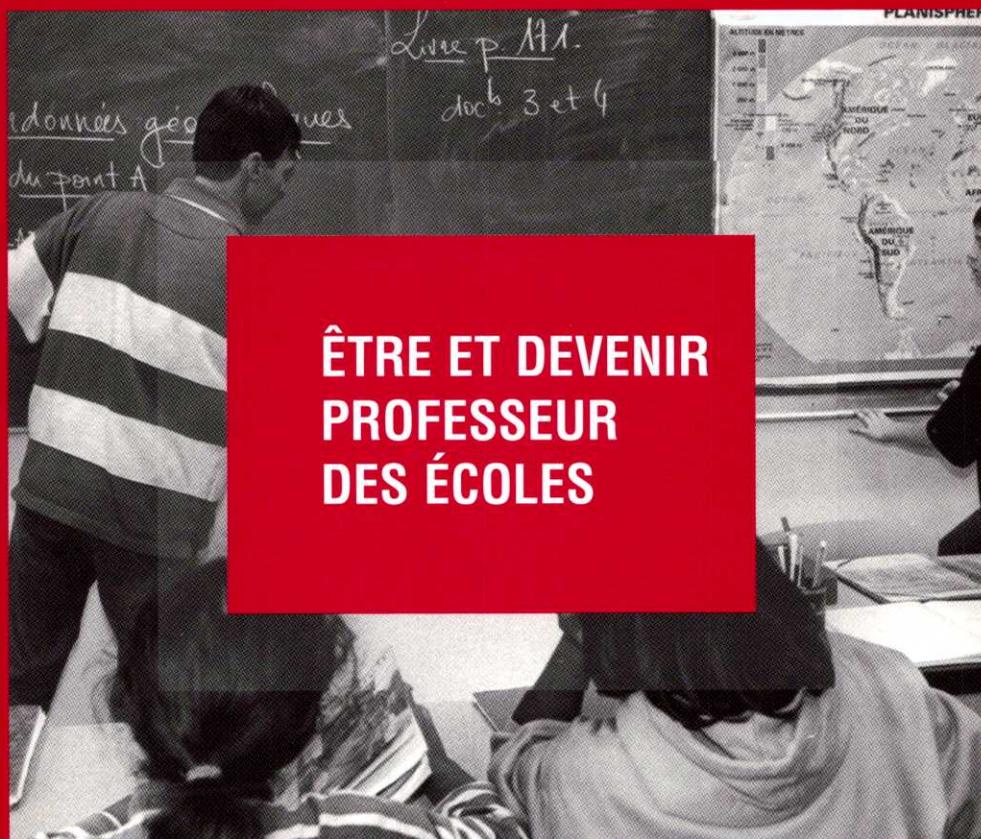


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 46/47 - 1999



**ÊTRE ET DEVENIR
PROFESSEUR
DES ÉCOLES**

Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS.....	5
ÉDITORIAL	7

ÉTUDES

Itinéraires de recherche

YVES CAREIL / Les instituteurs d'une école à l'autre.....	21
HENRI PEYRONIE / Une sociologie des instituteurs et de leur "manière d'être au métier", un chercheur entre ethos universitaire et ethos du "primaire"	31
PATRICK RAYOU / Chemins vers l'enfance. Sociologies de l'enfant acteur	41

Perspectives de recherche

FRANÇOIS AUDIGIER / Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique	49
MARIE-CHRISTINE BONTE / Le passage en sixième : que sait-on ?	57
ISABELLE CATALA, EDITH SALTIEL / Un nouveau départ pour l'enseignement des sciences à l'école ? La main à la pâte.....	67
ROLAND CHARNAY / Quelques repères pour l'enseignement des mathématiques à l'école primaire	79
DOMINIQUE DEVITERNE, ERICK PRAIRAT, ANNICK RÉTORNAZ, NICOLE SCHMITT / La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ?	87
MICHELLE HARRARI / Internet, une nouvelle "technologie éducative" ?	95
FRANÇOISE PLATONE / Transformer les pratiques pour démocratiser l'enseignement	103
DOMINIQUE SENORE / Une recherche pour aider à "bâtir l'école du XXI ^e siècle"	109
FRANCINE VANISCOTTE / L'enseignant des écoles de l'Europe.....	115

Chemins de praticiens

GENEVIÈVE GLUNK / Le questionnement pédagogique, un chemin qui n'en finit pas	127
THIERRY PIOT / La formation par la recherche, vecteur de professionnalité.....	133

Communication documentaire

SÉRAPHIN ALAVA / Façons de lire, façons de faire : métier et médiation documentaire 141

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME 153

Images d'école

GÉRARD MLÉKUZ / La peau dure 177

ANTOINE PROST / Réflexions 179

Repères bibliographiques

MARIE-FRANCE CARDONNA-DURÉAULT, MICHÈLE DASSA-GIRARD,
MARYANNICK VERVISCH-LESTRADE / Les recherches françaises sur l'enseignement primaire
depuis 1975 à travers Émile 2 : une banque de données 183

ODILE LAMBERT-CHESNOT, ODILE BRITAN-FOURNIER / Déscolariser la lecture
et transformer l'école grâce à la bibliothèque 191

MARIE-AGNÈS MAHIEU / Les IUFM : quoi de neuf ? Qu'est-ce qui a changé
dans la formation des enseignants avec la création des IUFM ? 203

RESSOURCES

Ressources

MICHÈLE DASSA-GIRARD, MARYANNICK VERVISCH-LESTRADE / Ressources sur deux thèmes :
Aménagement du temps scolaire et rythmes scolaires,
Enseignement précoce des langues vivantes 215

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs 293

Summaries 295

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION CHANGE

Avec ce numéro double, *Perspectives documentaires en éducation* inaugure une nouvelle formule. Conçue dès l'origine, en 1983, par Jean Hassenforder, comme un outil complémentaire de la *Revue française de pédagogie pour un public plus large que les seuls chercheurs*, *Perspectives documentaires en éducation* lui emprunte aujourd'hui son format. Ainsi s'affirme plus clairement encore le lien entre les deux revues généralistes de l'INRP dont l'objectif commun est la diffusion des savoirs en éducation et formation.

Les savoirs sont des territoires qui demandent pour y entrer et s'y déplacer cartes, clés et boussoles.

L'axe éditorial de la revue demeure :

- Fournir des guides d'orientation dans la littérature de recherche par les récits de vie professionnels et instaurer ainsi, grâce à la raison narrative, une proximité plus grande avec le travail de recherche incarné dans un parcours personnel et situé dans contexte social et scientifique.
- Présenter des ressources françaises et étrangères, choisies et analysées et leurs usages par des lecteurs engagés dans un processus de développement.

L'accent est mis, encore plus, sur le dialogue entre les chercheurs et les praticiens en offrant, sous la forme d'un dossier thématique, un ensemble d'approches multidisciplinaires sous la responsabilité d'un coordinateur.

Cette fonction d'introduction au numéro spécial "Etre et devenir professeur des écoles" est assurée ici par François Jacquet-Francillon, qui, dans un rôle voisin de celui de rédacteur en chef invité, lance la réflexion sur la figure du pédagogue, sujet actuel lié à l'école du XXI^e siècle et thème transversal à tous les articles. Il apporte sur cette question le regard distancé de l'historien et du philosophe.

La formule du dossier thématique autorise également l'ouverture à de nouvelles rubriques telles "Perspectives de recherche" ou "Images d'école". La première, à la différence des comptes rendus exclusifs de recherche avérée, réunit des points de vue sur la recherche ou des jalons dans une recherche en cours. La seconde, repose sur l'hypothèse que des produits culturels comme les films ou la littérature peuvent être des modes d'accès à la compréhension des processus de transmission.

Nous espérons que vous apprécierez ce nouveau *Perspectives documentaires en éducation* et nous vous invitons à donner votre avis sur ce dossier et proposer des articles¹ pour les futurs numéros.

LA RÉDACTION

1 Adresses électroniques :
eteve@inrp.fr
caplot@inrp.fr

L'AINSI NOMMÉ PÉDAGOGUE

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON

Au pédagogue qui paraît ici ou ailleurs, on a fait depuis des lustres une assez piètre réputation. La rumeur, venue des XVII^e et XVIII^e siècles, est confirmée au XIX^e par les dictionnaires de Littré ou de Larousse : ce nom est souvent pris en mauvaise part.

Cette répugnance vise avant tout le “pédagogisme”, d’après un terme assez ancien lui aussi - il arrive par exemple en 1808 sous la plume d’un sous-préfet de Napoléon qui n’est autre que le philosophe Maine de Biran, assez soucieux néanmoins d’instruire les enfants pauvres en sa ville de Bergerac pour leur promettre la “plus belle des méthodes”, celle de Pestalozzi.

Et quand le mot “pédagogie” trouve, en particulier dans le livre de Maeder, *Manuel de l’instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie* (1833), son sens moderne, proche de l’expression “science de l’éducation”, qui est récente en France (mais plus précoce en Allemagne), il est bientôt couvert du même opprobre.

Si bien qu’à la fin du siècle, certains auteurs relèvent et regrettent la connotation dérisoire que l’usage attache à ce mot dans notre pays. C’est le cas d’Henri Marion, philosophe et psychologue, lorsqu’il présente le *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l’occasion de l’exposition universelle de 1889*

(1890) ; ou bien encore de Michel Bréal, grammairien et professeur au collège de France, qui explique dans ses *Quelques mots sur l'instruction publique* (1872) : "Nous voyons bien quelle est la pensée de ceux qui trouvent la pédagogie chose si ridicule. Ils croient voir quelque magister vieilli dans sa chaire, se distillant la cervelle sur des vétilles".

A notre époque, depuis les *Propos sur l'éducation*, d'Alain (textes rassemblés en 1932), jusqu'à la diatribe de Jean-Claude Milner, *De l'école* (1984), un tribunal philosophique énonce deux chefs d'accusation : premièrement, ceux qui enseignent n'aiment pas la pédagogie (jugement sur la fonction) ; et secondement, ils l'aiment d'autant moins, qu'elle porte sur la forme et non sur le contenu de l'enseignement (jugement sur la compétence)¹.

Notons que cette dernière assertion fut enregistrée dans les années 1951-1954 par une campagne qu'il n'est pas malséant de dire "stalinienne" contre l'éducation nouvelle d'abord, et plus encore contre Freinet, lequel, militant de longue date, dut se débarquer bientôt du navire communiste français². *La Nouvelle Critique* ou *L'école et la Nation* ne cessent pas en effet de nous démontrer que pour Freinet, l'important "n'est pas tant ce qu'on enseigne que la façon de l'enseigner", pas la science et la raison mais la technique et les procédés. Une tendance que Georges Snyders, Roger Garaudy ou Georges Cogniot qualifient d'"étroit praticisme", destiné, voici la pointe mortelle, à ouvrir l'école française aux influences anglo-saxonnes³.

Si cela rappelle quelques saillies républicaines actuelles, anti-américanisme inclus, on ne se privera pas du menu plaisir de la comparaison, pourvu, bien entendu, qu'on ne cède pas à la perfide tentation de l'amalgame.

A cette tradition si clairement anti-pédagogique au total, beaucoup de réponses ont été faites. Aussi me contenterai-je, en contrepoint plutôt qu'en contradiction, de rassembler quelques faits, un minimum de faits historiques, pour savoir simplement *qui*, bon gré mal gré, a été ainsi nommé pédagogue, et *depuis quand et pour quel office* des personnes ou des catégories ont revendiqué ce statut ou obtenu ce titre.

1 J.-C. Milner, *De l'école*, Seuil, 1984, p. 75 : "parmi ceux qui aiment enseigner, le font souvent et avec succès, beaucoup affirment très haut qu'ils ne croient pas à la pédagogie ; certains même avouent leur haine et leur dégoût à l'égard de ce qui se propose sous ce nom (...). A l'inverse, parmi ceux qui vantent la pédagogie, déplorent qu'on n'en fasse pas une discipline reine, proclament en définir leur compétence majeure, beaucoup n'ont jamais enseigné, beaucoup n'enseignent plus, beaucoup avouent ne pas aimer enseigner, beaucoup enseignent mal". Voir aussi p. 78.

2 Voir avant tout J. Testanière, "Le P.C.F. et la pédagogie Freinet (1950-1954)", in P. Clanché, J. Testanière (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, P.U. de Bordeaux, 1989.

3 G. Cogniot, dans un texte intitulé "D'une libre critique de l'éducation moderne", *La Nouvelle critique*, n° 37 et 38, juin 1951.

ORIGINE DE LA CLASSE

Pour connaître les premières d'entre elles, nul besoin de consulter l'étymologie ou de chercher les calendes grecques : les pédagogues estampillés surgissent plus prosaïquement dans la phase du développement de l'école primaire du peuple par l'État, sous le règne de Louis-Philippe, après la fameuse loi Guizot de 1833 ; et ils sont requis, en gros, pour instituer une structure essentielle mais encore labile, celle de la *classe moderne*, qui promet dans ce contexte un certain type et un certain degré d'efficacité.

Rappelons que la classe *homogène* – dirions-nous aujourd'hui – repose sur un double fondement : d'une part une unité sociale, le groupe des élèves que le maître dirige comme s'ils ne faisaient qu'un même si leur nombre est très grand ; d'autre part une unité intellectuelle, la "division" ou le "cours" avec les connaissances qu'on fera bientôt correspondre à un âge donné des enfants (de nos jours, lire à six ans, au Cours préparatoire ; philosopher à dix-huit, en classe Terminale, etc.).

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle se pratique résiduellement le "mode d'enseignement individuel" : des élèves très divers en âge et en niveau viennent tour à tour auprès du maître qui les interroge, les exerce, les tance, et les renvoie ensuite à leur occupation, s'il en ont une, dans un milieu confus et dissipé. Par contre, avec le "mode simultané" ils vont suivre les leçons et effectuer les exercices de concert, au même rythme d'acquisition. Ceci suppose des règles de toutes sortes : pour le groupe, une discipline que le magister contrôle jusque dans les détails physiques des postures et des mouvements (on se souvient des analyses de Foucault dans *Surveiller et punir*), et pour la "division", des programmes et une progression justifiée ; et puis d'autres règles imposent des supports matériels, d'abord des livres identiques, et surtout le tableau noir, qui occupe un large pan de mur derrière l'estrade et la chaire, pour attirer à lui tous les regards et presque toutes les pensées.

Ce cadre banal paraît éternel, mais il fut construit au prix d'un effort ancestral qui s'amorce à la fin du XVII^e siècle avec Jean-Baptiste de La Salle et les Frères des écoles chrétiennes (sans doute inspirés par les jésuites et les collèges), et qui s'achève entre 1830 et 1880, après bien des tentatives et des hypothèses, des oppositions et des conflits, comme celui entre l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel, qui a duré une trentaine d'années à peu près.

L'ORGANISATION EN DIVISIONS

Tel a donc été le rôle historique des pédagogues dont nous parlons. A partir de l'idée et de la pratique lassalliennes des trois "divisions" (ou classes), ils ont construit le système que nous connaissons et au-dessus duquel s'élève l'énorme édifice administratif qui transforme ce choix en nécessité quasi naturelle.

Qui furent-ils ? Des directeurs et professeurs d'école normale, des professeurs

des écoles primaires supérieures, des inspecteurs départementaux (souvent issus de l'enseignement secondaire), quelques inspecteurs généraux, et puis diverses catégories non professionnelles de notables locaux réunis dans les comités de surveillance ou mobilisés dans des associations volontaires, laïques ou non. Bon nombre d'entre eux sont cités par le *Dictionnaire de pédagogie*, de Ferdinand Buisson (1882-1887), qui est comme le tableau d'honneur où s'inscrit en lettres d'or la mention de leur existence et de leur travail, l'un comme "vrai pédagogue", l'autre comme "pédagogue distingué", le troisième comme "pédagogue éminent", etc. Si l'on observe leur intervention sur le registre majeur des "modes d'enseignement" (non le registre annexe des "méthodes", qui réglemente la présentation et l'exposition des contenus dans les "branches d'enseignement"), on rencontre alors ceux qui les premiers ont expérimenté un schéma d'organisation des écoles ou des classes en trois divisions.

Par exemple ce directeur d'école normale de Melun, Charbonneau, qui publie en 1853 une série d'articles sur ce sujet et qui laissera un 1862 un *Cours théorique et pratique de pédagogie*.

Ensuite un inspecteur d'académie du Loiret, Villemereux, qui met au point en 1854 une "distribution du travail et du temps", c'est-à-dire un emploi du temps ayant valeur de canevas, qu'on appelle à l'origine un "journal de classe" et qui décrit la complexité des activités quand il faut diriger tous les cours à la fois – problème ô combien crucial. Ce guide, premier du genre, a été diffusé par l'inspecteur Pinet sous l'intitulé *De l'organisation pédagogique des écoles d'après M. Villemereux* (1863, 3e éd.).

Plus connu est l'Inspecteur général Rapet, d'abord directeur de l'École normale de Périgueux où il a été nommé par Guizot en 1833, qui publie en 1843 le *Cours éducatif de langue maternelle*, du Père Girard, et qui a surtout composé en 1859 un *Plan d'étude pour les écoles primaires. Emploi du temps et répartition de l'enseignement* (s.d.).

Mais celui qui mène à leur terme les efforts précédents, juste avant la Troisième République, c'est Octave . Universitaire, admis à l'École normale supérieure en 1849 où il est condisciple de Taine, Gréard entre à l'inspection académique de Paris en 1864, et il est nommé en 1866, sous le ministère Duruy, inspecteur et directeur de l'enseignement primaire à la préfecture de la Seine. C'est là que, pendant quatre ans, il impulse une "organisation pédagogique" qui fait date : il officialise en 1868 le système des trois divisions, il impose la terminologie des trois "cours" (élémentaire, moyen et supérieur), puis les programmes correspondant, assortis d'un "système d'éphémérides" pour gérer les leçons et les exercices quotidiens, hebdomadaires, ou mensuels⁴.

4 Voir M. P. Bourgain, *Gréard, un moraliste éducateur*, Paris, 1907, p. 63. On doit aussi à Gréard l'organisation du certificat d'études primaires, mais aussi, entre autres, une réforme des études classiques en 1902, car sa longue carrière se continua comme recteur en 1879, etc.

LES DÉBUTS DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Un second groupe de pédagogues, à peine décalé dans la chronologie de l'école primaire, est celui qui a tâché cette fois de scolariser ces enfants laissés pour compte soit dans les asiles soit au fond des classes, qu'on appelle d'abord les idiots et les arriérés, puis les anormaux, et enfin, plus proches de nous, les débilés, ou les inadaptés.

Ce mouvement a créé le secteur de l'enseignement dit aujourd'hui "spécial", ou "spécialisé", et son origine tient dans l'œuvre du fameux docteur Itard, qui tenta au tout début du XIX^e siècle de civiliser son sauvage de l'Aveyron, Victor, à l'Institut des sourds et muets (fondé avant la Révolution par l'abbé Sicard).

Mais la figure dominante est ici Edouard Séguin, en qui Georges, le fondateur de la psychiatrie infantile, verra un "pédagogue de génie". Après avoir étudié un peu de droit et de médecine, Séguin rencontra Itard et il effectua ses premières tentatives en direction des idiots. Sur cette base il publia en 1842 *Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots*. Puis il se trouva posté à l'hôpital Bicêtre auprès d'enfants considérés incurables mais dont il démontra au contraire les progrès visibles grâce à une démarche appropriée (contre l'opinion d'Esquirol d'ailleurs, qui était comme on sait, avec Pinel, à l'origine des conceptions modernes de la folie et du traitement de la folie à la fin du XVIII^e siècle). Un autre de ses ouvrages, *Traitement moral, hygiène et d'éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, de 1846, comportant une vision de ce qu'on appelle déjà le "développement" des facultés humaines, est une œuvre essentielle, qui servira l'inspiration de plusieurs générations de médecins et d'éducateurs à partir de cette époque⁵.

L'un de ceux-ci fut le Dr. Bourneville, qui reprit en 1879 le service des "enfants idiots épileptiques et arriérés" à Bicêtre et y fit appliquer à nouveau les méthodes de Séguin. Un texte qui consigne ses observations est un article de 1884 dans la *Revue infantile*, "Considérations sommaires sur le traitement médico-pédagogique de l'idiotie" (il dirigera aussi la *Revue internationale de pédagogie comparative*). Mais en plus de cela, Bourneville faisait une carrière politique - élu député du V^e arrondissement de Paris de 1883 à 1889 - et il mena une campagne longue et tenace pour tenter de faire ouvrir, dans tous les départements français, des établissements spéciaux, des "asiles-écoles" ou, à défaut, des sections spéciales attenantes aux écoles, si bien qu'on lui octroya une construction neuve de 460 lits, qui sera terminée en 1892.

Cependant, et c'est un fait historique remarquable, Bourneville ne fera pas prévaloir ses vues dans la commission interministérielle que le ministre de l'Instruction publique, Léon Bourgeois, installe en 1904 dans le contexte des lois laïques pour examiner la scolarisation des anormaux des deux sexes, aveugles, sourds-muets, arriérés, etc. Dans cette commission, qui aboutira en 1909 à la

5 Séguin a émigré en 1850 aux États-Unis, où il est beaucoup plus connu qu'en France.

création des classes de perfectionnement, une autre orientation va en effet l'emporter, représentée par Alfred Binet. Ce dernier, qui est de formation médicale mais n'a jamais exercé, dirige alors le laboratoire de psychologie de la Sorbonne et préside la Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant, qu'il a fondée quelques années auparavant avec F. Buisson.

Binet adresse à Bourneville, aux médecins et aux hôpitaux le reproche fondamental de ne pas atteindre au minimum de "rendement" qui se juge à l'insertion professionnelle des sujets. Et plus généralement, il pose deux questions nouvelles.

D'une part, s'intéressant non plus aux enfants qui croupissent dans les asiles mais pourraient être soumis à un traitement "moral" parce qu'il sont les moins atteints, il regarde, à l'autre pôle de la pathologie pourrait-on dire, les "anormaux d'école", ceux qui demeurent dans les classes sans profiter d'un enseignement qui n'a pu s'adapter à eux⁶.

D'autre part, au lieu de considérer des enfants mis à l'écart par les aléas de l'existence et de leur appliquer des nosologies médicales (idiots, imbéciles, arriérés, instables, pervers, etc.), il observe les normaux que rien ne désigne *a priori*, tous les enfants des écoles, et il effectue un tri *parmi eux*. Ainsi parvient-il, à l'aide de critères strictement pédagogiques et psychologiques, à évaluer le degré d'éducabilité des sujets et à rendre visibles des anomalies inaperçues sans cela. C'est alors que s'impose logiquement la terminologie non plus des "enfants anormaux" mais des "écoliers anormaux", qui sont des nouveaux venus dans ce champ de préoccupation.

En réalité, Binet, avec Théodore Simon, un psychiatre, mettra en œuvre un examen à double détente, d'abord pédagogique, avec des questions repérant le degré d'instruction, et ensuite psychologique, avec des épreuves types d'"intelligence" : c'est la fameuse "échelle métrique", présentée comme une suite d'étapes qui sont autant d'« âges mentaux ». On connaît la fortune planétaire de ces tests quand un autre psychologue, Stern, aura l'idée, après la mort -prématurée- de Binet, en 1911, de faire le rapport de l'âge mental sur l'âge réel pour obtenir le célèbre quotient intellectuel (QI).

Monte le discours de la "pédagogie expérimentale" ou "pédagogie scientifique" (Binet fonde en 1907 avec Simon un laboratoire-école de pédagogie, installé du reste dans un établissement primaire), qui assoit le règne de la psychologie scolaire, assortie d'une place congrue pour les médecins.

Ceci montre en tout cas que la conscience de l'anormalité scolaire n'est pas un effet mécanique de l'obligation d'instruction, vingt ans après qu'elle ait été ins-

6 Sur ces questions, voir les études de Y. Pélicier et G. Thuillier, "Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914)", in *Revue historique*, n° 529, janvier-mars 1979 ; ainsi que M. Vial, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, A. Colin, 1990 ; et N. Lefaucheur, *Dissociation familiale et délinquance juvénile, les avatars scientifiques d'une représentation sociale*, Association Marie Lambert, Rapport pour la Caisse Nationale d'Allocations familiales, mars 1989.

taurée, mais au contraire que cette conscience a été apportée de l'extérieur aux instituteurs et aux professeurs, par les pédagogues de cette époque. Ce problème d'histoire a été solutionné il y a peu par Monique Vial⁷.

RÔLE SOCIAL ET CULTUREL DU PÉDAGOGUE

Que peut-on déduire maintenant de ces constats pour ce qui concerne le rôle social et culturel du pédagogue ?

D'abord que sa spécialité, ce n'est pas la forme mais les *normes*, et ce n'est pas d'abord l'enseignement mais la *scolarisation*.

A cela il faut immédiatement ajouter que les normes qu'il formule et qu'il institue sont déductibles de la scolarisation élémentaire universelle, conformément à l'idéal moderne d'une instruction que la société offre à tout être intelligent, dans la perspective de son amélioration individuelle et du progrès collectif.

Même si les normes ne se décrètent pas toujours (nous ne savons plus, par exemple, quand et comment s'est imposée la norme qui prescrit que la lecture, l'écriture et le calcul seront enseignés simultanément et non plus successivement), on doit au pédagogue la promotion de la *scolarité normale*, qui intègre le peuple ordinaire et tous les enfants quelles que soient leurs particularités mentales.

De là peuvent se comprendre certaines propriétés de ce nom et de cette nomination de "pédagogue", par delà son discours et l'inlassable exposition de protocoles, de procédés et de procédures justifiées par toutes sortes de nécessités - scientifiques, techniques ou morales.

1. Appartiennent d'abord aux pédagogues, on l'a vu, les règles de composition des cycles, des durées et des rythmes, d'après lesquelles l'élève passera par trois cours successifs, ou plus, il restera dans chacun une année, ou deux, il commencera à 6 ans, ou 7, finira à 12, ou 13, et ainsi de suite.

La temporalité réglée implique que chaque "division" et son contenu défini soit un moment solidaire des autres c'est-à-dire un niveau dans une progression ; et à l'intérieur d'un niveau, il y aura bien sûr des degrés. A ces conditions, l'ascension de degré en degré, l'élévation de niveau en niveau est exigible sans interruption : plus question d'une présence aléatoire en classe, d'une fréquentation épisodique l'hiver et l'été, au gré des intempéries, des récoltes ou de la garde du bétail.

L'attention du pédagogue se porte par conséquent sur les programmes des matières dans les divisions, et il se consacre à la rédaction de manuels, son chef-d'œuvre artisan en quelque sorte. Le manuel a bien un aspect logique, il manifeste un ordre de présentation des notions qui annonce parfois une "méthode" (du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du particulier au général, etc. - ou l'inverse à chaque fois). Mais dominant surtout les repères chronologiques

7 M. Vial, *op. cit.*

qui *planifient* l'acquisition de l'élève : par exemple si l'on adopte la soi-disant méthode globale d'apprentissage de la lecture au Cours préparatoire, on sait qu'"il faut" commencer en novembre l'analyse des mots en syllabes, qu'on "doit" maîtriser la combinatoire en février, etc. (les verbes performatifs saturent naturellement le discours pédagogique comme discours normatif).

2. Dès que le *temps réglementaire* de la scolarité universelle devient ainsi une *durée normale d'apprentissage*, il suggère la possibilité de mesurer les variations individuelles - un service dont se charge la pédagogie scientifique.

Une anecdote saisissante, rapportée par Binet lui-même dans *Les idées modernes sur les enfants* (1909), fera voir la nouveauté de l'entreprise. Le psychologue souhaite un jour dans une classe qu'on lui désigne l'élève le plus intelligent. Or le garçon aussitôt appelé entre tous les autres avait 12 ans tandis que la moyenne du groupe était de 10 ans, et Binet protesta en assurant que, si l'on tenait compte de cet âge, on apercevrait non pas "le plus intelligent de quarante enfants" mais, tout bonnement, "un arriéré"⁸. On imagine la stupeur des intéressés...

Paradoxe provocateur ? Certainement pas. Non seulement la psychologie renseigne un anormal qui s'ignorait, mais ce faisant elle désavoue l'ancienne culture professionnelle qui ne demandait à l'élève que de savoir ses leçons. Désormais, les leçons doivent être récitées et comprises au bon moment, à l'heure juste : car la *durée normale* de la scolarité dépend d'un développement *normal* de l'enfant, si bien que ses connaissances dépendent à leur tour de ses facultés.

Partant, la durée personnelle de l'acquisition, d'un côté révèle bien une particularité de niveau scolaire ou d'âge mental, par laquelle l'individu sera identifié et en laquelle il devra se reconnaître ; mais d'un autre côté elle ne définit qu'une variation dans un *continuum*, un simple écart par rapport à la norme qui est une moyenne (critère aussi simple qu'essentiel selon Binet⁹). Et un tel écart, plus ou moins grand, plus ou moins provisoire, ne situe jamais personne dans une zone d'étrangeté ou d'altérité indéchiffrable. Il y a bien des anormaux mais pas de monstres ; et il n'y aura pas davantage de ségrégation, comme il n'y aura pas de pédagogie spéciale dans les classes spéciales.

3. Puisque la durée normale fournit une règle de hiérarchisation des différences, puisqu'elle trace une ligne par rapport à laquelle toutes ces différences et tous les élèves différents peuvent comparés les uns avec les autres¹⁰, elle construit une situation simplement démocratique.

8 A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, 1978, p. 18-19.

9 Voir A. Binet et Th. Simon, *Les enfants anormaux*, Paris, 1907, p. 6 : "Anormal : tout sujet qui se sépare assez nettement de la moyenne pour constituer une anomalie psychopathologique...". Sur ces questions il faut se reporter à l'ouvrage classique de G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, PUF, 1^{re} éd. 1966.

10 Sur cette vision de la norme comme instauration d'une commune mesure, voir F. Ewald, *L'Etat providence*, Grasset, 1986, pp. 406 et 584 ; ainsi que "Michel Foucault et la norme", in M. Foucault, *Lire l'œuvre*, dir. L. Giard, éd. Jérôme Millon, 1992.

Est démocratique le fait que, sur la base de la durée normale d'apprentissage, qui est comme une condition de droit, la possession d'une capacité formelle identique en tout sujet, sur cette base donc, toutes les différences peuvent *librement* et *volontairement* jouer, s'affirmer, s'épanouir, quitte à ce qu'on soutienne les élèves situés trop ou très en dessous de la moyenne et qui n'auraient pas assez fait usage de ce droit.

La démocratie individualiste des pédagogues anime donc une visée non pas égalitaire mais *méritocratique* - qu'on rebaptise parfois "élitisme républicain" pour oublier qu'il s'agit d'une aspiration typiquement libérale, suivant la conception qui, depuis le XIX^e siècle, oppose la hiérarchie d'Ancien Régime, fondée sur le privilège, et la hiérarchie moderne, fondée sur le mérite. Ainsi la technologie psychologique réalise la proposition juridique de la constitution politique : elle distribue les places sociales non plus en fonction de la naissance, mais à partir du talent.

4. Les normes de la scolarité universelle s'appuient au total sur une valeur-principe qui n'est autre que l'écolier standard, l'enfant dont l'apprentissage a le temps pour substance et qui n'acquiert de connaissances qu'en accomplissant des performances - le plus vite et le plus tôt seront le mieux. Cette figure normative s'incarne un jour au pôle glorieux, le prix du concours général ou le cacique de l'Ecole Normale, et le lendemain au pôle infâme, l'élève ou le "jeune" qui subit "l'échec scolaire" (concept inconnu avant que la scolarité universelle ne s'étende à l'enseignement secondaire).

Mais en réalité, la problématisation et la valorisation de l'enfance sont le fondement à la fois des normes et de la critique des normes. C'est pourquoi, dès que les normes de la scolarité universelle sont entrées en vigueur, elles ont été battues en brèche, contestées au nom d'une autre enfance, d'une nouvelle psychologie, d'une nouvelle conception de l'apprendre et du connaître. Ceci caractérise les principaux courants de "l'éducation nouvelle" et les "grands pédagogues" de notre siècle, surtout quand il s'agit de médecins reconvertis à l'éducation des enfants normaux, comme Decroly et Montessori (cette dernière recopia ligne à ligne l'ouvrage majeur de Séguin lors d'un séjour en France), ou bien d'instituteurs voués aux classes de perfectionnement, comme Fernand Oury, héritier quant à lui de la psychothérapie institutionnelle et de la psychanalyse.

On notera surtout que, dans ce contexte, l'élève est de toute manière mis "au centre" de l'éducation et de l'école : et tel est probablement le grief majeur adressé aux pédagogues, d'assurer la domination sans partage des valeurs de l'enfance, et par conséquent de préparer l'empire de la psychologie en lieu et place de la politique.

François JACQUET-FRANCILLON
*Responsable du département Philosophie
de l'éducation et pédagogie - INRP*

1

ÉTUDES

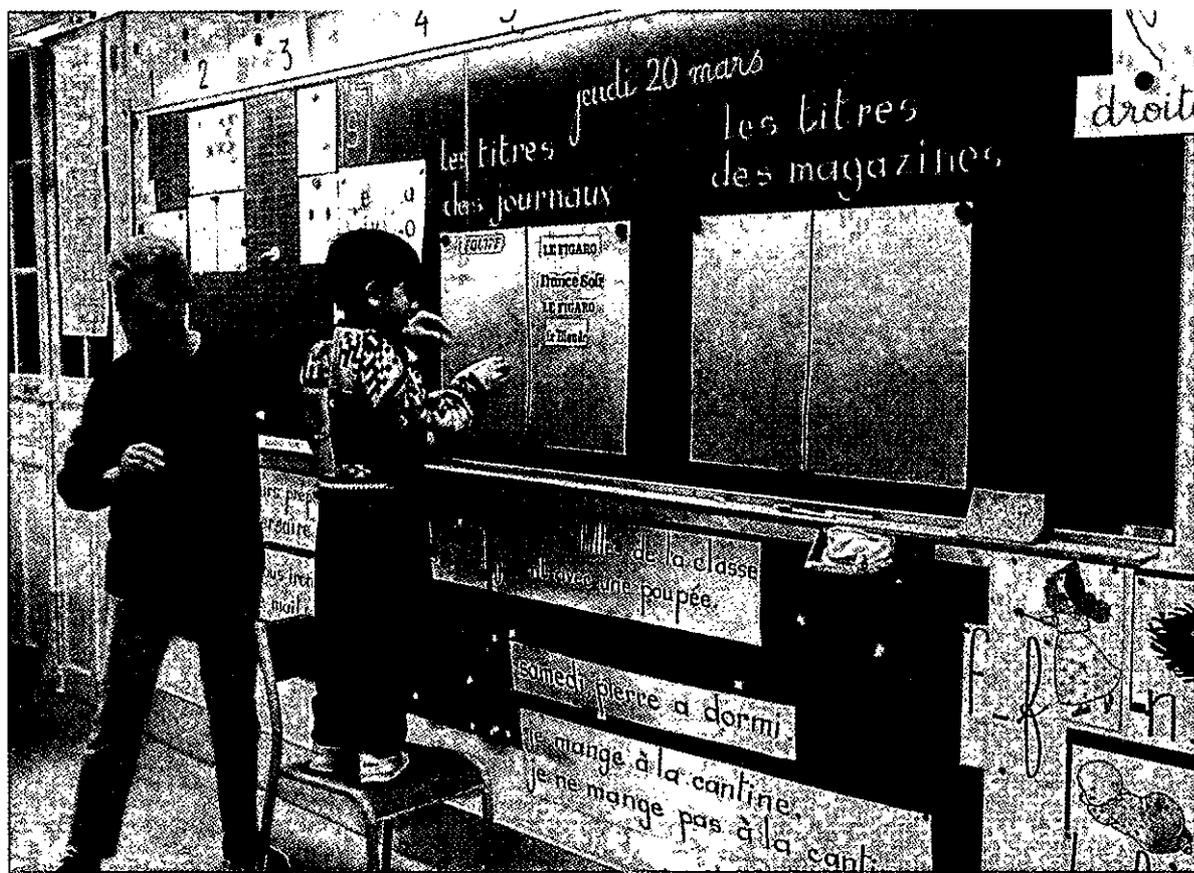


Photo CNDF. Jean-Marie Beaumont.

LES INSTITUTEURS D'UNE ÉCOLE À L'AUTRE

YVES CAREIL

Cela fait maintenant une bonne quinzaine d'années que nous nous efforçons, d'une manière aussi objectivée que possible et à travers les modes d'investigation les plus divers, d'en savoir toujours plus sur les adhérences sociologiques, psychologiques et militantes des instituteurs de l'enseignement public, sur leurs pratiques tant professionnelles que par rapport à leur descendance. À l'évidence, ce choix des enseignants du premier degré comme objet d'études multiples doit beaucoup à ce que nous avons nous-mêmes exercé cette profession, longuement (de 1975 à 1996), dans des conditions de niveau de classe et d'environnement social aussi variées que possible (même si nous avons plutôt enseigné dans les quartiers "sensibles"), et auprès de collègues de travail dont la diversité des trajectoires et des prises de position (particulièrement tranchées dans un département tel que la Loire-Atlantique) nous est longtemps apparue comme une énigme à résoudre.

Mais cette continuité dans leur suivi résulte aussi de nos entrées successives dans de "nouvelles" problématiques, qu'il s'agisse de "l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses" (Y. Careil, 1994), ou, plus récemment, de ce que nous appellerons "la

fabrication sociale de la main invisible du marché scolaire" (Y. Careil, 1998).

Et ceci nous amène à préciser ce que l'on trouvera dans ces quelques pages. Nous ne pourrions guère qu'y reprendre de manière (très) succincte notre analyse sur *l'offensive libérale à l'école* comme processus

déjà bien engagé, sur fond de "désengagement" de l'État durant ces dernières décennies, de territorialisation croissante des politiques éducatives et de passage progressif du témoin scolaire à la "société civile" et au marché (B. Charlot, 1994), et dont les enseignants peuvent être plus ou moins consciemment les vecteurs (en premier lieu, mais pas seulement, à travers l'usage privé qu'ils ont "parfois" de l'école publique pour leurs propres enfants). Mais nous pourrions au moins y rendre compte de quelques *constats* que nous avons effectués. Des constats concernant les instituteurs "d'une école à l'autre", et dont nous savons par avance qu'ils n'inciteront guère à l'optimisme ceux et celles qui inscrivent leur action en référence à une visée de démocratisation de l'accès au savoir et à la culture...

UNE SITUATION DOUBLEMENT PARADOXALE

S'intéresser de près aux enseignants du premier degré et notamment à ceux du primaire, c'est se voir confronté à une situation doublement paradoxale au niveau le plus global.

Nous observerons tout d'abord que c'est au moment même où la profession perd son prestige social et devient très clairement une "profession cible", qu'elle est de plus en plus pénétrée par la descendance, notamment féminine, de milieux sociaux favorisés ou relativement favorisés qui ne s'y intéressaient pas ou guère auparavant. Cette évolution de la structure de recrutement des instituteurs et institutrices doit beaucoup à l'élévation au fil des ans, durant ces deux dernières décennies, du niveau de diplôme exigé pour pouvoir prétendre à exercer le métier (de professeur des écoles, depuis qu'il a été rebaptisé) ; mais aussi, et cela est moins su, à la suppression des quotas H/F qui existaient auparavant, avant la création des IUFM, au moment du concours d'entrée à l'école normale.

Cette situation paradoxale se redouble d'un appariement non moins paradoxal entre instituteurs et parents. Compte tenu de la ségrégation spatiale et sociale telle qu'elle peut être observée, cet appariement paradoxal n'est rien d'autre que la conséquence directe de l'existence du "plan de carrière" dont la profession s'est elle-même dotée historiquement par le biais du barème (accordant de fait la primauté à l'ancienneté générale de service) que les instituteurs font valoir lors du mouvement annuel d'attribution des postes. Si l'on examine les grandes lignes de ce "plan de carrière", on s'aperçoit sans surprise qu'en milieu urbain, les écoles situées "en cité HLM" sont les premières à pouvoir être obtenues à titre définitif (avec une ancienneté de service faible ou relativement faible), bien des années en tout cas avant que ne puissent l'être celles implantées dans les quartiers plus favorisés socialement.

Cela signifie, dès lors que l'on établit cette fois la relation avec ce phénomène relativement récent que constitue l'"embourgeoisement" des institutrices (-eurs) du primaire¹, que *celles (ceux) possédant le moins d'attaches populaires, sous l'angle de l'origine sociale et des choix matrimoniaux opérés, seront surtout présentes (-ts) dans les quartiers "très populaires"*. Avec pour conséquence, *sur fond de conditions d'existence radicalement différentes*, le risque bien réel d'un choc (parfois brutal) entre les habitus générateurs de pratiques en présence (P. Bourdieu), entre l'individualisme "d'épanouissement" et l'individualisme "négatif" (R. Castel) ; avec pour conséquence, "si l'on préfère", le risque d'une situation de "colonisation" des enfants des "cités" par des enseignantes (-ts), originaires des milieux aisés et résidant "ailleurs", qui leur imposeraient leurs civilités (F. Dubet).

Ce que nous venons d'écrire ne signifie pas pour autant que cette nouvelle génération d'institutrices (-eurs) sera seule présente dans ces quartiers où les enfants sont tout particulièrement exposés à la

1 L'"embourgeoisement" du préélémentaire est d'une autre nature, beaucoup plus ancien puisqu'il date des années 60 (cf. A. Prost, 1981 ; E. Plaisance, 1986).

violence des rapports sociaux. Ces quartiers sont, de fait, les plus délaissés par la profession (A. Léger et M. Tripièr, 1986 ; H. Peyronie, 1995)², mais il n'en existe pas moins des enseignants relativement âgés, voire même en fin de carrière, qui s'y "attachent" pour des raisons très diverses.

Réaliser une radioscopie de la fraction du corps professionnel qui y enseigne n'est guère évident, et l'est d'autant moins que certains instituteurs, dans ces écoles comme ailleurs, n'hésitent pas à dénoncer publiquement les chercheurs en éducation. Des chercheurs dont ils estiment qu'ils n'ont rien à attendre, si ce n'est de nouveaux désagréments pour eux-mêmes, pour les syndicats auxquels ils appartiennent principalement (SNUDI FO et SIEN) et pour l'école publique. C'est néanmoins ce travail dans lequel nous nous sommes engagés pour notre recherche de doctorat, sur les "banlieues" de Nantes (Y. Careil, 1994), et en bénéficiant par là même de "facilités" dues à la spécificité du contexte géopolitique de référence : dans les départements de "guerre scolaire" de l'Ouest de la France, on voit mieux les grands systèmes d'opposition qui traversent la profession, puisque l'écart entre instituteurs "se voulant progressistes chacun à leur manière" y est à l'évidence plus grand qu'il ne l'est ailleurs.

Où il nous est apparu en définitive que la centaine de répondants à notre questionnaire (avec un taux de réponses de 60 %) était pleinement représentative de la population étudiée (sur la base des variables identitaires, institutionnelles et *idéologiques* à partir desquelles il nous était effectivement possible de retrouver les effectifs théoriques).

Où il nous est apparu, pour ce qui est des résultats, que "tout était lié" ou, en d'autres termes, *qu'il existait des logiques déterminantes fortes dès lors que l'on raisonne à partir des caractéristiques sociales possédées par les instituteurs objets de l'étude* (âge, sexe,

origine sociale, profession du conjoint, fréquentation ou non de l'enseignement supérieur, poids de la religion dans l'éducation reçue...).

Nous avons pu constater, en fonction de ce type d'approche, que ces enseignants différaient profondément : par leurs motivations d'entrée dans la profession, leur positionnement idéologique, la conception qu'ils ont de leur fonction, leurs priorités et leurs pratiques déclarées, les représentations qu'ils se construisent des origines de l'échec scolaire ou encore de la faiblesse numérique des rencontres instituteurs/parents dans ce type de quartier, la place qu'ils accordent concrètement aux parents et le regard qu'ils portent sur eux, la conception qu'ils ont de leur rôle social, le jugement qu'ils portent sur la formation qu'ils ont reçue, et l'intensité enfin de la crise d'identité ressentie.

Tout au plus pouvons-nous souligner présentement l'existence de deux blocs que les 200 tris croisés et la dizaine d'analyses factorielles réalisés n'ont cessé d'opposer.

CEUX QUI S'OPPOSENT AU CHANGEMENT

Notons tout d'abord *l'existence logique d'un bloc plutôt monolithique d'enseignants dont l'identité professionnelle s'est construite par référence à l'universel* et qui n'ont absolument pas compris la conversion qu'ils avaient été invités à entreprendre par A. Savary au début des années 80 (cf. B. Charlot, 1994). Ces instituteurs, opposés à un changement qui les disqualifie, désormais *très minoritaires* dans ces écoles des cités HLM qu'ils n'entendent pas quitter pour autant avant la cessation de leur activité professionnelle, sont majoritairement de sexe masculin, appartiennent massivement à la génération la plus âgée, en même temps qu'ils possèdent les plus fortes attaches populaires³. Après avoir

2 C'est peu de dire que le métier tend à devenir "impossible" pour les enseignants des quartiers "sensibles". Sur fond de "désengagement" de l'État, ces "fantassins de la première ligne" se voient aujourd'hui confrontés à de multiples *double bind*, tout en se voyant également contraints de gérer "à la périphérie" des contradictions dont l'origine et les solutions relèvent en fait du niveau central (P. Bourdieu, 1993 ; B. Charlot, 1994 ; Y. Careil, 1996).

3 Notons cependant que, dans quelques cas, il peut s'agir aussi de jeunes instituteurs (-rices) reprenant le flambeau de la laïcité combattante légué par leurs parents enseignants.

reçu une éducation laïque, ils sont entrés dans le métier sur la base de la "vocation de l'enfant pauvre". Ils n'ont pas connu l'enseignement supérieur mais ont été le plus souvent soumis, "à l'inverse", au travail d'inculcation de l'habitus "instituteur traditionnel" que réalisaient les "Écoles Normales-séminaires laïques" d'avant 1968, avant de se retrouver par la suite directement engagés dans les péripéties de la "guerre scolaire", face à un enseignement confessionnel dont le mode de fonctionnement, qu'ils redoutent de voir appliqué à l'enseignement public, constitue pour eux l'anti-modèle par excellence. Ayant tendance à interpréter-diaboliser l'évolution actuelle comme n'étant rien d'autre qu'une privatisation rampante du système éducatif conduisant à la mise en concurrence des groupes scolaires (via les projets d'établissement) et au "sacre des notables"; d'autant plus ancrés dans leurs croyances que la thèse de l'École libératrice est inscrite dans leur trajectoire ; ignorant jusqu'à l'existence même de la thèse de l'École reproductrice et des interrogations pouvant être portées sur la neutralité apparente du travail pédagogique, ce n'est certes pas un hasard si ces enseignants accordent massivement leurs suffrages aux syndicats les plus adossés à l'ancienne culture laïque (SNUDI FO et SIEN) et se présentent conjointement comme des adversaires acharnés des différentes composantes de la deuxième gauche décentralisatrice accusées de faire le lit de la politique scolaire dont rêve la droite. Davantage au niveau des pratiques professionnelles déclarées, on notera aussi (ce n'est pas non plus une surprise) qu'ils fonctionnent, si ce n'est comme leurs prédécesseurs de "l'École du peuple" qui les ont "repérés-élus" et à qui ils vouent une forte reconnaissance, tout au moins sur leur lancée : en

priviliégiant le respect du programme dans ces quartiers où les parents "ne sont pas forcément en mesure de compenser" ; avec une vision prototypique très similaire du travail scolaire, et en reprenant à leur compte l'ancien principe de "mise à l'écart" des parents dès lors que les rencontres parents/instituteurs d'"individuelles" deviennent "de groupe social à groupe social", ce qu'atteste en particulier leur opposition virulente aux conseils d'école qu'ils n'hésitent pas à boycotter⁴. Pour ces instituteurs, les "bons" parents sont ceux qui s'en tiennent à l'ancien "contrat de délégation", certainement pas ceux qui utilisent les locaux scolaires "comme une simple garderie", et encore moins ceux qui tentent une "OPA" sur l'école publique via les "associations"⁵ (généralement bien représentées au sein des conseils d'école, quand elles ne sont pas les seules présentes) auxquelles ils appartiennent.

CEUX QUI "ADHÉRENT" AU CHANGEMENT

Face à ces opposants au changement, on trouvera toutes celles (plutôt que tous ceux) qui, n'hésitant pas à commettre cette "révolution partielle" que constitue la prise de distance par rapport à un programme "de toute manière infaisable", se situent en rupture par rapport à l'ancien modèle (profondément masculin) de l'instituteur traditionnel. En dépit du caractère très normalisateur que revêt l'exercice même du métier dans ces classes, ces institutrices (-eurs) tentent de se construire une identité nouvelle en "adhérant tendanciellement" aux nouvelles méthodes davantage centrées sur l'apprenant et aux nouveaux modèles de relations plus "ouvertes" entre l'École et son "environnement" social.

Soulignons bien l'hétérogénéité de ce second bloc où se côtoient sur le terrain des enseignants plus ou

4 Enseigner en Loire-Atlantique permet de mesurer pleinement l'enjeu politique qu'a représenté l'instauration de la gestion tripartite à la fin des années 70. Aujourd'hui, c'est ailleurs qu'elle pose le plus de problèmes : dans les régions où le Front National est en position de force ; là où il continue à tisser sa toile, y compris en faisant élire des parents favorables à la "préférence nationale" pour le représenter lors des conseils d'école.

5 En dehors de la FCPE dont ils dénoncent l'évolution, ce terme "d'associations" recouvre à leurs yeux la CSF et la CSCV (issues de l'Action Catholique Ouvrière) qui, dans les "banlieues", tendent désormais à agir en lieu et place des amicales laïques défuntes ou en situation de déclin prononcé.

moins "engagés", influencés par des idéologies d'origine diverse (personnaliste, autogestionnaire, libertaire, libérale), mais ayant comme points communs d'accorder une place prépondérante à l'individu ou à la personne (et par suite à l'enfant), d'accepter une certaine décentralisation (même s'ils peuvent être très réservés vis-à-vis de celle qu'on leur propose), tout en étant persuadés que la réussite scolaire, comme phénomène-processus qui les préoccupe tout particulièrement, se construit à l'école *et* à la maison.

Les investigations menées nous auront permis en définitive de mieux comprendre un mouvement de transformation de l'école qui, dans ces quartiers :

■ *Trouve essentiellement ses "forces vives"* (bien au-delà des pratiques homéopathiques ou cosmétiques pouvant être mises en œuvre en son nom) parmi les institutrices et les instituteurs se situant dans la mouvance syndicale "SNUipp FSU-SGEN CFDT", proches des mouvements pédagogiques (avec une mention particulière pour le groupe Freinet - nous sommes ici en Loire-Atlantique -) et (ou) de la FCPE⁶. Ces maîtresses et maîtres d'école, dont l'origine sociale est très diverse (les "révoltés" côtoient ici les très rares "vieux routiers" de l'École Moderne issus des milieux modestes et encore présents dans ces quartiers) sont le plus souvent entrés dans la profession au cours des années 70⁷.

■ Est rejoint progressivement par des enseignantes et enseignants, plutôt âgés et eux-mêmes parents d'élèves, opérant des ruptures plus ou moins prononcées dans leur mode de pensée et dans leurs pratiques sous l'influence d'une FCPE dont les prises de position, désormais en faveur de la pédagogie différenciée et du participationnisme, contribuent largement à fédérer la "nébuleuse (ré)novatrice".

■ *N'en est pas moins surtout représenté d'un point de vue numérique* par de jeunes enseignantes qui,

sous la perspective de leur origine sociale et de leurs choix matrimoniaux, n'ont plus guère d'attaches populaires. Se désintéressant presque totalement de l'activité syndicale (effet d'origine), ces jeunes institutrices sont fort loin d'afficher des convictions du type de celles que nous avons évoquées précédemment, même si elles se sentent proches, dans une proportion non négligeable, de certains mouvements pédagogiques (mais davantage pour des raisons "techniques"⁸ qu'"idéologiques"). S'estimant fréquemment "utiles" auprès de ces élèves, elles n'en donnent pas moins le sentiment d'avoir importé dans ces quartiers, où elles avouent elles-mêmes qu'elles se sentent "étrangères" *et qu'elles envisagent de quitter au plus vite*, la définition de l'enfance et les pratiques éclairées (le modèle de la "négociation") propres à leur milieu social d'appartenance.

Cette hétérogénéité se retrouve au niveau du regard porté sur les parents. On observera que les institutrices (-eurs) entrant dans la catégorie des "forces vives" se sont généralement bien gardées d'en rajouter vis-à-vis d'une population déjà largement stigmatisée. Tandis que celles de la génération la plus jeune ont bien davantage manifesté leur désir de travailler en collaboration étroite avec des parents qui soient "de bons lecteurs", qui "fournissent à l'enfant un environnement favorable", qui "favorisent son épanouissement"... qui soient, en d'autres termes, leurs semblables socialement et scolairement. Nous constaterons toutefois que les rénovateurs ayant répondu à notre document d'enquête, au-delà de leur diversité, n'en ont pas moins fourni des réponses du même type pour déplorer l'opposition (le plus souvent souterraine, mais parfois très violente) des parents à *leurs* méthodes "qu'ils ne comprennent pas", dont ils ne comprennent pas le "caractère généreux" et auxquelles "ils ne font même pas l'effort de s'intéresser"⁹...

6 L'engagement dans la voie du changement pédagogique et de "l'ouverture" concrète aux parents est d'autant plus prononcé que l'instituteur considéré possède une double, voire une triple appartenance (ou forte sympathie).

7 Nos propres constats corroborent là encore ceux déjà effectués par V. Isambert-Jamati (1990, p. 190).

8 Liées par exemple à la priorité aujourd'hui accordée à la lecture.

Cette présentation de pôles et de sous-pôles *tendanciels* établis à partir du traitement statistique des réponses fournies par les enquêtés en un moment et en un lieu donnés "appartient" bien évidemment au contexte de référence. Cependant, elle n'a rien qui puisse véritablement surprendre, "ailleurs" et encore actuellement, pour peu qu'au-delà de certaines censures et autocensures, on accepte effectivement de prendre pleinement en considération les adhérences sociologiques, psychologiques et militantes des enseignants concernés. En raison de la violence du débat actuel sur l'école, on sait bien désormais d'où proviennent les résistances "de fond" au changement, bien au-delà de ce qui offre le plus de visibilité, à savoir le poids des habitudes prises de longue date, conjugué au "prix à payer" pour rompre significativement avec le passé. Quant aux instituteurs qui ne veulent pas (ou plus) se satisfaire de l'ancienne culture de métier, les constats auxquels nous sommes parvenus renvoient aux travaux de J. Houssaye (1987). Ils renvoient également, même si c'est avec d'autres mots et selon une autre perspective, à l'approche des rénovateurs en termes de "mondes" de référence pouvant être très divers qui est celle de P. Meirieu et M. Develay (1992), dans la continuité des travaux menés par L. Boltanski, L. Thévenot et J.-L. Derouet.

DU PROFIL DES INSTITUTEURS AU PROFIL DES ÉCOLES DANS LES "BANLIEUES"

La question se pose dès lors de la "cohabitation" d'instituteurs (-rices) aussi divers. On sait qu'il est toujours difficile de s'y retrouver dans le kaléidoscope des "banlieues". Il est par contre tout à fait possible de mieux comprendre les modes de fonc-

tionnement très divers des groupes scolaires qui y sont implantés, et qui ne demandent pas forcément à "bénéficier" du label ZEP [ou qui ne demandent à en "bénéficier", autre version possible mais peu avouable, qu'en fonction d'intérêts financiers bien compris (toucher la prime), sans qu'il soit question pour les enseignants ici concernés de pratiquer ce qu'ils dénoncent : la "réunionnisme aiguë" et l'élaboration d'un "projet-caractère propre" d'établissement].

Nous observerons qu'il existe également, lors du mouvement annuel d'attribution des postes, une sorte de *règle implicite* selon laquelle "ceux qui se ressemblent *essaient* de se rassembler". Très concrètement et sur fond de "tribunal pédagogique" toujours possible, on imagine mal, à titre d'exemple "syndical" (mais nous pourrions prendre aussi des exemples plus "pédagogiques"), un instituteur SGEN-CFDT demander une école dès lors qu'il sait qu'elle est tenue par des militants du SNUDI-FO, et réciproquement. On en arrive ainsi à l'existence de "fiefs" syndicaux et (ou) pédagogiques relativement stables dans le temps. C'est avant tout sur cette base, se conjuguant éventuellement avec la personnalité charismatique de tel ou tel enseignant d'un bord ou de l'autre, que l'on comprendra mieux la définition de bien commun sur laquelle peuvent se retrouver les instituteurs d'une même école, le caractère éventuellement très tranché de la politique adoptée vis-à-vis de l'extérieur, ou encore, autre exemple, le degré et la nature de la mobilisation en certaines circonstances. Cette règle implicite ne joue cependant pas dans tous les cas comme en témoigne la situation d'un nombre important d'écoles qui sont au contraire livrées à une "guerre des clans" et (ou) à un perpétuel transit enseignant qui ne manquent certes pas de renforcer la "désorientation" (selon l'expression de J.-M. de Queiroz, 1981) et la contestation des parents directement concernés.

9 Cf. P. Perrenoud (1995), qui écrit : "L'éducation libérale avancée" est un luxe que toutes les classes sociales ne peuvent encore se permettre, compte tenu de leurs conditions et de leurs horaires, de leurs conditions de logement, de leurs revenus. L'enfant de l'école active est un enfant choyé, aimé, bien dans sa peau, habitué à être écouté et entendu, respecté dans son point de vue, disposant d'une sphère personnelle, choisissant ses loisirs. *Toutes conditions qui sont loin d'être la règle dans tous les milieux.*" (p. 114).

Sous la perspective la plus globale, il n'est guère de raisons de se réjouir de la situation actuelle dans les écoles de "banlieue". Elle pourrait encore s'aggraver en raison d'un phénomène d'autant plus inquiétant qu'il se développe d'une année sur l'autre et qu'il produit des effets de totale déstructuration de l'équipe enseignante au sein des établissements concernés. Nous faisons référence aux *directions d'école qui tendent de plus en plus à demeurer vacantes lorsqu'elles se libèrent*, tout particulièrement lorsque les groupes scolaires sont situés en quartier défavorisé¹⁰.

AILLEURS, D'AUTRES ÉCOLES OÙ "TOUT VA POUR LE MIEUX"

L'élément décisif pour pouvoir se donner une chance de saisir ce qui se passe et ce qui se joue au niveau de l'enseignement élémentaire est le "*plan de carrière*" de la profession. L'oublier, c'est s'interdire de comprendre la situation globale d'inadéquation du marché entre l'offre et la demande pédagogique qui a prévalu *durant ces dernières années* aussi bien dans les quartiers "très populaires" que dans les quartiers de classes moyennes intellectualisées. Une situation qui est en train d'évoluer positivement, non pas dans les "banlieues" où la distance sociale et culturelle tend "inexorablement" à

s'accroître entre enseignants et "familles"¹¹, mais dans les quartiers où résident les parents appartenant aux milieux sociaux aisés ou relativement aisés.

Ce que nous observons sur Nantes s'inscrit tout à fait dans la continuité de ce que F. Dubet (1997) observe sur Bordeaux. *Dans les quartiers de classes moyennes intellectualisées*, il est, par le jeu du renouvellement progressif des "générations" [c'est-à-dire le remplacement des institutrices (-eurs) partant en retraite par d'autres, cantonnées (-és) jusque-là sur les postes difficiles du début de carrière, beaucoup plus "ouvertes (-ts)", beaucoup moins soucieuses (-eux) de l'indépendance de la profession par rapport aux groupes de pressions extérieurs], des écoles primaires *en nombre croissant* où la participation *pédagogique et financière* de parents fortement mobilisés *individuellement et collectivement* se voit aujourd'hui ouvertement encouragée par l'équipe enseignante elle-même. Des écoles "publiques" où "l'argent (placé, de plus en plus souvent) suinte des murs" (selon l'expression du milieu), et où toutes les conditions sont désormais réunies pour que les élèves, dans un climat de bien-être, avancent au plus vite dans leurs apprentissages (et on sait l'importance de la norme d'âge, "la plus discutable et la moins discutée", selon A. Prost). Des élèves aidés en cela, soyons plus précis, par des "mères professionnelles"¹² qui, disponibles ou sachant se rendre disponibles¹³, vont jusqu'à se voir confier la pleine gestion de la BCD (Bibliothèque

10 Sur les raisons de fond de cette désaffection, et en particulier sur la profonde crise d'identité que ressentent les instituteurs-hommes d'une quarantaine d'années (qui auparavant assuraient traditionnellement et prioritairement la relève), cf. Y. Careil (1993 et 1996).

11 D. Glasman (1992) observe que depuis quelques années, dans les ZEP en particulier, le mot "familles" est statistiquement beaucoup employé de préférence au mot "parents" (p. 44) tout en soulignant la *connotation culturelle* qu'il y a dans l'usage de ce terme de "familles".

12 Expression qui renvoie à celle de "parents d'élèves professionnels" : ceux dont la dotation en capitaux (culturel, économique, social, symbolique, informationnel, temps "libre ou libéré") leur permet de pratiquer au mieux la pédagogisation de la vie quotidienne, aussi bien que de choisir au mieux la "bonne" filière (conduisant aux titres scolaires les plus rares et les plus recherchés), le "bon" établissement (en "bonne" place au hit parade), la "bonne" classe (soigneusement "fabriquée").

13 Sur le temps "libre ou libéré", comme nouvel atout maître dont disposent ou non les parents, cf. Y. Careil (1998). Que l'on songe également à l'instituteur ou à l'institutrice d'hier mettant un point d'honneur à ne jamais s'absenter de sa classe, et à qui il ne serait jamais venu à l'idée d'exercer à mi-temps (longtemps "très mal vu"). Il est aujourd'hui, pour s'en tenir à l'exemple de la Loire-Atlantique et dans la tranche d'âge 30-40 ans, *une institutrice sur quatre à mi-temps*, "pour élever ses enfants" si l'on se réfère à la principale raison invoquée lors de la formulation des demandes.

Centre Documentaire) et de la salle informatique, et réalisent ainsi une sorte d'entrée dans la profession par la porte des services rendus¹⁴.

Ces parents des classes moyennes intellectualisées, qui se sont forgés une solide réputation dans le combat pour "l'égalité des chances" lorsque l'objectif était pour eux de faire accéder leurs enfants à des études longues, tendent aujourd'hui à universaliser leurs intérêts particuliers. De par leur patrimoine essentiellement culturel, ils ont encore plus de raisons que les autres de jouer la carte scolaire pour l'avenir de leur descendance ou, pour le dire plus clairement, de développer des stratégies "d'initiés", de mettre en œuvre une pédagogisation de la vie quotidienne et d'établir la continuité avec les enseignants sur des bases pédagogiques et éducatives renouvelées¹⁵. Une "continuité" dont l'on commence tout juste à s'apercevoir qu'elle pourrait aller fort loin, puisqu'en échange des services pédagogiques et financiers désormais rendus dans des écoles qui n'ont plus de "publiques" que le nom¹⁶, certains de ces parents n'hésitent plus à dire ouver-

tement qu'ils aimeraient davantage intervenir sur le choix des enseignants de leurs enfants, ou encore qu'ils seraient favorables ou plutôt favorables à l'idée que le salaire de ces "innovateurs pédagogiques" soit davantage individualisé en fonction du plus ou moins grand "dynamisme" dont ils font preuve en réponse à leurs attentes...

Ce sera là notre conclusion puisqu'il nous faut bien conclure.

Yves CAREIL
E.S.COL. (Paris VIII)
Maître de Conférences en sociologie
à l'IUFM de Bretagne

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOUCARD, M. *L'écharde. Témoignage d'un directeur d'école catholique*. Maulevrier : Hérault éditions, 1991.
BOURDIEU, P. *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993.
BOURDIEU, P. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 1994.
CAREIL, Y. Radioscopie des instituteurs exerçant dans les écoles primaires des cités HLM de l'agglomération

14 Est-il utile de préciser que rien de tel ne peut être observé dans les "banlieues" où les fêtes d'école, les tombolas, la vente des photos individuelles ou de produits dérivés, etc. rapportent peu, et où "l'ouverture" de l'école sur l'extérieur, lorsqu'elle est pratiquée, aboutit généralement à ce que l'établissement scolaire considéré devienne le réceptacle des problèmes sociaux du quartier ?

15 On voit mal, en effet, la raison pour laquelle ces parents des classes moyennes intellectualisées resteraient inactifs face à une école élémentaire qui s'adresse désormais à l'ensemble des enfants des différents milieux sociaux depuis que le système scolaire est devenu monovalent :

- Alors même que cette école primaire continue plus ou moins à fonctionner selon les principes de "l'école du peuple".
- Alors même que la pédagogie qui s'y rattache, *fortement teintée d'austérité et par là même génératrice de rejet chez l'élève*, ne prépare pas au mieux aux professions hautes qu'elles prévoient pour leur descendance.
- Alors même que ces parents, *sur fond de conditions d'existence favorables et d'accès privilégié aux découvertes les plus récentes en matière de psychologie de l'enfant et de la relation adulte/enfant*, ont un autre modèle pédagogique et éducatif à proposer. Un autre modèle que nous qualifierons de "souplement structuré" et en vertu duquel ce qui est appris-construit par l'élève à l'extérieur, dans le cadre d'un environnement porteur, devrait logiquement pouvoir s'articuler avec ce qui est appris-construit durant les heures de classe, en présence d'instituteurs ayant eux aussi une optique pédagogique et éducative moderniste.

16 Ce qui apparaît à travers nos recherches n'est rien d'autre que l'alignement progressif du mode de fonctionnement de l'enseignement public sur celui de l'enseignement catholique, qui pour sa part tend à devenir plus privé que catholique (cf. M. Boucard, 1991).

- nantaise. *Revue française de pédagogie*, n° 104, juillet-septembre 1993, 27-40.
- CAREIL, Y. *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*. Paris : PUF, 1994.
- CAREIL, Y. Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les "banlieues". *Migrants-Formation*, n° 106, septembre 1996 (a), 8-26.
- CAREIL, Y. *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement (postface de B. Charlot)*. Rennes : PUF, 1998.
- CHARLOT, B. coord. *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : A. Colin, 1994.
- DE QUEIROZ, J.-M. *La désorientation scolaire*. Thèse de 3^e cycle en sociologie (sous la direction de P. de Gaudemar), Université de Paris VIII, 1981.
- DUBET, F. dir. *École, familles : le malentendu*. Paris : Les éditions Textuel, 1997, 11-42.
- GLASMAN, D. *L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP*. Paris : L'Harmattan, 1992.
- HOUSSAYE, J. *École et vie active. Résister ou s'adapter ?* Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1987.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions Universitaires, 1990.
- LÉGER, A. et TRIPIER, M. *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens-Klincksieck, 1986.
- MEIRIEU, P. et DEVELAY, M. *Émile reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, 1992.
- PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF, 1995.
- PEYRONIE, H. Mobilisation ou désinvestissement. Les instituteurs et les écoles populaires. *Éducatons*, n° 5, oct.-déc. 1995, 4-8.
- PLAISANCE, E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF, 1986.
- PROST, A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Tome IV : *L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris : Nouvelle Librairie de France, 1982.

UNE SOCIOLOGIE DES INSTITUTEURS ET DE LEUR "MANIÈRE D'ÊTRE AU MÉTIER"

UN CHERCHEUR ENTRE ETHOS¹
UNIVERSITAIRE ET ETHOS DU "PRIMAIRE"²

HENRI PEYRONIE

Depuis 1986, plus d'une cinquantaine de textes ont été publiés dans la rubrique "Itinéraires de recherche" de cette revue. La plupart des auteurs commencent par réfléchir assez longuement sur la tâche qui les attend. Presque tous disent la difficulté et la complexité d'un tel projet. Mais l'affirmation de la difficulté de la tâche va de pair avec la caractérisation de cette difficulté, et c'est sur cette caractérisation que commence à se construire la stratégie d'élaboration de la réponse, chaque auteur mobilisant pour ce faire les outils épistémologiques de sa discipline de recherche.

Le recours de la plupart des auteurs aux modes de pensée de leur discipline principale, pour penser et construire (ou déconstruire...) ce projet autobiographique, n'est pas une simple commodité. L'existence d'une problématique ainsi située au carrefour des champs de préoccupation de disciplines diverses, indique seulement la "centralité"

d'un questionnement de cet ordre pour les sciences humaines. L'expression de cette difficulté est bien sûr partagée par les chercheurs en sociologie de l'éducation, qui repèrent d'emblée l'analogie entre le tracé rétrospectif de cet "itinéraire de recherche" et certaines formes du recueil de l'information en sociologie, et qui font rebondir la réflexion

-
- 1 Ethos : ensemble de dispositions acquises socialement qui détermine de façon cohérente les comportements individuels.
 - 2 Les analyses présentées succinctement dans ce texte sont développées dans deux ouvrages : *Des maîtres aux professeurs d'école* paru aux Presses Universitaires de France en 1998 (chapitre 3 : Méthodologie de recherche), et dans un ouvrage à paraître dans quelques mois chez L'Harmattan (collection dirigée par Michel Bernard) à partir de ma note de synthèse d'HDR - titre à préciser -.

épistémologique – que nourrit la question du statut des discours du type “récit de vie” –, sur la tâche autobiographique devant laquelle ils se trouvent.

On le sait d'expérience, les modèles de fonctionnement des laboratoires de recherche universitaires des sciences dures constituent les référents implicites de la manière dont on voudrait planifier, gérer, évaluer l'ensemble des centres de recherche universitaires. Ce modèle de fonctionnement des laboratoires inclut de plus en plus un modèle de fonctionnement des chercheurs, qui englobe : la manière d'entrer dans le métier, le rythme de la carrière, et l'itinéraire qui se doit d'être linéaire et de ne connaître en fait de ruptures que quelques infléchissements épistémologiques et méthodologiques. La rubrique “Itinéraires de recherche” a le très grand mérite de faire émerger ce que sont les itinéraires réels des enseignants-chercheurs des sciences de l'éducation, probablement à l'image de ce qu'ils sont le plus souvent dans les disciplines des sciences de l'homme. Elle contribue à éviter deux obstacles à la représentation des parcours des chercheurs en sciences humaines : l'obstacle qu'on pourrait dire de “l'idéalisme idéologique dans les sciences”, où l'on ne voudrait connaître que la sphère de l'épistémè ; et l'obstacle de la prégnance des normes et des formes de fonctionnement des laboratoires des sciences “dures”.

Il ne serait pas légitime d'expliquer les orientations et les évolutions épistémologiques des chercheurs par la seule référence aux différents contextes où celles-ci se développent. Encore ne faut-il pas ignorer, ou ne pas occulter, le poids des *reconversions* (reconversions professionnelles, institutionnelles, culturelles, territoriales) dans ce qu'une situation académique pourrait amener à décrire comme des *conversions* seulement intellectuelles et gnoséologiques. C'est la position que j'adopterai ici. D'autant plus que la commande qui m'est faite dans la logique de ce numéro de *Perspectives documentaires en éducation* - consacré aux professeurs des écoles - est de reconstituer les questions qui m'ont amené à m'intéresser aux instituteurs d'une part et à Célestin Freinet d'autre part. Cet “itinéraire de recherche” ne peut qu'être tiré du

côté de l'évocation de “l'itinéraire personnel”, car si les évolutions dans les positions de recherche peuvent se décrire – assez largement – dans les catégories de l'épistémologie, le choix de ses objets de travail renvoie à des dimensions de la personne du chercheur qui relèvent largement d'autres instances que celles de la rationalité épistémologique.

JALONS DANS UN PARCOURS

En classe de terminale, la philosophie m'est apparue comme un superbe outil pour “penser le monde” ; mais au bout de cette année de cours et de lectures philosophiques, il m'avait semblé que cet outil, qui élimine de mauvais problèmes et qui construit des dispositifs de réflexion sophistiqués pour en penser d'autres, était porteur – en abîme – d'une multitude d'autres interrogations et d'autres dispositifs de pensée que j'avais tout juste effleurés : j'ai voulu “en faire le tour”, même si l'abîme ne se laisse pas borner... J'ai donc entrepris des études universitaires de philosophie. C'était à une époque – les années 1960 – où l'on pouvait s'engager dans des études universitaires et faire le choix d'une discipline sur le critère du plaisir des études : bon an, mal an, l'insertion professionnelle suivait... Il était à peu près évident que j'enseignerais. La réussite au concours des IPES, à la fin de la première année d'études universitaires, a donné un statut social à cette “évidence”.

Les études dans cette discipline comportaient alors une formation en psychologie, en sociologie et en anthropologie. Les sciences humaines me sont vite apparues comme porteuses d'autres outils d'intelligibilisation que ceux de la philosophie : des outils travaillant sur des objets du monde contemporain extérieurs à la tradition du corpus historique des textes, ou prenant comme objet “le sujet” dans ses dimensions non transparentes à lui-même. C'est ainsi que, sous la direction de Claude Lefort, j'ai réalisé un *Diplôme d'Études Supérieures* [DES] de philosophie, qui m'a permis de faire des lectures sérieuses dans le domaine de la linguistique et dans celui de la psychanalyse. Le modèle épistémologique du structuralisme de la linguistique, renforcé par

celui de l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss, s'imposait un peu partout comme horizon de référence dans les sciences humaines. Mon mémoire s'interrogeait sur le devenir de la tradition philosophique de questionnement du sens dans ce contexte pour le moins peu favorable.

Un an après, en même temps que j'achevais mes études universitaires de philosophie en préparant l'agrégation, j'ai trouvé dans le mouvement social de 1968 – qui réactualisait l'utopie d'une société sans exploitation et sans pouvoirs arbitraires – la confirmation de la pertinence d'un "engagement" politico-culturel orienté vers ces valeurs-là. J'étais lycéen pendant la guerre d'Algérie. La lecture de la presse n'était guère encouragée par les autorités des lycées, à cette époque ; mais, en insistant un peu, il était possible d'emprunter leurs journaux à certains surveillants d'internat. Un camarade d'étude était Algérien. J'ai encore le souvenir de sa fureur après le massacre de plusieurs centaines d'Algériens de Paris (et le silence de la presse) ; c'était le 17 octobre 1961. Quelque temps après il y eut la manifestation de protestation et les morts de Charonne. Mon intérêt pour le politique, et mon orientation dans les enjeux des années soixante, ont pris forme dans ce contexte. Cette logique-là a induit quelques épisodes ultérieurs pour ce qui me concerne : pendant l'été 1964, après l'année de "propédeutique", je suis allé travailler en Algérie, sur une initiative de l'UNEF³, pour aider à se préparer au baccalauréat des jeunes – et des moins jeunes – dont la scolarité n'avait été que partielle pendant la guerre de libération nationale. Plus tard, après la fin de mes études, je suis parti au Cambodge (de 1969 à 1971), au titre du "service national", pour enseigner la philosophie et les sciences humaines à l'Université de Phnom Penh (c'était aussi l'époque d'une forte mobilisation mondiale contre "l'impérialisme américain" et en particulier contre sa présence en Indochine). Enfin, en 1975, j'ai profité d'une idée de Jacques Delors, relayée par le Premier ministre Jacques Chaban-

Delmas, pour "être détaché" dans une entreprise : j'ai passé une année scolaire à l'usine sidérurgique de Caen-Mondeville ; le souvenir des premiers "établis" des années soixante n'était pas encore tout à fait estompé⁴...

FORMATEUR EN ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS

En 1971, j'ai été nommé sur un poste dit de "psycho-pédagogie" pour la formation professionnelle des instituteurs en École normale : j'ai refusé cette affectation qui me semblait déboucher sur autre chose que l'enseignement de la philosophie et j'ai alors été nommé, pour enseigner la philosophie, dans les classes de terminales de l'École normale de Caen. Le rapport à leurs études de ces élèves "laborieux", leur "rapport au savoir", le respect de la tradition scolaire mêlée d'une forte curiosité critique post-soixante-huitarde : les caractéristiques de cette population d'élèves, en ce début des années 1970, m'ont fait m'identifier très fortement au métier de professeur de philosophie.

Les classes de terminales, et avec elles la tradition des classes d'enseignement du secondaire, ont été supprimées dans les écoles normales en 1972. J'ai alors accepté de tenter l'expérience de la formation professionnelle des instituteurs. L'École normale de Caen était un des quatre centres de préparation à cette tâche, puisque Francine Best – alors directrice de l'École normale d'institutrices du Calvados – venait d'y "décentraliser" le centre de formation situé auparavant à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. J'y ai suivi un stage de formation d'un semestre. C'est aussi là que j'ai rencontré la discipline universitaire des "Sciences de l'éducation", puisqu'il existait un Institut des Sciences de l'Éducation à l'Université de Caen, depuis 1967. Étudiant, j'avais connu Gaston Mialaret comme professeur de psychologie ; je le retrou-

3 L'Union Nationale des Étudiants de France, le syndicat étudiant "progressiste" dont on connaît l'engagement contre la guerre d'Algérie.

4 Cf. *Un professeur de philo à l'usine. Dix mois de stage de sidérurgie*, Paris, Tournai, Casterman, 1980.

vai professeur de "sciences de l'éducation", dans ce stage d'adaptation aux fonctions de professeur en École normale.

Devenir "formateur d'instituteurs" entre 1973 et 1983 m'a installé dans la situation d'avoir à construire des compétences extrêmement variées, avec un cheminement très marqué par des démarches de tâtonnement. Il fallait enseigner des savoirs relevant de corpus que j'avais peu rencontrés dans le parcours de mes études : l'histoire des idées pédagogiques et l'histoire des idées sur l'éducation, la sociologie de l'éducation, voire même la psychologie du développement ou encore des éléments de psychologie clinique. Il fallait aussi avoir assez de connaissances pour collaborer avec les didacticiens des disciplines de l'école primaire. Enfin, il aurait fallu maîtriser cet ensemble de savoirs pratiques véhiculés par le courant d'innovation connu sous le nom de "rénovation pédagogique".

Mais il fallait plus encore s'aguerrir dans les pratiques de formation professionnelle et dans celles de formation d'adultes : sur l'aide à l'expression et à l'analyse des besoins de formation, sur la régulation des groupes en formation, sur l'évaluation de la formation professionnelle initiale ou de la formation continue ; comme d'autres professeurs en École normale d'instituteurs, c'est d'abord par le tâtonnement et par la redécouverte individuelle que je me suis approprié des bribes de la *culture de la formation d'adultes*, dont les lignes de force étaient véhiculées par des canaux dont il serait probablement difficile de retracer les parcours.

Pour entrer dans l'idée d'une recherche en éducation, de type universitaire, il m'a fallu un temps assez long pour mener un travail de "prise de distance" m'amenant à prendre la sociologie comme référent théorique privilégié et à choisir des formes de travail empiriques étrangères à la représentation des sciences de l'éducation, organisée autour de la psycho-pédagogie expérimentale, qui était hégémonique à l'Université de Caen. Ma

contribution à l'ouvrage d'hommage à Gaston Mialaret⁵, intitulée "*L'école primaire, point nodal de l'œuvre de Gaston Mialaret*" a été un maillon important de ce travail de prise de distance : en affirmant que ce qui constituait l'unité de la posture de Gaston Mialaret résidait dans ses formes d'intérêt multiples pour l'école primaire et non pas dans son attachement au paradigme de la psycho-pédagogie expérimentale, "je me suis autorisé" à travailler en recherche en construisant des regards croisés – empiriques – sur des objets relevant de l'école élémentaire, et avec des référents théoriques empruntés à la sociologie et à l'anthropologie.

L'IMPORTANCE DE RÉSEAUX DE CO-FORMATION

Du début des années 1970 et jusqu'en 1985, les écoles normales d'instituteurs ont constitué un lieu d'élaboration collective de compétences : par exemple, des compétences ancrées dans la formation par *l'analyse des pratiques*, appuyée sur les "technologies audio-visuelles nouvelles", le circuit fermé de télévision et le magnétoscope des années 1970. C'est en effet au sein d'un réseau national de co-formation que ces savoir-faire professionnels se sont construits : le *Comité de coordination des écoles normales (CCEN)*. A la différence d'autres réseaux plus informels, celui-ci comptait au nombre de ses objectifs celui de procéder à des publications : leur raison d'être était autant de contraindre les formateurs à "formaliser leurs pratiques" pour eux-mêmes, que de diffuser aux autres ces nouveaux savoir-faire.

Le réseau des enseignants du mouvement de l'École moderne (pédagogie Freinet) a constitué pour moi un autre réseau de ressources pour ma formation. A partir du milieu des années 70, j'ai été impliqué dans les activités du groupe du Calvados de ce mouvement.

Cette implication a été une des façons de trouver

5 Dans : *Gaston Mialaret, l'éducateur, le pédagogue, le chercheur*, Paris, PUF, 1993 (mais mon texte a été écrit dans les années 80).

des matériaux pour construire une professionnalité de formateur d'instituteurs : des matériaux qui soient "signifiants" ailleurs que dans la convention de pratiques scolaires maladroitement travaillées par le courant de la "rénovation pédagogique". J'y ai appris beaucoup de choses sur les pratiques de classes dans une option de pédagogie coopérative. J'y ai appris aussi des choses sur la vie – au quotidien – d'un mouvement pédagogique autogéré.

DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Ce n'est qu'après quelques années mobilisées pour la construction d'une "professionnalité" de ce type, que le projet de conduire une recherche en éducation de type universitaire est devenu plausible :

■ Plausible parce qu'il n'y avait plus les mêmes urgences en matière de tâtonnement innovant pour assurer une forme de survie professionnelle (et donc plausible en termes de disponibilité pour faire face aux diverses contraintes du travail de recherche) ;

■ Et plausible en termes d'adéquation entre l'ambition de recherche en éducation et l'ambition de la fonction de formateur d'enseignants : les apports de cette "école de formation" (que constitue la "discipline" de la recherche) n'auraient pas été efficaces dans la formation d'enseignants, s'ils n'y avaient pas été relayés et étayés par les compétences professionnelles en formation des adultes acquises auparavant.

Au tout début des années 1980, le projet de recherche que j'ai élaboré à l'occasion du DEA de Sciences de l'éducation fut très marqué par mon implication en formation initiale et en formation

continué d'instituteurs. Mais par ailleurs ce projet portait aussi beaucoup l'empreinte d'un courant historiquement important de la recherche en éducation : celui de "la sociologie des inégalités de l'éducation" et de "l'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires"⁶. Ces champs de préoccupation de la recherche étaient portés dans leur genèse et dans leur dynamique par ce qu'on pourrait appeler l'environnement progressiste de l'école.

J'ai publié alors quelques articles, dont un à partir d'une étude sur les représentations de l'échec scolaire parmi les instituteurs du Calvados⁷; et un autre qui décrivait et analysait deux dispositifs de formation professionnelle visant à élaborer des savoir-faire pour aller contre l'échec scolaire socialement ségrégatif. Puis, parallèlement à cette orientation de recherche, en vue du colloque organisé par P. Clanché et J. Testanière en 1987 à Bordeaux sur "l'actualité de la pédagogie Freinet", je me suis mis à travailler sur le mouvement de l'École moderne (dans lequel - je l'ai dit - je m'étais impliqué depuis plusieurs années). Je n'ai pas cessé depuis de travailler avec/et sur ce mouvement d'instituteurs mobilisés pour "une école populaire". J'ai d'abord travaillé sur "les effets sociaux" de cette pédagogie (en empruntant cette problématique au réseau de recherche en sociologie de l'éducation Paris V-Genève). Au 2^e colloque de Bordeaux, en 1990, ma contribution portait sur la question : "Quels sont les jeunes instituteurs susceptibles de se mobiliser pour entrer dans le mouvement Freinet ?"⁸. J'ai tenté ensuite de repérer les traces de la socialisation par l'école dans le temps long d'une vie, chez des adultes, anciens élèves de classes Freinet. Enfin, je viens d'achever un portrait – historique et anthropologique – de Freinet, et une analyse de son influence actuelle (ouvrage à paraître⁹).

6 Objet de ce DEA : *Les analyses en termes de subcultures, qui se substituent à l'explication de certains échecs scolaires en termes de "handicap socio-culturel", sont-elles cohérentes ? sont-elles opératoires ?*

7 Dans : *Géographie sociale* (Caen, revue de l'UA 915 du CNRS), n° 4 ("Scolarisation, formation, emploi"), février 1987.

8 Dans : *Freinet, 70 ans après*, Presses Universitaires de Caen, 1998.

9 *Célestin Freinet - Pédagogie et émancipation*, à paraître chez Hachette, collection "Portraits d'éducateurs", en septembre 1999.

LE TRAVAIL SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES INSTITUTEURS

Ma thèse de doctorat a porté sur un autre objet, travaillé parallèlement au précédent. La question du devenir de l'identité professionnelle des instituteurs y est pensée à partir d'une interrogation sur le "rapport au métier", travaillée dans une mise en perspective avec les dispositifs de formation professionnelle et avec les principaux modes et instances de socialisation professionnels et non professionnels. C'est ce que j'ai voulu traduire dans le titre et le sous-titre du livre qui en est issu : *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et "manières d'être au métier"* (PUF, 1998).

La préoccupation de recherche qui a abouti à cette thèse de doctorat était donc très liée au fait que ma tâche professionnelle se soit organisée autour du groupe professionnel des instituteurs pendant une douzaine d'années, entre 1971 et 1984. Je me suis trouvé proche de la communauté professionnelle, que j'étudie dans cette recherche, à plusieurs titres :

■ En un sens, j'ai été acteur de cette communauté, comme prescripteur de stratégies professionnelles (ou comme prescripteur supposé...), en tant que professeur d'école normale.

■ A tout le moins, j'appartenais – et j'appartiens encore – à une communauté professionnelle voisine : comme professeur d'école normale, puis comme enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, j'étais et je suis dans un monde professionnel qui compte de nombreuses interférences professionnelles avec le groupe socio-professionnel des instituteurs.

■ J'entretenais des liens amicaux avec des acteurs professionnels de ce groupe, côtoyés dans la vie associative, dans les lieux de loisirs culturels, parfois à l'université, ou encore dans la vie syndicale : des instituteurs connus à l'occasion de stage de formation continue, des maîtres formateurs, d'anciens élèves.

Enfin (ou d'abord ?) j'appartiens au monde des instituteurs par ma famille : mes parents furent instituteurs dans un département de Haute-Normandie, du début des années 1930 à la fin des années 1960 : un moment historique où les images d'Épinal de l'école publique française ont perdu beaucoup de leurs couleurs, mais où elles étaient néanmoins encore prégnantes dans les représentations collectives. Malgré la coïncidence entre le métier de mes parents et le groupe professionnel sur lequel portait cette recherche, j'ai affirmé que ce travail de thèse me semblait entretenir peu de rapports avec cette part-là de mon histoire familiale, que cette étude n'était pas nostalgique, qu'elle n'était pas non plus une recherche de racines¹⁰.

La position épistémologique traditionnelle, en sociologie, est construite sur la nécessité de la distance, voire sur la nécessité du rapport d'altérité, entre le chercheur et son objet. A la suite d'Everett C. Hughes (une des figures de l'École de Chicago de l'entre-deux-guerres et de l'après-deuxième guerre mondiale), Jean-Michel Chapoulie a souligné que dans une pratique "de terrain" (en particulier lorsque l'accès du terrain est difficile) la proximité entre le chercheur et son objet devient le gage d'une approche privilégiée. Ce n'est plus la "distance" qui s'impose alors, mais la "distanciation" à construire au sein d'un rapport de proximité préalable.

Un questionnement sur "l'implication" du chercheur est utile dans toute recherche en sciences humaines ; dans une situation de recherche de ce type-là, il était quasiment indispensable. J'ai donc évoqué, dans ma thèse, ce qu'il en est des valeurs, des normes ou encore des catégories de pensée respectives du groupe socio-professionnel des instituteurs et du groupe des universitaires. J'ai indiqué que je me sentais plus proche du système de valeurs du monde professionnel des instituteurs – monde avec lequel j'entretiens un rapport de familiarité – que du système du monde universitaire auquel j'appartiens institutionnellement. Il s'agit de valeurs qui caractérisent l'ethos traditionnel de la profession : comme l'attachement à l'autonomie

10 *Op. cit.*, PUF, p. 73.

dans le travail, et son corollaire la "forte régulation des situations" dans la situation de l'enseignement "face à la classe";¹¹ ou bien la solidarité du corps professionnel qui s'oppose au modèle de la hiérarchisation (comme l'a montré le "mouvement" des instituteurs de l'hiver 1987) ; ou encore le travail comme valeur, en continuité avec l'ethos des classes populaires. Il s'agit aussi de valeurs qui, selon Martine Kherroubi, caractérisent les instituteurs "mobilisés" des générations les plus récentes : un rapport fort au travail, et même une "forte imprégnation de la valeur travail" ; "la place centrale accordée à l'enfant" dans l'investissement professionnel ; "un refus assez général des relations de compétition et des relations de pouvoir", ou encore l'attachement à un espace relationnel réduit dans le champ professionnel¹².

Il n'y a pas seulement différence d'ethos entre le groupe socio-professionnel des instituteurs et celui des universitaires, il y a aussi une rivalité symbolique, qui n'est pas sans rappeler la coupure pratique et symbolique entre "primaires" et "secondaires". Lors de la célèbre enquête sur Plozevet, Edgar Morin avait noté "le besoin fondamental du Plodémétien à l'égard de l'enquêteur : l'estime et l'amitié", et avait souligné la réticence croissante des villageois devant l'absence de feed-back sur les conclusions des premières phases de l'enquête¹³. Et c'était, selon lui, les enseignants de l'école publique qui avaient ressenti le plus ce besoin, et dont la bonne volonté face aux enquêteurs s'était – à la longue – étioyée, devant la rétention d'information caractérisant les acquis partiels du travail d'enquête. Le type de coupure entre les deux groupes professionnels, en même temps que les formes de proximité qu'ils entretiennent, font problème, non seulement dans cette attente de "restitution des résultats de l'enquête", mais encore dans le travail de

recueil des données et dans celui de leur analyse : si Pierre Bourdieu a pu parler de "violence symbolique" dans la figure du rapport interviewer-interviewé, il me semble qu'on peut plus encore appliquer cette expression de violence symbolique à la démarche "d'objectivation" du discours et des attitudes de l'enquête. Il me semble donc nécessaire de ne jamais ignorer le sens attribué par les acteurs sociaux aux situations qu'ils évoquent lors d'un entretien ou lors d'une observation (même lorsqu'ils ont une lecture sociologisante de ces situations...).

J'ai souligné une autre difficulté : il faut le rappeler, la recherche sociologique, comme la recherche dans les autres sciences, se développe (selon la formule de Bachelard) comme "une perspective d'erreurs rectifiées". A tout le moins, la recherche en sciences humaines se développe en construisant des problématiques qui "prennent leurs distances" avec les positions sociologiques antérieures. L'obsolescence des problématiques sociologiques et des énoncés réputés scientifiquement légitimes est même parfois très rapide. Cette pratique du dépassement répété est justifiée, dans une logique de développement scientifique. Mais si elle n'entraîne pas une certaine prudence et une grande modestie dans les énoncés des chercheurs (surtout lorsque ces énoncés objectivent les conduites et les représentations d'acteurs sociaux avec lesquels le chercheur a instauré une forme de collaboration : ce qui est souvent le cas avec des enseignants), le chercheur exerce là, de nouveau, une forme de violence symbolique.

D'autant plus qu'il faut être conscient que cette pratique fonctionne aussi dans une logique de distinction au sein du milieu des chercheurs. Et l'on voit bien ce que cette pratique-là de l'obsolescence peut instaurer dans les rapports du chercheur universitaire aux enseignants enquêtés. On peut difficile-

11 D'après François Dubet et Danilo Martucelli, *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Ed. du Seuil, 1996, (p.124-140).

12 Martine Kherroubi, *Les instituteurs mobilisés professionnels : une analyse sociologique*, thèse de doctorat, Université de Paris V, 1994.

13 Edgar Morin, *La métamorphose de Plozevet, Commune en France*. Première édition en 1967, sous le titre *La métamorphose de Plodémet*.

ment souhaiter simultanément que la sociologie diffuse parmi les acteurs de l'école, et s'employer à démarquer sa problématique de recherche des problématiques et des acquis sociologiques antérieurs : dans une attitude qui - nous l'avons dit - n'échappe pas toujours à la poursuite d'un effet de *distinction* dans sa propre discipline ; ou encore dans une attitude qui poursuit un effet de distinction pour se démarquer *symboliquement* du monde des enquêtés (ici des enseignants, socialement trop proche du monde des chercheurs et en rivalité avec lui dans l'espace social et dans l'espace culturel des positions). D'autant plus que le corps d'inspection et les corps de formateurs, qui ont autorité sur les instituteurs de l'école primaire, ont en commun de pratiquer l'*obsolescence rapide* des pratiques pédagogiques réputées pertinentes et du langage professionnel le plus légitime, afin d'assurer et de justifier leur domination culturelle et professionnelle. S'inscrire dans une stratégie analogue, pour le chercheur, c'est vouer les productions des sciences humaines au même type de défiance justifiée.

DES RÉFÉRENCES THÉORIQUES

J'ai inscrit délibérément mon travail de chercheur en éducation dans la tradition de la sociologie critique, un courant dont les cautions sont Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon ou encore Jean-Claude Passeron¹⁴. Mon adhésion à la tradition de la sociologie critique, parfois conflictualiste, vient en partie de ce que celle-ci constituait le courant sociologique dominant dans le champ de l'éducation, au moment où je me suis intéressé professionnellement à la question de l'école. Mais, plus fondamentalement, elle vient aussi de ce que je tiens cette position intellectuelle pour l'une des continuations de la réflexion issue de la rupture philosophique qui s'est opérée dans la première moitié du XIX^e siècle : la rupture entre le rationna-

lisme kantien qui, dans la tradition du XVIII^e siècle, avait du mal à penser le sujet dans l'histoire, et le rationalisme dialectique de Hegel, qui introduisait la problématique philosophique du sujet, à la fois instance d'universalité et figure culturelle, figure sociale, inscrite dans l'histoire.

Si je devais indiquer le lieu de passage entre l'instance théorique à laquelle je me réfère dans la pensée philosophique et la position de recherche théorique et empirique où j'ai travaillé dans le champ de l'éducation, je ferais référence à Marcel Mauss. Le concept de "fait social total" de Mauss me convient mieux que celui de "fait social" de Durkheim : d'une part parce qu'il souligne la complexité des faits sociaux et la nécessité de les lire dans une pluralité de références (et je m'y reconnais quand, par exemple, je travaille sur l'imbrication des instances à l'œuvre dans les procès de socialisation identitaire) ; d'autre part, parce que dans cette conception :

"le social, comme l'homme lui-même a deux pôles ou deux faces : il est signifiant, on peut le comprendre du dedans, et en même temps l'intention personnelle y est généralisée, amortie, elle tend vers le processus, elle est, selon le mot célèbre, médiatisée par les choses."

en empruntant ici à Maurice Merleau-Ponty, qui voit dans cette "*sociologie assouplie*" la définition de "*l'anthropologie sociale*", et qui souligne le fil qui court de Marcel Mauss à Claude Lévi-Strauss¹⁵. Quand, dans ma thèse, je me suis réclamé de l'épistémologie de Pierre Bourdieu, c'est du Bourdieu de cette filiation-là, celui de la sociologie de l'Algérie ou celui de *La misère du monde*, et non celui de *La Reproduction*. Mais j'ai aussi noté que la plupart des travaux de sociologie des enseignants pratiquent "l'acculturation épistémologique" : il en va de même pour la sociologie de l'école. Et j'ai dit ma dette vis-à-vis de ce que j'ai appelé le "réseau de Paris V - Genève" (à commencer par Viviane Isambert-Jamati bien sûr) et vis-à-vis d'autres

14 Les auteurs de l'ouvrage *Le métier de sociologue*, Paris : Bordas éditeur, Mouton, 1968.

15 Maurice Merleau-Ponty, "De Mauss à Claude Lévi-Strauss", dans *Éloge de la philosophie et autres essais*, 1^{re} édition 1960. Paris, Gallimard, 1989.

sociologues de l'éducation de langue française. J'ai dit aussi ce que je dois à l'époque interactionniste de "l'École de Chicago" : à Howard Becker et - à travers Jean-Michel Chapoulié - à Everett C. Hughes, ou encore ce que je dois à la "nouvelle sociologie de l'éducation" britannique, dont Jean-Claude Forquin a diffusé les analyses en France.

C'est sans doute pourquoi, pour organiser cet "itinéraire de recherche", plutôt que de tenter un

classement construit sur des distinctions d'approches méthodologiques et théoriques, j'ai préféré une autre organisation, qui combine linéarité temporelle, pour dire l'enchaînement des épisodes de ma trajectoire personnelle et professionnelle, et logique thématique, pour indiquer un ordre dans mes préoccupations de recherche empirique.

Henri PEYRONIE
Professeur, Université de Caen

CHEMINS VERS L'ENFANCE

SOCIOLOGIES DE L'ENFANT ACTEUR

PATRICK RAYOU

Les "pédagogies nouvelles" nous ont habitués à voir dans l'enfant autre chose qu'un pur réceptacle en attente des normes et valeurs des adultes. Le législateur lui-même, en le mettant au centre du système éducatif, a voulu le doter de droits plus en rapport avec ses capacités, désormais reconnues, d'élaborer des projets de formation et de vie. Ces conceptions ont-elles cependant dépassé le cadre limité de l'engagement militant ou de la pure injonction administrative ? Ce n'est pas certain. Sans nier le poids de l'histoire des institutions scolaires ni celui des rapports particuliers entre notre société et son école, on peut chercher, dans la faiblesse des connaissances disponibles sur le monde des enfants, des explications aux difficultés à admettre vraiment qu'ils ont un point de vue et une action sur l'éducation qu'ils reçoivent, voire qu'ils s'en donnent une à eux-mêmes.

LA "DÉCOUVERTE" DE L'ENFANT ACTEUR

La sociologie classique porte sans doute une responsabilité particulière dans cet état de fait. L'apport durkheimien à la sociologie de l'éducation, notamment, couplé à la volonté de définir, pour l'école du XX^e siècle, une éducation morale

conforme aux valeurs émergentes de cette époque, a en effet accredité l'image d'un enfant incapable de comportements sociaux sans une "socialisation méthodique" de la part des adultes. Cette dernière est fréquemment définie en termes de création d'un être nouveau, d'impression de sentiments, de façonnage de l'individu, voire de "suggestion hypnotique"

(Durkheim, 1922, p. 54). Des auteurs comme Cousinet (1950) ont bien tenté d'attirer l'attention sur l'existence de sociétés d'enfants, mais les ont dépeintes sous les traits idéalisés de communautés spontanément morales qui relèvent plus de l'acte de foi pédagogique que de l'approche empirique et en discréditent l'intuition.

Il semble qu'aujourd'hui les transformations profondes intervenues dans les rapports entre école et société, ainsi que le regard porté sur les acteurs du système éducatif, conduisent à considérer différemment les élèves. Des approches sociologiques moins centrées sur le système social en tant que tel, plus sensibles au sens conféré par les acteurs à ce qu'ils font ensemble, ont sans doute préparé le terrain pour l'avènement d'une sociologie de l'enfance (Montandon, 1998). Même si les petits écoliers ne disposent pas de la subjectivité et des marges de liberté dont jouissent leurs aînés, collégiens ou lycéens¹, il est possible de mettre en évidence chez eux un "métier", des "compétences" qui interviennent, qu'on le veuille ou non, dans le processus éducatif.

L'ENFANT ET L'INSTITUTION

Pénétrée de l'idée durkheimienne que "la classe est une petite société" (Durkheim, 1963, p.127), la sociologie française l'a longtemps étudiée comme un élément susceptible de préparer l'enfant à son intégration future. Ce n'est que dans les années 80 que l'œil sociologique cesse de ne se fixer que sur le système scolaire pour regarder les pratiques effectives de la classe. On s'intéresse alors, une dizaine d'années après les sociologues américains et britanniques, à la façon dont les élèves tentent de "faire face à la situation" (Woods, 1990). La notion de "métier d'élève" Perrenoud (1996) fait son apparition et s'accrédite pour rapprocher le travail enfantin à l'école des activités des autres êtres sociaux. Elle est particulièrement pertinente pour aider à réfléchir à ce qui, par delà la fiction des grilles

horaires et des programmes, peut faire que les élèves trouvent et donnent à leur travail un sens qui n'est pas donné d'avance, mais se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, dans une interaction et une relation.

Il ne faudrait pas seulement voir dans le "métier" d'élève un certain nombre d'habiletés mises en œuvre dans la sphère du travail scolaire, car ceci n'est qu'une des facettes d'un processus général de socialisation dont les enfants sont les sujets actifs. Développant ce point de vue, Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek (1997), les créditent d'une véritable "expérience" qui les fait se confronter à la façon dont l'école veut les orienter, leur transmettre des valeurs et par laquelle ils organisent leurs façons d'apprendre grâce à des représentations, des émotions et des actions qui leur sont propres. Ainsi, lorsqu'on les interroge (autrement que dans les traditionnelles évaluations) sur l'éducation qu'ils reçoivent, les enfants de l'école primaire ne se contentent jamais de décrire ce que les familles ou les établissements attendent d'eux. Ils ont en effet beaucoup d'idées sur l'éducation reçue de leurs parents et de leurs maîtres, forgées notamment dans la comparaison de leurs interventions éducatives avec celles des maîtres ou des parents de leurs copains. Ils estiment alors, par exemple, que tel enseignant a de l'humour ou aime avoir des chouchous, que leur père ou leur mère est plus ou moins attentif à leur travail.

Ces idées dépassent le stade de la simple représentation, car elles se matérialisent en réactions et, plus encore, en "stratégies" variées et circonstanciées. On peut développer, chez soi ou à l'école, des conduites de conformité, de contournement ou d'usure, de négociation ou d'argumentation, de mise devant le fait accompli ou de terrorisme, de résistance passive ou active, on peut faire semblant d'accepter tout en s'en fichant intérieurement... Loin de se laisser informer passivement par leurs éducateurs, les enfants repassent au crible de leur jugement les injonctions reçues, car la construction

1 On trouvera dans *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Dubet et Martucelli, 1996, Paris, Seuil, une étude de l'évolution des rapports des enfants à l'école, de l'enseignement primaire aux deux cycles du second degré.

de leur identité ne se fait pas uniquement dans la famille et dans l'école, mais procède d'autres processus interactionnels, parmi lesquels les rapports avec leurs pairs d'âge jouent un rôle essentiel. Il leur arrive même, alors, par l'expression de leurs connaissances et points de vue, de se faire, à rebours, les socialisateurs des adultes.

Si l'enfant est acteur, il le doit en grande partie au fait qu'il est le "go between", le messenger indispensable entre monde familial et monde scolaire et qu'il peut ainsi jouer sur la distance qui les sépare. Philippe Perrenoud a, sur ce thème, mis en évidence un certain nombre de stratégies d'interventions dans la communication entre maîtres et parents, qu'il s'agisse des modalités de la présence silencieuse ou participative de l'enfant lors de leurs rencontres ou de la façon dont il rapporte chez lui les jugements portés sur lui par les enseignants. Ainsi, l'"oubli" des circulaires, le peu d'empressement à demander le rendez-vous souhaité par l'adulte, l'altération des messages transmis, par leur commentaire voire leur falsification, participent de ces multiples manières d'essayer d'agir à son avantage sur les situations. Dire que l'enfant a des stratégies ne signifie cependant pas qu'elles sont toujours bonnes et donc incontestables. Mais c'est reconnaître la spécificité de ses buts par rapport à ceux des adultes et éviter de le traiter "comme un "déviant immature" ou, au contraire, "trop adulte pour son âge" (p. 99).

L'ENFANT ET LE SAVOIR

Le métier d'élève ne se déploie pas seulement dans le domaine des interactions autour des activités d'apprentissage, il en concerne aussi le cœur. Il aide, en un premier sens, à comprendre ce que sont les normes d'excellence (Perrenoud, 1996) pas toujours explicitées au respect desquelles est subordonnée la réussite scolaire. Il s'agit, par exemple, d'intérioriser la nécessité de se mettre rapidement au travail sans poser de questions inutiles, de faire plus que le minimum décent ou de demander la parole en classe, sans cependant trop occuper le terrain.

Dans un second sens, il permet aussi d'agir sur la transmission des savoirs en infléchissant le curriculum formel (objectifs généraux et affichés de l'enseignement) en curriculum réel (ce qui a été effectivement enseigné ou étudié en classe). La conduite de la classe ne suit en effet jamais les seules intentions du maître ou de la maîtresse, car elle doit tenir compte des activités des élèves qui échappent partiellement à leur contrôle. Étudiant les interactions dans la classe, Régine Sirota (1988) a pu mettre en évidence une utilisation différentielle des axes de communication par les élèves. L'axe principal permet, par des demandes d'intervention ou des interventions spontanées, de participer à la classe telle que le maître l'organise. L'axe parallèle, utilisé pour les déplacements, les décrochages, les bavardages ou l'agitation favorise plutôt des attitudes d'illégalisme scolaire ou d'apathie. Il arrive souvent que les "bons élèves" pratiquent une sorte de surenchère en intervenant de façon outrancière, mais cette infraction au rituel est plutôt considérée par les enseignants, qui ont appris à admettre qu'ils ne sont pas les détenteurs uniques des règles du jeu, comme le signe d'une bonne intégration.

Nombre d'écoliers doivent cependant se contenter de "stratégies du pauvre" (Perrenoud, 1996, p. 101) qui ne leur permettent pas d'agir sur le système, mais tout juste de tirer leur épingle du jeu. Ceux-ci s'y montrent dociles, tentent d'échapper au système scolaire en bâclant le travail, en s'avouant incompetents, beaucoup plus rarement en contestant ouvertement. Les différences de stratégie des élèves peuvent être rapportées à des logiques sociales de rapport à l'école et aux enseignants spécifiques de certains milieux. Ainsi, alors que certains écoliers parviennent à développer une véritable activité individuelle et cognitive, d'autres sont dans un état de grande dépendance vis-à-vis de l'enseignant (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Les premiers disent essayer de "mieux apprendre" tandis que les seconds paraissent voués à un "demander à la maîtresse" (p. 205), vraisemblablement repris du discours parental. Reconduits et renforcés au collège, ces comportements créent de très sensibles différences entre ceux pour qui être élève

c'est s'acquitter de ses obligations, ceux qui disent mettre en œuvre certaines compétences et ceux qui sont en train de devenir des sujets intellectuels. S'intéresser au rapport au savoir des enfants, c'est sans doute commencer à se déprendre de l'habitude d'envisager l'échec scolaire comme la manifestation d'un "déficit", natif ou acquis, par rapport aux normes scolaires. L'élève qui ne réussit pas n'est pas tant privé de quelque chose que déconcerté parce que les catégories à l'aide desquelles il déchiffre et construit son univers d'apprenant ne sont pas celles de la logique scolaire légitime. Les enfants des milieux défavorisés auraient ainsi un rapport difficile à la culture écrite, si discriminante dans notre système scolaire. Pour Bernard Lahire (1993, p. 260), c'est par exemple le cas lorsque, incités à raconter un moment agréable ou désagréable de leurs vacances, ils accumulent des notations qui leur valent dans la marge les classiques : "inutile" ou "tu te perds dans les détails". Le malentendu est ici assez profond, car l'enseignant privilégie une norme formelle, présuppose une distanciation par rapport à l'événement, là où l'élève croit qu'il s'agit de s'immerger à nouveau dans la socialisation spécifique, génératrices de compétences qui leur servent à analyser et adapter le système scolaire. Même si l'expérience scolaire enfantine est "dominée par un principe d'intégration" (Dubet et Martucelli, 1996, p. 71), qui fait accepter aux enfants les valeurs et les normes proposées par les maîtres et les adultes, il semble que leur confiance dans l'école primaire provienne de ce qu'ils y constatent, par le biais des apprentissages et de leur évaluation, que leur croissance physique s'accompagne d'un grandissement moral et intellectuel permettant le passage à des stades supérieurs (Rayou, 1999). Dans cette optique, les maîtres ne sont eux-mêmes que les serviteurs de savoirs qu'ils ont, à leur âge, eux aussi appris à l'école. A l'instar d'une des petites filles de CE1 interviewées, qui pense que la maîtresse sait ce qu'elle apprend "parce qu'elle a un grand classeur

et qu'elle regarde ce qu'elle nous fait faire à la maison et après, elle nous le fait faire sur une feuille" (p. 21), beaucoup d'enfants donnent leur adhésion à l'école à proportion des certitudes qu'elle leur offre sur leur situation actuelle et sur leur avenir.

L'ENFANT ET SES PAIRS

Sans remettre fondamentalement en cause l'autorité de l'adulte, les élèves de l'école élémentaire ont une capacité à imposer aux maîtres leur propre définition de la situation. Ils saisissent alors certaines opportunités pour définir un autre rapport au statut d'élève (Zaffran, 1998). Il peut s'agir de stratégies de "camouflage" (comme prendre le trajet le plus long pour aller tailler son crayon et bavarder au passage) ou de "triche" (comme recopier le brouillon d'un copain appelé au tableau par la maîtresse, le jeter à terre et le cacher avec son pied alors que la maîtresse se dirige vers soi). Ces stratégies du "simulacre" indiquent paradoxalement une adhésion globale à l'ordre scolaire, elles participent à la transformation du curriculum formel en curriculum réel, car le maître doit composer avec elles.

Il faut noter ici que ces stratégies individuelles s'inscrivent dans un rapport permanent avec les pairs, qui ont en commun d'être soumis au maître par leur infériorité dans la détention du savoir. Obligés d'échanger avec l'adulte selon un axe vertical qui prescrit par exemple fortement la façon de prendre la parole et de s'exprimer, ils mettent au point d'autres codes pour des interventions "horizontales" avec leurs camarades de classe. Le bavardage, l'expression gestuelle s'exercent à l'insu de l'enseignant dans des formes de défi tempéré qui constituent des marges acceptables de transgression (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

De manière plus précise, les pairs ce sont aussi des filles ou des garçons. Plusieurs études soulignent la réussite supérieure des premières², grâce à une

2 En particulier Marie Duru-Bellat : *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 1990, et Christian Baudelot et Roger Establet : *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992.

appropriation plus efficace des codes implicites nécessaires à cela (prendre par exemple la parole à bon escient sans chercher à briller aux dépens d'autrui) et la prééminence des seconds dans les domaines plus "agonistiques" du jeu ou du chahut. La meilleure conscience professionnelle des filles à l'école tiendrait à ce que cette dernière "représente un plus grand espace de liberté et d'égalité pour elles que le monde social ambiant" (p. 97). Laissés à eux-mêmes dans la cour, les enfants organisent leurs jeux autour d'une norme dominante de séparation selon le sexe qui se manifeste par une conquête de l'espace de la part des garçons (Zaidman, 1996).

Côté classe ou côté cour, les enfants se révèlent ainsi comme des constructeurs de situations qui "tiennent" (Rayou, 1999). Leur adhésion au grandissement par le savoir dispensé dans la classe contribue vraisemblablement à l'accord assez profond entre le société française et son école primaire. Leur adoption et leur respect de règles très sophistiquées font que les jeux de la cour ne dégèrent que rarement, permettent toutes sortes de confrontations et d'échanges qui participent à l'acquisition de compétences à juger et adapter les conduites. Plus que de simples passe-temps, les billes et la marelle sont d'inusables vecteurs de sociabilité.

CONCLUSION

Pour récentes qu'elles soient, ces recherches, dont l'inventaire n'est pas exhaustif, fourmillent d'indications susceptibles d'éclairer l'intervention éducative des parents et des maîtres. Elles ont en particulier le mérite, en explorant le monde trop souvent considéré comme allant de soi de l'école primaire, en tenant ses élèves pour des acteurs véritables, de situer son importance dans l'ensemble des scolarités.

On comprend mieux, par exemple, à les lire, que les attitudes "féminines" valorisées par les maîtres ne sont plus exactement les mêmes que celles atten-

dues des professeurs, ou que les décrochages au collège concernent des catégories d'élèves socialement démunis qui, entre CP et CM2, manifestaient pourtant le plus grand attachement à l'école et à ses finalités. Pour qui veut donner tout son sens à la prise en compte de l'intérêt de l'enfant, ces chemins, encore peu frayés, valent d'être empruntés.

Patrick RAYOU

Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth et ROCHEX, Jean-Yves, 1992. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- COUSINET, Roger, 1950. *La vie sociale des enfants. Essai de sociologie enfantine*. Paris : Éditions du scarabée.
- DUBET, François et MARTUCELLI, Danilo, 1996. *A L'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- DURKHEIM, Émile, 1922. L'éducation, sa nature et son rôle. in *Éducation et sociologie*. Paris : Félix Alcan (1966).
- DURKHEIM, Émile, 1963. *L'éducation morale*. Paris : PUF (1992).
- LAHIRE, Bernard, 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- MONTANDON, Cléopâtre et OSIEK, Françoise, 1997. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- MONTANDON, Cléopâtre, 1998. La sociologie de l'enfance, l'essor des travaux en langue anglaise. *Éducatons et Sociétés*, n° 2, p. 91-118.
- PERRENOUD, Philippe, 1996. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- RAYOU, Patrick, 1999. *La grande école : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- SIROTA, Régine, 1988. *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- VASQUEZ-BRONFMAN, Ana et MARTINEZ, Isabel, 1996. *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris : PUF.
- WOODS, Peter, 1990. *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- ZAFFRAN, Joël, 1998. Les stratégies de triche et de camouflage des élèves. Observations et analyses du rapport entre l'autorité de l'adulte et le pouvoir des enfants. *Carrefours de l'éducation*, n° 6, juillet-décembre, p. 64-85.
- ZAIDMAN, Claude, 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.



Photo CNDP, Jean-Marie Beaumont.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Cette rubrique permet de présenter un compte rendu de recherche achevée ou, à l'occasion d'une recherche en cours, de développer des réflexions sur les premiers résultats.

Elle s'ouvre également aux essais et remarques provoqués par la lecture de résultats de recherche déjà publiés.

INSTITUTEURS ET PROFESSEURS DES ÉCOLES

AUX PRISES AVEC L'HISTOIRE,
LA GÉOGRAPHIE ET L'ÉDUCATION CIVIQUE

FRANÇOIS AUDIGIER

Depuis une trentaine d'années, l'histoire, la géographie et l'éducation civique ont quitté un monde de stabilité supposée pour des territoires agités de maintes turbulences. Il est probable que, dès le début des années soixante, les tranquilles certitudes qui semblaient régir l'enseignement de ces trois disciplines étaient déjà fortement ébranlées et que sous la pression de divers facteurs une lente érosion était à l'œuvre.

Quoi qu'il en soit de cette période antérieure, les textes de 1969 sur le tiers-temps pédagogique et les activités d'éveil ont marqué une profonde rupture institutionnelle ; cependant, le manque d'études systématiques fait que l'on ne sait guère comment et en quoi ces textes ont transformé les contenus et les pratiques quotidiennes. Les pessimistes ont très vite souligné qu'en l'absence d'une identification précise et de programmes stricts, l'histoire, la géographie et l'éducation civique étaient vouées à une agonie certaine, fortement préjudiciable au maintien de l'identité collective, et qu'il convenait de rétablir ce qui faisait la force de ces disciplines ; les optimistes

approuvaient l'air de liberté qui soufflait alors et les orientations qui dessinaient de nouvelles possibilités. D'autres, inquiets, lassés ou appelés par des curiosités différentes, se tenaient dans une prudente réserve, poursuivant ce qu'ils avaient coutume de faire ou prétextant des incertitudes pour abandonner le terrain. Les choix des uns et des autres n'étaient guère aidés puisque des textes plus précis sur ces trois disciplines ont attendu plusieurs années avant d'être conçus et publiés -1977 pour le cours préparatoire, 1978 pour le cours élémentaire, 1980 pour le cours moyen - et ce après de très vifs débats qui culminèrent lors de ce qui fut appelé la crise de l'enseignement de l'histoire en 1980. Le

trouble était d'autant plus grand qu'en attendant la publication de ces textes, il était recommandé de continuer à se référer aux anciens programmes et instructions disciplinaires tout en les adaptant aux nouvelles dispositions de l'éveil. L'imagination pouvait s'installer, mais les contradictions étaient trop vives pour que des solutions intéressantes fussent facilement conçues et mises en œuvre. Des enseignants s'y essayèrent, souvent avec succès, tandis que des équipes de professeurs d'École normale autour de Lucile Marbeau à l'INRP, construisirent et expérimentèrent un dispositif dense et ambitieux, appuyé sur un profond renouvellement de l'histoire et de la géographie, l'une et l'autre rassemblées avec l'éducation civique sous une dénomination de sciences sociales. Quels que soient l'intérêt et la pertinence de ce travail d'innovation rigoureusement élaboré et expérimenté, les changements qu'il appelait étaient trop profonds pour ne pas heurter maintes habitudes et, plus encore, mettre à jour des tensions fondamentales dans l'enseignement de ces disciplines.

De texte officiel en texte officiel, les transformations attendues s'éloignaient peu à peu ; afin de calmer certaines ardeurs, il convenait d'établir un compromis entre ce que l'éveil apportait et ce que l'expérience passée demandait de conserver. La période d'éveil passée, les orientations officielles hésitaient dans une sorte de yoyo institutionnel impossible à stabiliser dans une perspective claire. La transmission d'une culture commune, d'une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir, est la finalité première de ces trois disciplines depuis qu'elles ont été installées à l'école élémentaire dans leur configuration moderne, à la fin du siècle dernier. La formation intellectuelle et critique est une autre finalité constamment affirmée tandis que les appels se multipliaient, et se multiplient toujours, pour inviter les IPE à s'adapter aux particularités des élèves, aux situations locales, pour prendre en compte la diver-

sité des cultures et des démarches d'apprentissage. Tout cela forme un ensemble d'orientations, voire d'impératifs, qui ont de plus en plus de difficultés à cohabiter. Entre tous ces éléments, les tensions ne faisaient et ne font que croître. Les équilibres anciens étaient et sont d'autant plus difficiles à prolonger ou à rétablir que l'histoire et la géographie ont changé et se sont profondément diversifiées tandis que la citoyenneté et sa référence privilégiée au politique connaissaient des transformations essentielles. Ainsi, si personne n'ose vraiment soutenir que l'une ou l'autre de ces disciplines ou les trois ensembles devraient quitter l'école¹, leur enseignement et leur conception demandent à être totalement réexaminés. Il importe pour ce faire d'accepter de poser quelques questions de fond et d'explorer les principaux aspects théoriques et pratiques de ces disciplines.

Cet article souhaite donc contribuer à cette mise en débat qui s'avère urgente. Sans prétendre à une quelconque exhaustivité dans un domaine aussi vaste et complexe, nous nous proposons d'explorer quelques-uns de ces aspects avant de conclure sur certaines des tensions et difficultés qui habitent ces trois disciplines. Cette exploration s'appuie sur les premiers résultats d'une recherche commencée en septembre 1997 et qui doit s'achever en septembre 2000. Ce travail, mené par des chercheurs et des enseignants associés sous la conduite de l'INRP, a pour objet de dessiner un état des lieux de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Elle fut entreprise en réponse à une préoccupation exprimée par Monsieur Duhamel, alors Directeur des Écoles. Nous empruntons des résultats aux travaux menés la première année, sous notre responsabilité, travaux concernant quatre thèmes : les représentations que les instituteurs et professeurs des écoles (IPE dans la suite de cet article) ont de ces disciplines, les matériaux qu'ils utilisent en classe avec les élèves, les outils avec lesquels ils préparent leur enseigne-

1 La question n'a rien d'abstrait. Regardons nos voisins. Si l'histoire est, pour le moment, toujours présente, l'éducation civique s'inscrit dans des approches et des dispositifs souvent très différents, tandis que la présence de la géographie est plus discrète ; celle-ci est même parfois purement et simplement supprimée comme elle vient de l'être en Italie.

ment, les pratiques dans les classes telles qu'elles sont observées. Parmi ces matériaux nous puisons nos informations plus particulièrement dans 46 entretiens et 712 questionnaires concernant les représentations (les indications chiffrées en pourcentage renvoient aux résultats obtenus à ce questionnaire), une quarantaine d'entretiens portant sur les outils utilisés ainsi que 110 observations de leçons.

Cependant, prenant un peu de distance par rapport à ces premiers résultats et nous risquant plus avant dans leur interprétation, nous élargissons notre propos afin de faire place à des éléments de contexte, soit scolaire soit social, qui apparaissent au cours des entretiens avec les IPE et qui sont nécessaires pour donner du sens aux matériaux recueillis.

TROIS DISCIPLINES PRÉSENTES SOUS DES FORMES DIVERSES

L'histoire, la géographie et l'éducation civique figurant dans les programmes officiels pour l'école élémentaire, les IPE sont donc tenus de leur faire une place dans l'emploi du temps, de choisir des contenus et savoir-faire, de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement, en principe en fonction de ces textes. La polyvalence, qui est la leur, est supposée faciliter les mises en relations entre domaines disciplinaires, leur permettre de tisser des liens entre les savoirs afin d'éviter la fragmenta-

tion des connaissances. Ainsi, tous les enseignants interrogés² identifient de façon spécifique l'histoire et la géographie et disent y consacrer un moment inscrit à l'emploi du temps. Cependant, les différences entre disciplines existent : 57,5% enseignent l'histoire chaque semaine de façon régulière, 28% par horaire groupé et 5,5% de temps en temps, le reste étant ceux qui répondent "jamais" ; pour la géographie, les chiffres sont respectivement de 52%, 32%, 7,5% et 3% ; quant à l'éducation civique nous avons recueilli 30%, 28,5%, 35,5% et 1,5%. Les entretiens, bien que faits auprès d'autres enseignants, permettent d'interpréter ces différences. La légère prééminence de l'histoire correspond au statut positif qui a toujours caractérisé cette discipline, statut lié à sa fonction sociale plus affirmée. Les horaires groupés de la géographie sont liés à sa participation souvent plus aisée à des projets qui étudient le monde actuel. Quant à l'éducation civique, elle se distingue fortement. En effet, elle n'est pas seulement une discipline scolaire avec un programme et un horaire inscrit à l'emploi du temps. Beaucoup d'enseignants disent en faire tout le temps, de façon implicite ou diffuse, rangeant sous cette appellation toutes les interventions ayant pour objet de réguler la classe, qu'un travail systématique sur les règles de vie soit ou non organisé. Quelle que soit leur inscription dans les horaires, l'histoire et la géographie sont présentées, voire revendiquées, comme des moments de relative liberté dans un univers scolaire fortement marqué par des contraintes et impératifs de toutes sortes. Il

2 Notre enquête, que ce soient les approches quantitatives par questionnaires ou les approches qualitatives par entretiens a-t-elle porté sur un échantillon représentatif ? Tout dépend des critères retenus. Nous intéressant à trois disciplines qui ne sont explicitement identifiées qu'à partir du cycle 3, même si elles sont introduites sous l'étiquette "Découverte du monde" les deux années précédentes, nous avons recueilli nos données en priorité auprès des enseignants de ce cycle 3. Aucune statistique nationale ou académique ne décrit spécifiquement les enseignants de ce cycle.

A cette absence, il convient d'ajouter la très grande variété des situations ; la plus connue est évidemment l'existence de classes à plusieurs niveaux, mais il y a ensuite toutes les combinaisons de décharge, de décroïsonnement, etc., qui empêchent de penser un maître, une classe d'un seul niveau, toutes les disciplines du programme, comme un dispositif scolaire unique. La population enquêtée est un peu plus masculine et un peu plus âgée que l'ensemble des IPE, ce qui correspond à la réalité, peu d'hommes en maternelle, un nombre croissant au fur et à mesure que l'on avance. Enfin, nous ne pouvons répondre à la question : quelle proportion d'enseignants "ne font plus" d'histoire, de géographie et/ou d'éducation civique ? Celles et ceux qui ont accepté de nous répondre, c'est-à-dire de consacrer un peu de leur temps à parler avec nous ou à renseigner un questionnaire sont, a priori, des enseignantes et des enseignants qui portent quelqu'intérêt à ces disciplines et acceptent de livrer une part de leurs opinions et réflexions. Les hostiles ou les indifférents ne sont pas là.

ya bien évidemment la pression constante du français et des mathématiques, mais également toute une série de préoccupations, de domaines, que la société juge utiles, indispensables d'introduire à l'école et qui ne transitent pas par les disciplines constituées ; de ces domaines l'initiation à une langue étrangère ou les nouvelles technologies sont les plus apparents, mais il y a aussi ce qui relève par exemple de la sécurité, qu'elle soit routière ou domestique, sans oublier les rythmes scolaires, les activités sportives et artistiques, qu'il y ait ou non l'intervention de personnes extérieures à la classe. L'école est le lieu d'une compétition entre différents champs de savoirs et de compétences ; il y a, d'une part, les habituels dont les uns voient leur légitimité renforcée et d'autres sont plus ou moins en déclin, d'autre part tout ce qui frappe à la porte de l'école, porté ou non par les parents, divers groupes de pression et l'air du temps. Ceci sans compter les appels permanents à des transformations jugées nécessaires dans les pratiques et les modes de travail, en particulier ce qui relève de la pédagogie du projet ou de l'ouverture de l'école. Voilà bien un univers où, hors de l'impératif du lire-écrire-compter, les enseignants d'élémentaire naviguent les uns avec difficulté, d'autres avec enthousiasme, d'autres encore se réfugiant prudemment dans des routines sécurisantes.

La formation supposée jouer un rôle important pour conduire les choix et les attitudes dans les différents domaines disciplinaires est ici en question. Aux trois propositions leur demandant de se prononcer sur "ma formation en... (chacune des disciplines) est insuffisante", propositions sur lesquelles ils devaient se prononcer selon une échelle en cinq positions - "tout à fait...", "plutôt...", "ni... ni...", "pas vraiment..." et "pas du tout..." "...d'accord" - les enseignants sont chaque fois plus de 50% à dire leur accord total ou partiel avec cette insuffisance et seulement autour de 20% à exprimer leur désaccord total ou partiel. Ces attitudes sont la marque d'une insécurité personnelle, insécurité accentuée, surtout chez les plus anciens, par l'instabilité des textes officiels.

Ces textes ne sont guère invoqués pour justifier des

choix faits en matière de contenus enseignés et de pratiques. Ils sont reçus comme trop loin du quotidien, trop rigides, inaptés à inspirer l'enseignement. Certes, il convient, en bon fonctionnaire, de faire tenir ce que l'on enseigne dans le cadre de ces textes, mais les exemples donnés témoignent plus souvent de la méconnaissance dont ils sont l'objet que d'une réelle relation. Cet éloignement des orientations officielles demanderait à être analysé en profondeur. Il serait le signe d'une prégnance croissante des environnements et des situations dans lesquelles les enseignants travaillent et d'un déclin correspondant de tout ce qui relève d'impératifs "centraux". Éloignement à l'égard d'une figure unifiée de notre École, souci de responsabilité personnelle croissante, emprise d'un sentiment d'abandon et de solitude, etc., c'est à chacun, placé là où il est, de faire ses choix, de les argumenter et de les mettre en œuvre. Cela doit, si possible, être fait en concertation avec les différents acteurs intervenant dans l'éducation scolaire, principalement les collègues, mais la plupart des enseignants nous ont dit la difficulté, plus encore l'absence de cette concertation. Il existe évidemment des écoles où ce travail d'équipe fonctionne. Ceux qui y participent nous ont exprimé leur satisfaction voire leur plaisir, les autres souvent leur regret.

DES CONTENUS, DE LEUR ORGANISATION ET DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

La concertation, plus généralement son absence, ont des effets précis sur certains contenus d'enseignement, en particulier en éducation civique. Ainsi, nous avons interrogé les enseignants sur ce que les règles de vie dans la classe devenaient une fois la porte franchie. Presque tous ont fait état de leur inquiétude ou plus simplement de leur retrait. Les règles de vie de l'école sont consignées dans un texte plus officiel, le règlement de l'école ; elles ne sont plus l'objet d'un travail de rédaction et d'explicitation avec les élèves comme le sont souvent celles de la classe ; plus grave encore,

L'interprétation de ces règles semble soumise à l'arbitraire de l'adulte présent, notamment dans la cour de récréation. Passée la porte, les élèves ne sont plus assujettis à l'ordre - obligations et protection- travaillé et vécu en classe. Pourtant, les règles instituées en classe sont légitimées, sur le fond, par des valeurs comportementales énoncées, et sans doute conçues, comme aussi évidentes qu'universelles : respect et tolérance, les deux termes les plus constamment cités. Il est alors particulièrement intéressant de relever qu'entre la classe et le vaste monde, il n'y a plus guère de communauté d'appartenance qui fasse l'objet d'un travail ou d'une réflexion. Certes, certains enseignants conduisent en éducation civique des études liées au milieu local, incluant souvent les institutions municipales. Ce milieu reste un milieu supposé partagé par les élèves et donc propice à un travail avec eux. Mais, au-delà, la méfiance à l'égard de l'étude des institutions politiques, méfiance sur le fond et méfiance sur la difficulté de leur étude par les élèves, tient à distance de la classe, des contenus qui ont longtemps été présentés comme emblématiques de cette discipline.

Cette affirmation d'un temps de liberté pour l'histoire et la géographie et l'éloignement de textes officiels se traduisent dans les choix de ce qui est enseigné et les raisons données de ces choix. Puisque la contrainte du programme est très relative, ce sont avant tout les opportunités, les goûts et la possibilité de mise en œuvre dans la classe qui commandent ces choix. Les opportunités sont, les unes, liées à des projets et entrent alors, en principe, dans quelque chose de construit ; les autres, les plus fréquentes, naissent de la rencontre avec un dossier dans une revue pour les jeunes, d'un événement local ou national, d'un intérêt exprimé par des élèves ou par l'enseignant, d'un lien supposé à ce qui est étudié dans une autre discipline, le plus souvent en français. Il y entre ainsi ce qui relève des goûts supposés des élèves et des enseignants, pour ces derniers, des goûts et des rejets en partie informés par leur expérience scolaire : attraction pour le récit, entre le plaisir de raconter et le plaisir d'entendre mais attraction un peu coupable eu

égard au soupçon dont le récit fut longtemps l'objet chez nombre d'historiens ; souvenir de tel ou tel enseignant qui a marqué la vie d'élève de l'enseignant ; méfiance pour les accumulations de chiffres, de dates, de nomenclatures... Enfin, il convient de mettre en activité les élèves, de sélectionner des objets d'étude et des supports de travail qui permettent cette mise en activité. Un cours d'histoire ou de géographie inclut presque toujours des images, des textes, des cartes qu'il faut observer, décrire, commenter. Cela se fait en classe entière ou mieux encore en petit groupe ou individuellement. Chacun alors chemine à son rythme, échange avec ses voisins, donne le sentiment d'être actif en répondant aux questions qu'elles soient celles du maître ou celles des fiches photocopiées. L'idée d'autonomie renforce celle de moments moins contraints pour légitimer ces dispositifs.

Une analyse plus précise laisse cependant planer quelques doutes sur ces activités. Presque toujours les consignes sont précises, découpées, limitées. Il s'agit pour les élèves d'identifier des informations, de nommer des objets, de transcrire des mots ou des bribes de phrases. Il est rare d'observer un travail intellectuel plus complexe pour ne pas parler d'un problème à étudier. Apprendre de l'histoire et de la géographie, c'est avant tout "apprendre que...". Cette orientation se traduit dans la manière dont les enseignants interrogés rendent compte des choix faits sur l'ensemble de l'année. Si les deux tiers partagent le temps historique avec leurs collègues pour éviter que les élèves n'étudient plusieurs fois les mêmes thèmes, ils ne sont que moins de la moitié à faire ce même travail de concertation pour la géographie. L'histoire tient dans la succession chronologique un fil organisateur exclusif ; la géographie ne dispose de rien d'aussi puissant. Pour cette dernière, la succession des échelles, du local au planisphère dans un sens ou dans l'autre, ou les tiroirs traditionnels, du relief aux activités humaines en passant par le climat, tiennent lieu de principes organisateurs. Quels que soient les choix faits, les présentations sont formulées en termes de succession d'objets étudiés : "j'étudie ceci, et puis cela, et puis après..." rarement, voire jamais, en termes

de progression intellectuelle ou de construction conceptuelle ; cela est cohérent avec des choix qui ne sont jamais motivés par des apprentissages autres que factuels, toujours le "savoir que..."

Enfin, l'histoire du XX^e siècle et la géographie humaine ne font pas la recette attendue. 49% des IPE sont tout à fait, ou plutôt d'accord, avec la proposition "l'histoire après 1945 est trop politique", 22% expriment un désaccord total ou relatif. Quant à la géographie, le relevé des thèmes et objets étudiés montre une présence souvent limitée à des localisations et nominations de villes, d'États, de frontières. Les cartes servent de support à ces études. Ce sont aussi les savoirs construits à ces occasions qui sont les plus faciles à évaluer.

TROIS INQUIÉTODES

Pour clore cet article, nous reprenons autrement ces quelques résultats pour les mettre en perspective. Nous l'avons dit pour commencer, la stabilité supposée a volé en éclats. Le modèle, combinant contenus et méthodes, forme et fond, par lequel s'était mis en place ces trois disciplines à l'école élémentaire à la fin du siècle dernier s'est délité. Les savoirs de référence, histoire et géographie savantes, citoyenneté à forte dominante politique, se sont diversifiés, morcelés. Certes, ces savoirs constituent toujours le socle nécessaire à tout enseignement, mais ils sont plus là comme une sorte de contrôle chassant l'erreur et les impostures. Ils ne sont plus en position de dire ce qui est juste, bon, utile d'enseigner aux générations futures. Le projet scientifique et le projet civique qui semblaient se légitimer et s'appuyer l'un l'autre, se sont éloignés. Alors, au sens le plus fort et le plus noble du terme, les enseignants bricolent dans le quotidien de leur classe entre leurs propres références où se mêlent des goûts personnels, des curiosités et des objets de savoir mieux maîtrisés, l'adaptation à leurs élèves, à la diversité et à l'environnement social et culturel, les possibles projets construits avec les collègues lorsqu'existent des équipes pédagogiques dynamiques, les impératifs de l'institution qui ne sont pas

absents mais dont nous avons dit à quelle distance lointaine ils étaient posés... De ce bricolage, de ces compromis que chacun met en œuvre, trois inquiétudes nous paraissent émerger comme trois exigences d'un travail de réflexion sur les trois disciplines afin d'en assurer l'avenir, ou plus exactement de s'assurer de leur contribution à la formation culturelle des générations futures : fragmentation des savoirs, souci de cohérence, construction d'outils de pensée ; pratiques actives et activités de construction ; crise de la signification civique et politique.

Les thèmes enseignés et leur succession ne répondent guère à un projet de formation cohérent. Cela ne signifie nullement que les élèves n'étudient pas des objets intéressants, mais que ceux-ci se présentent de façon fragmentée, discontinue. La priorité est accordée à des savoirs qui donnent à connaître le monde et son passé, à y avoir des repères, mais assez peu à construire des instruments de pensée. Ainsi, les acteurs, les individus et les groupes qui habitent et façonnent le monde, coopèrent ou sont en conflit, sont terriblement absents. Les réalités étudiées sont présentées comme des choses qu'il convient de connaître en tant que telles ; elles ne sont guère mises en perspective ou représenter un quelconque enjeu. Paradoxalement, à l'heure où de nombreuses voix insistent pour ne pas enfermer les élèves dans le local et les ouvrir au vaste monde, ce sont les exemples ou les projets prenant appui sur le local qui offrent les visions les plus dynamiques, suggérant une contradiction entre les contenus à enseigner indiqués dans les programmes et la pédagogie du projet et la recherche de liens entre disciplines scolaires proposée à d'autres moments dans les textes officiels. Seules des études de cas permettraient d'en saisir les principes et ancrages principaux. Une deuxième étape de cette recherche explore cette voie. La plupart du temps, ou, plus exactement, avec les exemples qui nous ont été présentés et les données que nous avons recueillies, les leçons, qu'elles soient d'histoire, de géographie ou d'éducation civique, ne sont guère liées à autre chose qu'elles-mêmes ; bien que souvent souhaités, les liens entre disciplines sont rares. Cette dispersion des savoirs

est aussi plus rassurante pour garantir une présence ferme de chaque discipline, mais elle pose évidemment toutes les questions relatives à la cohérence des savoirs enseignés et à la compréhension du monde dans laquelle ces disciplines introduisent nos élèves. Après tout, ni le monde, ni les élèves ne sont disciplinaires et nous n'avons pas vocation à former des spécialistes à l'école élémentaire. Cette fragmentation et une conception très réaliste des savoirs s'accompagnent et sans doute se légitiment, d'un côté par un modèle pédagogique dominant, de l'autre par les contraintes mêmes de la scolarisation des savoirs. Les élèves sont "actifs" comme il est si souvent rappelé à longueur de textes généraux sur l'enseignement élémentaire, mais cette activité ne met guère en jeu de processus intellectuels complexes. Les théories dites constructivistes ont été diffusées dans les discours mais les mises en pratique restent très en deçà de ce qu'elles impliquent. Si leur pertinence ne saurait être mise en doute, leur croisement avec les spécificités de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique demande à être exploré avec précision. Le "apprendre que..." semble constamment s'imposer comme prioritaire sur des situations de type "résolution de problèmes". Le savoir se présente comme un savoir établi, un "déjà-constitué" dans les livres et les documents de toutes sortes proposés aux élèves, un savoir qu'il faut mettre en scène pour que les élèves s'en approprient certains éléments. Sur ce fond commun, les trois disciplines se différencient, en particulier selon leur proximité avec des finalités plus pratiques. L'éducation civique porte à son extrémité l'idée selon laquelle la meilleure formation consiste en une pratique, tandis que l'histoire se présente comme un texte sur le passé, la géographie ayant une position intermédiaire. Enfin, un bref retour à la signification civique et politique des trois disciplines s'impose. Au cours des entretiens et au-delà des quelques phrases convenues, nous n'avons guère entendu de référence à la construction d'une identité locale ou nationale. La question n'est pas de regretter cette absence ou de chercher à raviver cette référence comme un hochet brandi en guise de baguette

magique. Elle est de réaffirmer la finalité profondément civique et politique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique scolaires, c'est-à-dire que la connaissance du monde dont elles sont porteuses concernent la formation des citoyens, de personnes titulaires de droits et d'obligations, qui ont le monde en charge et donc des responsabilités à son égard et à l'égard des humains qui l'habitent. Seul un projet de ce type est apte à nous donner des outils pour choisir ce qu'il est juste, bon et nécessaire de transmettre aux générations futures et lui donner du sens.

François AUDIGIER

Université de Genève

Ancien responsable de l'unité de recherche
sur les didactiques de l'histoire, de la géographie
et des sciences sociales à l'INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIGIER, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, p. 9-22.
- AUDIGIER, F. (1998). Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. In Colloque *Défendre et transformer l'École pour tous*, CD Rom édité par l'IUFM de Marseille.
- BALDNER, J.-M. dir., CLARY, M. dir. et ELISSALDE, B. dir. (1995). *Histoire, géographie et éducation civique dans les cycles à l'école élémentaire : éléments d'une recherche*. Paris : INRP.
- INRP. (1998). Équipes de recherche en didactiques de l'histoire et de la géographie. *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*.
- INRP. (1999). *Regards sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire*. (à paraître).
- MARBEAU, L. dir. (1983-1985). *Expérimentation et évaluation du cursus d'activités d'éveil sciences sociales*, CP, CE, CM. 3 vol. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles.

LE PASSAGE EN SIXIÈME : QUE SAIT-ON ?

MARIE-CHRISTINE BONTE

Lors de la mise en place du collège rénové (1), les liaisons entre l'école primaire et le collège se sont avérées nécessaires (cf. note de service du 7.9.1982 qui pose les fondations de cette liaison). Depuis, les instructions officielles conseillent aux équipes éducatives concernées de mettre en œuvre une politique éducative afin que la transition se fasse en "douceur" et que tout enfant arrivant en sixième puisse réellement avoir des chances de réussir au collège.

Cette continuité entre école et collège implique de développer des actions dans quatre domaines :

1. Une formation continue pour les enseignants du premier et second degrés ;
2. Une préparation à l'entrée au collège au niveau des écoles ;
3. Le développement de l'accueil et des échanges au niveau des collèges ;
4. Une coordination de la réflexion et des pratiques pédagogiques afin d'assurer un suivi pédagogique.

Cependant, malgré ces objectifs, l'entrée au collège est généralement considérée comme problématique et

l'idée d'une rupture est souvent évoquée. Aussi, il sera présenté ici une synthèse de recherches effectuées sur la transition CM2/Sixième. Nous aborderons tout d'abord les résultats de travaux comparatifs sur le CM2 et la sixième, puis les perspectives d'élèves en fin de CM2 sur leur future transition.

LES PERFORMANCES, COMPORTEMENTS ET OPINIONS D'ÉLÈVES DE CM2 ET DE SIXIÈME

Les résultats à des épreuves de mathématiques et de français en fin de CM2 et en début de 6^e montrent un

fléchissement très net des performances des élèves à l'entrée en 6^e et une déperdition plus prononcée en mathématiques qu'en français (2), (3).

250 élèves ont été soumis deux fois par an, en CM2 et en 6^e, aux mêmes épreuves de mathématiques et de français (4), (5). Une progression a été observée entre la fin du CM2 et la fin de 6^e. Par contre, la majorité des élèves est restée dans les mêmes tranches de résultats, du début à la fin de la 6^e, et les meilleurs sont ceux qui ont le plus progressé en CM2. L'année de travail en CM2 apparaît donc très importante pour la suite de la scolarité.

Des épreuves du Test de Lecture Silencieuse de l'INOP ont été passés auprès de 95 élèves, en CM2 puis en 6^e (6). En CM2 comme en 6^e, les résultats se différencient très fortement en fonction du milieu d'origine. Néanmoins on note, entre le CM2 et la 6^e, une augmentation de réussite pour les questions faciles et une stagnation pour les questions difficiles.

95 élèves ont été observés, en CM2 puis en 6^e, dans des situations cadrées par l'intervention de l'enseignant (6).

En CM2, les comportements de participation passive sont les plus courants. Les comportements de "participation active" et de "dissipation avec les autres" sont plus fréquents chez les écoliers de milieux favorisés. Les élèves d'origine plus modeste se caractérisent par des réactions de passivité et de "dissipation solitaire". La participation active est le fait en général des enfants les plus "intelligents" et la dissipation solitaire de ceux qui le sont moins. Les filles présentent plus de stabilité motrice, respectent davantage les consignes et sont plus passives que les garçons.

En 6^e, on observe une concordance des comportements avec ceux de CM2 pour une grande proportion d'élèves. Par contre, les différences de comportements en fonction du milieu s'amenuisent tandis que celles en fonction du sexe se renforcent, surtout en français.

Des entretiens individuels ont été réalisés auprès de 122 élèves de 6^e et de la plupart de leurs parents pour connaître les changements dans leur mode de vie entre le CM2 et la 6^e (6).

En référence à l'année écoulée, les parents évo-

quent des changements physiques pour les filles, de comportements pour les garçons, et un accroissement de la maturité pour les deux.

Les élèves indiquent rarement les changements physiques comme "allant de soi". Leurs déclarations montrent une volonté de se démarquer d'un passé, même proche, et expriment un constat d'évolution. Chez les parents comme chez les enfants, les progrès de l'autonomie sont affirmés fréquemment. Pour les enfants, ils sont dus à leur nouveau statut scolaire.

Des élèves de 27 classes de CM2 ont été interrogés, en CM2 puis en 6^e, sur les finalités des disciplines et les conditions de réussite scolaire (7), (8). Tout d'abord, les réponses de chaque élève demeurent très stables entre le CM2 et la 6^e.

A la fin de la 6^e, les élèves ont un jugement plutôt positif sur leur année : l'enseignement est jugé plus intéressant qu'en CM2, malgré un rythme de travail plus intense et des difficultés plus grandes.

En CM2, les mathématiques sont la matière préférée et le français la matière la plus rejetée. En 6^e, le français remonte et devient la deuxième discipline préférée après l'éducation physique.

Entre le CM2 et la 6^e, les élèves prennent peu à peu conscience du poids de l'institution scolaire dans leur avenir professionnel et de l'aspect instrumental des disciplines.

D'après les élèves de CM2 comme ceux de 6^e, un bon élève est celui qui apprend bien ses leçons et qui écoute en classe. Le rôle du travail personnel et de la pédagogie du professeur s'accroît en 6^e.

LES ENSEIGNANTS DE CM2 ET DE SIXIÈME

Des enseignants de CM2 et de 6^e se sont prononcés sur la pertinence et l'utilité des savoirs et savoir-faire, en mathématiques et en français, pour une bonne poursuite de la scolarité ainsi que sur leurs pronostics de réussite de leurs élèves (3), (9). En mathématiques, les enseignants de CM2 et de 6^e s'accordent pour considérer comme "indispensable" la connaissance des mécanismes opératoires. Ils attachent aussi une grande importance aux problè-

mes élémentaires de la vie courante demandant un effort de réflexion et initiant au raisonnement logique.

En français, les instituteurs semblent attacher plus d'importance que les professeurs à l'aspect orthographique. Par contre, instituteurs et professeurs accordent une grande importance aux automatismes orthographiques élémentaires.

La capacité de comprendre un texte lu silencieusement est jugée primordiale par tous les enseignants. Les instituteurs privilégient l'analyse grammaticale explicite et les professeurs l'analyse grammaticale implicite.

Instituteurs et professeurs soulignent l'importance de la capacité à maîtriser la ponctuation simple et les principales règles syntaxiques. Ils expriment aussi un intérêt majeur pour la rédaction d'un récit à partir d'une séquence d'images.

Les pronostics de réussite probable des élèves à un exercice donné par les enseignants de CM2 et de 6^e montrent qu'ils ont une bonne connaissance de la réalité de la classe.

Des questionnaires ont été passés auprès de 600 instituteurs et 800 professeurs dans le but de recueillir leurs opinions et discours sur les points suivants (10), (11).

En CM2, les instituteurs sont centrés sur l'enfant (affectivité et socialisation) avec des pratiques de travail de groupe plus fréquentes. L'oral est privilégié par rapport à l'écrit. L'évaluation est moins fréquente et souvent pratiquée oralement. Les compétences attendues des élèves en fin de CM2 sont de niveau élevé dans les apprentissages de savoir-faire techniques.

En 6^e, les professeurs sont axés sur l'élève (apprentissage disciplinaire) avec des pratiques de travail sous forme de cours. L'écrit est privilégié au niveau des résumés du cours et des pratiques d'évaluation. L'évaluation est très fréquente, voire systématique. Les compétences attendues des élèves à l'entrée en 6^e sont peu élevées dans des apprentissages marqués.

Pour les professeurs, les trois objectifs principaux de l'enseignement sont : l'acquisition des connaissances de base, des méthodes de travail, et de modes de pensée et d'action. Les instituteurs ont

choisi l'acquisition des méthodes de travail et de modes de pensée et d'action avant celle des connaissances de base.

Pour la moitié des enseignants des deux cours, le milieu familial reste le principal facteur d'échec scolaire.

Pour les deux groupes, les trois fonctions généralement reconnues de l'écrit sont la structuration du raisonnement, le renforcement et l'acquisition des connaissances.

La quasi-totalité des enseignants accepte qu'une discussion s'instaure en classe.

Étant donné le très fort taux de non-réponses concernant les élèves étrangers, 1/3 des instituteurs et 40% des professeurs ayant répondu pensent qu'ils ont plus de difficultés que les autres. Par contre, la majorité d'entre eux n'adopte pas de pratiques pédagogiques spécifiques.

Les professeurs rejettent massivement le passage systématique en classe de 6^e.

57 % des instituteurs sont pour l'hétérogénéité des classes et 58 % des professeurs contre.

Quatre instituteurs de 95 élèves de CM2 suivis en 6^e et leurs professeurs de mathématiques et de français de 6^e ont été interrogés au moyen d'un questionnaire sur la description des comportements en classe de chacun des élèves et sur les perspectives scolaires quant à l'adaptation en sixième (6).

La concordance est plus marquée entre les prévisions des instituteurs et les évaluations des professeurs de mathématiques. Les professeurs de français font preuve de plus d'indulgence et le taux d'élèves "bien adaptés" est, chez eux, nettement supérieur.

Pour les trois catégories d'enseignants, une adaptation favorable est corrélée à la réussite scolaire et à la "bonne" conduite en classe tandis que les difficultés d'adaptation en 6^e sont fortement liées aux mauvais résultats scolaires.

Quel que soit l'enseignant, les qualités de l'élève favorisant l'adaptation en 6^e sont l'intelligence, l'initiative, l'effort de travail et la capacité de concentration.

Pour tous les enseignants, l'expérience du passage est prévue et évaluée comme présentant

plus de difficultés pour les garçons que pour les filles.

Les comportements scolaires décrits par les enseignants des trois groupes comme étant propices à une bonne adaptation en 6^e sont l'attention, l'application et la discipline. Ces caractéristiques positives privilégient les filles. De plus, une fois acquises au terme de l'école primaire, elles demeurent en positif ou en négatif au collège.

Les conduites impliquant une plus grande mobilisation de l'élève (initiative, autonomie de travail, rapidité d'exécution) sont davantage prises en considération au collège qu'en primaire comme étant utiles pour une bonne adaptation.

En CM2 et en 6^e, le manque de "confiance en soi devant le travail scolaire" est le fait le plus souvent signalé et caractérise surtout les enfants de milieux modestes.

Pour les enseignants des trois catégories, les conduites adaptatives varient à la fois en fonction du milieu et du sexe : l'instabilité, le manque d'application et l'indiscipline sont plus souvent octroyés aux garçons et l'application, la discipline, l'autonomie et l'attention aux filles ; la passivité est souvent attribuée aux élèves des milieux moins favorisés.

Une enquête a été réalisée, en 1983-84, auprès d'une centaine d'instituteurs de CM2 et autant de certifiés en 6^e, sur l'image qu'ils se font de l'autre groupe et sur les rencontres qui ont lieu dans leur secteur afin d'évaluer la distance entre les deux corps (12).

A propos de l'existence d'un "corps enseignant", les professeurs introduisent des distinctions en son sein si bien que la notion de corps s'efface alors que les instituteurs caractérisent les enseignants dans leur ensemble. Quant à se situer dans une partition sociale plus large, les professeurs s'y refusent assez souvent tandis que les instituteurs acceptent plus volontiers. De même, concernant leur fonction, les instituteurs parlent d'"instruction" et de "formation", et les professeurs de "culture" ou de "transmission de connaissances".

2 enseignants sur 5 ignorent les simples caractéristiques socio-économiques de l'autre groupe.

1 enseignant sur 5 connaît à fond les instructions officielles du CM2 et de la 6^e : 3 instituteurs sur 5 déclarent avoir lu celles de 6^e et inversement, 2 professeurs sur 5.

1 enseignant sur 10 a un frère ou une sœur dans l'autre groupe, et 1 enquêté sur 3 déclare entretenir des relations amicales avec l'autre corps.

4 enseignants sur 5 disent connaître de vue un ou plusieurs collègues de l'autre catégorie, mais l'expérience d'échanges de vue sur les contenus étudiés ou la pédagogie employée est beaucoup moins fréquente.

Pour assurer la liaison, les 3/4 des enseignants déclarent participer à une réunion au moins par an (les instituteurs y assistent systématiquement contre 1 professeur sur 3).

L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ EN CLASSES DE CM2 ET DE SIXIÈME

500 séquences d'enseignement d'une trentaine de classes de CM2 puis de 6^e ont été observées dans le but d'identifier le fonctionnement du "contrat didactique" (élèves-maître-savoir) dans cinq disciplines (4).

Dans les cours de français, en CM2 comme en 6^e, on écrit très peu, les échanges sont très nombreux et le rythme s'accélère en 6^e. L'activité dominante y est le repérage et la reconnaissance : cette identification se fait oralement et le couple identification/reproduction est au cœur de la dynamique en classe.

Dans le cours d'histoire-géographie, en CM2 et en 6^e, la forme fondamentale de la transmission des connaissances passe par un jeu extrêmement rapide de questions/réponses. Les activités identifier et reproduire dominent le cours : en CM2, l'activité d'identification est plus fréquente tandis qu'en 6^e, l'acte de reproduire prend de l'importance.

En CM2, la tendance est de clore la séquence sur elle-même et le savoir est en relation avec le sens commun et la vie quotidienne. En 6^e, l'objet du savoir renvoie à un savoir spécifique et se situe dans une continuité avec un rappel constant de l'acquis.

En mathématiques, en CM2 comme en 6^e, on se permet peu de digressions et les notions introduites sont rarement justifiées comme utiles. Le modèle dominant consiste en une suite d'activités d'identification/reproduction, et ce qui doit être identifié puis reproduit et mémorisé est avant tout un ensemble des savoirs élémentaires, de définitions et de règles (et ceci, davantage en 6^e).

La différence la plus importante entre le CM2 et la 6^e est que l'on écrit énormément en 6^e.

Dans le cours d'arts plastiques en CM2, le travail est centré sur la réalisation d'un produit et la séance est découpée en étapes qui correspondent à un guidage vers le résultat. Les notions sont peu ou pas définies et l'élève doit réaliser quelque chose. En 6^e, un système d'identification avec des moments de répétitions s'établit, où "je fais" puis "je constate et je nomme" alternent. Le découpage en étapes et le guidage explicites disparaissent. Le savoir est construit par la fréquence des définitions et de l'appel à l'acquis, la verbalisation et la problématisation. C'est en arts plastiques que la rupture CM2/6^e est la plus importante : on passe d'un enseignement centré sur la technique en CM2 à un enseignement centré sur les notions et les procédures en 6^e, et d'une pratique de fabrication en CM2 à une pratique plus interrogative en 6^e.

Dans le cours de langue vivante en 6^e, la pratique dominante est la méthode audiovisuelle : elle se traduit par un enseignement oral de la langue enseignée, s'appuyant pour la compréhension sur les images illustrant le dialogue étudié, et faisant rarement appel à une activité écrite de la part de l'élève. La répétition est l'activité prépondérante de l'élève constamment sollicité.

Dans 500 séquences d'une heure, l'écrit et l'oral en CM2 et en 6^e ont été étudiés en temps et en nature (4), (13).

Concernant l'écrit en classe, le temps d'écrit s'allonge effectivement en 6^e en français, mathématiques et histoire-géographie. En mathématiques, on écrit davantage qu'en français et c'est en langue vivante qu'on écrit le moins.

Au collège, on accorde une grande importance à la capitalisation des connaissances dans le cahier.

L'entrée au collège ne modifie pas la nature des écrits pratiqués en classe : ce sont essentiellement des exercices d'application brefs ou entrecoupés d'oral.

L'évaluation se fait plus souvent par écrit en 6^e qu'au CM2 de même que les devoirs faits à la maison.

Quant à l'oral en classe, c'est en français qu'il occupe la plus grande place et accapare ainsi l'essentiel du temps.

Quelle que soit la discipline, le nombre d'échanges oraux en classe est extrêmement élevé et le rythme de ces échanges s'accroît du CM2 à la 6^e.

Aux deux niveaux, la nature de l'oral correspond à une série de questions/réponses : à la question de l'enseignant succèdent les réponses immédiates et multiples des élèves. Les enseignants ne retiennent que celles qui leur permettent de mener leur démonstration à son terme dans le temps imparti. De plus, ces échanges portent majoritairement sur le contenu du cours.

Une partie de prise de paroles qualifiée d'"organisationnelle" croît en 6^e : inférieure à 15% dans la plupart des disciplines, elle atteint le tiers des échanges en arts plastiques et souligne ici une rupture réelle entre le CM2 et la 6^e.

Le traitement de l'erreur a été analysé dans 500 séquences d'enseignement (14).

En CM2 comme en 6^e, assez peu d'erreurs sont pointées par l'enseignant mais une fois l'erreur reconnue, celle-ci donne lieu à une correction aboutie. La plupart des corrections s'effectuent très rapidement et rares ont été les traitements élaborés, impliquant une réflexion sur les mécanismes de l'erreur ou un démontage de celle-ci. L'enseignant pointe l'erreur, la commente éventuellement et la corrige rapidement. Les élèves ne sont sollicités que dans un rôle de correction rapide en remplaçant l'erreur par la forme correcte.

La faible utilisation des traitements des erreurs en référence au sens est commune et aux deux niveaux et à chaque discipline. L'erreur n'est pas intégrée dans un schéma de construction du savoir, elle reste une production parasite du savoir, témoin de l'échec de l'apprentissage et donnant lieu à une

nouvelle énonciation de ce savoir. Néanmoins, ce sont, de toutes les disciplines, les mathématiques qui corrigent le plus d'erreurs portant sur un défaut de logique ou de raisonnement (même si ce type de correction reste minoritaire).

Les spécificités disciplinaires s'affirment dans les niveaux de traitements des erreurs au collège.

Suite à ces différents résultats de travaux sur le CM2 et la sixième, considérons dans ce qui suit l'analyse d'entretiens informels réalisés en groupes et individuellement, en mai-juin, auprès d'une centaine d'élèves de quatre classes de CM2 pour connaître leurs perspectives sur leur prochaine entrée au collège (15).

LES CHANGEMENTS GÉNÉRATEURS D'ANXIÉTÉ

Les élèves sont fortement inquiets quand ils envisagent l'entrée au collège comme un déplacement à court terme. Cette anxiété est due au fait qu'ils ignorent les futurs codes en vigueur au collège et le type de collégien qu'ils deviendront d'une part et, à l'inversion de statut (du haut de l'échelle des âges dans l'école primaire vers le bas de celle-ci au collège) d'autre part.

Vu la taille du collège, le nombre d'élèves, le changement de salles et les horaires diversifiés, tous les élèves et davantage les garçons expriment d'emblée la crainte d'une désorientation spatio-temporelle : la peur de se perdre dans le "labyrinthe" des corridors et des salles, d'arriver en retard en cours, "d'oublier ses affaires",...

Quant à la discipline du collège, tous sont unanimes et répètent sans cesse qu'"au collège, c'est plus sévère", mais les discours des garçons sont plus abondants et détaillés. Tous abordent aussi l'aspect bureaucratique de cette discipline : le carnet de correspondance, la conseillère d'éducation et les surveillants (déjà nommés "pion/pionnes") qui leur sont très impopulaires.

Une nouvelle sensation désagréable est ressentie : les élèves vont se déplacer du monde confortable, douillet et accueillant de l'école primaire vers le

monde du collège plus impersonnel, plus dur et bureaucratique.

De même, les élèves appréhendent les contacts avec leurs futurs professeurs car ils pensent que ces derniers sont plus sévères que leurs instituteurs et plus exigeants à propos du travail scolaire : il s'attendent à être traités d'une façon plus distante et pressentent qu'il leur sera difficile de développer des relations personnelles intimes avec eux. Par conséquent, cela les conduit à établir une dichotomie entre instituteurs et professeurs : l'aspect affectif et relationnel est attribué aux instituteurs et le côté enseignement et froideur aux professeurs. En outre, la majorité a esquissé le portrait du professeur idéal qui doit être à la fois gentil mais pas trop, compréhensif, faisant rire les élèves, apprenant bien et répétant à souhait les explications.

A cette anxiété face aux professeurs vient s'ajouter celle concernant le travail scolaire au collège, jugé différent en qualité et en quantité de celui de l'école primaire. En effet, le travail scolaire sera plus difficile, plus élaboré et demandera de la réflexion. Les élèves s'inquiètent particulièrement des contrôles qui seront plus compliqués, les questions demanderont de la réflexion, et apprendre ses leçons ne suffira plus pour les réussir. La notation est également un autre sujet de préoccupation car les fautes compteront davantage de points, ce qui fera baisser leurs notes et leur moyenne. Ils redoutent aussi le rythme de travail plus accéléré du collège. Par conséquent, ils se posent la question de leur futur niveau scolaire et la majorité pense qu'il baissera.

Ces élèves abordent aussi les conditions de réussite au collège. Tous pensent que pour être un bon élève au collège, il faut travailler et fournir des efforts, être attentif en classe et écouter le professeur, faire ses devoirs et apprendre ses leçons. On peut noter qu'ils semblent imprégnés de l'idéologie "méritocratique". De même, pour tous les élèves, le volume de travail à faire à la maison augmente considérablement au collège.

Suite à ces appréhensions concernant le domaine formel du collège, considérons maintenant une autre inquiétude majeure, la confrontation avec les élèves du collège plus âgés. Les récits sur la peur

“des plus grands qui se croient les plus forts et qui se croient tout permis” sont nombreux et redondants. A entendre les élèves, notamment les garçons, aller au collège devient un véritable “cauchemar” car ils vont devenir une proie pour les plus âgés. Les garçons sont d’ailleurs préoccupés par des “bandes” qui vont s’en prendre à eux. Quant aux filles, elles sont davantage soucieuses des agressions psychologiques. A la frayeur de se faire brutaliser ou insulter s’ajoute celle de se faire voler des fournitures scolaires ou des vêtements de “marque”. Cette peur des “plus grands” provient notamment de la future inversion de leur statut. En effet, il existe une hiérarchie dans la culture informelle des élèves, classée selon un principe d’ancienneté et par conséquent, les nouvelles “recrues” sont des cibles légitimes pour la manifestation du statut supérieur. Pour les garçons, cette classification informelle est également basée sur des principes de taille et de force physique. Néanmoins, filles et garçons tentent de se rassurer en énonçant que la première condition nécessaire pour ne pas se trouver en butte aux attaques des plus âgés est la discrétion. Une autre façon de remédier à cette crainte des aînés et d’éviter leurs intimidations consiste à “être entre amis”. Par conséquent, la plus grande hantise de tous est d’être séparés de leurs amis actuels. De plus, l’éventualité de perdre ses amis lorsqu’elle est comprise par les élèves menace de faire tomber les supports de leur identité qui reste alors en balance au vrai sens du terme. Ils prennent donc conscience qu’ils vont devoir établir de nouveaux types de relations avec de nouveaux camarades ; ce qui limite leur vision et de ce fait, renforce l’anxiété due au changement d’amis.

LES CHANGEMENTS CONSIDÉRÉS POSITIVEMENT

Toutefois, toutes les craintes énoncées précédemment sont à insérer à l’intérieur d’une perspective à long terme où les élèves envisagent avec joie une nouvelle identité plus désirable, l’acquisition de compétences accrues et un statut plus élevé.

Tout d’abord, du fait de la complexité et de la variété des matières enseignées au collège, tous les élèves pensent qu’ils deviendront plus instruits, plus intelligents et par conséquent, leur statut se trouvera rehaussé.

A la joie de l’acquisition de nouvelles connaissances s’ajoute celle d’avoir plusieurs enseignants. Ainsi, ils pourront alterner, dans la journée, avec des professeurs avec lesquels ça se passe bien et d’autres avec lesquels ça se passe moins bien. Les élèves, notamment les garçons sont aussi ravis à l’idée que les professeurs absents ne sont pas remplacés.

La diversité de matières, d’horaires et de professeurs conduit les élèves à penser qu’ils auront davantage d’indépendance et de liberté au collège. Effectivement, la grande majorité d’entre eux et surtout les garçons se lancent dans des discours interminables, très embrouillés et très détaillés pour expliquer que les horaires diversifiés et la possibilité d’organiser eux-mêmes leur travail leur donneront davantage d’autonomie et de temps libre.

De même, tous pensent qu’au collège, ils auront moins de contraintes et seront moins surveillés par les adultes. Ils se réjouissent d’avance de cette future liberté due à l’espace, au nombre, à la nouvelle organisation et au statut d’adolescent.

En dépit de la peur initiale de l’inversion de leur statut, garçons et filles sont contents d’aller au collège car ils vont devenir plus “grands” et approcher ainsi du statut plus élevé et tant convoité de jeune. “Moderne” est un qualificatif souvent employé à propos du collège, “le collège c’est plus moderne” : ce qui signifie pour ces derniers qu’ils ont à ce stade le sentiment de se déplacer vers un monde plus mûr. La taille et les équipements du collège, le grand nombre d’adolescents, le mouvement, la pluralité des enseignants et l’aspect disciplinaire de l’enseignement procurent également cette sensation de déplacement vers un monde adulte.

Cependant, d’autres perspectives vécues positivement sont uniquement mentionnées par les filles. On peut l’expliquer par le fait que les filles sont plus matures que les garçons à cet âge. Toutes ressentent un besoin urgent de quitter le monde de l’enfance : elles ont hâte d’entrer au collège et de commencer

une nouvelle vie. Elles sont également pressées d'y aller afin de satisfaire leur curiosité. Bien qu'elles aient énoncé toutes sortes d'appréhensions, toutes sont optimistes et persuadées qu'au collège, "ça se passera bien". Certaines filles plus grandes et plus mûres que les autres pensent que la sixième marque le commencement d'un nouveau type de relations avec les garçons.

De même, elles envisagent avec enthousiasme des changements dans leur vie à l'extérieur du collège. En effet, du fait de leur nouveau statut, elles ne seront plus considérées comme des enfants et par conséquent, elles acquerront davantage de liberté, d'autonomie et de responsabilités, et pourront converser avec des adultes.

POUR CONCLURE...

En premier lieu, nous pouvons émettre que la rupture CM2/Sixième n'est pas aussi problématique qu'on le pense généralement, en ce qui concerne :

- Les performances et comportements scolaires des élèves de CM2 et de 6^e ;
- Les instituteurs et les professeurs ;
- L'enseignement dispensé en classes de CM2 et de 6^e.

Quant aux élèves de CM2, ils semblent bien informés de ce qui se passe au collège et de ce qui les attend, même si leurs perspectives sont parfois ou alarmistes ou enjolivées. Ainsi, lorsqu'ils envisagent l'entrée au collège dans une optique à court terme, ce sont les appréhensions qui dominent. Par contre, quand cette entrée est entrevue dans le long terme ce sont alors les connotations positives du changement qui l'emportent. Les anxiétés sont souvent dues à la méconnaissance des codes existant au collège ainsi qu'à l'inversion du statut tandis que les joies sont relatives au déplacement de ces élèves vers un statut plus élevé et un monde plus adulte. Enfin, notons trois points importants à prendre en compte à propos de l'entrée au collège :

1. La grande hétérogénéité des élèves aux niveaux de l'âge, des résultats scolaires, des milieux socioculturels et de la maturation physiologique ;

2. La quasi-stabilité des performances scolaires en positif comme en négatif entre le CM2 et la fin de l'année de 6^e ;

3. La vision positive du collège qu'ont les élèves : ils le placent sur un piédestal et vivent l'entrée au collège comme une promotion.

Marie-Christine BONTE

Centre Associé au CEREQ
(Centre d'Études
et de Recherches sur les Qualifications)
Département des Sciences
de l'Éducation
Université de Rouen

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) LEGRAND, L. (1983). *Pour un collège démocratique*. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale. Paris : La Documentation Française.
- (2) Évaluation pédagogique dans les écoles et les collèges : CM2/6^e, *Éducation et Formations*, 3, 1983.
- (3) LE GUEN, M. et LE COLEY, F. (1984). Le passage de l'école au collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13, (1), 63-74.
- (4) *Articulation école/collège : les enseignements en CM2 et en 6^e : ruptures et continuités* (1987). Paris : INRP. (Rapport de recherche ; n° 11).
- (5) GUILLAUME, J.-C. et MANESSE, D. (1989). Du CM2 à la 6^e : pertes ou profits dans les compétences des élèves. *Dialogues*, 23, 26-27.
- (6) ZAZZO, B. (1982). *Les 10-13 ans : garçons et filles en CM2 et en sixième*. Paris : PUF. (Croissance de l'enfant. Genèse de l'homme).
- (7) *Enseignants de CM2 et de 6^e face aux disciplines*. (1986). Paris : INRP. (Rapport de recherche ; 1986/9).
- (8) AUDIGIER, F. et TRANCART, D. (1989). Les représentations que les élèves ont des disciplines. *Dialogues*, 23, 22-24.
- (9) LEVASSEUR, J. (1986). Les objectifs de savoir et de savoir-faire, en français et en mathématiques, au CM2 : résultats des élèves et attentes des enseignants. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, (1), 29-43.

- (10) *Articulation école/collège : étude diagnostique. Analyse des représentations des enseignants de CM2 et de 6^e.* (1985). Paris : INRP.
- (11) COLOMB, J. (1989). L'articulation école-collège : une approche didactique. *Dialogues*, 23, 19-22.
- (12) ISAMBERT-JAMATI, V. (1986). École et collège : quelle distance aujourd'hui entre les enseignants ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, (1), 45-51.
- (13) LUC, C. et MANESSE, D. (1989). Écrit et oral de CM2 et de 6^e. *Dialogues*, 23, 24-26.
- (14) *Articulation école/collège : le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^e.* (1987). Paris : INRP. (Rapport de recherche ; n° 13).
- (15) BONTE, M.-C. (1999). *Du métier d'écolier au métier de collégien. Approche ethno-sociologique de l'entrée au collège.* Thèse de doctorat (Dir. : J.-C. Forquin). Lille : Les Éditions du Septentrion.

UN NOUVEAU DÉPART POUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES À L'ÉCOLE ?

LA MAIN À LA PÂTE

ISABELLE CATALA
EDITH SALTIEL

Toutes les enquêtes menées avant 1995 vont dans le même sens : il y a très peu d'enseignants du primaire qui enseignent les sciences à l'école, les enseignants invoquant essentiellement leur absence de formation scientifique et leur peur de ne pas "savoir". Les récentes évaluations internationales indiquent par ailleurs que les élèves français, à la sortie de l'enseignement secondaire, obtiennent des résultats très médiocres par rapport à leurs camarades étrangers. De plus, l'image qu'ont les lycéens de la science n'est guère positive.

Parallèlement à ce constat, Georges Charpak, prix Nobel en 1992, a découvert aux États-Unis qu'il était possible d'enseigner des sciences à l'école primaire dans de bonnes conditions : un enseignement vivant et motivant, un enseignement qui participe à la structuration intellectuelle de l'enfant ainsi qu'à sa maîtrise du langage. Il a impulsé, avec l'aide de l'Académie des sciences, une dynamique pour favoriser un enseignement des sciences à l'école depuis la maternelle jusqu'à la fin du primaire.

Il y a maintenant presque trois ans que l'opération appelée *La main à la pâte* a été officiellement

lancée en France. Initiée par Georges Charpak et deux autres académiciens, Pierre Léna et Yves Quéré, cette opération a pour objectif de relancer l'enseignement des sciences à l'école primaire par le développement de l'observation, de l'expérimentation et du raisonnement. En 1996, à titre expérimental, trois cent quarante-quatre classes, réparties dans cinq départements, ont été concernées par cette opération. Puis l'année suivante, après un appel national à candidatures, d'autres écoles réparties dans 48 départements ont aussi mis la main à la pâte. Enfin, durant l'année 1998-1999, ce sont trente-trois écoles d'un même département,

la Seine-Saint-Denis, qui sont venues rejoindre l'opération. Actuellement près de 4 000 enseignants se sont officiellement portés volontaires pour enseigner des sciences selon une démarche de type *La main à la pâte* ; d'autres enseignants pratiquent cette démarche hors label institutionnel.

LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET LES PRINCIPES DE "LA MAIN À LA PÂTE"

En 1996, le petit livre *La main à la pâte* esquisse le cadre dans lequel l'opération souhaite se développer. Puis en 1998, l'Académie des sciences rédige les dix principes de *La main à la pâte*, principes qui se trouvent plus loin. Ces principes ne surprendront pas grand monde, certains y retrouveront une partie de ce que préconisait Freinet, d'autres trouvent des points communs avec les activités d'éveil des années 70, etc. Un texte de cadrage a été élaboré par la Direction des Enseignements Scolaires (DESCO) et remis à l'ensemble des participants du Colloque National de janvier 1999 intitulé "A propos de *La main à la pâte*, les sciences et l'école primaire", en voici quelques extraits.

"Les maîtres qui se réclament de la démarche dite La main à la pâte privilégient l'aspect expérimental de leur enseignement. Les élèves sont placés en situation de recherche et on les aide à développer une investigation raisonnée s'appuyant sur l'expérimentation, l'observation, le raisonnement et l'argumentation.

L'expérimentation est naturellement l'un des points essentiels de la démarche. Conformément au deuxième principe de la charte La main à la pâte, il ne convient cependant pas de confondre "activité manuelle" et "expérimentation". Les enfants pratiquent eux-mêmes des expériences, expériences pensées et construites par eux. Certes, il importe de transmettre une pratique de la science comme action, interrogation, investigation, expérimentation et non pas comme somme de résultats figés à apprendre par cœur. Mais il importe aussi de réfléchir et de construire intellectuellement, par le langage, ce qu'on fait des expériences. Les enfants

observent, interrogent, construisent un problème, se lancent dans des expérimentations pour résoudre ces problèmes (exemple, pourquoi met-on du sel sur les routes en hiver ?)

On apprend par l'action, en s'impliquant ; on apprend progressivement en se trompant ; on apprend en interagissant avec ses pairs et avec de plus experts, en exposant son point de vue, en le confrontant à d'autres points de vue et aux résultats expérimentaux pour en tester la pertinence et la validité.

Les situations qui sont proposées aux élèves dans la classe les conduisent à des activités de classement, de mise en relation, reposant sur une observation sous-tendue par une question, des activités de prévision, à condition de ne pas confondre prévision scientifique et réponse au hasard, des activités d'exploration où l'expérimentation s'organise autour d'hypothèses qu'il faut tester ou bien de représentations du mode de fonctionnement d'objets fonctionnels.

Ces activités participent d'une démarche scientifique ou d'une démarche technologique.

Les séances de classe sont organisées de telle sorte que les progrès soient possibles à la fois sur l'acquisition de connaissances et sur l'acquisition de démarches. Un temps suffisamment long doit être consacré à chaque thème pour permettre les reprises, les reformulations, la stabilisation des acquis.

Le rôle de l'enseignant n'est pas de proposer des énoncés bien rédigés à apprendre, mais de proposer des situations permettant l'investigation raisonnée, de guider les élèves, de faire expliciter et discuter les points de vue, de faire énoncer des conclusions valides par rapport aux résultats obtenus, de les confronter au savoir scientifique.

Le rôle de l'enseignant c'est aussi de gérer des apprentissages sur la durée : durée d'une séance, durée d'un ensemble de séances, durée de l'année scolaire, durée d'un cycle...

Dix principes ont été retenus comme constitutifs de la démarche La main à la pâte.

- 1. Les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel proche et sensible et expérimentent sur lui.*
- 2. Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et*

discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas.

3. Les activités proposées aux élèves par le maître sont organisées en séquences en vue d'une progression des apprentissages. Elles relèvent des programmes et laissent une large part à l'autonomie des élèves.

4. Un volume minimum de deux heures par semaine est consacré à un même thème pendant plusieurs semaines. Une continuité des activités et des méthodes pédagogiques est assurée sur l'ensemble de la scolarité.

5. Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux.

6. L'objectif majeur est une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques et de techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale.

7. Les familles et/ou le quartier sont sollicités pour le travail réalisé en classe.

8. Localement, des partenaires scientifiques (universités, grandes écoles) accompagnent le travail de la classe en mettant leurs compétences à disposition.

9. Localement, les IUFM mettent leur expérience pédagogique et didactique au service de l'enseignant.

10. L'enseignant peut obtenir auprès du site Internet (<http://www.inrp.fr/lamap>) des modules à mettre en œuvre, des idées d'activités, des réponses à des questions ; il peut aussi participer à un travail coopératif en dialoguant avec ses collègues, des formateurs, des scientifiques.

Si ces principes constituent la charte de *La main à la pâte*, on aura soin cependant de distinguer les principes 1 à 6 qui caractérisent la démarche pédagogique, et les principes 7 à 10 qui caractérisent un dispositif reposant sur des aides extrêmement utiles sans lesquelles, cependant, il est possible de commencer une telle action dans les classes. C'est ainsi d'ailleurs que ces aides, fort souhaitables et qu'il convient d'organiser dans les départements, ne doivent jamais être perçues et conçues comme se substituant à la responsabilité pédagogique des maîtres qui, dans leurs écoles, conservent la totale maîtrise de cet

enseignement qui s'inscrit dans le cadre de leur polyvalence.

On vise la construction progressive des concepts et des démarches scientifiques en sachant que cette construction est longue et laborieuse et qu'il faut donc la commencer précocement avec des objectifs d'acquisition adaptés.

Il s'agit de tisser des liens entre le monde de l'école et le monde extérieur, de faire percevoir que ce qu'on apprend à l'école n'est pas qu'un savoir de l'école et du maître mais un savoir partagé dont chacun ne maîtrise qu'une partie. Le maître ne sait pas tout, chaque partenaire peut apporter des connaissances utiles."

LE LIEN AVEC L'ACQUISITION DU LANGAGE

Une des caractéristiques de *La main à la pâte* est de créer un lien fort avec les apprentissages fondamentaux : apprendre à lire, écrire et compter tout en aidant l'enfant à structurer sa pensée.

1. L'ÉCRIT : LE CAHIER D'EXPÉRIENCES

Depuis le début de cette opération, il est demandé aux enseignants de faire tenir, à chaque élève, un cahier d'expériences, cahier qui suit l'enfant tout au long de sa scolarité primaire et qui comprend deux parties assez différentes l'une de l'autre : l'une correspond à un *écrit personnel* dans laquelle l'élève **écrit avec ses mots à lui**, l'autre correspond à un *écrit collectif*. Cette catégorisation se heurte à la catégorisation habituelle : cahier de brouillon / cahier de cours. En effet, la *partie personnelle* du cahier d'expériences, non soumise aux exigences syntaxiques et grammaticales, est cependant plus qu'un cahier de brouillon sur certains points : l'élève doit y inscrire ce qu'il a observé, les expériences qu'il a réalisées, les résultats qu'il a obtenus (qu'ils soient ou non ultérieurement validés), ses explications, sa démarche, ses questions, en utilisant des phrases, des dessins et des tableaux. En ce sens, ce cahier est un outil de structuration de la pensée, un outil de travail sur sa propre pensée. Il

est difficile pour les élèves de faire deux choses en même temps : écrire d'un côté dans un bon français, sans aucune faute d'orthographe et de l'autre être capable d'explicitier sa pensée, son raisonnement, son argumentation. L'objectif est bien sûr que, plus tard, les élèves soient à même de maîtriser les deux en même temps. L'enseignant met de côté provisoirement ses exigences linguistiques pour permettre aux élèves d'exprimer et donc d'approfondir leur pensée. Ce cahier, au contraire d'un cahier de brouillon, doit être gardé non pas en souvenir mais comme un outil de travail où l'élève recherche des informations sur ce qu'il a déjà fait, sur ce qu'il pensait et aussi sur ce que la classe pensait, ce qui nous amène à parler de l'écrit collectif. A côté, et en interaction avec cette partie personnelle, le cahier d'expériences comporte une *partie collective*. Résultant d'une discussion collective (soit à l'intérieur d'un groupe, soit au sein de la classe entière) sur la base des écrits personnels, cette partie est rédigée en travaillant sur le contenu et sur la forme, sur ce qui doit être gardé comme trace du travail collectif et de ses résultats, sur ce qui peut être compréhensible par d'autres élèves. Cet écrit collectif, résultat d'un travail de discussion sur la validité des résultats, les arguments, les formulations, le choix des mots, assume cette fois les contraintes linguistiques, la langue devenant un outil de communication. Ces séances de communication avec les autres peuvent se produire à différents moments. Par exemple, imaginons que les élèves travaillent en groupe, chacun réalisant dans le groupe une expérience qui lui soit propre. Chaque élève communique à l'intérieur du groupe (en général, cela se passe oralement) ; mais ensuite le groupe présente ses résultats à toute la classe, et, pour cela, écrit une synthèse de ce que le groupe a fait, vu et discuté. De même, lorsque tous les groupes se sont exprimés, il peut y avoir élaboration par la classe entière d'une synthèse écrite qui doit obéir à des contraintes différentes de celle de l'écrit personnel.

L'interaction entre ces deux parties est assurée puisque l'écrit collectif, élaboré à partir des écrits personnels, permet aux élèves de situer leurs écrits

personnels en les validant ou les infirmant. Ainsi, l'écrit personnel est plus qu'une mémoire : il permet aussi de mesurer les progrès.

Cette partie écrite collective du cahier d'expériences peut être appuyée par la tenue d'un cahier de classe, la réalisation par les différents groupes d'affiches et par l'élaboration par toute la classe d'un journal de classe.

Les témoignages entendus lors du Colloque National de janvier indiquent que cet écrit collectif joue un rôle important et très complémentaire de l'écrit personnel. De plus, il permet d'avoir un écrit "correct" qui peut être perçu par tous comme le savoir institutionnalisé.

2. L'ORAL

L'expression orale au sein d'un petit groupe ou devant la classe entière est un aspect du travail scientifique valorisé par la démarche *La main à la pâte*. Cette incitation aux échanges verbaux entre élèves d'une part et entre groupes d'élèves d'autre part vise à l'élaboration des connaissances scientifiques par leur formalisation linguistique, en exprimant son point de vue, en essayant de comprendre celui de l'autre, en se mettant d'accord sur une façon de dire ce que l'on a fait, ce que l'on a obtenu, etc. Ces échanges verbaux aident chaque élève à expliciter sa pensée et son raisonnement, tout en lui permettant d'arriver à une certaine maîtrise de la langue. Ainsi, chaque élève acquiert des compétences qui peuvent être réinvestissables dans d'autres domaines.

Quelles que soient ses compétences langagières initiales, chacun s'appropriera des mots nouveaux (exemple dilatation), sera amené à préciser le sens de certains mots, tout en en modifiant l'usage qu'il en faisait (exemple gaz, vapeur d'eau ou fondre, évaporer), bref à maîtriser la langue française.

Cet aspect est également un aspect important de *La main à la pâte* (il n'est pas nouveau, mais est ici beaucoup plus systématique). Il permet aux enfants de s'exprimer et d'essayer de comprendre l'autre. L'enseignement des sciences, de ce point de vue, fait parfois des merveilles, comme l'indiquent :

■ Cet extrait du texte de la DESCO :

"On rencontre nombre d'élèves qui, connaissant des difficultés langagières importantes en "cours de français", s'expriment plus volontiers dans un domaine pédagogique perçu comme plus concret et surtout très universel".

■ Ce témoignage de Nathalie Legaigoux (école Courcelles, Vaulx-en-Velin) concernant deux élèves :

"Aziza était alors une petite fille très effacée. En difficulté scolaire, elle ne prenait jamais la parole et n'osait pas entreprendre. Mais au fil des semaines, au fil des séquences de sciences, son comportement a très favorablement évolué. L'enthousiasme, la jubilation l'ont emporté sur la crainte. Et Aziza a osé faire et dire, avec beaucoup de feu."

"Mohamed est un petit garçon au bord de l'exclusion. Lisant peu et avec difficulté, refusant d'écrire, il était, ou s'était mis dans la situation d'être classé par ses pairs comme "le mauvais élève". Mais au cours des différents travaux de groupe, il a pu faire preuve de toute l'ingéniosité qu'il portait en lui. Plein de questions et d'imagination, il s'est peu à peu imposé comme un référent, obtenant ainsi la reconnaissance, voire le respect, des autres élèves. Moteur au sein de son groupe, tout s'est passé comme s'il ne voulait pas se laisser déposséder de l'impulsion qu'il donnait. Alors, il s'est mis à participer activement aux comptes rendus écrits qu'il fallait établir en vue de communication et d'échanges avec l'ensemble du groupe classe. En quelques mois, il est entré dans le monde de l'écrit, lecture et écriture, et ce, même en dehors de la pratique des sciences. Si des lacunes subsistaient évidemment, ses progrès ont été remarquables et surtout ses relations à l'écrit, à l'école, à la construction des savoirs ont été profondément modifiées. Cela semblait presque magique. Bien sûr, cela ne l'était pas. Mais l'aspect spectaculaire ne pouvait passer inaperçu. Alors, que s'était-il passé ?

Ce témoignage parle de lui-même et illustre bien le fait que le type de travail effectué dans les classes *La main à la pâte* participe aux apprentissages fondamentaux : les élèves lisent, écrivent, parlent et sont aussi très souvent amenés à compter (comme par exemple, au cours d'une expérience, ils doivent

compter combien de poids supporte un bateau en aluminium qu'ils ont construit).

L'ACCOMPAGNEMENT DES MAÎTRES

Une des particularités de l'opération est un accompagnement des maîtres par différents partenaires. Parmi ces accompagnateurs, on trouve non seulement les partenaires "habituels" (IMF, CP, IEN, IA, IG), mais aussi des formateurs IUFM (qui ont traditionnellement plus vocation à former qu'à accompagner), des scientifiques de différents niveaux et un site Internet. Ce souci de vouloir accompagner le maître répond, comme l'a montré un bilan partiel de l'opération établi un an après son démarrage, à une demande de la part des enseignants du primaire.

1. LE SITE INTERNET - LES OUTILS ÉLECTRONIQUES DE COMMUNICATION

En avril 1998, sous la responsabilité de l'Académie des sciences et de l'INRP, avec l'aide financière de la Délégation Interministérielle à la Ville a été ouvert un site Internet pour accompagner les enseignants dans le développement d'activités scientifiques en classe en relation avec toute une communauté de scientifiques, didacticiens et formateurs qui se mobilisent pour proposer leur aide en complément des compétences professionnelles des enseignants.

Ce site a un objectif principal, celui de répondre aux besoins des enseignants. Pour cela, trois fonctions différentes sont assurées par le site :

■ Informer sur l'opération (par exemple, l'information sur la charte, sur le prix *La main à la pâte* décerné sous l'égide de l'Académie des sciences, sur les colloques et autres journées scientifiques en relation avec l'école primaire, etc.).

■ Proposer des ressources et des actualités scientifiques (une documentation scientifique, une documentation pédagogique, les fiches connaissances

établies par l'Inspection générale et des documents pour la classe). Ces documents pour la classe (proposés par des enseignants ou des équipes) sont des fiches d'activités ponctuelles pour une séance, ou organisées en séquence sur un thème donné. Ces documents sont affichés "en débat", et le site permet de réagir pour faire évoluer ces documents. Des modules plus conséquents et traduits de l'américain sont aussi mis en ligne sur le site jusqu'en mars 2001.

■ Permettre des échanges entre différents acteurs et partenaires. Cette fonction d'échanges est assurée pour partie sur le site via des espaces d'écriture offerts au visiteur pour "réagir", et pour partie par une liste de diffusion et un réseau de consultants. Sur le site, des échanges existent et tendent à s'accroître avec le temps. Des compléments d'informations, des mises en garde ou des témoignages ont ainsi pu être apportés à certaines fiches. A titre d'exemple, citons cette remarque d'un scientifique : *"tout ceci pour vous mettre en garde contre une conclusion un peu "gênante" sur cette expérience : si vous ne mettez pas en évidence que la quasi-totalité de l'eau est transpirée, vous entre-tenez l'idée que toute l'eau absorbée est stockée dans la plante"* et ce témoignage d'enseignant sur une fiche d'activité proposée sur le site : *"une analyse des représentations, suite à la question "que deviennent les aliments dans le corps" fait apparaître les résultats suivants..."*.

La liste de diffusion permet de témoigner, de poser des questions et de donner des informations. Elle a un franc succès et permet aux enseignants, formateurs et scientifiques de dialoguer sur les thèmes abordés par les maîtres eux-mêmes. Il suffit de consulter les archives de cette liste pour se rendre compte de la richesse des débats.

2. L'ACCOMPAGNEMENT PAR LES SCIENTIFIQUES

Une des grandes nouveautés de l'opération *La main à la pâte* est l'implication des scientifiques pour la réussite du développement de l'ensei-

gnement des sciences à l'école. Cette implication a pris différentes formes :

■ Une implication de grandes écoles d'ingénieurs telles que l'INSA de Lyon, l'École des Mines de Nantes, l'École Polytechnique. Ainsi, l'École des Mines de Nantes s'est investie dans l'opération en mobilisant élèves et enseignants pour aider les maîtres à préparer des séances de sciences et a monté un atelier de fabrication de mallettes de matériel. L'École Polytechnique, chaque année depuis trois ans, met à disposition de l'opération, dans le cadre de leur Service National, plusieurs élèves polytechniciens à plein temps pour accompagner les enseignants dans leur classe et assurer la publication d'un bulletin de liaison (*Map-Monde*). Cette année, une polytechnicienne était à l'École des Mines de Nantes, une autre à Lyon et trois autres dans le département de la Seine-Saint-Denis. Ces trois derniers sont allés chacun accompagner dix écoles et ont aidé les enseignants à présenter leur travail lors de la journée sciences organisée le 7 avril 1999 à Drancy. Ces jeunes scientifiques, fortement engagés pendant une année entière, ont élaboré un document qui précise la nature du travail qu'ils ont effectué (cf. document en annexe).

■ Une implication plus individuelle sur le terrain par des universitaires scientifiques (comme à Vaulx-en-Velin), par un universitaire didacticien (comme en Haute-Savoie), par des formateurs IUFM (comme en Savoie), par des centres de culture scientifique, technologique et industrielle (CCSTI) (comme en Savoie et à Aix-Marseille), par des professeurs de lycée ou de collège (comme à Nice), par des étudiants scientifiques (comme en Seine-Saint-Denis), etc.

■ Un engagement en tant que "consultant scientifique" dans le réseau Internet *La main à la pâte* géré par les deux médiateurs et responsables du site.

Autant il est extrêmement difficile actuellement de savoir exactement ce qui se passe sur le terrain, autant il est simple pour nous de savoir ce qui se passe sur le site. A été mis en place, sur le site, un réseau de consultants scientifiques : tout enseignant du primaire qui rencontre dans sa classe un problème scientifique peut poser des questions sur le site, questions qui seront dirigées par les

modérateurs vers des scientifiques qui ont accepté d'essayer d'y répondre. En étudiant les questions et les réponses fournies, nous constatons une évolution. En effet, il y a de plus en plus de questions, ce qui indique que les enseignants osent poser des questions. Les réponses des scientifiques sont très variables d'un scientifique à l'autre : certains ne répondent pas toujours de façon compréhensible pour les enseignants, d'autres trouvent les mots qui "parlent", d'autres enfin font ou refont des expériences simples avant de répondre. Une nouveauté : les enseignants réagissent aux réponses fournies, ce qui illustre une amorce très positive de dialogue, certains annoncent même à leurs élèves qu'ils vont poser la question sur Internet¹.

Donnons quelques exemples, à titre d'illustration de ce qui vient d'être dit.

A. Exemples de deux types très différents de réponses pour la même question

Question : *Quel est le véritable sens du courant électrique ? Le courant circule-t-il de la borne positive à la borne négative ou dans le sens inverse soit de la borne négative à la borne positive. Je sais que par sens conventionnel on dit de "la borne positive à la borne négative" ; mais en réalité quel est son sens ?*

Une première réponse dit :

"Le sens des courants, ainsi que la notion de borne positive et borne négative, sont purement conventionnels. Si on décide que les résistances électriques sont des quantités positives, la relation entre la tension (ou la différence de potentiel), écrite sous la forme $U = RI$ suppose que le sens du courant est de la borne positive (celle qui a le plus grand potentiel) vers la borne négative. Il y a deux sortes de charges, certaines s'attirent, on dit alors qu'elles sont "de signes contraires" et d'autres se repoussent, on dit qu'elles sont "de même signe". En particulier, à l'intérieur d'un fil électrique il y a des charges qui ne peuvent pas bouger, et d'autres, les électrons, qui sont mobiles. Les charges immobiles dans le fil et les électrons sont de signes contraires, ce qui veut tout simplement dire qu'ils s'attirent. Historiquement, le

choix des signes + et - pour les charges électriques n'a pas été heureux : il a été fait au hasard, à une époque où on ne savait pas bien ce qui se passait et les électrons ont hérité du signe négatif. On aurait pu faire aussi bien le choix inverse, et les choses auraient été plus simples à expliquer. Revenons à la question : Le sens positif pour le courant correspond à des charges positives qui se déplaceraient de la borne + vers la borne -, mais manque de chance, dans la réalité, ce sont des électrons qui vont de la borne - à la borne +. Les électrons ont donc des charges négatives, et se déplacent dans le sens contraire à celui du courant. Mais le "sens du courant" correspond uniquement à une convention qui permet de faire des calculs simples utilisant l'algèbre, et on ne doit pas changer la convention d'un jour à l'autre. On continuera donc à dire que le courant est dans un sens, quand les électrons vont dans l'autre".

Une deuxième réponse fait intervenir les vecteurs E (champ électrique) et F (force qui s'exerce sur une charge électrique) ainsi qu'une relation complexe comme $E = -\text{grad } V...$. Il faut noter qu'il est très exceptionnel de trouver ce type de réponse, les personnes ayant accepté d'être consultants ont en général été amenées à discuter avec des enseignants du primaire. La technique choisie par les modérateurs pour obtenir des réponses exprimées différemment est d'envoyer en même temps la question à quatre ou cinq scientifiques. Tous ne répondent pas forcément tout de suite, mais il n'est pas rare de trouver, sur le site, deux ou trois réponses à une seule et unique question.

B. Exemple d'un scientifique qui fait "la manip"

Question : *"Je souhaite montrer que l'eau conduit l'électricité en faisant un montage en série : pile 4,5 V ; ampoule 3,5 V et un verre d'eau. Cela ne marche pas, même avec 2 piles de 4,5V en série et de l'eau salée. Existe-t-il un moyen simple de démonstration ?"*

Réponse : *"La manip marche, mais en prenant quelques précautions : en effet, l'eau, même salée, n'est qu'un médiocre conducteur, c'est-à-dire que sa résistivité est très grande comparée à celle d'un*

1 Toutes les citations qui suivent sont extraites du site <http://www.inrp.fr/lamap/>

métal quelconque. Pour ne pas introduire une trop grande résistance, il faut faire en sorte que le "conducteur-eau" soit à la fois très court et de large section. Je viens de faire la manip, en employant un récipient en métal (un moule à soufflé) comme première électrode et comme seconde électrode un couvercle de boîte de conserve. Dans ces conditions, et en mettant 2cm de hauteur d'eau salée (50g/litre), je n'ai aucun problème pour allumer une ampoule de 2,5V avec une tension de 3V. Avec l'eau du robinet, je n'allume l'ampoule qu'en appliquant une tension de 12V. Avec de l'eau pure (distillée ou eau minérale très peu minéralisée), je suis convaincu qu'on n'allume rien. Cette manip a l'avantage de montrer l'énorme variation de conductivité entre différents conducteurs, ainsi que l'importance de la forme du conducteur sur sa résistance."

On voit, sur cet exemple, l'intérêt d'une telle réponse : tout d'abord, l'expérience suggérée a été effectivement réalisée par l'auteur et demande du matériel simple de la vie quotidienne, puis elle dégage des propriétés plus générales (ici non seulement la différence de conductivité entre différents matériaux, mais aussi la relation entre résistance d'un matériau, sa forme et sa conductivité).

C. Exemples de dialogues

1. Un enseignant pose la question suivante :

"Nous avons envoyé dans l'espace un ballon sonde avec une nacelle contenant notamment une petite bouteille d'eau salée. La nacelle a été récupérée et le récipient contenait tout le sel, cristallisé. Nous aimerions savoir si l'eau a pu bouillir pendant l'ascension (jusqu'à 25 km) sachant que la température décroît aussi."

Deux physiciens répondent, dont l'un donne les valeurs de la température de l'atmosphère en fonction de l'altitude. Un enseignant du primaire (un autre que celui qui a posé la question initiale) écrit alors : "En lisant la réponse à X, concernant la cristallisation du sel à l'aide d'un ballon sonde, vous donnez des valeurs de température en fonction de l'altitude. Pourquoi la température remonte-t-elle après 40 000 m ?".

Le scientifique concerné répond alors :

"En juin dernier, en transmettant les valeurs de la

température, je m'étais aussi demandé pourquoi celle-ci "remontait", car je n'ai pas de connaissances particulières en physique de l'atmosphère (sinon que c'est très compliqué !). J'ai laissé le problème en suspens... jusqu'à votre question qui m'a incité à consulter quelques livres. Donc, merci, j'en sais un peu plus !"

(Suit alors l'explication).

2. Un enseignant demande l'explication d'un phénomène (peu importe ici le phénomène). Un scientifique répond : "Je pense que la réponse tient à la structure bien connue des cristaux de sel en "trémie"...". Ce qui est intéressant, c'est que l'enseignant a ensuite demandé ce qu'est une structure en trémie et que le scientifique a évidemment immédiatement répondu.

3. Un enseignant pose la question suivante :

"Je dois illustrer dans une application multimédia le mouvement apparent du soleil. Pour cela, nous commençons par étudier ce mouvement et j'essaie d'utiliser la méthode d'investigation raisonnée (utilisation d'une boussole et d'un cadran solaire, etc.). Cependant je voudrais trouver un exercice où on pourrait comprendre que c'est en fait la rotation de la terre et la gravité qui nous donnent cette impression..."

Après avoir lu les réponses fournies par deux astronomes, ce même enseignant demande ensuite :

"Merci à X et à XX pour leurs réponses rapides et très détaillées. Veuillez m'excuser si ma question n'était pas claire mais, en fait, après avoir observé le mouvement apparent du soleil, je voulais expliquer que ceci était relatif et qu'en fait ce que l'on voit est dû à la rotation de la terre sur elle-même. Mais je ne savais pas répondre à la question éventuelle "Comment savez-vous qu'elle tourne sur elle-même ?". Étant donné l'énoncé de X "la rotation résulte de la combinaison d'une attraction ET d'une vitesse initiale perpendiculaire", je pensais donc, pour expliquer le mouvement de rotation sur elle-même, à défaut de ne pouvoir démontrer la vitesse initiale, leur expliquer la gravité ; mais ceci semble s'appliquer plutôt au mouvement de révolution. Ma question est donc : la rotation sur soi-même n'est-elle due qu'à une vitesse initiale (comme la toupie) ?"

Question à laquelle l'un des astronomes a immédiatement répondu.

Nous constatons, au travers de ces quelques exemples, qu'un véritable dialogue arrive à s'instaurer : les réponses fournies ne sont pas toujours du type "voilà l'explication, c'est ainsi", mais donnent des informations qui font réfléchir (exemple le dernier exemple cité) et permettent aux auteurs des questions de mieux préciser leur question initiale.

LES SCIENCES À L'ÉCOLE LES SCIENCES HORS L'ÉCOLE

L'opération *La main à la pâte* rencontre des associations ou des institutions qui visent, parallèlement à l'école, le développement de la culture scientifique, de la démarche d'investigation, de l'intérêt pour les sciences. Les enjeux ne sont pas les mêmes, les contraintes non plus puisque seule l'École a en charge la gestion des apprentissages, les mêmes pour tous, charge qui est confiée à des enseignants polyvalents.

C'est dans la clarté des missions de chacun que se sont construites un certain nombre d'interactions. Des lieux bien connus des médias comme La Cité des Sciences et de l'Industrie, le Palais de la Découverte, ou plus récemment Explor@dome à Paris, Ebulliscience à Lyon sont des lieux où l'enfant vient en famille ou en groupe, et se trouve confronté à des objets, des phénomènes, des questions et incité à explorer, à chercher des explications. Ces lieux visent l'éveil de l'intérêt des visiteurs pour les sciences, le développement d'une démarche de questionnement et de recherche d'une réponse satisfaisante. D'autres associations comme "Graine de chimiste", "Les petits débrouillards", "L'Association Nationale Sciences et Techniques Jeunesse", etc., travaillent souvent en ateliers avec des objectifs d'acquisition de savoir-faire ou d'élaboration conceptuelle basée sur la manipulation. Les animateurs d'atelier disposent souvent, en plus d'une formation spécifique de gestion de groupes d'enfants, d'une formation scientifique, contrairement à bon nombre d'enseignants du primaire qui n'ont pas eu de formation scientifique.

LA MAIN À LA PÂTE AUJOURD'HUI

Le pilotage national de l'opération est actuellement assuré par un groupe national de pilotage qui rassemble des représentants des différentes instances impliquées dans cette opération : DESCO, Académie des sciences, INRP, Délégation interministérielle à la Ville (DIV), Direction de la technologie (DT), IUFM... Au niveau national, un certain nombre d'actions structurent le développement de l'opération :

■ Chaque année, depuis 1997, un prix La main à la pâte est décerné sous l'égide de l'Académie des sciences à des classes et écoles qui font faire des sciences à leurs élèves, (que ces classes ou écoles soient ou non impliquées officiellement dans l'opération). En 1997, onze prix ont été décernés et treize en 1998. Ces prix valorisent le travail des maîtres dans leur classe et permettent de dégager progressivement les caractéristiques du type de démarche souhaitée.

■ L'organisation, par l'INRP, la DESCO et l'Académie des sciences, du Colloque National à la Bibliothèque Nationale de France en janvier 1999. Ce colloque a rassemblé des enseignants du primaire, des inspecteurs, des formateurs IUFM, des scientifiques et des didacticiens. Des conférences plénières ont développé les enjeux des activités scientifiques à l'école. Puis quinze ateliers se sont tenus. Chacun de ces ateliers, animé par un formateur et un scientifique, a comporté le témoignage de deux enseignants du primaire pratiquant, autour d'un thème scientifique, une démarche de type *La main à la pâte*. Des actes du colloque paraîtront à la rentrée.

■ L'organisation (par la DT et l'INRP) d'une action de formation dans le cadre du plan national de formation à Nantes en 1998 et l'organisation (par l'INRP) de deux actions de formation en 1999-2000. Le premier était un plan national, les deux autres seront interacadémiques, accueillis dans un IUFM et regrouperont six départements. L'objectif de ces plans de formation est la constitution de réseaux locaux de personnes ressources disposant de compétences pour les activités scientifiques à l'école et pouvant communiquer via Internet. Les plans interacadémiques de l'année 1999-2000

s'adresseront à plusieurs personnes de chaque département de façon à créer un germe d'équipe. D'autres formations plus ciblées sur les IEN ou les formateurs IUFM pourraient être organisées.

■ Un nouvel appel à participation à l'opération doit être lancé par la DESCO pour la prochaine rentrée scolaire.

■ L'équipement informatique et la connexion des écoles à Internet se développent parallèlement sous l'impulsion de la Direction de la technologie et de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR).

Le site *La main à la pâte* continue à se développer et à proposer des ressources évolutives. Le contenu du site sera mis à disposition sur cédéroms à la rentrée 1999 : les enseignants non connectés pourront ainsi avoir accès au site ou apprendre à naviguer "hors ligne", donc pour un coût moindre. A cette occasion, les activités proposées ont été reprises afin de favoriser la communication et le dialogue. Des sites locaux en interaction avec le site national devraient voir le jour prochainement.

■ Une mission qui vise à dresser le panorama de ce qui se fait actuellement et d'analyser les conditions de réussite de l'opération a été confiée à l'Inspection Générale.

Une des caractéristiques de cette opération est de laisser une large place à l'initiative locale qu'elle soit institutionnelle, associative ou commerciale. C'est ainsi que des groupes de pilotages départementaux commencent à voir le jour, groupes qui comprennent des inspecteurs, des IMF, des formateurs IUFM et des scientifiques, c'est ainsi que des centres de culture scientifique, technologique et industrielle (CCSTI) participent à l'opération dans certains départements. L'école des Mines de Nantes continue son action au niveau du département, une association de la banlieue lyonnaise (ADEMIR) s'est chargée de la traduction de documents américains et organise la fourniture de matériels pédagogiques, EDF a fourni du matériel aux écoles de la Seine-Saint-Denis impliquées dans l'opération, des éditeurs fabriquent livres et cédéroms, des entreprises proposent des malles de matériel, etc.

L'OPÉRATION LA MAIN À LA PÂTE ET LA RECHERCHE

Actuellement, il y a peu de recherches directement liées à l'opération, ce qui n'est pas du tout étonnant : l'opération est encore trop jeune. Toutefois, un appel à associations a été lancé par l'INRP sur toute la France, appel auquel 21 IUFM ont répondu. Cet appel prévoit des recherches sur le cahier d'expériences (rôle et impact), les salles de sciences et la construction d'un langage commun pour les activités scientifiques afin de permettre une communication efficace entre producteurs et consommateurs de documents.

Il y aurait beaucoup de travaux à entreprendre, à l'occasion de cette aventure, mais là aussi, il reste beaucoup à faire et surtout à prévoir des recherches coopératives avec des partenaires ayant des cultures très différentes. En effet, les didacticiens des sciences sont sans aucun doute intéressés par ce qui se passe et se fait dans les classes *La main à la pâte*, mais également les didacticiens du français, les sociologues, les spécialistes de sciences de l'éducation, etc. Là, tout reste à faire.

Isabelle CATALA

Chercheur, co-responsable du site
"La main à la pâte" - INRP

Edith SALTIEL

Enseignant chercheur - INRP

BIBLIOGRAPHIE

- CHARPAK, G. (1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion.
- LARCHER, C. et BOURDEAUX, S. (1997). *L'expérimentation de développement des sciences à l'école. La main à la pâte*. Rapport d'évaluation. Paris : INRP. 53 p.
- LARCHER, C. (1997). *Projet d'expérimentation "Développement des activités scientifiques et technologiques à l'école élémentaire"*. Rapport sur les expérimentations nord-américaines et leur compatibilité avec le contexte français. Paris : INRP. 94 p.
- Bulletin de l'Union des Physiciens*, n° 806, 1998.
- CATALA, I., CHOMAT, A., JASMIN, D., LARCHER, C. et SALVIAT, B. (1998). *Atelier Nouveaux médias et formation : le site Internet "La main à la pâte"*. XX^{es} Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles. Chamonix 23-27 Mars 1998.
- JASMIN, D. et SALTIEL, E. (1998). *L'atelier "La main à la pâte", un site Internet pour*

les enseignants, multimédia et réseaux, Actes des 9^e entretiens de la Villette. Paris : CNDP, p. 189-192.

CATALA, I. et JASMIN, D. (1998). La main à la pâte : le dispositif pour l'année 1997-1998. *Sciences et technologie à l'école. La main à la pâte, bilan de deux années d'expérimentation*. Paris : Delagrave ; Versailles : CRDP. 191 p.

ANNEXE

UN EXEMPLE D'ACCOMPAGNEMENT SCIENTIFIQUE DANS L'OPÉRATION "LA MAIN A LA PATE"

Élèves de l'École Polytechnique de la promotion X98 engagés pendant un an à plein temps dans l'opération "La main à la pâte" en Seine-Saint-Denis, notre expérience nous a conduits à ces quelques réflexions sur le rôle que peut jouer un accompagnateur scientifique dans cette opération.

L'opération "La main à la pâte" apporte de nombreuses originalités dans l'enseignement des sciences à l'école primaire qui résident surtout dans le soutien constant et actif des classes engagées dans cette démarche par un réseau de scientifiques (scientifiques confirmés, ingénieurs, élèves de grandes écoles, d'universités...).

Ce soutien se définit pour nous, avant tout, comme une *collaboration*, un *accompagnement*. Il n'a été en aucun cas question de se substituer à l'enseignant. Par contre, nous avons pu veiller à ce que la notion de démarche expérimentale soit au cœur de l'activité proposée par et aux élèves.

En pratique, nous avons travaillé principalement avec les enseignants. Dans la mesure du possible, nous nous sommes adaptés à leurs besoins : apporter à la classe un éclairage et un regard scientifique sur le travail effectué, qui ne vient en aucun cas bouleverser la stratégie pédagogique ou l'organisation interne et fonctionnelle de la classe dont l'enseignant reste seul maître.

QUELLES ONT ÉTÉ NOS PRINCIPALES MISSIONS ?

1. En amont

■ Apporter à l'enseignant les documents pédagogiques (Insights, fiches Internet...), scientifiques qu'il peut utiliser sur le thème abordé par la classe.

■ Répondre aux questions d'ordre scientifique éventuelles que l'enseignant se pose.

■ Guider l'enseignant dans l'élaboration de ses séquences :

- Recherche de situations-problèmes réelles, pertinentes et ne dissimulant qu'un seul concept scientifique à la fois.
- Mise en place d'un questionnement et d'une organisation de classe favorisant une pratique du type démarche expérimentale chez l'élève.

2. En classe

■ Aider d'un point de vue logistique au déroulement de la séance, à la réalisation des expériences.

■ Être une référence scientifique tangible qui constitue une présence rassurante pour les élèves et l'enseignant.

■ Lors de débats en classe entière, intervenir pour canaliser les discussions des élèves afin d'éviter que, de question en question, on n'arrive finalement nulle part (l'enseignant demeurant maître de sa classe, de sa discipline et de son organisation).

■ Lors de travaux par petits groupes, attirer l'attention des élèves sur ce qui peut les étonner, faire rebondir, faciliter la prise de parole de chacun, les aider dans la recherche d'expériences pertinentes et réalisables, et enfin solliciter la trace écrite sur chaque cahier d'expériences.

3. En aval

■ Faire le point avec l'enseignant sur le déroulement de la séance et sur sa conformité avec la démarche "main à la pâte" et sur les concepts scientifiques qui ont été abordés.

■ Attirer l'attention de l'enseignant sur les remarques ou questions des élèves sur lesquelles il conviendra de rebondir lors d'une séance ultérieure.

4. A long terme

■ Notre objectif est que les enseignants s'approprient la démarche "main à la pâte" et la pratiquent de façon autonome au quotidien.

Séverine JEULIN,
Audrey MOORES,
Paul FRANÇOIS

QUELQUES REPÈRES POUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

ROLAND CHARNAY¹

Les difficultés rencontrées par les élèves dans leur premier apprentissage des mathématiques, tout comme leurs réussites, sont aujourd'hui largement identifiées au travers d'enquêtes larges (comme les évaluations conduites à l'entrée au CE2 et à l'entrée en Sixième depuis bientôt 10 ans) ou d'études plus ciblées conduites par diverses équipes de recherche. Elles montrent qu'une proportion trop importante d'élèves (difficile cependant à chiffrer avec précision) a une maîtrise insuffisante des compétences dites "de base"² à la sortie de l'école primaire.

Ces études soulignent également ce que constatent les enseignants au quotidien, à savoir l'écart qui peut exister entre la maîtrise d'une connaissance (mesurée au travers de sa restitution ou de son utilisation dans un contexte proche de celui de l'apprentissage) et sa disponibilité (évaluée à travers la possibilité pour l'élève de la

mobiliser, à bon escient, pour traiter des problèmes inédits, situés dans un contexte nouveau). Ce qui ne manque pas d'interroger l'enseignant convaincu que le critère d'un apprentissage réussi réside moins dans la restitution des connaissances que dans la capacité à les mobiliser, de façon opératoire, en situation de résolution de problèmes,

- 1 Auteur de *Pourquoi des mathématiques à l'école*, ESF, 1996 et responsable avec Jacques Douaire, Jean-Claude Guillaume et Dominique Valentin (sous la direction de Jacques Colomb) des publications de la série ERMEL (Hatier) issues des recherches de l'équipe de didactique des mathématiques de l'INRP.
- 2 Les compétences "de base" sont définies comme celles "qui sont nécessaires aux élèves pour profiter pleinement des enseignements de la classe dans laquelle ils entrent"; celles dites "approfondies" comme celles "qui se rapportent à des savoirs et savoir-faire en cours d'acquisition et dont la maîtrise ne sera effective que plus tard"; enfin, celles dites "remarquables" comme celles "qui se réfèrent à des contenus et des démarches qui seront développées ultérieurement au cours du cycle" (Évaluations CE2-sixième, *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 100, juin 1998, Direction de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie). D'après cette étude, selon les domaines, de 20 % à 30 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base. Encore faut-il préciser que certains de ces mêmes élèves maîtrisent des compétences approfondies, voire remarquables.

notamment de problèmes nouveaux, inédits, différents de ceux auxquels on a déjà été confronté à l'école. Autrement dit, que les connaissances puissent être mobilisées en dehors de leur contexte d'apprentissage...

L'accent ainsi mis sur l'aspect opératoire des connaissances (pour traiter des problèmes) se trouve aujourd'hui renforcé par l'existence et la diffusion très large des moyens modernes de calcul. En clair, il est plus important pour les élèves de savoir utiliser les fameuses quatre opérations de façon appropriée que d'être capable de virtuosité dans l'exécution des techniques opératoires.

La priorité se trouve aujourd'hui moins dans une nouvelle modification des programmes (déjà toilettés à plusieurs reprises et largement allégés au cours des deux dernières décennies) que dans un approfondissement de la réflexion sur les conditions qui permettraient au plus grand nombre d'élèves de s'approprier correctement (au sens développé plus haut) des connaissances qui leur permettraient tout à la fois de poursuivre leur scolarité dans les disciplines qui utilisent les mathématiques, de disposer des outils qui feront d'eux des citoyens lucides et de se frotter à la culture mathématique, "honneur de l'esprit humain" (selon la belle formule de Jean Dieudonné)³.

Les travaux conduits par différentes équipes de recherche en didactique des mathématiques⁴ permettent d'apporter des éléments de réponse qui doivent être mis à disposition des enseignants, par le biais notamment des institutions de formation. Ces travaux s'appuient sur une analyse multidimensionnelle : du côté du savoir enseigné (notamment en référence au savoir mathématique et à ses usages sociaux), du côté des élèves (en particulier de l'étude de leur rapport au savoir) et bien entendu du côté de l'enseignement (et de l'étude des dispositifs utilisés ou utilisables).

Ce sont quelques-unes de ces pistes que nous souhaitons présenter ici, illustrées par un exemple qui accompagnera notre propos : celui du premier enseignement organisé des nombres entiers, au début de l'entrée à l'école élémentaire⁵ (classe de Cours Préparatoire). A l'école maternelle, comme dans leur environnement social, les élèves travaillent très tôt avec les nombres entiers. Dès la fin de Grande Section d'école maternelle et, principalement, au cours préparatoire, il s'agit de structurer et de compléter les premiers éléments de connaissance acquis par les élèves.

DU CÔTÉ DU SAVOIR

Il a fallu plusieurs siècles (sans doute plusieurs millénaires) pour que, à partir des tout premiers usages des nombres, l'humanité élabore les savoirs de l'arithmétique (qui est encore objet de recherche pour des mathématiciens actuels).

Au-delà des connaissances "techniques" sur les nombres (savoir les réciter, savoir les lire et les écrire, ...) quels sont les principaux problèmes dont la résolution nécessite l'usage des nombres et que le jeune élève du début de l'école élémentaire doit déjà maîtriser. Il s'agit en quelque sorte de commencer à l'aider à répondre à cette question fondamentale : à quoi servent les nombres ?

Ce sera la première interrogation du didacticien et du pédagogue. Il trouvera certains éléments de réponse du côté de l'histoire des concepts et de leur construction longue et parfois chaotique. Il ne s'agit pas de refaire avec les élèves l'ensemble du parcours historique, ce qui est d'ailleurs impossible compte tenu des conditions sociales et culturelles dans lesquelles ils se trouvent (notre civilisation est fortement "numérisée"), mais, plus modestement,

3 Jean Dieudonné, *Pour l'honneur de l'esprit humain*, Paris, Hachette, 1987.

4 L'équipe de l'INRP (équipe ERMEL) à laquelle appartient l'auteur de ces lignes vient ainsi de publier un ensemble complet d'activités d'enseignement, issu de 15 années de recherche, pour l'ensemble de l'école élémentaire (de la Grande Section d'école maternelle au CM2) sur le thème des apprentissages numériques et de la résolution de problèmes (ouvrages de la série ERMEL, chez Hatier).

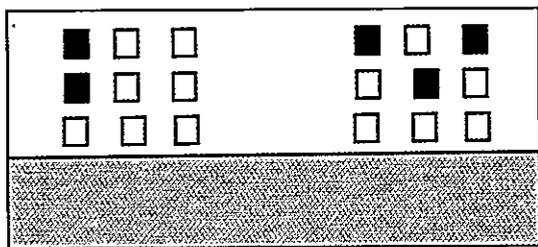
5 L'école primaire est actuellement découpée en école maternelle et école élémentaire.

de refaire une partie de cette construction, celle qui concerne justement quelques grands problèmes fondamentaux qui donnent sens au concept.

On peut ainsi imaginer, et les traces laissées par nos ancêtres nous y incitent, qu'un des premiers problèmes que l'homme a cherché à traiter est celui de la "mémoire des quantités" et de leur comparaison : comment savoir si j'ai autant d'objets aujourd'hui qu'hier, s'il y a là-bas autant qu'ici,... Un autre problème qui est sans doute apparu très vite est celui lié à la maîtrise de l'évolution des quantités, par exemple à la possibilité d'anticiper l'effet d'une augmentation ou d'une diminution.

Le repérage des situations de référence pour un concept donné (celles que Guy Brousseau nomme "situations fondamentales"⁶) et pour le traitement desquelles le concept apparaît comme l'outil le plus approprié, à un moment donné de son apprentissage, constitue ainsi un premier chantier pour qui veut élaborer un dispositif d'enseignement.

La situation suivante (les wagons) a été élaborée dans cette perspective par l'équipe ERMEL dans le but de confronter les élèves de Grande Section d'école maternelle à un problème dont la résolution nécessite l'utilisation des nombres dans leur première fonction : conserver la "mémoire des quantités".



Ce dispositif représente un wagon, au bord d'un quai (partie grisée) avec des places occupées (cases noires) et des places libres (cases blanches).

Les élèves sont invités à aller chercher des cubes (les voyageurs) situés dans un endroit éloigné.

Ils doivent en ramener autant qu'il y a de places libres

("juste ce qu'il faut, pas plus, pas moins").

Plusieurs conditions doivent être respectées pour que la situation permette le travail souhaité de la part des élèves :

- La quantité de places vides doit être suffisante pour que le problème ne puisse pas être résolu en mémorisant simplement les positions qu'elles occupent : le recours au nombre ne serait alors plus nécessaire ;
- Les voyageurs doivent être situés à un emplacement à partir duquel il n'est pas possible de voir le wagon et les places vides : sinon l'élève peut résoudre le problème en prenant les voyageurs un par un, au fur et à mesure qu'il parcourt du doigt ou du regard chaque place vide ;
- Un seul voyage doit être autorisé : si plusieurs voyages sont permis, l'élève peut procéder par ajustements successifs, et ne pas ressentir la nécessité d'évaluer la quantité de places disponibles ; cette contrainte de n'utiliser qu'un seul voyage n'est introduite qu'après une phase "d'appropriation", au cours de laquelle plusieurs voyages sont d'abord autorisés, permettant de premières solutions par ajustements.

Comme on le voit, pour que le savoir visé soit nécessaire à la résolution du problème, un certain nombre de conditions doivent être respectées. Elles permettent d'identifier ce que les didacticiens appellent "variables didactiques" de la situation, et qui correspondent à des éléments de la situation dont des changements de valeur peuvent influencer sur les procédures de résolution utilisées par les élèves.

Nous avons ainsi décrit une partie du travail du responsable des programmes, du chercheur ou de l'enseignant qui doit déterminer, pour un niveau donné, les aspects du savoir à enseigner et les modalités les plus appropriées pour en favoriser l'apprentissage effectif, c'est-à-dire une partie du travail de *transposition didactique*⁷ qui "d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement". Nous avons privilégié ici le regard sur l'aspect opératoire de la connaissance, mais très rapidement les outils conceptuels qui ont été élaborés pour résoudre une catégorie de problèmes vont devenir eux-mêmes objets d'étude, pour être mieux connus, mieux maîtrisés et donc plus disponibles pour traiter de nouvelles catégories de problèmes.

6 Guy Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1998.

7 Yves Chevallard, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

On entre ainsi dans la dynamique d'une *dialectique outil-objet*⁸, dans laquelle, par exemple, les nombres sont, à certains moments, "outils" pour garder la mémoire des quantités, pour anticiper l'effet d'une augmentation, pour préparer une répartition équitable, ... et, à d'autres moments, "objets" étudiés pour eux-mêmes (leur organisation, leurs modes de désignation,...). Élaborer une organisation convenable de ces différents moments constitue une autre tâche importante pour le chercheur comme pour l'enseignant.

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

Si on admet, à la suite de Piaget, que *la connaissance est le résultat d'une adaptation*, que la connaissance est appropriée par l'élève dans le cadre d'une confrontation entre son état actuel de savoir et des situations nouvelles ou dans le cadre d'une interaction avec d'autres points de vue qui l'obligent à s'adapter, on est conduit à prendre en considération, aux différentes étapes de l'apprentissage, les conceptions et les compétences réelles des élèves relativement au domaine conceptuel étudié.

Au moment où on propose le problème des "wagons" aux élèves d'école maternelle, leurs connaissances des nombres sont très variables. Pour certains, le nombre n'est qu'un élément d'une chaîne verbale (*un, deux, trois, ...*) plus ou moins maîtrisée, pour d'autres il évoque l'idée de numéro alors que pour d'autres encore il permet déjà de dénombrer une collection en attribuant successivement un mot de la chaîne verbale à chacun des objets de la collection. Les conceptions relatives aux nombres peuvent donc être très différentes. De

la même manière, les compétences relatives à la maîtrise de la chaîne verbale ne sont pas les mêmes pour tous : certains la connaissent relativement loin (au-delà de vingt), alors que d'autres inversent ou oublient certains mots (six et dix par exemple) ; certains savent utiliser cette chaîne pour dénombrer (en ayant repéré que le dernier mot prononcé suffit à évoquer la quantité), alors que d'autres prononcent deux mots-nombres pour le même objet ou oublient certains objets (faute d'organiser correctement leur dénombrement), etc.

Le repérage des conceptions et des compétences des élèves, des erreurs les plus fréquentes et leur interprétation supposent un cadre théorique de référence⁹. Il convient en particulier de distinguer les erreurs qui se rapportent effectivement aux aspects conceptuels de celles qui peuvent être interprétées comme une tentative de l'élève de satisfaire une attente supposée (ou réelle) de l'enseignant : l'élève ne répond pas à la question, mais essaie de "deviner" la réponse attendue par l'enseignant. Les résultats de recherches en didactique et en psychologie cognitive fournissent, pour de nombreux domaines conceptuels (les premiers apprentissages des nombres, les problèmes arithmétiques, les nombres décimaux, la proportionnalité, la symétrie, ...), des références très utiles. Quelles sont les conséquences pour l'enseignement ? Nous en évoquons deux.

Premièrement, ces analyses sur l'état de savoir des élèves et son évolution permettent *de mieux cibler des objectifs d'apprentissage*. On a ainsi remarqué, concernant les situations additives¹⁰ que certaines sont résolues très tôt par les élèves. Ainsi un problème où il s'agit de trouver le résultat d'une aug-

8 Selon la formule de Régine Douady : "Jeux de cadre et dialectique outil-objet", in *Recherche en didactique des mathématiques*, vol 7/2, 1987, Grenoble, La Pensée sauvage.

9 On peut se reporter, pour l'analyse des erreurs, à Guy Brousseau : "Obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique", in *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1998 ; à Roland Charnay & Michel Mante : "Analyser les erreurs des élèves", in *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles*, tome 2, Hatier, 1996 ; Équipe de recherche INRP : *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en Sixième*, Paris, INRP, 1987.

10 Les travaux de Gérard Vergnaud ont montré qu'il n'était pas pertinent de considérer chacune des quatre opérations séparément, mais que, au contraire, il fallait par exemple prendre en compte, dans un même "champ conceptuel", l'ensemble des situations dont le traitement expert relève soit de l'addition, soit de la soustraction.

mentation (j'avais 5 billes, on m'en a donné 3, combien en ai-je maintenant ?) peut être résolu (sans nécessairement utiliser une addition explicite) par des enfants de 5 ans, alors qu'un problème où il s'agit de trouver l'état d'une collection avant une augmentation (j'ai gagné 3 billes, j'en ai maintenant 8, combien en avais-je au début de la partie) n'est résolu correctement que par une minorité d'élèves de 8 ans. Des questions de deux types doivent alors être résolues, essentielles pour l'enseignement et auxquelles seule la recherche peut apporter des éléments de réponse.

■ A quels moments de la scolarité peut-on proposer aux élèves les différents types de problèmes relevant de l'addition et de la soustraction ? Quels types de solutions peut-on attendre ? Encore faut-il distinguer ici deux catégories de résolution : celles qui passent par *des solutions personnelles* (recours à un dessin, à un comptage sur les doigts, à une addition à trou pour le 2^e problème évoqué, ...), celles qui utilisent une *solution dite experte* (reconnaissance, par exemple, du fait que le 2^e problème relève de la soustraction) ? Quand peut-on proposer à tous les élèves de s'approprier la méthode experte de résolution ?

■ Quelles situations didactiques sont les plus appropriées pour amener les élèves à passer d'une résolution personnelle à une résolution experte d'une catégorie de problèmes donnée¹¹ ? Deuxièmement, ces analyses permettent d'adapter les situations proposées aux possibilités d'apprentissage de chaque élève, et donc d'envisager des *éléments de différenciation*¹² dès les premières étapes d'un nouvel apprentissage. Ainsi, le nombre de places vides dans la situation des "wagons" peut être différent selon les élèves, de manière à être situé dans les limites des capacités à dénombrer, évaluées par ailleurs. La prise de conscience de la

possibilité qu'offre les nombres de conserver la "mémoire des quantités" n'est en effet possible que pour les élèves qui disposent des compétences nécessaires dans le domaine du dénombrement. Cette adaptation des situations aux possibilités des élèves doit d'ailleurs être pensée avec beaucoup de prudence : d'une part, la situation ne doit pas être "réduite" au point de ne plus être problématique, d'autre part, comme nous le verrons un peu plus loin, la confrontation à certaines erreurs peut être considérée comme nécessaire à la construction du sens des concepts.

Différencier ne se réduit d'ailleurs pas à cette adaptation des situations. Fondamentalement, différencier c'est accepter et exploiter le fait que les élèves peuvent utiliser des solutions différentes pour répondre au même problème, c'est valoriser les solutions personnelles évoquées plus haut.

L'ensemble des travaux conduits dans ces différentes perspectives permet de renouveler en profondeur le thème de l'évaluation, dans un sens qui peut être résumé par : mieux comprendre pour mieux aider chacun dans son entreprise d'apprentissage.

DU CÔTÉ DE L'ENSEIGNANT

De manière synthétique, le programme de mathématiques pour l'école primaire¹³ résume (dans le texte destiné au cycle des approfondissements) ce qui vient d'être développé dans les paragraphes qui précèdent : "*La résolution de problèmes occupe une place centrale dans l'appropriation par les élèves des connaissances mathématiques. La plupart des notions, dans les domaines numérique, géométrique, ou encore dans celui de la mesure, peuvent être élaborées par les élèves comme outils pertinents pour résoudre des problèmes nouveaux,*

11 Pour l'exemple de la catégorie de problèmes correspondant au 2^e exemple donné, on peut trouver une proposition dans ERMEL : *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*, Paris, Hatier, 1993.

12 Sur le thème de la différenciation, considérée d'un point de vue didactique, on peut consulter la brochure publiée par l'équipe de didactique des mathématiques de l'INRP : *Chacun, tous, différemment ! Différenciation en mathématiques au cycle des apprentissages*, collection Rencontres Pédagogiques, n° 34, 1995.

13 Ministère de l'Éducation Nationale : *Programmes de l'école primaire* (édités par le CNDP), 1995.

avant d'être étudiées pour elles-mêmes dans d'autres situations. Il ne faut jamais perdre de vue que toute nouvelle notion ou technique se construit sur des acquisitions antérieures et sur les expériences dont disposent les élèves".

Cette conception "constructiviste" de l'apprentissage/enseignement (dans la mesure où l'élève est placé en situation d'élaborer lui-même les notions qu'il doit s'approprier) s'oppose à une conception "transmissive" (dans laquelle, les connaissances sont d'abord présentées aux élèves avant d'être utilisées pour traiter des problèmes). Ce changement de perspective modifie de façon fondamentale le rôle de l'enseignant : il n'est plus celui qui "dit" le savoir aux élèves, mais celui qui permet son élaboration par les élèves eux-mêmes. Il convient donc de préciser dans quelle mesure et dans quelles conditions les élèves peuvent être placés en situation de produire des connaissances nouvelles à partir des connaissances anciennes.

L'ENSEIGNANT CHOISIT ET MET EN ŒUVRE DES SITUATIONS-PROBLÈMES

Dans la conception constructiviste, la connaissance nouvelle est (au moins en partie) élaborée par l'élève dans le cadre d'une mise à l'épreuve des connaissances anciennes de l'élève "confronté" à un problème dont la résolution résiste à l'utilisation de ces seules connaissances anciennes.

Reprenons l'exemple de la situation des "wagons". L'objectif de l'enseignant qui la propose à ses élèves est donc de leur permettre d'apprendre (par eux-mêmes, sans le leur dévoiler directement) que le recours aux nombres est l'outil le plus pertinent pour résoudre une catégorie de problèmes qui peut être caractérisée ainsi : réaliser une collection d'objets (ici de voyageurs) qui a autant d'objets qu'une collection donnée (ici de places libres).

Pour que les élèves soient réellement rendus responsables de l'élaboration de cette connaissance, un certain nombre de conditions doivent être réunies. Citons-en quelques-unes, à partir de l'exemple choisi.

1. Le problème posé doit être caractéristique de la

connaissance visée, ou, autrement dit, la connaissance visée doit être le moyen le plus approprié pour résoudre le problème posé.

Dans le cas de la situation des "wagons", nous avons déjà indiqué trois variables didactiques sur lesquelles l'enseignant peut agir dans ce sens : les places libres et les voyageurs doivent être suffisamment éloignées pour interdire une résolution par correspondance directe entre les deux collections, le nombre de voyages doit être réduit à un seul (pour bloquer les procédures par ajustement), le nombre de places libres doit être suffisant (pour interdire les possibilités de résolution perceptive).

2. Le problème posé doit tenir compte des compétences préalables des élèves : sa résolution doit être possible... tout en restant problématique !

Si les élèves sont déjà capables de résoudre le problème en utilisant les nombres, il y a éventuellement entraînement, mais pas apprentissage nouveau. Si les élèves ont des compétences trop limitées dans le domaine du dénombrement, le problème ne pourra pas être résolu et... l'apprentissage souhaité ne pourra pas être provoqué.

3. Le problème de l'enseignant doit devenir... et rester le problème des élèves.

Le moment où l'enseignant "transmet" le problème aux élèves est un moment crucial. Il doit leur transmettre la tâche (amener juste ce qu'il faut de voyageurs en une seule fois) sans rien leur "transmettre" des moyens à utiliser pour en venir à bout. C'est ainsi, que toute allusion au nombre ou à l'idée de comptage doit être évitée dans la consigne initiale... et que l'enseignant doit éviter d'intervenir pendant les phases de résolution.

Pour que l'élève conserve jusqu'au bout la responsabilité de la résolution du problème, il est indispensable qu'il puisse prendre conscience par lui-même de la réussite ou de l'échec des actions qu'il entreprend. Il faut donc que la situation offre la possibilité d'une *validation indépendante de l'enseignant*. Dans l'exemple choisi, l'élève rapporte les voyageurs en une seule fois, les dispose sur le quai... puis peut les installer sur les places libres

pour vérifier s'il a réussi ou non à répondre à la question posée. Dit autrement : la responsabilité de l'élève sur la résolution du problème, c'est aussi sa responsabilité sur la validation des solutions.

4. Le problème ne doit pas être qu'un prétexte, mais réellement le lieu de l'élaboration de la connaissance.

Si les élèves ne disposent pas déjà de la conception du nombre comme moyen de garder la "mémoire des quantités", la première tentative de résolution du problème des "wagons" devrait échouer, amenant ainsi les élèves à percevoir que ce qu'ils ont mis en œuvre n'est pas approprié. Il faudra peut-être plusieurs tentatives pour que le dénombrement successif des deux collections (places vides, voyageurs) soit reconnu comme moyen opératoire de résoudre ce problème.

On voit comment l'erreur est ici utilisée de manière positive, non pas pointée et sanctionnée par l'enseignant, mais reconnue par l'élève, analysée et finalement dépassée. On peut même affirmer que cette reconnaissance de l'erreur (reconnaissance en fait de l'inefficacité des procédures initiales) et son dépassement sont constitutifs du sens de la connaissance visée.

Les problèmes de ce type, utilisés pour permettre l'élaboration de connaissances nouvelles, sont souvent appelés "situations-problèmes"¹⁴. Leur choix et leur mise en œuvre nécessitent de la part de l'enseignant, comme nous venons de le voir, une attitude et une gestion très différentes de celles qui seraient les siennes dans des phases de type "transmissif" ou dans des phases d'entraînement, qui, toutes deux, demeurent nécessaires à certaines étapes de l'apprentissage.

L'ENSEIGNANT FAVORISE LES ÉCHANGES ET LES DÉBATS ENTRE LES ÉLÈVES

Dans la conception constructiviste de l'enseignement/apprentissage, une place importante est également accordée aux échanges entre élèves. La confrontation des idées, l'analyse mutuelle des procédures et des erreurs, le conflit éventuel entre des conceptions différentes peuvent également être l'occasion d'évolutions cognitives, ... dans la mesure, là aussi, où l'enseignant crée les conditions de ces échanges, les permette et accepte de ne pas s'y immerger prématurément. Pour que les élèves débattent réellement entre eux, échangent points de vue et arguments, il ne faut pas que, dans le même temps, ils puissent percevoir d'assentiment ou de réprobation de la part de l'enseignant.

Là encore, le rôle et le statut de l'enseignant changent. Il n'est plus, provisoirement, celui qui sait, celui qui dit le vrai et le faux, mais bien celui qui permet un échange authentique. En quelque sorte, le devoir de réserve s'impose alors à lui.

En dehors des moments de travail en groupes, les phases de "mise en commun"¹⁵, qui ponctuent ou suivent la résolution d'une situation-problème par les élèves sont, à cet égard, des moments cruciaux. Il faut à la fois éviter une présentation fastidieuse de multiples solutions (donc choisir celles qui sont les plus riches, et donc pas nécessairement celles qui sont correctes), en assurer une compréhension suffisante par tous, favoriser les échanges d'arguments¹⁶, ... tout en évitant que les débats ne s'enlisent. Pour l'enseignant, il s'agit de l'une des phases les plus délicates à gérer, et un travail important doit être conduit en formation avec les enseignants débutants dans ce domaine.

14 Pour plus de détails sur cette notion de situation-problème et sur ses caractéristiques, on peut se reporter à l'ouvrage de Roland Charnay et Michel Mante : *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles*, tome 1, Paris, Hatier, 1995.

15 La question des "mises en commun" a été particulièrement traitée dans ERMEL : *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*, CE2, 1995.

16 Sur le thème de l'argumentation, on peut consulter les travaux de l'équipe de recherche en didactique des mathématiques de l'INRP, rapportés dans deux ouvrages : ERMEL, *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*, CM2, 1999 et *Vrai ? Faux ? On en débat !*, Paris, INRP, 1999 (à paraître).

Au-delà de l'attitude de l'enseignant, certains aménagements apportés aux situations proposées peuvent favoriser ou non l'existence d'échanges entre les élèves.

Ainsi, dans la situation "wagons", l'existence du quai sur lequel les élèves posent les voyageurs qu'ils ont rapporté est destinée à favoriser un moment d'échanges entre les élèves, avant la validation expérimentale (marquée par l'installation des voyageurs aux places libres). En effet, les voyageurs étant installés sur la plate-forme, il est possible de poser la question de savoir si le problème est résolu correctement ou non. La réponse n'est pas évidente (elle le sera dès que les voyageurs auront été installés aux places libres). Divers arguments peuvent être utilisés : placement fictif (un ici, un ici, ...) qui nécessite une organisation, rangement sur le quai comme dans le wagon, dénombrement global ou par paquets correspondant à des secteurs du wagon, ... Des idées réutilisables pour la résolution ultérieure du problème peuvent d'ailleurs être apportées au cours de ces échanges.

L'ENSEIGNANT RESTE LE GARANT DE CE QUI DOIT ÊTRE ACQUIS PAR TOUS LES ÉLÈVES

Jusque-là, l'enseignant est celui qui choisit (les problèmes, les productions des élèves sur lesquelles la classe pourra échanger, l'organisation du travail : individuel, en groupes, collectif, ...), celui qui adapte, celui qui organise et qui gère, etc.

Mais, il est aussi, à d'autres moments, celui qui structure les éléments de savoir élaborés par les élèves, celui qui éventuellement nomme ces éléments (car le langage a souvent un caractère social qui dépasse le cadre de la classe), celui qui décide de ce

qui devra être entraîné ou mémorisé pour être maîtrisé par tous (car, dans la classe, il est le seul à savoir ce qui est utile ou indispensable pour la suite des apprentissages), ...

Ces phases de synthèse, d'institutionnalisation (pour reprendre un terme du vocabulaire didactique) voient le retour de l'enseignant sur le devant de la scène. Leur aspect "transmissif" est plus nettement marqué, même si les élèves peuvent y être associés. Dans l'exemple de la situation des "wagons", lorsque la plupart des élèves auront reconnu qu'un double dénombrement est un moyen efficace de résolution, l'enseignant pourra officialiser ce moyen, en signaler les conditions d'efficacité et proposer aux élèves de s'entraîner à dénombrer "plus loin" pour résoudre d'autres problèmes du même type.

Permettre que s'établisse, pour chaque élève, un "rapport au savoir mathématique" organisé autour de la complémentarité de ses aspects fonctionnels (pour traiter des situations, prendre des décisions, agir) et de ses aspects déclaratifs (pour exprimer les concepts, décrire leurs propriétés, effectuer des calculs ou des transformations), favorisant ainsi l'appropriation d'une part de la culture mathématique, bref rendre l'enfant sinon mathématicien, du moins "mathématisant", tel est l'enjeu, dès l'école primaire, du travail de l'enseignant, médiateur entre l'élève et le savoir mathématique.

Les recherches en didactique, recherches "fondamentales" complémentaires des recherches "développement", doivent continuer à fournir des savoirs et des propositions d'enseignement capables de nourrir la formation de ce "nouvel enseignant" dont nous avons tenté d'esquisser quelques-unes des caractéristiques.

Roland CHARNAY

*Équipe "Didactique des mathématiques", INRP
Formateur, IUFM de l'Académie de Lyon*

LA POLYVALENCE DU MAÎTRE A L'ÉCOLE PRIMAIRE, ARCHAÏSME OU VALEUR D'ACTUALITÉ ?

DOMINIQUE DEVITERNE, EIRICK PRAIRAT,
ANNICK RÉTORNAZ, NICOLE SCHMITT

Dans cet article, nous tentons d'apporter une contribution aux débats actuels sur la polyvalence des enseignants du premier degré. A l'heure où la charte de l'école du XXI^e siècle (M.E.N., 1998) réaffirme la "nécessaire polyvalence" du maître, tout en contestant qu'il puisse encore être "seul dans sa classe, chargé de tout faire", en quel sens et à quels égards la polyvalence peut-elle être considérée comme une valeur d'actualité ? Faut-il, au contraire, faire la part de l'incantatoire ou du perlocutoire dans les discours de l'institution et dans ceux de ses acteurs qui soutiennent la nécessité de maintenir ou de revivifier la polyvalence ? Faut-il reconnaître qu'elle est tout simplement devenue une idée périmée ?

Il y a quelques décennies la polyvalence des instituteurs, entendons la prise en charge individuelle par chaque maître des différents domaines ou disciplines du cursus de l'école primaire, allait de soi. Cela n'implique pas qu'elle ait jamais été ressentie par les maîtres comme aisée à mettre en œuvre, mais elle était, selon le mot de l'Inspection Générale, "naturelle" (Bouchez, 1997).

■ Naturelle pour une raison relative à l'organisation scolaire. Dans la première moitié de ce

siècle, l'école à une classe représente la norme. Ce n'est qu'à la fin des années cinquante que s'impose le modèle à deux classes et un peu plus tard celui à cinq classes.

■ Naturelle pour une raison que nous appelons socio-éducative. L'offre d'intervention extérieure est inexistante ou quasi inexistante. L'école se vit comme une institution totale, autosuffisante pour préparer, non au collège, mais à l'insertion socio-professionnelle.

■ Naturelle enfin pour une raison pédagogique. On ne conçoit pas, on n'imagine pas, de formule meilleure que celle du maître unique pour acculturer et socialiser les jeunes générations.

Aujourd'hui, la polyvalence est dans une situation difficile. Les enseignants du premier degré vivent sur un mode ambivalent leur statut de professeur polyvalent. D'une part, la polyvalence est appréhendée comme une tâche exigeante, très exigeante (trop exigeante pour certains) et d'autre part, elle apparaît comme ce qui spécifie l'école primaire. Elle participe, qu'on le veuille ou non, à la construction d'une identité professionnelle originale.

Tout d'abord, nous développons quelques arguments pour rendre compte des difficultés liées à l'exercice actuel de la polyvalence, puis, nous mettons en lumière quelques éléments qui, a contrario, ont conforté la nécessité et l'intérêt de la polyvalence. Enfin, dans le contexte actuel de redéfinition des contours d'une pratique polyvalente, il nous paraît nécessaire de préciser les différentes acceptions du concept.

LA POLYVALENCE COMME PROBLÈME

Quelques "arguments" ont contribué à affaiblir la pratique de la polyvalence à l'école primaire. Nous en retenons six.

UN ARGUMENT IDÉOLOGIQUE

Si nous entendons par idéologie "les idées dominantes à une époque donnée", on peut dire que l'idéologie actuelle ne fait guère crédit à l'idée de polyvalence. Notre société se méfie de ce qui est poly- multi- pluri-valant. Pour preuve, les licences et les maîtrises à forte composante pluri- ou interdisciplinaire sont plutôt mal cotées dans notre système universitaire. Le mérite et la compétence sont attachés à la spécialisation, et la reconnaissance à l'accès à un statut de spécialiste. Il est clair que la polyvalence pâtit de ce contexte culturel et idéologique qui valorise le spécialiste.

UN ARGUMENT POLITIQUE

Les missions des enseignants du premier degré n'ont cessé, ces dernières années, de s'élargir. Aujourd'hui, à l'école élémentaire, le professeur des écoles doit prendre en charge une dizaine de disciplines. Dans un tel contexte, des mots d'ordre tels que "l'école élémentaire a d'abord vocation à apprendre à lire, écrire, compter" peuvent être perçus par les enseignants comme une incitation à réduire leurs activités d'enseignement à l'essentiel, une sorte de prime donnée au repli sur les savoirs et savoir-faire de base. Dans le même ordre d'idée, à la fin des années 80, la campagne contre l'illettrisme (campagne accusatrice pour les instituteurs) a sans aucun doute contribué à un recentrage sur les premières acquisitions. D'une manière générale, toutes les politiques dénonciatrices ou minimalistes minent la polyvalence en limitant, plus ou moins implicitement, le domaine scolaire légitime aux enseignements fondamentaux.

UN ARGUMENT PÉDAGOGIQUE

Les cursus de formation proposés par les IUFM ne permettent pas toujours aux étudiants de se construire non seulement un savoir de polyvalent mais aussi une posture de polyvalent. Prenons l'exemple des mémoires professionnels en fin de deuxième année. Dans beaucoup d'IUFM, ces mémoires traitent de manière quasi exclusive de points étroitement disciplinaires ou didactiques. Or, les problèmes majeurs que rencontrent les jeunes professeurs des écoles, lorsqu'ils entrent dans le métier, sont des problèmes de discipline, de gestion du temps et de prise en compte de l'hétérogénéité des publics. Autant dire que l'on n'anticipe aucune de ces difficultés professionnelles lorsqu'on se livre à une surenchère didactique. Il faudrait également interroger les plans de formation continue qui se construisent au gré des modes et des prescriptions ministérielles et qui se résument souvent à une série d'actions de renforcement disciplinaire.

UN ARGUMENT CONJONCTUREL

L'offre d'interventions extérieures est aujourd'hui importante et il faut noter qu'elle s'inscrit dans une

politique d'ouverture de l'école. Depuis plus de vingt ans, les différentes politiques éducatives ont toutes affirmé le souci d'articuler l'école à son dehors (famille, quartier, milieu associatif,...). Les concepts de continuité éducative et de partenariat sont devenus des maîtres-mots. Il n'est pas inutile de rappeler que l'ouverture de l'école n'est pas à elle-même sa propre fin et qu'elle n'a d'intérêt et de sens que si elle respecte trois principes :

- Un principe de contrôle : il s'agit de s'assurer des compétences et des capacités de l'intervenant sollicité ou demandeur.
- Un principe pédagogique : l'intervention doit permettre de réels apprentissages, ce qui implique un travail d'évaluation, en aval, de l'équipe pédagogique.
- Un principe axiologique : l'ouverture doit se faire dans le respect des valeurs (valeurs républicaines) et des principes (laïcité, mixité,...) constitutifs de l'école.

UN ARGUMENT INSTITUTIONNEL

Les mathématiques et le français ont, à l'école élémentaire, un statut de "disciplines instrumentales". Il se trouve que cette primauté épistémologique est accentuée par toute une série de procédures et de dispositifs institutionnels. En CE2 et en 6^e, les évaluations proposées aux élèves portent sur les seuls domaines du français et des mathématiques. Les enseignants eux-mêmes sont très souvent évalués sur leurs compétences à enseigner ces deux disciplines. On pourrait encore évoquer le concours de recrutement, les plans de formation continue. Bref, toute une série de facteurs institutionnels viennent consacrer le primat des mathématiques et du français, et ce, au détriment des autres disciplines.

UN ARGUMENT INTELLECTUEL

Conforter et valoriser la polyvalence passe par la capacité à faire de celle-ci une compétence originale, mieux, une spécialité. On n'a pas su le faire, comme l'atteste la spécialisation des maîtres formateurs (IMF, PEMF). Devenir maître-expert, c'est bien souvent se spécialiser dans un domaine. Il suf-

fit pour s'en convaincre de consulter la liste des thèmes abordés dans les mémoires déposés pour l'obtention du CAFIMF (ou CAFIPEMF, Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur, Professeur des Ecoles, Maître Formateur).

Ainsi, de multiples facteurs interviennent pour rendre malaisé, voire intenable, le pari de la polyvalence. Ils tiennent aux évolutions de la société et de ses attentes parfois paradoxales relatives à l'école, aux pesanteurs de l'institution comme à certains aspects de ses transformations récentes, aux modalités retenues par la formation initiale et continue des maîtres. Cela conduit à interroger l'attraction que la polyvalence continue d'exercer sur bon nombre d'entre eux, et la fermeté persistante des discours de l'institution sur ce thème : c'est l'objet des développements qui suivent.

LA POLYVALENCE COMME PROPOSITION ORIGINALE

Parmi les arguments qui ont valorisé et légitimé l'idée de polyvalence, nous en retenons cinq. Le premier est relatif aux textes officiels, ceux-ci emploient le terme de polyvalence avec une connotation positive. Les trois suivants mettent l'accent sur une dimension positive de la polyvalence. Le dernier consiste en une appréciation critique des alternatives possibles.

LES PRESCRIPTIONS OFFICIELLES

La première occurrence du terme "polyvalent" dans la littérature institutionnelle est toute récente. Elle date de 1972. La circulaire du 4 janvier 1972 précise que "les élèves-maîtres qui entrent en première année de formation pédagogique sont titulaires de baccalauréats de séries différentes et n'ont pas toujours reçu les enseignements artistiques nécessaires à l'exercice de leur fonction : dessin, éducation musicale, travail manuel éducatif. Il convient donc de veiller à ce que ces disciplines puissent être enseignées et approfondies au niveau de la formation pédagogique. L'observation vaut également d'ailleurs pour les actions de formation

continue qui doivent confirmer la polyvalence des maîtres du premier degré". Le terme apparaît dans un contexte déjà marqué d'inquiétude. On craint que certaines disciplines, eu égard au cursus antérieur de certains normaliens, soient mal enseignées ou tout simplement oubliées. L'institution parle de polyvalence au moment où celle-ci, dans l'effectivité de la pratique, semble menacée. Depuis 1993, ce ne sont pas moins de 19 textes qui font mention de ce terme "polyvalence". Dans l'ensemble, ces textes ne définissent jamais le concept, ils fonctionnent comme "injonction à ..."¹. Il y aurait tout un travail à faire pour montrer que le terme de polyvalence oscille entre implicite partagé et principe régulateur.

LA MAÎTRISE DU TEMPS PÉDAGOGIQUE

La maîtrise du temps scolaire par l'enseignant est toujours relative : il y a les programmes à couvrir, l'équilibre des masses horaires à respecter dans les différents domaines ou champs disciplinaires. Mais à ces contraintes, la pluralité des intervenants dans une classe en ajoute d'autres, puisqu'elle assigne à chacun un temps d'intervention étroitement délimité. La posture de maître unique permet au contraire d'aménager des rythmes en fonction des situations, de réaliser des détours et des retours, de distendre si nécessaire la durée d'un apprentissage, de veiller à l'appropriation des savoirs, d'effectuer des suivis, de juger des projets ou de proposer des contrats qui supposent une continuité. La stabilité de la relation instaurée inscrit l'action pédagogique dans la durée en même temps qu'elle permet une gestion du temps plus souple et si l'on se souvient de l'étymologie, l'école qui est le temps de "loisir", le temps dont on dispose librement, ne devrait-elle pas offrir le luxe de prendre le temps, voire de le perdre à bon escient ?

L'INTIMITÉ DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

L'unicité du maître d'école est une condition facilitant la normalisation des comportements des élèves

dans la classe. C'est d'ailleurs le seul argument mis en avant par Alain (*Propos XLIII sur l'éducation*, 1986) en faveur de cette unicité : "Assurer l'ordre dans une classe de quarante élèves que l'on retrouve deux fois par jour, où l'on est le seul maître, le maître, c'est un métier possible. Assurer l'ordre en six classes, où l'on paraît seulement une fois par semaine, pour y enseigner seulement une certaine chose, c'est un métier impossible. Les professeurs de lycée le savent bien ; seulement ils ne l'avouent pas volontiers". Un autre argument en faveur du maître unique est qu'il connaît mieux ses élèves, circonstance favorisant la pertinence, l'ajustement des pratiques de différenciation souhaitables. De leur côté, les élèves qui n'ont qu'un maître sont dispensés d'intégrer simultanément des habitudes de travail et des méthodes variant d'un maître à l'autre. L'unicité du maître, c'est l'unicité d'un "contrat pédagogique" qui facilite l'introduction de l'enfant dans le métier d'élève (Filloux, 1974). De même, cette unicité évite la dilution des responsabilités. Le maître a tout à la fois "à répondre" des élèves qui lui sont confiés et à les amener, à terme, à se passer de lui, c'est-à-dire à assumer leur propre liberté, même si une première éducation à la responsabilisation se marque d'abord plus modestement par l'instauration chez l'enfant de repères sociaux et symboliques forts et structurants. On pourrait évoquer également le statut de modèle conféré au maître unique, dans un contexte où certains chercheurs redécouvrent les vertus de l'imitation dans le processus d'apprentissage (Winnykamen, 1990). Une autre piste est offerte par la prise en compte de la dimension affective forte liant le maître unique à sa classe. Bien avant la psychanalyse, la philosophie nous a appris (depuis Platon) qu'il n'y a pas d'apprentissage sans que du désir s'investisse dans un objet de savoir, mais aussi (depuis Hegel) que le désir est toujours désir de l'autre. Le maître unique occupe au premier chef, pour l'élève, la posture de cet autre qui lui désigne comme désirables les objets du savoir.

1 Deux exceptions : l'arrêté du 22 février 1995 fixant les programmes de l'école primaire et le référentiel des compétences professionnelles du P.E. stagiaire en fin de formation initiale (B.O. n° 43 du 24 novembre 1994).

LA COHÉRENCE DES APPRENTISSAGES

L'exercice individuel de la polyvalence permet au maître du primaire de parer au problème du morcellement de l'apprentissage selon les découpages disciplinaires : il peut lier ou articuler des notions et des leçons, aider à décontextualiser et recontextualiser, assurer l'existence de transferts, travailler des compétences méthodologiques, ... On sait combien le problème du morcellement est sensible dans les pratiques de l'enseignement secondaire ; en primaire, où la distinction des disciplines n'apparaît que progressivement du cycle 1 au cycle 3, le fait qu'elles soient administrées par un seul maître est rendu possible par le principe d'élémentarité des savoirs élaborés dans notre histoire depuis la période révolutionnaire. La "simplicité des commencements", selon une formule d'Alain Savary, autorise une mise à distance des savoirs savants et dispense le maître de la spécialisation. Du même coup, elle ménage à l'enfant la possibilité d'une lente initiation aux identités disciplinaires séparées, tout en lui présentant d'emblée l'unité de la culture. Les enjeux sont de taille : penser les apprentissages dans l'optique de leur cohérence, c'est placer l'enfant "au centre", partir de la considération de son développement global et de ce qui peut le favoriser dans les acquisitions scolaires. C'est, plus largement encore, reposer la question des finalités de l'éducation. Conçue traditionnellement, celle-ci institue l'humanité de l'enfant en l'introduisant dans la culture qui confère une intelligibilité au monde, l'unit aux autres et l'émancipe par la formation de cette capacité de jugement qui permet l'autonomie (Reboul, 1989). Ces vues peuvent paraître emphatiques et dépassées à l'ère du consumérisme scolaire et d'une gestion du système éducatif dont la logique est celle de l'efficacité technique, mais la "crise" de l'école moderne conduit divers observateurs à les rappeler (Cornu et Vergnion, 1992 ; Trousson, 1992). Analysant cette crise rapportée à une crise du "sens", Michel Develay rend un hommage appuyé à la polyvalence du maître de l'école primaire, qu'il appelle à entendre de façon ambitieuse comme "approche

anthropologique de la transdisciplinarité", c'est-à-dire au-delà de et à travers la pluralité disciplinaire (Develay, 1996, p. 107).

DES MODÈLES ALTERNATIFS INCERTAINS

Les modèles alternatifs sont déjà pensés sous la III^e République : le fragment d'Alain cité ci-dessus, qui date de 1928, combat précisément ce qu'on appellerait aujourd'hui les échanges de service au sein de l'équipe pédagogique d'une école, envisagés au nom de l'idée que les maîtres ayant "des aptitudes différentes /.../ chacun d'eux enseignera seulement ce qu'il sait le mieux" (Ibid). Sous la V^e République, de nombreuses mesures institutionnelles successives, en particulier depuis la loi d'orientation de 1989 et la réorganisation du cursus en cycles pluri-annuels, ont travaillé à donner réalité à la notion d'équipe pédagogique. Mais avec quel succès ? Une véritable polyvalence d'équipe, substituable à celle du maître isolé, supposerait un degré élevé de concertation, qu'il s'agisse d'échange de services, de décloisonnements ou de recours à des maîtres spécialisés, on peut douter que ce degré de concentration soit atteint aujourd'hui dans le fonctionnement quotidien de la plupart des écoles ou des établissements secondaires, dont le modèle théorique de fonctionnement semble prévaloir avec l'idée d'un transfert à l'équipe des compétences pluridisciplinaires du maître.

La question des aides-éducateurs et des intervenants extérieurs est plus récente. On sait que la réflexion sur l'aménagement des rythmes scolaires, depuis les années 70, et le contexte politico-administratif de la décentralisation et de la déconcentration mises en place dans la décennie suivante, ont conduit à de nombreuses expériences d'interventions placées sous le signe de l'ouverture de l'école et du partenariat (parents, élus locaux, entreprises, associations culturelles et sportives, aides-éducateurs). Ces expériences sont légitimées par le privilège de la coéducation et marquent la volonté de mobiliser fonctionnellement toutes les ressources pour combattre l'échec scolaire en instituant l'absorption de l'école dans la vie et spécialement la

vie locale. Mais les problèmes posés par cette évolution sont loin d'être négligeables. Le premier renvoie aux méfaits d'une ouverture "sauvage", qui ne respecterait pas les trois principes rappelés plus haut (principe de contrôle, principe pédagogique, principe axiologique). Le deuxième renvoie aux limites de la perméabilité de l'école à "la vie", de la culture scolaire au marché des biens culturels offerts par l'environnement et aux "pratiques sociales de référence", pour reprendre le concept forgé par Martinand (1986). L'institution scolaire peut-elle privilégier une conception utilitariste de la culture, peut-elle s'assujettir sans distanciation à la demande sociale (Ferry, 1991) ? Le troisième problème est celui de l'identité professionnelle d'enseignants qui peuvent ressentir dans les offres d'intervention en milieu scolaire un risque de contestation de leurs savoir-faire spécifiques, une crainte que répercutent les réticences affichées par certains de leurs syndicats.

Finalement, on voit que la polyvalence est bien autre chose qu'un simple alibi camouflant une force d'inertie, une résistance aux changements requis par la modernité. Elle peut réellement représenter une proposition pédagogique originale, qui peut sembler bénéfique pour l'instruction comme pour l'éducation de l'enfant d'âge primaire, et confère aux maîtres du premier degré une identité spécifique.

LA POLYVALENCE COMME CONCEPT

Il semble qu'aujourd'hui le débat gagnerait en clarté et en rigueur, si nous prenions le temps de préciser les différentes acceptions du concept de polyvalence. Un examen attentif permet de retenir cinq sens.

LA PLURIDISCIPLINARITÉ

Dans son acception la plus commune, la polyvalence est la maîtrise didactisée, professionnelle, de l'ensemble des disciplines ou des domaines à aborder à l'école primaire. C'est la pluridisciplinarité qui caractérise en ce sens le maître du primaire, par

opposition à la spécialisation, à l'expertise dans une discipline, dans le secondaire et le supérieur. Dans la mesure où l'on peut repérer dans la formation initiale des professeurs des écoles une somme de formations didactiques plus ou moins abrégées, mises en œuvre par des spécialistes et renvoyant aux diverses disciplines enseignées à l'école, la pluridisciplinarité de l'enseignant du primaire peut s'interpréter, à tort ou à raison, comme une esquisse de pluri-spécialisation ; l'extension du champ des savoirs à maîtriser serait contrebalancée par l'absence d'approfondissement de ces savoirs, limités aux exigences d'une maîtrise des niveaux d'enseignement élémentaire ou préélémentaire.

L'INTERDISCIPLINARITÉ

Au-delà de la simple pluridisciplinarité, la polyvalence peut s'entendre comme la maîtrise des connexions à instaurer entre les disciplines. Cette maîtrise est indissociable d'une réflexion sur les conditions de réalisation, au plan épistémologique et pédagogique, de telles connexions. La notion qui émerge ici est celle d'interdisciplinarité, qui permet de dépasser l'appréhension de la polyvalence comme simple juxtaposition de disciplines, d'envisager un enseignement soucieux de les articuler et de les lier. Comme le précise le rapport de l'IGEN déjà évoqué (Bouchez, 1997), ces liaisons peuvent impliquer une polyvalence "synchronique" ("aptitude à l'articulation des objets d'enseignement dans le cadre d'une même séquence") ou "diachronique" ("capacité à enchaîner de façon signifiante des séquences différentes") ; une polyvalence "réactive" ("aptitude à saisir, sans intention préalable, les occasions d'articulations"), ou "proactive" (construction préalable et délibérée de séquences interdisciplinaires, par exemple à partir d'un thème, d'une compétence, d'un projet). Ce qui est en jeu dans la polyvalence ainsi entendue, c'est la mise en cohérence des apprentissages, et à travers elle, la possibilité de donner un sens global à l'acte d'apprendre, l'accès ouvert à une culture générale qui ne se réduise pas à une mosaïque de savoirs fragmentaires.

LA TRANSDISCIPLINARITÉ

La polyvalence peut être pensée comme une capacité de proposer des contenus, tâches et activités propres à développer chez l'élève des compétences transversales (compétences méthodologiques, attitudes sociales et intellectuelles, maîtrise des concepts de temps et d'espace). De ce point de vue, la polyvalence est une transdisciplinarité, qui peut comme l'interdisciplinarité donner lieu à une mise en œuvre "synchronique" ou "diachronique", "réactive" ou "proactive". Les apprentissages disciplinaires ne laissent pas d'être mis à contribution dans cette optique ; ils sont alors minorés d'une certaine manière, dans le sens où ils ne sont pas une fin en soi. La perspective dominante est, non seulement de donner à l'élève une formation culturelle de base, mais aussi et surtout de lui donner la possibilité d'opérer des transferts et réinvestissements, d'utiliser les outils constitués et les ressources acquises pour atteindre ultérieurement des objectifs de formation plus ambitieux, des compétences nouvelles dans sa vie scolaire et extra-scolaire.

LA POLY-FONCTIONNALITÉ

On peut encore penser la polyvalence dans la perspective de ce que certains nomment la poly-fonctionnalité. L'enseignant doit certes enseigner, mais il doit aussi éduquer. A côté de cette dualité essentielle des missions de l'école, on peut discerner de façon plus concrète une multiplicité de fonctions connexes assumées au quotidien par les maîtres : s'investir dans un travail d'équipe et dans un projet d'établissement, coordonner les activités des intervenants extérieurs, s'impliquer dans un dialogue avec les parents, les élus, les associations, ... Cette conception de la polyvalence coïncide avec la définition du Petit Robert, selon laquelle l'individu polyvalent est celui qui exerce plusieurs fonctions, plusieurs activités. Comme l'écrit Marc Hominal (1995) : "Historiquement, cette conception a d'ailleurs largement été affirmée. L'instituteur devait instruire, éduquer le futur citoyen, former moralement, participer à la vie sociale et culturelle de la communauté". Mais on peut noter que la "charte pour bâtir l'école du XXI^e

siècle" (M.E.N., 1998) semble réactiver une telle conception de la polyvalence, en y intégrant la prise en compte d'évolutions récentes de la société et de l'école.

LA POLY-INTERVENTION

Dans une cinquième et dernière acception, la polyvalence peut être comprise comme poly-intervention. D'une part, le maître polyvalent peut être appelé à intervenir à tous les niveaux du primaire, de la petite section de maternelle au CM2 ; d'autre part, il doit être prêt à exercer dans des situations et auprès de populations ou d'individus fort hétérogènes, d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, ou au sein d'une même classe : ZEP ou zones sensibles, classes uniques en milieu rural, classes à cours multiples ou à un seul cours, gens du voyage, enfants de migrants non francophones, handicapés intégrés dans le cursus commun, enfants précoces ou en difficulté scolaire, cas d'allongement ou de raccourcissement de la durée de présence dans un cycle,... Il faut donc que l'enseignant puisse s'adapter à une multiplicité de publics, en termes d'âge, d'origine sociale, de localisation géographique, d'appartenance culturelle, de capacités physiques et intellectuelles, de compétences acquises. La confrontation à une telle variété dans les conditions d'exercice de la profession peut être ressentie comme stimulante ou enrichissante, mais elle génère aussi des difficultés qu'il serait imprudent d'ignorer - notamment si l'on interroge les modalités de formation dans leur adéquation à cette plasticité requise de l'enseignant sur le terrain.

CONCLUSION

Que conclure de cet "état des lieux" relatif à l'argumentation contradictoire déployée sur la question de la polyvalence ? La cohérence ne paraît pas se trouver du côté de l'institution, qui persévère dans la valorisation de la polyvalence (même s'il convient, comme l'exprime la Charte de l'école du XXI^e siècle, que les maîtres la fassent "vivre de façon nouvelle") mais présente des dispositifs par-

fois propres à la décourager, dans la formation des maîtres comme dans l'organisation du curriculum des élèves et dans le système des évaluations. Les enseignants du premier degré, quant à eux, sont loin d'avoir une position unanime et n'échappent pas davantage pour certains d'entre eux à une forme d'incohérence que l'écart entre discours et pratiques permet de mesurer. Ce déficit de cohérence est également présent dans la société globale, qui accuse l'école et semble tant en attendre. Il reste que décréter la péremption du principe de polyvalence serait fort imprudent : malgré les difficultés de sa mise en œuvre, les apports dont la polyvalence du maître peut se prévaloir sont consistants, aujourd'hui comme hier et peut-être davantage qu'hier. La prudence est d'autant plus de mise que la polyvalence de l'équipe pédagogique ou éducative n'apparaît pas, pour l'heure, représenter une alternative : elle peut être un appoint, mais ne dispense pas le maître d'une polyvalence individuelle.

Dominique DEVITERNE
Eirick PRAIRAT
Annick RÉTORNAZ
Nicole SCHMITT
GECPAS², IUFM de Lorraine

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAIN. *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF, 1986.
- BOUCHEZ, A. *La polyvalence des enseignants de l'école primaire aujourd'hui : un état des lieux. Rapport annuel de l'Inspection Générale*. Paris : M.E.N., 1997.
- BOUYASSE, V. *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ? Mémoire DEA, Université R. Descartes, Sorbonne - Sciences humaines*, Paris, 1996.
- CORNU, L. et VERGNIUOX, A. *La didactique en questions*. Paris : CNDP-Hachette, 1992.
- DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF, 1996.
- FERRY, L. Les trois cultures. *L'Express*, n° 2110, 12 déc. 1991.
- FILLOUX, J. *Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école*, Paris : Dunod, 1974. N^{elle} éd. rev. et augm. Paris : L'Harmattan, 1996.
- GEHIN, P. *Polyvalence des professeurs des écoles débutants : utopie des maîtres, étendard de l'école ?* Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université de Nancy II, 1996.
- HOMINAL, M. La polyvalence ou l'alliance de l'un et du multiple. *Le Français dans le Monde*, 47 : 5-6, 1995.
- MARTINAND, J.-L. *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Peter Lang, 1986.
- M.E.N. *Préparation de la rentrée de 1972 dans les écoles primaires*. Circulaire du 4.1.1972.
- M.E.N. *Programmes de l'école primaire*. Arrêté du 22.2.1995.
- M.E.N. *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale*. B.O.E.N., n° 43 du 24.11.1994.
- M.E.N. *Une charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle*. B.O.E.N., n° hors-série 13 du 26.11.1998.
- REBOUL, O. *La philosophie de l'Éducation*. Paris : PUF, 1989.
- TROUSSON, A. *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris : CNDP-Hachette, 1992.
- WINNYKAMEN, F. *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF, 1990.

2 GECPAS : Groupe d'Étude des Conditions et Processus d'Apprentissage et de Socialisation. IUFM de Lorraine, 5 rue P. Richard, 54320 Maxéville. Tel 03 83 17 68 68 (p. 6630) Fax 03 83 17 68 69.

INTERNET, UNE NOUVELLE "TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE" ?

MICHELLE HARRARI

AVERTISSEMENT

Pour expliciter, prolonger les propos tenus ici, nous avons pris le parti de renvoyer à des documents consultables sur le world wide web, autrement dit, à des sites Internet. Bien que l'usage de ce réseau soit encore le fait d'une petite minorité, il était difficile d'exclure des références à ce qui est maintenant le plus grand fonds documentaire du monde, pour évoquer le moyen même qui en permet l'accès et a été à l'origine de sa constitution. Et ceci, d'autant plus, que nombre de documents sur le sujet qui nous préoccupe ici, tels les résultats (tangibles) des premières expériences d'usages scolaires, les réflexions des enseignants expérimentateurs, les ressources leur étant destinés, se trouvent le plus souvent sur ce réseau lui-même.

H. Dieuzeide proposait d'utiliser le terme technologie éducative afin de "désigner la mise en œuvre raisonnée d'une ou plusieurs techniques pour obtenir un résultat éducatif, mais aussi les discours, les valeurs et les effets supposés ou réels attachés à ces pratiques" (Dieuzeide, 1994).

Depuis deux, trois ans des enseignants précurseurs mettent Internet, le plus nouveau des dispositifs techniques d'information et de communication, au service de projets pédagogiques. À partir de ces premières expériences, mais aussi des leçons tirées d'opérations précédentes d'introduction de nouvelles technologies à l'école, cet article, se propose de considérer quelques conditions de la mise en œuvre d'Internet dans des classes de l'enseignement élémentaire.

La première est sans conteste la familiarisation des enseignants à ce nouveau dispositif technologique et c'est donc cet aspect que nous envisagerons d'abord. Seront ensuite évoqués des exemples d'usages en classe.

Rappelons, tout d'abord, qu'Internet¹, est un terme générique désignant à la fois un système de communication, selon différents modes, entre ordinateurs (ou réseaux d'ordinateurs) distants, le réseau ainsi formé et les ressources ainsi disponibles. Il ne

1 Abréviation (en anglais) de réseaux interconnectés.

s'agit donc pas d'un outil mais d'une large panoplie d'outils et de services, que l'on sélectionne (et associe) selon ses objectifs particuliers lorsque l'on a besoin d'échanger avec des interlocuteurs distants, de diffuser de l'information auprès d'un large public, d'accéder à des informations ou de se procurer des documents.

UNE CONDITION PRÉALABLE : L'APPROPRIATION PERSONNELLE

Comme ce fut le cas pour la télévision, dans les années 1960, l'informatique, dans les années 1970-1980, l'introduction d'Internet à l'école est envisagée alors que ses usages ne sont encore qu'en voie d'intégration dans la société française. Si les futurs professeurs d'école ont, pour la plupart, l'occasion de se familiariser avec ce nouveau moyen dans leur IUFM, nombre d'enseignants en poste n'en connaissent encore sans doute que ce qu'ils ont pu lire dans les (autres) médias.

La décision d'intégrer ou non un nouvel outil dans un projet pédagogique et le cas échéant d'élaborer (ou d'adapter) une méthode incluant sa mise en œuvre demande du temps et nécessite, bien évidemment, de connaître au préalable ses apports, ses limites, son fonctionnement. Ce truisme ne mériterait certainement pas d'être rappelé si l'outil en question n'était pas une nouvelle technologie de l'information et de la communication, faisant donc l'objet de contraintes, de pressions de tous ordres. Si urgence il y a, ce ne peut être pour les enseignants que de faire personnellement connaissance avec Internet. Ceux qui sont impliqués dans l'action "école du XXI^e siècle" auront, en effet, dès la rentrée scolaire 1999-2000 à l'utiliser pour les échanges liés à cette opération. Quant aux autres, ils ont sans nul doute intérêt à se familiariser avec un nouveau dispositif renouvelant largement les

moyens de communiquer et d'accéder à l'information et à se faire une idée des nombreuses ressources qu'il offre.

Les différentes possibilités d'emploi d'Internet nécessitent toutes un minimum de familiarité avec le fonctionnement d'un ordinateur, mais elles n'exigent pas le même niveau et le même type de connaissances. Ainsi, on peut s'approprier assez rapidement la messagerie électronique, mais la création de sites ou de pages web demande la maîtrise de quelques outils informatiques et une bonne compréhension de ce que sont des liens hypertextes. Quant à la recherche d'informations (*la navigation sur le web*), elle est grandement facilitée par des compétences en matière de recherche documentaire dans une base de données hypertextuelle².

Les initiations à Internet prenant en compte les besoins spécifiques des enseignants, (connaître et maîtriser les différents emplois possibles, mais aussi envisager leurs applications pédagogiques), telles celles proposées dans le cadre des plans départementaux de formation ou dans celui de projets spécifiques, sont évidemment la meilleure préparation.

Cependant, on sait que les formations, et tout particulièrement celles concernant les nouvelles technologies, ne sont efficaces que si elles sont suivies d'une pratique et prolongées par une auto-formation. Le fait que la technologie en question soit un moyen d'information et de communication peut aider considérablement dans ce travail personnel, ardu à poursuivre dans l'isolement. Il devient possible en effet d'échanger avec de très nombreux interlocuteurs (différentes personnes-ressources, collègues connus ou inconnus) et, en cas de difficulté, de joindre rapidement, "l'expert" permettant de débloquer la situation. De plus, de nombreux outils d'auto-apprentissage sont offerts "en ligne" aux usagers débutants du réseau et certains s'adressent spécifiquement aux enseignants (cf., par exemple, différents sites académiques,

2 Le propre d'un hypertexte est de permettre une lecture non linéaire. Certains mots ou image des documents Internet sont d'une couleur particulière, il suffit de les sélectionner pour être "transporté" dans une autre partie du document ou vers tout autre document pour lequel une liaison a été prévue à cet endroit.

www.ac-nom.de/lacademie.fr

"La main à la pâte" : www.inrp.fr/Lamap,

"Prof-Inet" : www.cslaval.qc.ca/Prof-Inet, ...)

Faut-il encore disposer de l'infrastructure nécessaire : un ordinateur, de préférence multimédia, muni d'un périphérique de communication, un logiciel spécifique, un abonnement auprès d'un fournisseur spécialisé. Début 1999, environ 5% des écoles étaient raccordées au réseau (cf. www.education.gouv.fr), mais ce nombre devrait être nettement plus important à la rentrée 1999-2000 ; par ailleurs, de plus en plus de centres de ressources locaux permettant d'y avoir accès (cf., par exemple, liste des 90 Espaces Culturels Multimédias sur le site du ministère de la culture www.culture.fr).

DES USAGES ACTUELLEMENT MIS EN PLACE DANS LES ÉCOLES

INTERNET AU SERVICE DE PROJETS DE COMMUNICATION

C. Freinet pour qui l'expression, la communication, la création étaient la base de tout apprentissage scolaire "inventé", dans les années 1920, ces "outils" pédagogiques que sont le journal d'école et la correspondance scolaire (écrire à quelqu'un, pour quelqu'un, lire ses réponses, découvrir l'environnement, les activités, les expériences des autres, faire découvrir les siens, se documenter pour enrichir les échanges, travailler en coopération avec ses camarades et des interlocuteurs distants,...). Aujourd'hui les pédagogies dites "nouvelles" se sont largement répandues dans les écoles primaires et les programmes scolaires ont depuis trente ans officialisé des objectifs et des pratiques leur étant auparavant associés. La correspondance n'est plus l'apanage des classes "Freinet" et le journal scolaire s'est banalisé, surtout depuis que les établissements disposent d'outils informatiques de traitement et de présentation de textes. Les usages d'Internet mis en place actuellement dans les écoles élémentaires s'inspirent très largement de ces pratiques.

ÉCHANGER

Les utilisateurs d'Internet peuvent faire parvenir, presque instantanément, à des correspondants situés à n'importe quelle distance, non seulement des messages électroniques (mél) mais aussi des fichiers informatiques pouvant contenir des dizaines de pages de textes, de graphiques, d'images fixes ou animées, de sons. Par ailleurs, il est aussi possible d'échanger en temps réel avec des interlocuteurs éloignés (messagerie en direct, mais aussi audio ou visioconférence).

L'échange entre classes de lettres et documents écrits (à la main, imprimés, tapés à la machine), transitant exclusivement par la poste, a évolué en utilisant différents médias et différents moyens d'acheminement au fur et à mesure de leur disponibilité : échanges de bandes son, de cassettes vidéo, de disquettes informatiques, de documents écrits et illustrés à l'aide de différents logiciels informatiques, usage du fax, de la télématique (vidéotex). Internet, qui intègre la plupart des possibilités offertes par ces différents moyens, peut apparaître comme un outil idéal au service de ces pratiques.

Les activités expérimentées dans les écoles sont principalement :

La communication régulière entre classes

Deux ou plusieurs classes, fédérées en réseau, échangent sur des thèmes précisés et/ou sur les sujets intéressants successivement des élèves ou le groupe-classe. La communication a lieu entre les classes, entre les maîtres concernés, parfois entre enfants *individuellement*. Les objectifs peuvent être multiples : rompre l'isolement d'une classe unique, renouveler les thèmes d'intérêt et diversifier les interlocuteurs, favoriser le travail coopératif, l'apprentissage d'une langue étrangère... Dans certains cas, un réseau de classes peut se constituer en vue de la réalisation d'un projet particulier, tel par exemple : la création coopérative d'un cédérom (cf. cédérom sur l'eau lancé par l'école de Piquecos, www2.ac-toulouse.fr/piquecos) ou d'un site web, la réalisation d'un magazine com-

mun à plusieurs classes par exemple (ex. www.creteil.iufm.fr/cyberechos).

On peut facilement trouver des classes susceptibles de chercher des correspondants ou des partenaires pour un projet, en consultant des sites français ou francophones destinés aux enseignants et/ou aux élèves (à titre d'ex. www.quipo.it/parlaeuropa, cybers-col.qc.ca) et en participant à des listes de discussion.

La participation à des listes de discussion

Surtout utilisé par les enseignants (cf. www.cru.fr/listes/pedagogie.html), cet outil peut être mis au service des élèves. Ici c'est non pas l'appartenance à un réseau déterminé qui fédère mais un thème faisant, un temps, l'objet de réflexions alimentées par les échanges (chaque abonné de la liste reçoit directement tous les messages envoyés par les autres participants).

La participation à des activités proposées sur le réseau (type Rallyes, Défis)

Des sites (pas nécessairement créés par des écoles) proposent différentes activités aux classes branchées sur le réseau : enquêtes, jeux, découverte de l'environnement,... Il s'agit d'une occasion, si ce n'est toujours de communiquer directement avec des partenaires extérieurs, du moins de se confronter à eux et d'ouvrir les portes de la classe

(cf. mathématiques : www.mathkang.org, lecture : www.ecoles.uneq.qc.ca/choix.html, divers : www.globetrotter.qc.ca/escale, etc.).

DIFFUSER

N'importe quel participant du réseau - des plus grandes institutions officielles aux particuliers, en passant par tous les regroupements possibles autour des buts les plus divers - peut **créer son site** (ou des pages) **web** et ainsi proposer ce qu'il considère comme une information à l'ensemble des autres utilisateurs. Par ailleurs, des Forums (news en anglais) permettent de consulter et de communiquer des informations concernant un sujet précis.

Le journal d'école imprimé fut sans doute le premier moyen permettant de faire connaître hors de

l'école les activités des élèves. Présentation périodique et soignée de différents travaux de la classe à l'entourage proche ou aux correspondants, le journal, production collective, implique plus encore que le courrier, le travail coopératif à l'intérieur même de la classe (concertation pour le choix des sujets, partage des responsabilités et de la réalisation des tâches).

L'usage scolaire d'Internet le plus spectaculaire (le plus visible), la création de sites web d'écoles, se situe dans le prolongement de ce type d'activité. Même soucieux de communiquer vers l'extérieur les travaux faits en classe, de permettre aux enfants d'être producteurs d'informations avec ce que cela comporte d'exigences et de responsabilités, de les faire travailler en coopération,... Cependant, le média employé détermine, bien sûr, possibilités et contraintes nouvelles. Les plus évidentes sont celles qui concernent le public (élargissement jusqu'aux confins du monde des lecteurs potentiels, possibilité de dialoguer avec ceux qui se manifestent, par l'intermédiaire de la messagerie associée) et celles qui concernent la production et la présentation de l'information (documents multimédias et hypertextuels).

On trouve généralement sur les sites d'écoles, la présentation de l'école elle-même, de son environnement, des élèves participant à la création du site, d'activités de la classe ou d'élèves. A cela peut s'ajouter des propositions d'activités (jeu pédagogique, lectures, enquêtes,...), de collaboration, des informations diverses (notamment sur les usages scolaires d'Internet) et souvent "un livre d'or" permettant aux lecteurs de réagir. Ce bref résumé ne donne qu'un très faible aperçu des thèmes qui peuvent être abordés et donc des travaux auxquels ils peuvent donner lieu. La consultation de ces sites, maintenant assez nombreux (de l'ordre de plusieurs centaines en France), permet seule de se faire une idée de leur richesse (cf. www.cartables.net, écoles suisses : www.edunet.ch, pédagogie Freinet : freinet.org,...).

Si le contenu des informations présentées est, en grande partie, issu des travaux d'une ou plusieurs classes, la conception des pages web peut être effectuée par ou avec les enfants, ou seulement par

des adultes (maîtres et/ou autres personnes associées). Le choix dépend du type de projet mis en place (existence d'une équipe, objectifs spécifiques, conditions matérielles, niveau de pratique des outils informatiques des maîtres, des élèves,...).

INTERNET ET LA RECHERCHE D'INFORMATIONS PAR LES ÉLÈVES

"Or, pour matérialisé qu'il soit dans des livres ou des machines, "le savoir" n'est objectivé que par l'activité d'échange critique des êtres humains. Le savoir n'est pas dans les livres, il est la compréhension du livre." (Cornu et Vergnoux, 1992).

La création de sites web est à l'origine d'une sorte de médiathèque au fonds quasi incommensurable, mais hétéroclite et sans cesse mouvant, dont il va être de plus en plus difficile de se passer mais dont il faut connaître les bons usages sous peine d'errer sans fin dans un dédale.

Grâce à Internet, la plus petite école, la plus isolée peut disposer de la plus grande banque de textes, de sons, d'images, fixes et animées qui ait jamais été concevable. Des écrits des auteurs classiques aux vidéos permettant de suivre une sonde spatiale, des photos des vitraux de Chartres aux renseignements sur la vie des coccinelles, pratiquement toutes les curiosités peuvent être satisfaites, tous les exposés peuvent trouver matière ou illustrations. Mais, cette richesse, on le sait, a ses revers (difficulté de se repérer dans cette surabondance de données, absence de certification de l'information, propagande de toute nature,...). La comparaison du world wide web avec une bibliothèque ou une médiathèque, si elle fait image, a ses limites. Et ceci non seulement parce que la notion de bibliothèque suppose la réunion en un lieu donné de documents physiquement présents mais surtout, peut-être, parce qu'elle implique un choix préalable, une classification, un rangement de ces documents. Des moteurs de recherches, des guides de différentes sortes permettent à l'utilisateur d'Internet de s'orienter, il n'en reste pas

moins que les informations transitent sans intermédiaire du producteur à l'utilisateur.

Si des élèves du secondaire peuvent, après formation, faire des recherches documentaires sur le web, on peut raisonnablement hésiter à laisser les élèves les plus jeunes s'aventurer seuls dans cette jungle. Les expériences d'activités de recherche d'information actuellement menées dans les écoles montrent que c'est l'enseignant qui se substitue aux intermédiaires habituels de l'information en sélectionnant les sites qui peuvent être utiles aux élèves. Il peut s'agir de quelques sites régulièrement consultés pour faire un travail à long terme (sur la météo, les migrations d'oiseaux,...) ou de sites recherchés spécialement en vue de l'étude ou de l'illustration d'un thème particulier.

Des sites destinés aux enseignants (www.education.fr, www.cndp.fr, www.inrp.fr/Lamap, sites académiques,...) offrent maintenant des outils pédagogiques en ligne : proposition d'activités pédagogiques sur un thème particulier, ressources diverses, liens avec des sites web intéressants dans ce cadre, mais aussi, souvent, des adresses de sites utilisables avec les élèves. Ces aides, qui peuvent être utilisées uniquement par l'enseignant pour ses préparations, sont des ressources importantes pour la recherche d'informations en classe. À titre d'exemple, faire rechercher "mythologie" par les élèves sur le site de l'académie de Versailles (www.ac-versailles.fr) permettra de les familiariser, sans risque, avec quelques principes de recherche et aura de plus évité à l'enseignant plusieurs heures de *navigation* préalable pour trouver, parmi les innombrables documents évoquant ce thème, ceux qu'il peut proposer à ses élèves.

CONSIDÉRATIONS DE MISE EN ŒUVRE

L'institution scolaire, partie intégrante mais singulière de la société, se voit contrainte d'accompagner le processus accéléré de diffusion sociale des nouvelles technologies de l'information et de la communication (et parfois de le favoriser). Elle est, en effet, tenue de répondre à la demande de moder-

niser l'enseignement, de l'adapter au monde contemporain, de préparer les futurs citoyens au monde en pleine mutation dans lequel ils seront amenés à vivre et à travailler. Mais, l'introduction de ces technologies à l'école ne répond pas seulement à des contraintes de *modernisation* et à des pressions externes, elle est également liée au fait que leurs usages apparaissent de nature à contribuer à la *rénovation* de l'éducation.

L'utilisation en classe de la plupart des outils informatiques est peu compatible avec un enseignement "traditionnel" (basé essentiellement sur la parole du maître, s'adressant à la classe dans son entier). Un dispositif informatique de communication, comme Internet, quel que soit l'usage spécifique qui en est fait, présuppose une ouverture de la classe vers l'extérieur. Depuis une vingtaine d'années, les portes de l'école se sont ouvertes pour laisser sortir les élèves (visites, classes transplantées,...), laisser entrer des intervenants extérieurs, faire connaître au dehors les activités de la classe (journaux scolaires) ou recevoir des informations du monde extérieur (usage de la télévision, du minitel). Cependant, on sait bien que toutes ces activités nécessitent au moins une adaptation de la structure de la classe et demandent, pour être profitables, la mise en place d'un projet spécifique.

De façon générale, une innovation n'est finalement adoptée que si les profits qui en résultent sont supérieurs aux coûts qu'elle impose. L'intégration en classe d'un outil, nouveau (à l'école et dans la société), technique, remettant en cause les pratiques habituelles demande à l'enseignant un investissement particulier : formation et auto-formation, élaboration d'un projet, adaptation ou renouvellement d'une méthode, mise en place de celle-ci, contraintes matérielles et techniques,... Si la conviction quant à l'apport pédagogique du nouvel outil peut seule justifier l'effort consenti, différents facteurs peuvent contribuer à alléger cet investissement supplémentaire. Parmi eux nous insisterons ici sur le travail en coopération, qui peut être justement facilité par l'usage du dispositif lui-même.

Ainsi, concevoir un projet est une tâche difficile, mais il existe de nombreuses opérations locales

auxquelles il est possible de participer ; de plus, les sites pédagogiques fourmillent de propositions de collaboration qui permettent d'expérimenter différentes sortes d'activités avant de choisir celles qui conviennent pour une action à plus long terme. Par ailleurs, si des écoles comportant une, deux, trois classes peuvent avec Internet trouver une possibilité nouvelle d'élaborer un projet collectif (permettant par exemple de faire travailler leurs élèves avec d'autres élèves du même niveau), des écoles de taille importante peuvent également trouver une occasion de fédérer leur équipe.

Mais, le travail collectif facilite non seulement la conception d'un projet, mais aussi sa mise en œuvre, tant au niveau pédagogique, qu'organisationnel. Cela est particulièrement vrai lorsque le projet implique l'usage de nouvelles technologies ; on l'a bien vu à la suite du plan Informatique Pour Tous : l'existence d'une équipe soudée, même si elle ne comprend au départ qu'une ou deux personnes spécialement motivées, favorise largement la mise en place et surtout la poursuite des activités informatiques dans une école. Dans le cas particulier de l'usage d'Internet, la coopération avec des collègues (de l'établissement et/ou de l'extérieur) peut, en particulier, faciliter grandement l'adaptation aux situations imprévues, la gestion des aléas inévitables, liés aux supports techniques, mais aussi à la communication elle-même (ouvrir la classe, c'est accepter l'inattendu).

La disposition des matériels est, nous ne l'oublions pas, un problème crucial en matière d'usage scolaire de technologies. Si, certaines municipalités, quels que soient les arguments présentés, ne sont pas prêtes à équiper les écoles (et à prendre en charges les frais afférents aux usages), l'existence d'un projet d'école associant de nombreux enseignants est dans de nombreux cas, un élément clé. Par ailleurs, l'association à un projet local permet souvent l'obtention du matériel nécessaire ainsi que divers soutiens (formation, conseils, maintenance,...).

Internet facilite ou permet le travail collectif à distance, mais la communication avec l'extérieur peut aussi conduire à plus de coopération avec son entourage immédiat...

POUR EN SAVOIR PLUS

Les différents sites web dont l'adresse a été précédemment donnée permettent tous d'accéder à de très nombreux sites éducatifs. Aussi, proposons-nous ici plutôt des références à des ouvrages et articles.

Michelle HARRARI
Département Technologies nouvelles
et éducation - INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARCHAMBAULT, J.-P. (1996). *De la télématique à Internet*. Paris : CNDP. (Ingénierie éducative).
BARON, G.L. et BRUILLARD, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF. (L'éducateur).

- BEDECARRATS, P., DERRIEN, C. et MORNE, J.-J. (1993). *Écoles en réseaux - Télématique et pédagogie Freinet*. Rennes : Atopies, Université de Rennes 2.
CORNU, L. et VERGNIUOX, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : CNDP ; Hachette. (Ressources formation : enjeux du système éducatif).
CRINON, J. dir. et GAUTELLIER, C. dir. (1997). *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* Paris : Retz.
DIEUZEIDE, H. (1994). *Les nouvelles technologies outils d'enseignement*. Paris : Nathan Pédagogie ; UNESCO. (Les repères pédagogiques).
HAYMORE SANDHOLZ, J., RINGSTAFF, C. et OWYER, D. C. (1997). *La classe branchée*. Paris : CNDP. (L'ingénierie éducative).
PETITOT, G. (1995). Les hyperdocuments multimédias à l'école primaire : outils de structuration des connaissances. *EPI*, bulletin n° 77, mars 1995, p. 101-118.
POUTS-LAJUS, S. et RICHÉ-MAGNIER, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet*. Paris : Nathan pédagogie.
CRDP de Grenoble. (1996). *Le multimédia dans l'éducation : les enjeux d'une mutation culturelle*.
CRDP de Midi Pyrénées. (1998). *50 activités pour apprivoiser Internet à l'école et au collège*.

TRANSFORMER LES PRATIQUES POUR DÉMOCRATISER L'ENSEIGNEMENT

FRANÇOISE PLATONE

Depuis les années soixante, en France comme dans la plupart des pays économiquement développés, un mouvement de démocratisation de l'éducation est en cours qui vise à conduire tous les élèves, quelles que soient leurs différences, à un niveau élevé de formation générale et à des qualifications reconnues. La loi d'orientation de l'Éducation de juillet 1989 réaffirme clairement ces objectifs : "L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée."¹

LA DÉMOCRATISATION DU SYSTÈME : OÙ EN SOMMES-NOUS ?

Malgré les difficultés rencontrées, ce mouvement politique et social n'a pas été sans effet. C'est ainsi que deux sociologues ont pu établir que le "niveau monte" (Baudelot, C. & Establet, R, 1989). Pourtant ces auteurs ont souligné avec force les limites de cette évolution et aussi un effet pervers qu'elle engendre : elle contribue à creuser un véritable fossé entre la

partie de la population qui, à des degrés divers, parvient à profiter de l'enseignement, et celle, minoritaire mais importante, qui sort de l'école sans qualification et sans une maîtrise suffisante des instruments intellectuels de base : "L'évolution à la hausse de l'ensemble fait apparaître plus cruellement la situation des laissés-pour-compte de la scolarité : moins nombreux mais placés dans une situation encore plus précaire ; car les standards intellectuels et culturels de la vie sociale quotidienne exigent, pour seulement

1 Loi d'orientation de l'éducation, n°89-486 du 10 juillet 1989, article premier.

pouvoir s'y orienter, la maîtrise d'un bagage intellectuel et symbolique dont l'école a encore aujourd'hui le monopole."²

D'autre part, on constate que les progrès de la démocratisation se font dans un climat de tension, que la crise économique est venue aggraver. Ce climat est caractérisé par un certain nombre de traits. Du côté des élèves qui "réussissent", on note une crispation certaine et les familles cherchent activement les meilleurs établissements, les meilleures filières et des répétiteurs privés. Pour le plus grand nombre d'élèves dont les scolarités sont de plus en plus longues tout en demeurant moyennes ou médiocres, on note une certaine morosité et apathie. Enfin, tout le monde le sait, un désintérêt scolaire profond et des oppositions violentes même quand elles sont larvées se manifestent chez ceux qui sont dans les situations les plus graves d'échec scolaire. Du côté des enseignants, des plaintes se font entendre avec force. Ils se disent aux prises avec des difficultés insurmontables, les niveaux scolaires des élèves sont par trop hétérogènes et, dans l'ensemble, toujours trop bas. Ces propos pessimistes sont certainement plus négatifs que les pratiques des acteurs qui les profèrent. Il n'en demeure pas moins qu'ils contribuent à créer un climat de crise autour des questions éducatives, peu favorable à l'émergence et au développement de réponses adaptées aux très importantes questions qui se posent aujourd'hui dans le champ de l'éducation.

L'UNIFICATION PROGRESSIVE DES STRUCTURES SCOLAIRES

Historiquement, la politique de démocratisation a commencé par des réformes de structure qui ont concerné surtout le premier cycle de l'enseignement secondaire que l'on a progressivement unifié. En 1959, la réforme Berthoin a créé au débouché de l'école primaire un cycle d'observation de deux ans, commun aux deux réseaux de scolarisation existant à l'époque : les lycées d'un

côté, les collèges d'enseignement général (CEG) de l'autre. A l'issue de ce cycle, les élèves devaient être redistribués selon leurs résultats entre ces deux filières d'enseignement. De fait, cette redistribution ne s'est pas faite. En 1963, la réforme Fouchet a créé le collège d'enseignement secondaire (CES), un collège unique mais doté de trois sections nettement différenciées et hiérarchisées : l'une correspondait à l'enseignement traditionnel des anciens lycées et préparait aux études longues ; l'autre, sous le nom de "moderne court", reprenait l'enseignement des CEG ; la troisième, dite "classe de transition" était destinée à accueillir les élèves jugés incapables de suivre l'une des deux sections précédentes. Cette organisation a provoqué d'importants effets ségrégatifs que la "loi Haby" de 1975 a voulu supprimer en créant le "collège unique", sans différenciation de filières.³

La mise en place de ces nouvelles structures scolaires transformaient la commande institutionnelle adressée aux enseignants. Il s'agissait de plus en plus nettement de conduire tous les élèves à un même niveau de formation générale sans ségrégation ni marginalisation. Mais on laissait aux enseignants de l'école primaire et du collège le soin de trouver les voies et les chemins pour approcher cet objectif ambitieux. Les innovateurs de tradition ou de nouveaux innovateurs ont relevé le défi, parfois aidés par la recherche pédagogique. Certains ont débouché sur des réussites appréciables. Mais celles-ci sont restées minoritaires. En majorité, un sentiment d'échec et de désappointement est apparu dans le corps enseignant, ouvrant la porte à des explications fatalistes de l'échec scolaire situant ses causes hors de l'institution scolaire.

OUVRIR L'ÉCOLE, TRAVAILLER EN ÉQUIPE ET SUR PROJET

Au début des années quatre-vingt, les politiques ont pensé que pour approcher réellement les objectifs de la démocratisation de l'enseignement, on ne

2 BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1989), p. 157.

3 Sur toutes ces questions, deux références sont particulièrement précieuses : PROST, A. (1968) et PROST, A. (1992).

pouvait se contenter de réformer les structures ou de moderniser les contenus. Il fallait encourager une transformation de l'organisation scolaire au niveau de la classe, de l'établissement et de son environnement immédiat, et ceci de la maternelle jusqu'au lycée. Cette perspective a été clairement énoncée dans les textes officiels des années 1982 à 1984 (ministère Savary), s'agissant des établissements situés en "quartiers difficiles" comme de l'ensemble des établissements scolaires. On peut se reporter sur ce point aux textes de lancement de la politique des zones d'éducation prioritaire et aussi à la circulaire n°82-128 du 19 mars 1982 traitant de "la conception et la mise en œuvre de projets dans les zones connaissant des difficultés scolaires et dans les établissements à la recherche d'une vie éducative nouvelle."⁴

Un cadre général était indiqué pour l'exercice du métier d'enseignant : le travail en équipe et sur projet était encouragé, ainsi que l'ouverture sur le milieu et le partenariat interinstitutionnel. Pour définir et mettre en œuvre les pratiques pédagogiques et éducatives qui seraient les plus pertinentes pour favoriser la réussite des apprentissages scolaires par tous les élèves, on s'en remettait explicitement à la seule initiative des acteurs de terrain : "L'initiative et la conduite des projets doivent appartenir aux personnes qui sont confrontées aux difficultés concrètes et quotidiennes que connaît la zone dans laquelle elles vivent et travaillent. Les équipes devront donc rassembler, à partir des personnels en place, des hommes et des femmes intéressés par cette activité, animés d'un souci du dialogue et disposant déjà d'une certaine expérience dans le domaine éducatif"⁵.

Au cours des années quatre-vingt, cette politique a connu de fortes fluctuations au gré des changements de gouvernements et de ministères. A la fin de la décennie, on devait constater que les pratiques pédagogiques ne s'étaient pas transformées suffi-

samment ou pas de façon appropriée. C'est sans doute pourquoi le politique va opérer dans les années suivantes un recentrage sur ces pratiques, à l'intérieur de l'école.

TRANSFORMER PROGRESSIVEMENT MAIS EN PROFONDEUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Sous le ministère Jospin (1989-1992), une nouvelle politique de l'Éducation, beaucoup plus directive que celle qui l'avait immédiatement précédée, a été mise en place à l'école primaire. Elle visait à induire, depuis le sommet du système, un nouveau modèle pédagogique à travers la mise en œuvre d'un nouveau fonctionnement de la scolarité primaire en cycles pluriannuels. Appuyée sur la loi d'orientation de 1989 dont elle constituait une pièce maîtresse, cette politique ne se voulait pas une réforme de structure : les niveaux traditionnels de la maternelle et de l'élémentaire demeuraient inchangés. Il s'agissait d'organiser autrement la façon dont les élèves les parcourent, d'en finir avec l'organisation traditionnelle en années scolaires sanctionnées chacune soit par le passage dans la classe supérieure soit par le redoublement. Pour cela, de la petite section de maternelle au cours moyen deuxième année, la scolarité primaire devait s'organiser en trois cycles de trois ans à l'intérieur desquels les élèves pouvaient apprendre à leur rythme. Les textes officiels et les documents d'accompagnement pour la mise en œuvre des cycles à l'école primaire ont été très riches et très nombreux. Ils insistaient sur l'idée que le réaménagement des scolarités impliquait une "transformation progressive mais en profondeur des pratiques pédagogiques"⁶. Ils suggéraient aux enseignants les pratiques qu'il convenait de mettre en œuvre sur la base de trois principes fondamentaux : placer

4 cf. HUGON, M.A. (1983), p. 19-34.

5 Circulaire n° 81-36 du 28 décembre 1981.

6 cf. Direction des Écoles (1991).

l'enfant au cœur du système, respecter les rythmes d'apprentissage, assurer une continuité éducative. Selon l'évaluation qui a pu être faite dans une recherche de longue durée conduite au Cresas⁷, cette politique n'a pas été sans effet. Elle a provoqué un certain développement du travail en équipe et une meilleure prise en compte des enfants en difficulté par les enseignants des classes ordinaires. Mais elle n'a pas permis d'atteindre véritablement ses objectifs pour de multiples raisons. Trois d'entre elles nous paraissent particulièrement importantes. Elles ont été exprimées par des enseignants qui ont cherché à jouer le jeu plusieurs années durant. Tout d'abord, beaucoup d'entre eux n'ont pas apprécié que l'on cherche à leur imposer un modèle pédagogique qui semblait pré-défini sans être pour autant très clairement exprimé, ou qui leur apparaissait contradictoire ou utopique lorsqu'ils cherchaient à le déduire des principes généraux martelés dans les textes officiels : "Suivre chaque enfant déboucherait sur des classes de niveaux, ce qui reviendrait pour les faibles à recréer des classes spécialisées sans maîtres spécialisés ! Ou alors, il faudrait faire progresser tout le monde en même temps, amener tout le monde au même niveau en fin de cycle, et ça, on n'a pas de modèle disponible pour le faire." (Interview d'enseignant)⁸. En second lieu, certains de ces enseignants soulignaient que la politique des cycles les avait conduits à se focaliser sur l'aspect organisationnel de la pédagogie – groupes de besoin, ateliers décloisonnés, échanges de service, soutien individualisé ... – plus que sur les façons de transmettre les savoirs : "On a changé l'organisation pas les façons d'enseigner"⁹. Enfin, et ceci était un thème majeur, ces enseignants volontaires pour transformer leurs pratiques disaient s'être finalement trouvés bien seuls pour conduire de

façon rationnelle et méthodique cette transformation. Pourtant, il faut le souligner, les inspecteurs de l'Éducation nationale et leurs équipes de circonscription se sont fortement mobilisés, les deux premières années tout au moins, pour relayer sur le terrain l'impulsion ministérielle et aider aux premières mises en oeuvre. Mais par la suite, l'accompagnement qui aurait été nécessaire pour que se développent et se régulent les projets d'action initiaux a fait défaut : "On nous a ouvert la porte et après on nous a laissés tout seuls ..." (Interview d'enseignant)¹⁰.

ACCOMPAGNER ET SOUTENIR LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

De cette recherche, ainsi que de son expérience de collaboration avec des équipes éducatives en transformation¹¹, l'équipe du Cresas a tiré la conclusion que la plupart des enseignants n'étaient nullement rétifs au changement. Mais ceux-ci ont besoin à la fois de ne pas se sentir disqualifiés comme cela a été le cas pour nombre d'entre eux au moment du lancement de la politique des cycles : "On avait l'impression qu'on ne savait plus faire notre travail". (Interview d'enseignant)¹². Ils ont besoin en même temps qu'on les accompagne dans un but d'auto-régulation de leurs actions, au long des processus de transformation dans lesquels il s'engage. La priorité devient alors de réfléchir et d'expérimenter pour définir les fondements et les modalités d'un accompagnement de ces processus. Dans ce domaine, certains acteurs de l'Éducation parmi lesquels on peut à coup sûr citer les chercheurs en pédagogie, les encadrants et les formateurs d'enseignants, disposent déjà d'expériences

7 cf. CRESAS (1991b) ; BELMONT, B. & BOUVIER, N. eds (1994) ; CRESAS (1997) ; PLATONE, F. & BOUVIER, N. (1998).

8 CRESAS (1997), p. 43.

9 *ibid.*, p. 32.

10 *ibid.*, p. 36.

11 cf. notamment CRESAS (1987) et CRESAS (1991).

12 CRESAS (1997), p. 12.

et de savoirs qu'il faudrait expliciter et confronter à travers des actions communes mises au service des enseignants et autres acteurs de "première ligne" qui agissent quotidiennement au contact des élèves.

La politique pour l'école primaire lancée en janvier 1999 qui découle de "La Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle" me semble répondre, dans ses intentions affichées, à cette nouvelle problématique. L'article de Dominique Sénore que l'on pourra lire ci-après expose en détail les objectifs et les procédures déjà mises en place dans ce nouveau cadre. Je juge très souhaitable que cette entreprise puisse se développer en s'appuyant notamment sur les acquis et les méthodes de la recherche pédagogique, au sens pointu du terme, celle qui porte sur les modalités concrètes de transmission des savoirs, et qui, selon moi, n'est ni suffisamment développée ni suffisamment reconnue, diffusée et exploitée.

Françoise PLATONE
Responsable du CRESAS¹³

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Seuil. 198 p. (L'épreuve des Faits).
- BELMONT, B. ed. et BOUVIER, N. ed. (1994). *Les cycles en actes. Organisation de la scolarité primaire en cycles*. Actes de la journée d'étude Cresas du 9 décembre 1992. Paris : INRP. 228 p.
- CRESAS. (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF. 161 p.
- CRESAS. (1991a). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP ; ESF. 173 p.
- CRESAS. (1991b). *Les inspecteurs de l'Éducation nationale et la mise en œuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire*. Paris : INRP. 358 p.
- CRESAS. (1997). *Les cycles à l'école primaire : les impacts d'une politique de l'éducation*. Paris : INRP. 146 p. (Rapport de recherche).
- Direction des Écoles. (1991). *Les cycles à l'école primaire*. Paris : CNDP ; Hachette Écoles. 128 p. (Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres).
- HUGON, M.A. (1983). Les textes officiels. in CRESAS : *Écoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers*. Paris : L'Harmattan ; INRP, p. 19-34. (CRESAS n° 1).
- PLATONE, F. et BOUVIER, N. (1998). *Les cycles à l'école primaire. L'impact d'une politique de l'éducation*. Paris : Biennale de l'Éducation 1998, CD Rom.
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : Armand Colin. 524 p.
- PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil, 227 p.

13 Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS), unité du département "Politiques, pratiques" et acteurs de l'Éducation" de l'INRP.

UNE RECHERCHE POUR AIDER À “BÂTIR L'ÉCOLE DU XXI^e SIÈCLE”

DOMINIQUE SENORE

Lancée en janvier 1999 par le Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, une charte pour le premier degré s'intitule : “Bâtir l'école du XXI^e siècle”.

Cette charte suggère une logique originale : elle s'efforce d'articuler la prise en compte d'évolutions en cours dans le système éducatif et la régulation de celles-ci par la recherche en faisant appel, dès son lancement, au volontariat des équipes de terrain. La charte n'est donc pas une réforme ; on ne comprendrait pas pourquoi il serait fait appel à des volontaires pour appliquer une réforme qui, de fait, s'impose à tous.

UNE CHARTE POUR “BÂTIR L'ÉCOLE DU XXI^e SIÈCLE”

Elle n'est pas non plus une invitation à l'innovation qui serait accompagnée de dotations spécifiques et de moyens supplémentaires. La charte est une démarche progressive qui reprend les fondements de la Loi d'Orientation de 1989, prend acte de l'engagement de partenaires toujours plus nom-

breux sur les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, intègre l'arrivée des aides éducateurs¹ et propose un cadre pour une régularisation intelligente et collective des pratiques inscrites dans cet ensemble de phénomènes.

La charte est une démarche progressive et un processus qui fait appel à la recherche. En effet, dans ce cadre, une recherche a été confiée à l'INRP sur un

1 Ils seront cinquante mille dans les deux cent quarante mille classes des écoles maternelles et élémentaires d'ici la fin de l'année scolaire 1999/2000 (source DESCO, ministère).

échantillon d'environ mille huit cents *écoles volontaires* qui respecte la diversité des situations et des contextes scolaires. Cette recherche se fixe pour objectif d'identifier les conditions institutionnelles et pédagogiques qui favorisent la réalisation de la finalité de la charte : *la collaboration entre les différents intervenants au sein de l'école primaire, sous la responsabilité pédagogique des enseignants, pour favoriser la réussite de tous les élèves.*

La recherche menée par l'institut national de recherche pédagogique doit aider tous les décideurs (de l'instituteur ou professeur des écoles aux ministres) à mieux comprendre comment *les activités pédagogiques et éducatives - organisées et articulées, tout au long de la journée et de la semaine de l'élève - favorisent son développement et ses apprentissages scolaire*².

Les chercheurs de l'INRP, organisés en équipes académiques de recherche sous la responsabilité d'un chef de projet désigné par le Recteur, ont un rôle important : non pour dire, en surplomb, où est la vérité, mais - comme tout enseignant dans sa classe - pour aider chacun à la trouver.

LA RECHERCHE COMME LEVIER POSSIBLE POUR UNE TRANSFORMATION DES PRATIQUES

A l'issue de chacune de ses visites d'inspection dans les classes, un inspecteur de l'Éducation nationale pose, systématiquement, cette même question aux instituteurs et professeurs des écoles : "Qu'avez-vous modifié, dans vos pratiques, depuis la précédente visite d'inspection ?".

Les enseignants ainsi interrogés répondent tous avoir modifié quelque chose, opéré quelques changements :

- Des modes de regroupements des élèves,
- L'utilisation d'un nouveau manuel,
- L'introduction de technologie nouvelle,

■ Un travail avec des intervenants extérieurs ou des aides éducateurs,

■ Une nouvelle manière de présenter une leçon qui tienne plus compte des représentations des élèves,

■ Des exercices d'un autre type, différents en fonction des difficultés rencontrés par les élèves, ...

Lorsque cet inspecteur demande alors ce qui fut déclencheur du changement, ce qui provoqua les modifications, les réponses qu'il reçoit sont, pour lui, tout à fait déconcertantes. Il peut s'être agi, en effet, de la visite d'un représentant d'une maison d'édition et de matériel pédagogique, véritable professionnel de la vente et de la conviction ; de la rencontre avec des parents d'élèves proposant de mettre leur expérience au service des élèves, ou bien encore d'une discussion lors d'un stage de formation continue. Mais pour ce dernier cas de figure, l'inspecteur est au mieux surpris, au pire dépité ; en effet, les enseignants disent avoir eu envie de changer quelque chose dans leur pratique grâce à une discussion, au hasard d'une rencontre, avec un voisin de salle, alors qu'un formateur tentait d'expliquer les conditions et les enjeux du changement ou bien encore après quelques échanges autour de la machine à café. Peu de changements trouvent leur origine dans la lecture d'un rapport de recherche, la lecture d'un article ou un conseil prodigué par un supérieur hiérarchique.

UNE RECHERCHE ORIGINALE ET NOVATRICE POUR FACILITER L'ACCÈS AU CHANGEMENT

Le nouveau schéma directeur de l'INRP précise "qu'en tant qu'institut de *recherche*, il (l'INRP) vise à produire des outils d'intelligibilité" des pratiques éducatives et "qu'en tant qu'institut de *recherche pédagogique*, il s'efforce d'éclairer les décideurs de tous les niveaux (responsables et cadres éducatifs,

2 Le lecteur pourra se référer au livret d'accompagnement numéro un pour la recherche réalisé par la mission "École primaire" de l'INRP. Il est en ligne sur le serveur de l'INRP (à la rubrique Actualité, école primaire).

enseignants et éducateurs de terrain) en produisant des connaissances qui permettent d'ajuster au mieux les moyens utilisés aux objectifs poursuivis. La mission "enseignement primaire" de l'INRP inscrit son activité dans cette perspective et la recherche confiée à l'institut dans le cadre de la charte "Bâtir l'École du XXI^e siècle" en est la traduction sur le terrain. Dans ce dispositif, les chercheurs et les praticiens se retrouvent, engagés dans une action susceptible d'aider les enseignants à mieux comprendre leur propre fonctionnement. C'est à partir des questions posées par les enseignants, aidés par les chercheurs, que seront définis des objets de recherche pour repérer ensuite les effets des différentes organisations sur le développement des enfants et sur leurs apprentissages scolaires.

Le site internet réservé à l'école primaire permettra aux écoles de l'échantillon, volontaires pour participer à la recherche, de dialoguer et d'échanger entre elles sur les objets retenus et les outils utilisés. Elles pourront aussi confronter leurs interrogations et dialoguer. Ce sera le premier cercle d'échanges, sous la responsabilité scientifique du chef de projet académique pour la recherche. Un second cercle, plus large, et directement placé sous la responsabilité de la mission "enseignement primaire" de l'INRP permettra d'installer et de mettre à disposition des enseignants et des chercheurs, des documents d'information et de travail :

■ Des livrets d'accompagnement pour la recherche. Rappelons pour mémoire que le premier présente la problématique de la recherche :

"Dans le cadre de la présence des élèves à l'école, différentes activités sont organisées et prises en charge par différents adultes. Ces activités sont articulées entre elles sous des formes diverses. La recherche doit identifier les effets produits par l'organisation scolaire sur les élèves et en comprendre les processus de réalisation. A partir de là pourront être dégagées des recommandations concernant les conditions de pertinence des différentes propositions pédagogiques".

Il propose aussi les cinq étapes régulatrices qui

l'organisent, tout au long des trois années prévues pour conduire la recherche à son terme :

1. l'inventaire des activités proposées aux élèves,
2. l'articulation de ces activités entre elles,
3. le choix des "objets" de recherche,
4. l'observation des corrélations entre l'organisation du travail, les formes de partenariat et les effets sur les comportements et les apprentissages,
5. la compréhension des processus qui déterminent la progression des élèves.

Un deuxième livret sera disponible dès la rentrée de septembre 1999.

■ Des dossiers documentaires qui présentent des textes, des opinions, des informations sur tels et tels points pour faire naître et faciliter la réflexion entre les différents partenaires impliqués. Le premier dossier présente des éléments de réflexion sur l'accueil des élèves, l'accompagnement, le partenariat et les rythmes scolaires.

■ Des outils élaborés par telle ou telle équipe et qui pourront être modifiés et enrichis, en fonction de la spécificité des utilisateurs et de leur contexte local.

■ Des éléments de la réflexion conduite par une équipe et susceptibles d'aider et d'enrichir la réflexion d'autres équipes de chercheurs et d'enseignants...

Le site permettra aussi d'organiser des forums d'échanges entre les utilisateurs.

NE PAS PRENDRE LA PLACE D'AUTRUI MAIS INSTALLER UN PARTENARIAT D'INTERACTION ET DE COOPÉRATION

Le projet de recherche ainsi élaboré installe donc délibérément les conditions pour que les équipes de chercheurs et celles des praticiens tissent des liens et travaillent ensemble, chacune avec son identité, en partenariat d'interaction ou de coopération plutôt qu'en partenariat de substitution ou de juxtaposition. C'est en effet cette question du partena-

riat qui est posée, de manière centrale et essentielle, par la charte : *comment créer les conditions d'un véritable partenariat interactif et de coopération au service d'apprentissages cohérents, articulés entre eux, dans une gestion du temps et de l'espace adaptée à l'enfant ?*

Si la recherche en éducation doit irriguer le terrain et aider les praticiens à mieux analyser leur pratiques, à partir de méthodes de travail expliquées et partagées, à partir des connaissances élaborées et mises à leur disposition par les chercheurs, si la recherche en éducation peut fournir des analyses susceptibles d'encourager les enseignants à modifier leur manière de faire pour tenter, le cas échéant, de l'améliorer, alors la recherche confiée à l'INRP dans le cadre de la charte "Bâtir l'École du XXI^e siècle"³ peut favoriser le rapprochement entre des chercheurs en éducation et en pédagogie et des praticiens de l'éducation et de la pédagogie. Les connaissances des uns, dans le domaine éducatif, mises à la disposition des autres, viennent en appui de leurs connaissances et de leurs stratégies. Les enseignants, impliqués et sollicités en tant qu'acteurs et non pas étudiés comme des objets d'étude, pourront s'engager dans une démarche de recherche toujours accompagnée d'éléments de réflexion et d'échanges. La stérile querelle entre d'un côté, les chercheurs, décrits avec mépris comme des "besogneux du concept" isolés dans leurs laboratoires et rédacteurs de rapports her-

métiques et prescriptifs et, de l'autre côté, les enseignants, au mieux nommés avec ironie les "athlètes de la fiche de préparation" et injustement assignés à résidence dans une salle de classe⁴, perdrait toute prise et déperirait.

ACCEPTER D'ÊTRE SOI-MÊME PARTIE DU PROBLÈME POUR ESPÉRER TROUVER UNE SOLUTION

Walo Hutmacher⁵, au terme d'une étude conduite dans le canton de Genève, émet l'hypothèse que, pour espérer trouver la solution à un problème ou à une famille de problèmes, il faut sans doute accepter d'être soi-même partie de ce problème ou de cette famille de problèmes. La recherche que nous débutons favorise cette prise de conscience en n'isolant plus, comme ils ont cru l'être parfois, les chercheurs et les praticiens. En effet, la constitution même des équipes académiques de recherche, pluri-catégorielles, autour d'un chef de projet ; la reconnaissance et l'implication des équipes pédagogiques volontaires pour entrer dans cette démarche de recherche en tant qu'acteur ; les outils mis à la disposition de l'ensemble des partenaires sont autant d'éléments susceptibles d'encourager la reconnaissance de chacun en se référant à des valeurs fondatrices, sont autant d'éléments qui favorisent l'irrigation des terrains par la recherche

3 L'ensemble des textes présentant la charte, sa mise en œuvre sur le terrain et la recherche se trouve regroupé dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* hors série numéro 13 du 19 novembre 1998. Nous proposons ici les grandes lignes de la charte. Elle s'articule autour de trois axes :

1. Élaborer progressivement de nouveaux programmes pour des temps nouveaux, centrés sur le thème apprendre à parler, lire, écrire et compter, articulant tous les contenus et les grandes orientations pédagogiques.
2. Mettre progressivement en place des rythmes scolaires adaptés à ceux de l'enfant. L'organisation de la journée doit permettre l'émergence d'une vraie égalité des chances.
3. Repenser le métier de professeur d'école en permettant une plus grande autonomie dans les choix pédagogiques et en intégrant le travail en équipe.

4 Notons que, pour la première fois, à la rentrée de septembre 1999, quinze emplois du premier degré sont réservés pour que des instituteurs et des professeurs des écoles puissent entreprendre et poursuivre des travaux de recherche. Ces emplois, sont accordés par l'administration centrale aux départements sous la forme de demi-poste pour un département et peuvent se diviser en deux quarts de postes, offrant ainsi une journée par semaine à consacrer à la recherche pour un enseignant du premier degré.

5 Walo HUTMACHER, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois, service de la recherche sociologique, cahier n° 36, 1993. Genève.

et l'irrigation de la recherche par les terrains. Cette double irrigation facilitera l'accès à l'expertise⁶ pour le chercheur, l'instituteur ou le professeur des écoles ; chacun restant attaché à un même dessein : améliorer le fonctionnement d'une École qui ne sera jamais le champ clos des affrontements individualistes et dévastateurs.

QUELLES RÉPONSES À QUELLES QUESTIONS ?

Dès la fin de l'année civile 1999 se tiendront les premiers colloques départementaux et académiques. Tous les partenaires seront invités à dire leur expérience, leurs réussites, leurs difficultés, leurs interrogations et à échanger sur leurs pratiques pour déjà en reconstruire de nouvelles, encore plus efficaces. Les équipes de l'échantillon seront bien sûr présentes, mais tous les enseignants désireux d'échanger avec leurs pairs et des chercheurs, sur

des questions qu'ils se posent, seront aussi invités. On a souvent reproché, sans doute maladroitement, à des enseignants de proposer à leurs élèves des réponses à des questions qu'ils ne se posaient pas. Qu'en est-il des questions posées par les chercheurs au travers de leurs sujets de recherche ?

Faisons le pari que les résultats de la recherche dirigée par l'INRP dans le cadre de la charte "Bâtir l'École du XXI^e siècle" apporteront des éléments de réponses à des équipes qui se seront posé, à elles-mêmes, un certain nombre de questions ; faisons le pari que ces équipes trouveront plus facilement des éléments de réponse si elles sont accompagnées par des chercheurs et tentons de les gagner tous les deux. Nous aurons ainsi montré, un peu plus, que la recherche peut être un levier qui rend possible la modification des pratiques en vue de les améliorer.

Dominique SENORE
*Responsable de la Mission
Enseignement Primaire - INRP*

6 Nous retenons comme expert celui qui, ayant une excellente connaissance des règles à appliquer, des contextes et des publics et à la différence du spécialiste qui ne fait qu'appliquer ou du novice qui tâtonne, parvient à se détacher des règles pour mieux les faire intégrer.

L'ENSEIGNANT DES ÉCOLES DE L'EUROPE

FRANCINE VANISCOTTE

Faisons-en tout de suite la remarque, il n'y a pas un profil d'enseignant commun à toute l'Europe, pas plus qu'il n'y a de modèle éducatif européen. Il y a certes un "socle commun de principes essentiels fondant l'institution scolaire"¹ sur les principes de la démocratie mais l'Union européenne est d'abord un ensemble de pays qui ont des histoires et des cultures différentes et souhaitent préserver les particularités de leur système d'éducation parce qu'il représente l'âme d'un peuple, les bases de la citoyenneté, le sentiment d'appartenance nationale. Des particularités qui se laissent voir dans des structures et une organisation singulière et plus encore dans les principes idéologiques sous-tendus par les structures ; des particularités qui peuvent apparaître dans les programmes et les contenus mais plus encore dans la manière d'enseigner et de transmettre des savoirs.

L'école des 6-16 ans est curieusement une institution qui semble peu traversée par les courants de globalisation et de mondialisation qui envahissent les secteurs de l'économie et des sciences. Certes, traversant des cultures différentes, les préoccupations éducatives se rejoignent : égalité

des chances, qualité de l'éducation, prévention de l'échec scolaire, amélioration de la formation, des enseignants, formation aux technologies de la communication, adaptation de l'enseignement à notre société. Mais en raison des enracinements culturels divers, la structure des systèmes éducatifs

1 Fialaire, J. *L'École en Europe*. Paris : La Documentation française, 1996.

obéit à des logiques différentes. Les réponses données à des préoccupations identiques s'inscrivent dans des contextes locaux, régionaux ou nationaux pour les pays les plus centralisés et différent sensiblement.

1. UNE TYPOLOGIE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AUJOURD'HUI

Si nous regardons l'Europe communautaire, nous pouvons ainsi schématiser quatre structures de base des systèmes éducatifs européens en précisant que, comme toute typologie, il convient de nuancer son aspect réducteur.

Une structure en soi ne signifie pas grand chose. Ce n'est qu'un ensemble vide si l'on n'y inscrit pas le contexte et les éléments d'analyse et de compréhension. Néanmoins, l'enseignant français peut être surpris au premier coup d'œil par une structure éducative qui regroupe dans une même école les enfants de 6 à 16 ans ou qui sépare dès l'âge de 10 ans les élèves en trois filières. Quel sens cela a-t-il ? Regardons rapidement les caractéristiques de chacune de ces structures².

1.1. L'école unique de Scandinavie : (Danemark, Suède, Norvège, Islande, Finlande)

Ce modèle dit de l'école unique est né du souci de promouvoir une meilleure égalité des chances en donnant le même enseignement à tous les enfants le plus longtemps possible, c'est-à-dire pendant toute la durée de l'école obligatoire soit jusqu'à l'âge de 16 ans. Par école unique, on entend une école où les enfants dans un même lieu reçoivent un même enseignement donné par un unique corps professoral pendant toute la scolarité obligatoire. Le petit Danois par exemple entre à l'école à 6 ou 7 ans. Il est intégré à un groupe d'enfants avec lequel il reste pendant toute la durée de sa scolarité obligatoire. Il est pris en charge par une équipe d'enseignants, dont un au moins le suit pendant toute sa scolarité.

■ L'idée force qui est derrière ce premier type de

système éducatif est l'affirmation qu'une société démocratique, qui veut donner à chacun l'égalité des chances doit, organiser une scolarité obligatoire qui garantisse à chacun l'acquisition des mêmes connaissances et d'un même niveau de base. C'est cette finalité qui justifie le caractère obligatoire de la scolarité jusqu'à 16 ans. Ne pas l'atteindre serait une remise en cause de ce caractère obligatoire.

■ Dans ce système qui assure la continuité maximum, le premier objectif n'est pas tant l'acquisition de savoirs et de connaissances que *l'épanouissement et l'autonomie de l'enfant*. Pour cela le système retarde le plus possible les évaluations normatives, les orientations et toutes les procédures sélectives. En effet, l'enfant n'est pas noté avant la huitième année de scolarité (15 ans), le redoublement n'existe pas mais les parents sont informés de façon régulière des progrès de leur enfant. C'est une vision très positive de l'enfant, plus préoccupée de permettre l'organisation du savoir et l'acquisition de l'autonomie que de donner des connaissances. Dans ce contexte, l'école vit plus tranquille. Les examens n'existent pas et la fin de la scolarité est marquée par une évaluation à laquelle chacun est admis avec des résultats plus ou moins honorables. L'échec scolaire n'apparaît pas et la notion d'échec scolaire a d'autant moins de sens que, lorsqu'un problème surgit, les enfants ont le soutien de psychologues et que le groupe classe se défait régulièrement pour laisser place à des groupes de soutien scolaire à l'intérieur de l'école.

1.2. L'école polyvalente des îles britanniques (Angleterre, Écosse, Pays de Galles, Irlande du Nord et différemment Irlande)

■ Les quatre grandes régions du Royaume-Uni (le cas de l'Irlande est particulier) ont adopté la *Comprehensive school* (école polyvalente) qui se différencie de l'école unique par le fait qu'elle n'unifie pas le primaire et le secondaire inférieur mais recherche plutôt la continuité entre le secondaire

2 Pour plus de détails, se reporter à l'ouvrage de l'auteur : *Les Écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris-INRP/ IUFM de Toulouse, 1996.

inférieur et le secondaire supérieur. Ainsi Angleterre et Pays de Galles proposent – mais depuis 1988 seulement, un programme obligatoire et pour une partie non négligeable du temps (25% environ) une gamme d'options, parmi lesquelles l'enfant et sa famille font des choix. Cette possibilité d'enseignement libre et optionnel est beaucoup plus étendue en Écosse.

Cependant si 99 % des enfants écossais sont scolarisés dans les écoles polyvalentes, 10 % des enfants britanniques échappent à ce système et sont scolarisés dans des établissements traditionnels, hérités du passé et très sélectifs *Grammar Schools, modern schools*. C'est la manière anglaise de concilier les deux demandes sociales de qualité et d'égalité.

Contrairement à l'enfant scandinave, l'enfant britannique est soumis à des évaluations très régulières, mais le souci britannique est davantage d'évaluer le système et plus encore les résultats de l'établissement que celui d'un élève en particulier. Les évaluations n'entraînent donc pas pour l'élève de pénalisation du type d'un redoublement par exemple. L'objectif est, comme dans les pays scandinaves, *l'acquisition de l'autonomie et l'épanouissement de l'enfant* et il se traduit par la pratique d'un enseignement différencié, par la mise en oeuvre des aides et soutiens nécessaires aux enfants ayant des difficultés. La pratique du tutorat, inscrite dans la tradition britannique, permet la qualité de la relation élève-maître et par là même garantit celle du système éducatif.

Il faut noter que, à l'exception de l'Irlande, tous ces pays sont de tradition protestante, c'est-à-dire qu'ils ont une conception de l'éducation, de la famille, de la place de l'enfant dans la famille qui ne saurait être étrangère aux choix éducatifs faits et leur donne, malgré les différences entre les pays, un certain air de famille.

1.3. L'école à filières (Allemagne, Autriche, Luxembourg, Suisse, Pays-Bas et différemment Belgique)

Ces pays ont, avec des différences de mise en oeuvre importante, choisi un système radicalement différent des deux précédents puisqu'il repose sur une

orientation avant la fin de la scolarité obligatoire destinée à favoriser *l'insertion sociale et professionnelle future de l'élève*. *L'option éducative repose ici sur l'idée que l'orientation et la différenciation des niveaux assurent la qualité de l'éducation*.

L'Allemagne, est l'exemple le plus emblématique de cette conception. Les autres pays de ce groupe ont eu, depuis quelques années, la volonté de retarder l'orientation en développant des paliers d'orientation et des passerelles. L'enfant allemand entre généralement à 6 ans à l'école primaire et après quatre années d'enseignement (il y a quelques variations suivant les *Länder*), est orienté, vers une des trois filières : formation académique générale dans le *gymnasium* menant à des études universitaires ; formation de type école moyenne, à la *Realschule* menant à des études supérieures non universitaires ; formation professionnelle courte, à la *Hauptschule* débouchant sur la vie active.

Ainsi l'avenir socioprofessionnel de l'enfant allemand est tracé, décidé à 10 ans, même si entre 10 et 12 ans, les passerelles sont encore théoriquement possibles. Mais, à la différence de beaucoup de pays européens, le choix de l'enseignement technique est un choix positif, d'une part parce qu'il est le choix fondamental du système éducatif, d'autre part parce qu'il existe bien des possibilités ultérieures de faire des études à l'intérieur de ce que l'on appelle le *système dual* (c'est-à-dire l'alternance entre le lieu de formation et celui du travail). Les entreprises assurent en effet la formation des élèves du circuit professionnel et elles le font par des maîtres de stage reconnus comme de vrais formateurs et préparés à cette fonction. C'est ce dispositif et les résultats qu'il a donnés qui ont fait l'envie des autres pays.

En Allemagne et dans les pays marqués par l'influence allemande, le problème de l'échec scolaire ne se pose pas avec beaucoup plus d'acuité que dans les pays scandinaves, il se trouve en grande partie résolu, par le fait que le système, avec ses trois filières d'orientation module le niveau d'exigence et limite les risques d'échec.

Il convient ici de faire un constat qui a son impor-

tance : c'est dans les pays où fonctionne un système éducatif par filières et un système dual de formation professionnelle sur le style allemand que la position économique et sociale des techniciens et des ouvriers qualifiés a été ces dernières années la meilleure. En conséquence, la séparation précoce entre la formation professionnelle et l'enseignement général ou académique est bien perçue, parce que la formation professionnelle a une image éducative et sociale conduisant à une carrière professionnelle et économique reconnue et valorisée. C'est une des raisons pour lesquelles le système allemand a joui longtemps d'un grand prestige dans certains pays européens alors même que ces pays refusaient les bases idéologiques sur lesquelles il repose. Aujourd'hui, le système allemand est moins admiré parce que la situation économique de l'Allemagne étant moins florissante, notamment en raison de la réunification, le système éducatif apparaît moins performant. Le système éducatif n'a pas changé, seule la situation économique a changé et le regard de l'opinion publique européenne qui est devenu plus contrasté ; celui de la société allemande commence également à émettre quelques réserves sur la qualité d'un système éducatif qui n'assure plus le plein emploi.

1.4. Le tronc commun des pays latins et méditerranéens (France, Italie, Espagne, Grèce, Portugal)

Ce sont là les pays de tradition catholique (à l'exception de la Grèce qui est orthodoxe), et de culture ancienne. Ces pays sont (en raison de leur patrimoine historique peut-être) très attentifs à l'acquisition des connaissances et ils ont mis en place un quatrième système éducatif qui peut apparaître comme un compromis. Ils ont en effet refusé les filières pour des raisons idéologiques mais n'ont pu se décider à mettre en place une école unique dans l'esprit scandinave. Ils ont alors recherché une voie moyenne qui soit une nouvelle réponse aux deux demandes sociales de qualité et d'équité : le tronc commun. Suivant les pays, ce tronc commun se rapproche de la manière de faire scandinave ou établit un jeu complexe d'options permettant les

orientations et les sélections jugées nécessaires. Mais c'est davantage par l'esprit de l'enseignement qu'il faut caractériser ce système. Les enseignants de ces pays attachent une grande importance aux examens et aux évaluations. Bien que plutôt habités par l'idéal égalitaire de l'école unique scandinave, leur tradition pédagogique est restée celle d'un enseignement frontal et garde une uniformité de méthodes, des exigences de contenus, des styles d'évaluations qui se traduisent par de fréquents contrôles des connaissances, des contraintes d'examens et de notes et une pratique plus habituelle du redoublement. En conséquence, les écoles et les élèves des pays latins sont davantage sensibles à un échec scolaire qui, d'une certaine façon, est généré par le système.

Cette rapide présentation suffit à montrer combien les systèmes éducatifs reflètent les options idéologiques différentes des pays. Une typologie demande à être nuancée. Si certains pays font des choix clairs, d'autres sont habités par des courants divers.

Par exemple :

■ La Belgique a un système qui n'est pas un système à filières aussi net qu'en Allemagne, ni un tronc commun de type latin et cela s'explique peut-être par son extrême complexité politique : trois communautés linguistiques, quatre régions autonomes : une influence latine et française côté wallon, une influence flamande et germanique côté Flandre.

■ L'Irlande n'est pas non plus un pays ayant opté clairement pour le système polyvalent ; ce pays est sensible à la tradition anglo-saxonne et à la proximité du Royaume-Uni, mais il est de tradition catholique. Le système intègre cette complexité et ces divers éléments dans une sorte de consensus pour un "esprit de polyvalence" dans l'enseignement secondaire, mais une organisation en filières qui n'ont cependant rien de commun avec celles du système allemand.

Il n'en reste pas moins évident que la scolarité d'un petit Scandinave diffère considérablement de celle d'un petit Allemand. L'un garde toutes les possibilités ouvertes jusqu'à l'âge de 16 ans, l'autre voit son champ d'activités se rétrécir et se spécialiser très

jeune. Bien que nous soyons dans l'Union européenne, les idéologies qui sont derrière ces choix sont quasi opposées. Elles obéissent à des logiques différentes et inconciliables qui suffisent à faire comprendre d'une part la non-pertinence d'une harmonisation des systèmes éducatifs de l'Europe occidentale et d'autre part la richesse des différences qu'il nous faut apprivoiser pour une meilleure compréhension réciproque.

Ces tendances majeures qu'il convient de nuancer permettent aussi de mieux cerner dans les systèmes éducatifs la place donnée à la petite enfance, les curriculums, la répartition des disciplines, les systèmes d'évaluation et d'orientation, etc. Elles rappellent que toute réforme de l'éducation ou de la formation doit tenir compte de ce qui fait l'histoire et les caractéristiques du système éducatif d'un pays et ne pas chercher à imiter ou transposer une réussite qui pourrait dans un autre contexte s'avérer totalement inadaptée.

2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Un système éducatif a nécessairement un lien logique avec le système de formation des enseignants. Dans les pays où le système éducatif se montre particulièrement attentif à l'enfant, à son développement et à son épanouissement, on attend d'abord de l'enseignant des qualités personnelles. On porte attention à la qualité interactive de la relation élève-maître, aux pédagogies différenciées, à l'aptitude à la relation de tutorat par exemple. En conséquence, la formation insiste sur les aspects psychologiques du développement de l'enfant et de l'adolescent et elle cherche à être proche des terrains d'exercice du futur enseignant. La formation ne se fait donc pas nécessairement à l'université, mais parfois dans des instituts de pédagogie spécifiques comme au Danemark. En Angleterre où, sous l'influence américaine, la formation avait été,

depuis 25 ans, confiée aux universités, il existe actuellement un courant et des possibilités offertes pour diminuer le rôle de l'université dans la formation des enseignants et augmenter celui des enseignants de terrain.

Dans les pays où le système éducatif privilégie l'insertion sociale et professionnelle de l'enfant, la formation des enseignants se fait naturellement plus attentive aux procédures d'orientation des enfants ; elle se différencie suivant les filières d'enseignement auxquelles se destine le futur enseignant. Bien souvent la formation des enseignants du primaire et des filières héritées de l'enseignement primaire se fait dans des instituts de formation et celle des enseignants de l'enseignement secondaire classique à l'université. Ce n'est toutefois pas systématiquement le cas dans les *Länder* allemands qui ont le plus souvent confié la première phase de la formation initiale des enseignants à l'université avant la seconde phase faite d'une période de 18 à 24 semaines de formation pratique.

Dans les pays qui valorisent l'acquisition des connaissances, la conception de la formation est naturellement plus académique. Elle a été progressivement, confiée à l'université ou à des établissements de statut universitaire pour le primaire comme pour le secondaire en Espagne, au Portugal, en Grèce ainsi qu'en France depuis la création des IUFM.

Ainsi donc, faire porter – comme on a tendance à le faire en France –, le débat de la formation des enseignants sur le seul problème de son "universitarisation" est largement insuffisant. Les traditions de l'enseignement supérieur poursuivent celles des enseignements primaire et secondaire. Certes l'autonomie des universités, les programmes européens mis en œuvre pour faciliter la mobilité des étudiants et des travailleurs permettent le rapprochement des systèmes universitaires. Certes la volonté politique des différents gouvernements recherche aujourd'hui une harmonisation des diplômes³ et des études, une reconnaissance des

3 Voir à ce sujet la déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur par les quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni signée le 25 mai 1998 à Paris, en Sorbonne.

périodes d'études faites dans un autre pays. Mais la différence entre une université britannique ou scandinave et une université française reste cependant très grande, non pas nécessairement dans les contenus d'enseignement mais dans l'esprit qui règne dans l'université. L'attention portée au développement de la personnalité se retrouve dans l'enseignement supérieur des pays du Nord où le système de tutorat entraîne un suivi attentif des étudiants et où la tradition universitaire développe une certaine proximité des relations entre professeurs et les élèves. Tout aussi traditionnelle est, dans les pays anglo-saxons, l'importance attachée à la qualité de vie des étudiants sur leur campus universitaire et dans leurs activités parascolaires dans l'université. A l'inverse, les pays du Sud accordant la priorité aux connaissances académiques, donnent relativement peu d'importance à la qualité de la vie des étudiants et à celle de leurs relations avec leurs enseignants que ce soit à l'université ou dans les institutions supérieures non universitaires. Dans la tradition d'académisme, ce qui compte c'est d'abord le diplôme, et la notion d'excellence. Ce rapide survol permet de constater qu'à partir de préoccupations identiques : créer les meilleures conditions pour assurer le maximum de qualité de l'éducation, tout en maintenant l'égalité des chances de chacun, les logiques et les idéologies sous-jacentes aux dispositifs mis en place diffèrent. En Europe, certains pensent qu'un système intégré (école unique ou polyvalente) est le plus adapté pour préserver et favoriser à la fois la qualité de l'enseignement et l'égalité des chances et d'autres croient exactement le contraire, à savoir que seul un système très tôt différencié peut permettre la qualité de l'enseignement et le dépassement des situations d'inégalité dues à la position sociale et économique de leurs familles.

CONCLUSIONS

Il semble que la réussite des choix éducatifs faits dépend d'au moins deux facteurs : l'état de santé de l'éducation *sur le plan académique* orienté

vers l'université et l'état de santé de *la formation professionnelle*. Ces dernières années, beaucoup de pays développés (ceux du Nord notamment) se sont efforcés d'attirer un plus grand nombre de jeunes vers la formation professionnelle. Une telle politique demande d'avoir repensé l'adéquation entre l'offre et la demande. En effet, quand un pays opte pour une valorisation du système de formation en alternance (par exemple, le système dual à la manière allemande), le succès de la formation professionnelle dépend en grande partie de l'existence d'un nombre suffisant de places dans les lieux d'apprentissage ; or ces places, dans un contexte de récession économique peuvent se réduire. Dans ce même contexte de récession, il arrive aussi que les entreprises réduisent l'offre de formation et que quelques élèves qui auraient normalement leur place à l'université optent pour la voie de la formation professionnelle. Les pays méditerranéens, à l'exception de l'Italie, ont moins valorisé la formation professionnelle malgré leur admiration pour les performances du système allemand. Pourtant ce sont eux qui ont la tradition de culture classique et académique la plus vivante et certains la leur envient.

Aujourd'hui, cependant, les positions sont de plus en plus contrastées et l'on assiste à quelques rapprochements dans les structures, mais non vraiment dans les orientations et les finalités :

- D'une part, un adoucissement des filières et des ruptures qu'elles entraînent et la recherche d'une meilleure continuité éducative ;

- D'autre part et à l'inverse, la mise en place de différenciations nouvelles dans les systèmes où l'intégration est la règle par la compétitivité possible entre les écoles et parfois par des possibilités d'options.

Au total, bien que le tronc commun soit un système de compromis entre les deux autres tendances, il est un peu ce vers quoi chacun tendrait aujourd'hui mais en tenant compte de son histoire et de ses caractéristiques.

Il faut signaler enfin que les études internationales sur le rendement académique ne révèlent pas de différences significatives dans les résultats obtenus

par les élèves en fonction de leur système éducatif. On ne peut donc trancher en faveur de l'un ou l'autre modèle. Une différence fondamentale existe cependant : dans les systèmes à filières, l'excellence apparaît avec plus de facilité alors que dans les systèmes intégrés, il y a un effet d'uniformité qui limite le nombre d'élèves en situation d'exclusion ou d'échec. Et ceci est bien le résultat d'un choix de société.

Francine VANISCOTTE
*Responsable honoraire
des Relations internationales
à l'INRP*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- FIALAIRE, J. *L'École en Europe*.
Paris : La Documentation française, 1996.
- Unité Européenne d'Eurydice : structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne*. Bruxelles, 1995.
- VANISCOTTE, F. Quatre types d'écoles, douze pédagogies. in de Féron, F. dir. et Thoraval, A. dir., *L'État de l'Europe*. Chap. 4 : L'Éducation.
Paris : Éditions la Découverte, 1992, p. 136-141.
- VANISCOTTE, F. La formation des enseignants et l'Europe de demain. in *Scuola Democratica, Rivista di ricerca sociale e strategia formativa*.
Roma. Juin, Juillet 1992, p. 170-178.
- VANISCOTTE, F. *Les Écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimension européenne*.
Paris : INRP ; IUFM de Toulouse, 1996.
- VANISCOTTE, F. Article EUROPE. in Champy, P. dir. et Étévé, C. dir., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition.
Paris : Nathan, 1998, p. 432-437.

FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Niveau d'enseignement	Lieu et durée de la formation	Titres et Qualifications
Danemark	Education préscolaire (0 à 6 ou 7 ans)	Diplôme d'éducateur
	Etablissements de formation d'éducateurs : 3 ans et demi	
	Primaire et secondaire inférieur (Folkeskole : 6-7 ans à 15-16 ans)	Diplôme d'enseignement pour la Folkeskole (6- 16 ans)
	Institut supérieur de formation : 4 ans	
Suède	Education préscolaire (0 à 6 ou 7ans)	Diplôme universitaire des enfants et de jeunesse
	Université, College of Education universitaire ou institut de formation des enseignants : 3 ans	
	Primaire et secondaire inférieur (Grunskola : 6-7 ans à 16 ans)	Diplôme universitaire d'enseignement primaire et secondaire
	Idem 4 ans	
Finlande	Education préscolaire (0 à 6)	Diplôme B.A en éducation
	Université : 3 ans	
	Primaire (7 à 13 ans)	Master en éducation
	Département universitaire de formation des enseignants (4 à 5 ans)	
Royaume Uni	Education préscolaire (0 à 6)	Diplôme B.Ed ou BA/BSc avec QTS (statut universit. conféré par le diplôme)
	Université ou établissement d'enseignement supérieur : 4 ans	
Angleterre et Pays de Galles	Primaire (7 à 13 ans)	Post graduate Certificate in Education (PGCE)
	Université ou établissement d'enseignement supérieur : 4 ans + 1 an	
	Nomination de licensed Teacher donné par l'école ou l'autorité locale : 2 ans sur le tas	QTS possible
	Université, établissement d'enseignement supérieur + école : 2 ans	PGCE ; statut universitaire obtenu au préalable
	Ecole et enseignement supérieur en contrat avec l'école	PGCE ou QTS; statut universitaire obtenu au préalable
	Open University	PGCE ou QTS; statut universitaire obtenu au préalable
Ecosse	Préscolaire et primaire	Modèle simultané. B Ed
	Faculty, Institute ou College of Education : 4 ans	
Irlande du Nord	Enseignement primaire et secondaire (pas de préscolaire en Irlande du Nord)	Modèle simultané. B Ed avec qualification pour enseigner
	Colleges of Education : 4 ans	
Irlande	Enseignement primaire (4-6 à 12 ans)	Bachelor of Education (Bed) niveau honours ou Pass National Teacher
	Colleges of Education : 3 ans + 1 (à 1- semaines de pratique	
Allemagne	Jardin d'enfants	1 ^{er} et 2 ^e examens d'Etat
	1 ^{re} phase : école supérieure de socio-pédagogie : 2 ans	
	2 ^e phase : Etablissement d'aide à l'enfance et à la jeunesse (ou établissement préscolaire) : 1 an	
	1 ^{re} phase : Hochschule : 6 à 8 semestres	1 ^{er} et 2 ^e examens d'Etat
	2 ^e phase : Formation pédagogique et pratique : (18 à 24 semaines)	

FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Niveau d'enseignement	Lieu et durée de la formation	Titres et Qualifications
Autriche	Jardin d'enfants Etablissement de formation pour petits : 5 ans Etablissement de formation d'enseignants : 3 ans Enseignement primaire (6 à 10 ans)	Qualification professionnelle officielle comme éducateur Diplôme d'instituteur
Pays-Bas	Enseignement primaire (4 à 12 ans)	Certificat d'enseignement du primaire
Luxembourg	Education préscolaire Ecole maternelle (4 à 6 ans) ISERP (Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques, en collaboration avec le centre universitaire) : 3 ans Enseignement primaire (6 à 12 ans)	Certificat d'études pédagogiques, option préscolaire Certificat d'études pédagogiques, option enseignement primaire
Belgique	Education préscolaire Ecole maternelle (2½ à 6 ans)	Diplôme d'enseignement : instituteur préscolaire
France	Enseignement primaire (6 à 12 ans) Education préscolaire Ecole maternelle (2 à 6 ans) Université + IUFM Enseignement primaire (6 à 11 ans)	Diplôme d'enseignement : instituteur CAPE / Professeur des écoles CAPE / Professeur des écoles
Espagne	Education préscolaire (3 à 6 ans) Etablissement de formation d'enseignants intégré à une université : 3 ans Enseignement primaire (6 à 12 ans)	Diplôme de maître (Maestro)
Italie	Education préscolaire (3 à 6 ans) Etablissement secondaire supérieur : 3 ans + 4 ans d'université Enseignement primaire (6 à 11 ans)	Diplôme d'aptitude à l'enseignement préscolaire + concours pour avoir un poste fixe et une titularisation Diplôme d'aptitude à l'enseignement primaire + concours pour avoir un poste fixe et une titularisation
Portugal	Education préscolaire (3 à 6 ans) Ecole supérieure d'éducation : 3 ans Enseignement primaire (6 à 10 ans) Ecole supérieure d'éducation : 4 à 5 ans	Diplôme pour l'enseignement maternel ou primaire Diplôme universitaire
Grèce	Éducation préscolaire (3½ à 5½ ans) 8 semestres Enseignement primaire (3½ à 11½ ans) 8 semestres	Diplôme universitaire Diplôme universitaire

4. Type latin / méditerranéen

3. Type germanique

2. Type anglo-saxon

1. Type scandinave

	Enseignement supérieur		Enseignement supérieur	Enseignement supérieur	Enseignement supérieur
18-19 ans					
	Enseignement	Secondaire supérieur	Enseignement secondaire inférieur et supérieur polyvalent	Enseignement Secondaire	Enseignement Secondaire par filières
15-16 ans					
	Ecole				Enseignement secondaire inférieur Tronc commun
10-11 ans	Unique de 6 à 16 ans		Ecole primaire	Ecole primaire	Ecole primaire
5-6 ou 7 ans					

LE QUESTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE, UN CHEMIN QUI N'EN FINIT PAS

GENEVIÈVE GLUNK

Cet itinéraire a déjà fait l'objet d'un article dans le n° 41 (1997) de la revue. Nous avons trouvé qu'il avait sa place dans ce numéro sur l'enseignement primaire et l'auteur en a profité pour nous faire part de son évolution.

La Rédaction

Normalienne de formation, je suis devenue conseillère pédagogique adjointe à l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) avec différentes spécialités, activités physiques en maternelle puis en élémentaire, en passant par l'informatique, j'ai ensuite occupé un poste de coordonnatrice de ZEP¹. Au moment de la mise en place des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) et du recrutement des étudiants à BAC + 2 puis 3, je suis retournée à l'université où j'ai suivi un cursus complet en sciences de l'éducation,² puis un DESS.

Le travail de recherche, la formation complémentaire reçue à l'université m'ont conduite à interroger et à modifier mes pratiques professionnelles. J'ai mis en place des groupes de parole, de régulation et d'analyse de situations professionnelles. Depuis 1996, l'AUTO-école de

Saint-Denis³ m'a demandé d'assurer "l'accompagnement" de l'équipe pédagogique. Grâce à ce suivi de terrain et avec un vif intérêt pour la recherche, j'ai réalisé une contribution au fonctionnement des classes relais⁴ dans le sens de la formation et l'accompagnement des équipes.

1 De 1989 à 1992.

2 Titre de la thèse : *De la difficulté d'enseigner à la difficulté d'être enseignant*. Sciences de l'éducation, Paris VIII, 1996.

3 Dispositif expérimental créé en 1992, pour accueillir des jeunes en rupture scolaire.

4 Mémoire de DESS : *Cadre pédagogique de Formation d'Adultes*. Paris X-Nanterre-CNAM, 1999.

Je suis passée d'une position d'enseignante avec des élèves, avec une classe, à un travail avec les enseignants. Il y a une autre dimension, une sorte d'emboîtement, j'interviens auprès des enseignants qui ont en charge les élèves. C'est ce qu'on appelle "formateur de formateur", à ceci près que j'aide plus que je ne forme, au sens institutionnel et premier du terme.

De ce moment-là, je me suis mise en quête de moyens pour accompagner, pour être témoin utile, pour pouvoir entendre dans un premier temps "sans faire de bêtises, sans dire de bêtises qui puissent aggraver". Je me suis tournée vers la MGEN. J'ai rencontré quelqu'un qui a accepté de m'entendre et de m'accompagner, exactement ce que je cherchais. C'était en 1990. Et le travail se poursuit.

La conseillère pédagogique, que je suis, s'est trouvée à plusieurs reprises avec des situations qui n'entraient pas tout à fait dans le cadre des fonctions "pédagogiques" définies par l'institution, au travers de suivi d'enseignants en prolongation de scolarité ou dans des moments particulièrement dramatiques de décès (d'élèves, de collègues enseignants, d'accident...), puis récemment de plainte, mise en accusation.

Je me suis trouvée dans des situations qui mettent en difficulté, face à des personnes avec qui il convient d'avoir une attitude adéquate, situation dans laquelle nul ne se sent assuré de savoir bien faire, d'être en mesure de pouvoir dire les mots qui conviennent. Non seulement les notions de polyvalence, de compétences transversales sont devenues réalité liée au processus d'acquisition et de développement, mais la relation d'aide constituait et constitue une partie essentielle de l'orientation particulière et permanente de mon exercice professionnel, avec le souci bienveillant de sécuriser.

La suite de décisions ministérielles m'a permis un recentrage sur le "pédagogique".

La transformation des Écoles Normales en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, le recrutement à un niveau BAC + 2, puis BAC +3, la réflexion sur la formation des enseignants, ont servi pour moi de prétexte. J'ai senti qu'il y avait quelque chose à faire. Je n'avais que le BAC. Je me suis posé des questions : qui sont les BAC + 2 ou 3 ? Que savent-ils que je ne sais pas ? Avec toujours cette préoccupation professionnelle : comment vais-je pouvoir les conseiller, les aider ?

Certains conseillers pédagogiques, démunis, honteux de n'avoir que le BAC, vivaient mal la situation. Moi, j'avais trouvé *ma* réponse : je suis allée voir de près, à la faculté. Je me suis inscrite en licence (puis le reste a suivi).

La Loi d'orientation du 10 juillet 1989 en apportant comme fait nouveau de "placer l'enfant au centre du système des apprentissages" m'a conduite, en tant que formatrice, à modifier mes pratiques. A l'image de ce qui est demandé aux enseignants vis-à-vis des élèves, je me suis donné comme axe prioritaire de fonctionner au plus près de "l'apprenant" (pour moi au plus près de l'apprenant enseignant, de l'enseignant apprenant ?). Je me suis donc fixé de mettre en situation ce qui est proposé, de transposer, de déplacer cette idée forte "placer l'enseignant au centre de la/sa formation". J'ai donc travaillé les questions relatives à ces changements, sous l'angle d'une évolution des pratiques. Dans ce contexte, j'ai saisi l'occasion de revisiter mes pratiques, d'interroger ce qu'il en était de la "reproduction", au sens de Bourdieu. J'ai senti le besoin et l'envie de faire autrement, à partir d'une analyse de situation de type systémique et d'analyse de pratiques professionnelles⁵, dans le sens d'une réflexion sur l'action et d'un développement de compétences. Quelle formation-terrain (entendre accompagne-

5 BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1996 ; *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1998.

ment) pour quels enseignants, pour quel enseignement et comment ?

Pour trouver des réponses, le premier temps a été celui de l'écoute, ce qui est loin d'être donné, avec la nécessité : laisser parler l'autre, celui qui ne sait pas, qui est supposé ne pas savoir. Entendre et comprendre ne sont pas donnés d'avance, laisser place à ce qui est dit, sans a priori, sans idées préconçues, sans réponses toutes faites à fournir, attendre et reconnaître l'expression d'une demande permet que se mette en œuvre une démarche de recherche, de construction, d'appropriation de savoir(s). C'est en venir à des échanges, à un dialogue. Le "conseil pédagogique" n'est plus donné d'emblée et vient progressivement en réponse, inscrit dans une véritable relation d'aide⁶. Cet état d'esprit s'exprime par une attitude particulière qui est l'aide à la relation si précieuse en pédagogie différenciée ! La réponse donnée au bon moment laisse toute sa place à la pédagogie, à la didactique, à l'aide individualisée, au travail en réseau, ainsi utilisés au plus juste du contexte.

L'entrée dans le métier et la notion d'accueil, de prise de fonction exposées par S. Baillauquès et E. Breuse⁷, sont des idées que j'ai mises en pratique. Reconnaître l'enseignant comme une personne adulte, oser penser qu'on peut être bien dans sa peau (d'enseignant), qu'on a un corps autre que le corps professionnel, qu'on ressent des émotions, le plaisir d'enseigner, des joies, de la peur face à des agressions (verbales, physiques, d'élèves, de

parents), des déceptions et des satisfactions par rapport aux attentes, qu'il faut accepter la réalité, ses limites, les limites de son action... L'ouvrage de M.C. Baïetto⁸ m'a beaucoup apporté, de même que celui de R. Kaës⁹.

Entre l'enseignant et l'élève, et les élèves, ce qui est en jeu, l'enjeu, c'est le savoir, le savoir comme médiateur. De quel objet s'agit-il alors ?

Savoir(s) "sur" ou "en", appris ou transmis, savoir savant, savoir mathématique, et là, c'est S. Baruk¹⁰ qui m'a permis un repositionnement avec prise en compte des échecs. Dans le domaine de la maîtrise, pratique de la langue, D. Pennac¹¹, la production d'écrit, ateliers d'écriture, m'ont ouvert des horizons. Du côté des savoir-faire, compétences, outils de l'extérieur de l'école, transposables, je suis allée chercher en "pédagogie générale"¹². Il me manquait alors des connaissances en psychologie et j'ai lu¹³ avant de compléter avec la formation d'adultes¹⁴, professionnalisation des enseignants¹⁵.

ÉVOLUTION DES PRATIQUES

En 1990-1991, j'ai déposé un projet "mieux travailler en secteur ZEP" pour aider les enseignants. Ce n'était pas aussi difficile que maintenant, le projet a été refusé parce que n'étant pas d'ordre pédagogique. J'avais pensé mettre en place un groupe de parole. On m'a rappelé que je devais faire "du péda-

6 Travaux et ouvrages d'A. MOYNE et A. de PERETTI.

7 BAILLAUQUÈS, S. et BREUSE, E. *La première classe*. Paris : ESF, 1993.

8 BAÏETTO, M.C. *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF, 1985.

9 KAËS, R. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, 1975.

10 BARUK, S. *Échec et maths*. (1977) ; *Fabrice ou l'école des mathématiques*. (1977) ; *L'Âge du capitaine*. (1985) et *C'est à dire en mathématiques ou ailleurs*. (1993), tous au Seuil, Paris.

11 PENNAC, D. *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 1992.

12 J.P. ASTOLFI, M. DEVELAY, D. HAMELINE, P. MEIRIEU, M. POSTIC ...

13 PIAGET, WALLON, BRUNER, VYGOTSKY, GIBELLO...

14 J.M. BARBIER, P. CASPAR, M. FABRE, G. MALGLAIVE...

15 M. ALTET, M. CIFALI, J. MOLL, P. PERRENOUD...

gogique”, et m’en tenir là. “Si les enseignants ont besoin de thérapie, cela relève d’une démarche personnelle”, m’a-t-on précisé.

La première initiative, je l’ai réalisée en 1991-1992 avec le groupe d’une douzaine d’enseignants débutants sans formation¹⁶. J’avais beaucoup lu C. Rogers¹⁷, M. Balint¹⁸, T. Gordon¹⁹ et j’avais très peur, peur de ce qui pouvait se passer, c’est-à-dire peur de ce que j’imaginai, et peur parce que ce que je faisais n’était pas conforme aux pratiques habituelles.

J’ai malgré tout pris la décision, avec les enseignants débutants, de fonctionner en “groupe de type Balint”, toute seule puisque je n’avais pas obtenu le financement du projet. J’ai pris des risques, j’ai eu très peur, peur qu’un enseignant “pique une crise”, qu’il y ait des comportements inattendus, violents, ingérables pour moi, par exemple : que quelqu’un décompense, de me laisser embarquer dans le délire de l’autre, faute de ne pas le reconnaître et de manquer de savoir-faire, de formation ... Il n’en a rien été. Aidée en différé par le médecin psychiatre de la MGEN, j’ai “osé” et j’ai fait. J’ai appris beaucoup de choses, entre autres l’effet “conteneur” du groupe. J’y ai vu se révéler, dans le professionnel, des aspects de la personnalité qui ne sont pas pris en compte, qu’il est normal de passer sous silence. J’ai appris “à lire” des attitudes et à entendre ce qui était dit. Un seul point noir au tableau, il ne fallait pas en faire état. Je pouvais le faire à condition de ne pas le dire, par exemple : un jeune homme vu dans le groupe un peu “pas comme les autres”, à qui il était impossible de confier une classe a fait des remplacements. Ce n’est que deux ou trois ans plus tard qu’il a été emprisonné pour avoir agressé ou violé une fillette, ailleurs. Quand je m’aventurais à des remarques d’ordre non strictement pédagogique, j’entendais

sans tarder, “ce n’est pas ce qu’on vous demande”. J’ai été très surprise quand des débutants et stagiaires IUFM m’ont révélé l’aspect “tiers médiateur” de ma fonction. L’expérience rapportée par les intéressés montre qu’il y a des cas où le remplacement est très difficile, mal vécu. Il est arrivé que tout le monde souffre : élèves, maître de la classe (en tant que cause, auteur de l’événement) et le stagiaire vivant son “incapacité” comme incapacité à être enseignant et pas seulement dans cette classe. Là, le conseiller pédagogique devient ce qu’il y a de fixe, de référent qui rassure, qui permet de relativiser, de calmer, de déculpabiliser. Ils m’ont ressentie comme la seule personne faisant le lien et pouvant assurer la continuité, le passage de pouvoir dans les classes de débutants où des stagiaires venaient faire leur stage de quatre semaines en responsabilité.

L’esprit de ce fonctionnement est fort apprécié par les débutants a posteriori. C’est après coup que les enseignants me disent : “J’ai compris trop tard, en fin d’année, ce que vous avez dit tout au long de l’année ! je sais maintenant où vous vouliez en venir.” Ils parlaient là, de travail en équipe, en réseau, de pédagogie différenciée, de l’entraide, de tutorat, etc.

Mon étonnement a été grand. Avec l’aide de mon entourage et les lieux que j’avais pour réfléchir, j’ai dû admettre que je les reconnaissais adultes, que je leur demandais de bien faire ce qu’ils faisaient, de savoir pourquoi ils le faisaient, que la plus mauvaise leçon était celle qui n’était pas faite, qu’il fallait qu’ils s’appuient sur ce qu’ils aimaient faire, sur ce qu’ils savaient faire, et d’autres recommandations de ce genre. Je considérais cela comme relevant du bon sens. Ce qui m’étonne, c’est qu’on puisse faire autrement.

En plus des visites dans les classes et d’un entretien personnel après chaque visite, j’organise des

16 Suppléants.

17 ROGERS, C. *Les groupes de rencontre*. Paris : Dunod, 1973. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968.

18 BALINT, M. *Le défaut fondamental*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1991. MISSEARD, A. *L’expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod, 1982.

19 Dr GORDON, T. *Enseignants efficaces : une nouvelle approche de l’éducation, enseigner et être soi-même*. Montréal : Le jour éditeur, 1981.

regroupements. Pendant ces séances collectives, on débat de ce qui les concerne tous. Je fonctionne en groupe de parole, en donnant quelquefois des références théoriques²⁰. J'entends par là, qu'il m'arrive d'indiquer les courants pédagogiques qui existent, de citer des auteurs, de donner des noms aussi bien que des définitions ou d'exposer le point de vue de chercheurs, de fournir des titres d'ouvrages se rapportant à la question, de façon aussi large que possible. J'essaie de faire partager ce que je sais, en réponse à leurs questions.

Ce sont les professeurs d'école d'un groupe de travail qui m'ont expliqué ce que je fais : "Tu donnes une habitude de travail, une autre mentalité. Cela ne convient pas à ceux qui veulent des recettes pour les appliquer. Tu nous aides à trouver nos réponses. On sait maintenant que ce n'est pas grave de se tromper, ce qui arrive huit fois sur dix, le plus important c'est de comprendre pourquoi, sans accuser l'élève." Réflexion en cours d'action selon D. Schön²¹.

LE CHEMIN DE LA RECHERCHE ... POUR TROUVER DES RÉPONSES

J'ai commencé à aller à la fac pour savoir ce que sont censés savoir les BAC +2 et BAC+3.

J'ai rencontré des gens, étudiants et professeurs avec qui échanger. J'ai découvert "la recherche", je m'y suis initiée.

Là, j'ai trouvé un lieu, un espace pour penser, pour parler ma pratique professionnelle, réfléchir, apprendre, comprendre, en toute liberté. Il y a des dimensions du métier qui sont régulièrement tues ou à peine abordées. J'ai découvert quelque chose d'important, pour moi : pouvoir dire sans se cacher, sans être en faute ou suspectée. J'ai pu dire ce que j'avais à dire, ce qui me préoccupait et me pesait. Ainsi, en maîtrise, j'ai pu traiter au moment de la

première "opération nationale d'évaluation CE2 - 6e"²² de l'inévaluable, par exemple : ces enfants qui ne produisent pas mais qui savent des choses.

Je me sentais à ce moment-là très isolée. La majorité de mes collègues appartiennent au courant des didacticiens, quelques-uns s'intéressent à la pédagogie, mais la pédagogie différenciée reste un concept, encore difficile à pratiquer. Quant à la relation d'aide, c'est totalement inconnu.

J'ai pu mener un travail de DEA sur "Enseigner et/ou apprendre un apprentissage". Je pensais que c'était l'articulation qui faisait difficulté. Ce qui m'a conduit à lire les travaux de M. Altet²³.

Grâce à ces travaux de recherche, j'ai pu, avec ce statut "autre", oser, sous couvert d'un travail universitaire. Peut-être est-il question tout simplement d'autorisation au sens de "s'autoriser", chère à J. Ardoïno ? La "caution universitaire" est de fait inexistante, elle opère symboliquement.

Je souligne néanmoins, deux points : j'ai pu le faire parce qu'il s'agissait d'un travail universitaire de doctorat sous la responsabilité de Guy Berger, directeur de recherche et les conseils de P. Meirieu ; il faut être "légitimé" pour pouvoir faire, avoir le droit de faire. Sinon, on doit rester, sans le dire. Il n'y a pas de poste d'enseignant-chercheur dans le premier degré, c'est pourtant ce qui faciliterait la conduite et la diffusion entre les deux secteurs, les échanges.

UN AUTRE REGARD ... POUR DONNER LES MOYENS

J'ai engagé et mené un travail en formation continue²⁴ et en formation initiale de professeurs d'école.

Mais, c'est au travers de l'accompagnement de l'équipe enseignante de l'AUTO-École de Saint-

20 Indiquées à la fin de la place du pédagogique et au cours du texte.

21 SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif*. Québec : Les Editions Logiques, 1994. *Le tournant réflexif*. Québec : Les Editions Logiques, 1996.

22 1989-1990.

23 ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, 1994. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 1997.

24 GLUNK, G. Réduire l'écart entre le dire et le faire. *Cahiers pédagogiques*, n° 370, 1999, p. 50-51.

Denis, des questions d'échec (scolaire) massif, de ces "jeunes en difficulté mettant en difficulté le lien scolaire et l'école"²⁵, au moment où sortaient les textes sur la délinquance des mineurs²⁶, la lutte contre l'exclusion²⁷, que j'ai eu envie d'interroger ce "phénomène" (urbain ? Social ?), d'essayer d'en comprendre les mécanismes. Qu'est-ce qui produit ces "décrocheurs"²⁸ ? Je connaissais les travaux du centre A. Savary²⁹. Certains points retenaient mon attention : à côté d'une pure problématique de recherche sur le rapport à la norme, c'est davantage ce qui est mis en place comme activités liant scolarisation et socialisation et comment, pour peut-être, en tirer leçon, pour prévenir, éviter d'avoir à re-scolariser et à re-socialiser à l'adolescence.

Et, cette fois, je l'ai fait dans le cadre toujours universitaire (DESS), côté formation. J'ai étudié quatre sites, sur trois départements et trois académies. J'ai rencontré les adultes intervenants et les jeunes. Ma plus grande surprise a été avec les jeunes. J'avoue que j'avais très peur de me trouver au milieu de ces "sauvageons" comme ils avaient été nommés. Je savais qu'un petit nombre (6-8) était suffisant pour constituer un groupe, avec cet effet de bande.

Quelle n'a pas été ma surprise, après leur avoir dit ce que je venais faire, pourquoi je les rencontrais, de me trouver face à des personnes tout à fait prêtes à collaborer, à parler, à dire, à raconter ce qu'il en était pour eux, de leur histoire (de vie), de leur parcours scolaire, de leur situation. Blessure d'enfance, blessure d'école. Je ne leur ai rien promis, j'avais bien dit que je cherchais à comprendre comment nous en sommes arrivés là, qu'est-ce qui a fait qu'ils sont dans ces classes relais, visant à repérer ce qui pouvait être commun comme item, indice d'alerte, signal : attention, quelque chose fonctionne mal, dérape ! Le tout dans une perspective de réflexion sur un complément de formation des personnels. Je ne sais pas si face à ce nouveau public, à ces nouveaux dispositifs³⁰, la question se pose en terme de re-définition³¹ de poste ou de fonction. Ne s'agirait-il pas plutôt de modifier les pratiques de l'école ... pour faire mieux, le plus tôt possible ?

Geneviève GLUNK

*Docteur en Sciences de l'Éducation
Conseillère pédagogique adjointe à l'IEN
Formateur associé à l'IUFM*

25 DERVAUX, S., MARJOUF, B., ROBERT, C. Recherche dirigée par J. PAIN, Paris X-Nanterre, 1996.

26 Décisions du Conseil de sécurité intérieure du 8 juin 1998, cir. du 06-11-98.

27 Loi d'orientation du 29 juillet 1998, programme de prévention et de lutte contre les exclusions. Loi Aubry.

28 BLOCH, M.C. et GERDE, B. *Les lycéens décrocheurs*. Lyon : Chronique Sociale, 1998.

29 MARTIN, E. Gérer l'exclusion : entre droit commun et spécificité. *Ville École Intégration (des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école)*, n° 115, décembre 1998, p. 161-180.

30 Classes relais en collège et Programme NouvelleS Chances.

31 Le double objectif des classes relais étant re-scolarisation, re-socialisation.

LA FORMATION PAR LA RECHERCHE, VECTEUR DE PROFESSIONNALITÉ

THIERRY PIOT

Le présent exercice qui consiste en une reconstruction inverse de mon parcours d'enseignant du premier degré et en une tentative d'analyse destinée autant à éclairer le chemin déjà parcouru qu'à poser des jalons pour l'avenir est en lui-même révélateur de la professionnalité enseignante qui se met en place actuellement : il s'agit pour moi, comme pour tout enseignant de terrain, d'articuler ses pratiques pédagogiques à un effort d'analyse théorique pour (re)construire des pratiques adaptées et pertinentes (Altet, 1994).

INTRODUCTION : LE CONTEXTE GÉNÉRAL

Si l'environnement de l'école se transforme (média, technologie, consommation, société) et si les élèves d'aujourd'hui ne sont pas ceux d'hier (télévision, cellule familiale, centres d'intérêt, rapport à la loi, aux savoirs), l'école elle-même, donc *a fortiori* chaque enseignant, ont une tâche qui comprend des aspects multiples, reliés entre eux : il s'agit d'offrir des repères stables et être une référence démocratique où chaque élève devrait être amené à maîtriser les codes symboliques (parler, compter,

lire, écrire) ; il s'agit également que chaque élève construise des compétences de manière organisée et progressive en utilisant ces langages pour découvrir le monde à différentes échelles, se découvrir et acquérir son autonomie individuelle et sociale. Dans ce contexte d'évolutions rapides, l'enseignant de l'école primaire doit acquérir dès sa formation initiale, mais aussi au cours de sa carrière, *des compétences pour s'adapter à la variabilité des situations d'enseignement-apprentissage dont il est lui même partie prenante*. Pour gérer une tension formatrice féconde (Astolfi, 1994), il doit mener deux analyses distinctes et consubstantielles,

c'est-à-dire qu'il lui faut analyser ses pratiques ET s'analyser dans ses pratiques.

Il s'agit pour moi ici de témoigner en quoi *l'analyse de mon itinéraire d'enseignant est un outil au service de cette auto-analyse*, qui vise à rechercher une plus grande lucidité dans mes pratiques professionnelles, où *la relation pédagogique, finalisée par les apprentissages, tient lieu de fil conducteur*.

Dans une première partie, je présenterai mon itinéraire personnel et chercherai à repérer les segments d'itinéraire qui se succèdent et les lignes de force qui le sous-tendent.

Dans une seconde partie, je tenterai de montrer en quoi la recherche en éducation a été le vecteur de formation principal qui m'a permis de m'adapter aux différentes situations professionnelles, c'est-à-dire de développer une attitude *praxique-critique*, elle-même productrice de professionnalité enseignante.

UN CHEMIN PROFESSIONNEL, ENTRÉ CONTINUITÉ ET RUPTURES

A posteriori, il m'est possible d'identifier ce qui caractérise *la cohérence et la continuité* de mon parcours professionnel.

En 1980, j'ai obtenu un D.U.T. d'agronomie sans avoir le goût d'exercer dans cette branche. L'été précédent, un ami m'a invité à encadrer comme animateur un centre de vacances, organisé par les EEDF¹ qui accueillait des adultes handicapés mentaux. À vingt ans, j'éprouvais une appréhension devant cette expérience auprès de personnes différentes et dans le milieu du scoutisme qui m'était étranger. J'ai découvert, en dépassant les non-dits, que vivre, plus encore que dire, les différences était une source de richesse et j'ai ressenti, sans alors l'explicitier, que *la relation à autrui était potentiellement et réciproquement constructrice*. Cette

expérience, certes limitée dans le temps, fut suffisamment décisive pour *orienter mon projet professionnel vers le champ éducatif*. A l'époque, des soignants d'instituts spécialisés avec lesquels j'étais en contact me témoignaient combien un séjour de vacances sans préention thérapeutique avait eu des répercussions positives sur le comportement d'adultes qui vivaient le reste de l'année en milieu spécialisé. Une recherche menée par un pédopsychiatre (Jousselin, 1989) à laquelle *j'ai participé m'a permis de formaliser ce que je ne pouvais expliciter alors, par manque d'outils d'analyse appropriés*. Plus précisément, il s'est agi d'une formation expérientielle *via* une recherche. Les concepts, thématiques au sein de l'équipe de recherche et articulés à mon expérience de terrain m'ont aidé à dépasser le stade intuitif dans mes relations éducatives pour prendre, dans un premier temps, la forme d'une mise en mots : cette phase d'explicitation est une étape indispensable dans la prise de conscience par un individu de l'action où il se trouve engagé. Elle permet une mise à distance qui apporte des éléments de clarification dans un ensemble qui peut être perçu tantôt de manière globale, voire confuse, tantôt de manière fractionnée et incomplète, ensemble au sein duquel prennent place les éléments suivants : soi-même, autrui, la relation, la finalité et les supports concrets de l'action... Ce travail cognitif, qui n'est pas pure instrumentation de l'action - le sujet reste présent, avec sa subjectivité - est une tentative de théorisation de l'action pratique qui n'est pas aisée mais dont l'intérêt est double : premièrement, il aide à mieux comprendre l'action pratique à travers soi et, dans un mouvement dialogique, permet à soi-même de mieux se connaître à travers l'action pratique mise à distance ; deuxièmement, ce travail de théorisation, c'est-à-dire de construction rationnelle et cohérente d'un objet à travers un langage symbolique est en retour mis au contact de la pra-

1 Éclaireuses et Éclaireurs de France, association loi 1901 et association d'Éducation populaire de scoutisme laïque, membre de la jeunesse au plein air, où ont eu lieu les premiers séjours de vacances s'adressant à des personnes handicapées mentales, sous l'impulsion, entre autres, de Marcel Humbert.

tique qui l'éprouve. La formation expérientielle, *via* ma participation à cette recherche, a été pour moi une occasion active de prise de conscience des ressorts de l'action éducative : par exemple, "l'espace potentiel", concept emprunté à Winnicott (1969), m'a aidé à l'époque à analyser la relation d'animation, ses réalités multiples, ses effets, en tant qu'elle se développe à travers des échanges, des rencontres possibles, des désirs, articulés à un tissu social dont la trame est l'histoire individuelle de chacun des acteurs.

Je suis entré en 1980 à l'École Normale d'Instituteurs, trouvant une formation émietée à l'extrême (Zay, 1991) et plutôt cloisonnée, incluant une présence symbolique de l'université, et je suis devenu instituteur en 1983, après une formation initiale vécue sans enthousiasme. Durant cette période, j'ai continué à m'occuper de centres de vacances spécialisés, puis, de 1984 à 1988, j'ai effectué mon service national civil dans l'association EEDF où je suis resté comme instituteur détaché. Mes missions, notamment relatives à la formation d'animateurs et de responsables de centres de vacances réclamaient des compétences que je ne possédais pas et je me suis inscrit, dès 1984, en licence de Sciences de l'éducation. J'ai trouvé là l'occasion de rencontrer des étudiants, tous professionnels intéressés par la relation éducative, thérapeutique ou pédagogique, et des enseignants qui m'ont aidé "à penser la relation", les uns par l'explicitation de leur expérience, les autres par la présentation d'outils d'analyse et de théorisation. Il s'est agi pour moi d'engager un travail cognitif (Malglaive, 1990) dans un domaine que je vivais principalement sur un versant affectif. L'intérêt de ce travail a été non pas de réifier le concept de relation mais de le mettre à distance, de chercher à repérer, sans l'éviter ou être aveuglé par lui, la subjectivité qui lui est attachée pour la reconnaître, l'interroger, *y compris dans les angoisses qu'elle comprend et qui s'y cachent* (Devereux, 1980). De 1986 à 1988, instituteur en Institut Médico-Educatif, j'ai poursuivi ce travail d'élucidation et de thématization de la relation à l'autre dans le champ professionnel, travail parfois éprouvant, fait

d'opacités, *qui articule les sphères affective et cognitive, les sphères professionnelle et personnelle, en tant qu'elles sont tissées par des liens complexes* (Morin, 1990) qui peuvent cependant être rendus visibles et parfois lisibles, au moins pour partie.

En 1990, j'ai choisi d'enseigner dans une école de Zone d'Éducation Prioritaire, La Z.E.P. ; comme entité territoriale où l'État a décidé de renforcer sélectivement son action ("donner plus à ceux qui ont moins") rompt avec l'égalitarisme républicain. J'étais intéressé par la Z.E.P. non pas d'abord parce qu'elle concentre des difficultés multiples, d'ordre économique, culturel, social (Simon et Moisan, 1998), mais parce qu'elle constituait un laboratoire pédagogique *in vivo*, au-delà des vicissitudes de l'intérêt politique qu'elles ont suscité (Bouveau et Rochex, 1997). L'urgence et la complexité des situations humaines et pédagogiques qui singularisaient cet espace professionnel nouveau ont été l'occasion de progresser dans la construction de mon projet professionnel, bâti autour de la *relation pédagogique - l'ajout de cet adjectif est déterminant dans mon cheminement professionnel - c'est-à-dire une relation humaine, médiée par les savoirs à enseigner et finalisée par les apprentissages. Entre théories et bricolages* (Perrenoud, 1994) j'ai cherché à conjuguer l'analyse de mon implication dans la relation pédagogique et l'analyse qui concerne les variables externes à l'enseignant dans la situation d'enseignement-apprentissage.

LA FORMATION PAR LA RECHERCHE, VECTEUR DE PROFESSIONNALITÉ

Le travail particulier, en tant que projet d'action (Barbier, 1991) qui m'a rendu *co-auteur et co-producteur de ma propre professionnalité enseignante*, trouve sa source dans la formation PAR la recherche (Perrenoud, 1991) que ma vie universitaire m'a fait découvrir et m'a fait placer comme *moteur de mon projet professionnel*. L'apport de

cette formation pour ma pratique professionnelle est plurivalent : il permet principalement d'avoir un *recul théorisant* des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles je suis engagé et a eu pour effet de m'aider à *faire vivre la différenciation pédagogique dans ma classe* ; d'autre part, il m'a permis d'apporter une contribution à *l'équipe pédagogique* à laquelle j'appartiens, laquelle constitue à mes yeux, dans sa diversité, une source d'efficacité très mal valorisée : *la mise en synergie des potentiels singuliers des personnes à travers des formes d'organisation et de collaboration plus souples au bénéfice des élèves, dans leurs rythmes et possibilités d'apprentissage est un chantier qui reste à explorer*, au-delà d'expériences ponctuelles.

Enseigner en milieu difficile me paraît usant, tant physiquement que nerveusement : la reconnaissance sociale, voire professionnelle parfois faible en regard de l'énergie investie peut aboutir, comme j'en ai été témoin à plusieurs reprises, à trouver, exclusivement en dehors de l'école, les sources des difficultés réelles qui paraissent alors endémiques et poussent les plus volontaires à baisser les bras. Un autre risque, qui m'a plus atteint personnellement dans les moments de doute et de fatigue, existe lorsque les *habitus professionnels* (Perrenoud, 1993), noyaux structurants indispensables pour stabiliser les pratiques professionnelles, se transforment *en routines*, dans lesquelles *l'enseignant ne se laisse plus interroger par des événements simples du quotidien* de la classe : un élève demande une aide mais on n'analyse pas finement sa demande pour lui apporter un soutien suffisamment pertinent pour qu'il dépasse une difficulté. *La formation PAR la recherche* m'a permis de rester éveillé intellectuellement et sur le plan de la qualité de la relation pédagogique : *la lecture régulière d'articles dans le champ des sciences de l'éducation, la participation à des dispositifs de recherche* qui supposent rigueur méthodologique et échanges de points de vue, le travail d'écriture qui oblige à un effort d'explicitation et de formalisation *sont les supports de ma formation et de ma vie intellectuelle : ce sont pour moi les appuis nécessaires pour construire un recul théorisant*. Ce dernier m'est indispensable pour lire mes pratiques, analyser

mon "geste pédagogique" dans sa complexité et sa singularité : j'entends par là qu'il est mien et qu'il est inscrit dans un contexte à décoder dans sa dynamique. Concrètement, ce recul théorisant se traduit par "*une attitude praxique-critique*" : je cherche à *prendre conscience*, fût-ce incomplètement, à la fois des constantes génériques et du caractère unique de la relation pédagogique où je suis engagé afin *d'adapter mes choix pédagogiques et didactiques à la situation concrète* : un choix pertinent se traduit par des enfants actifs sur le plan cognitif, c'est-à-dire que je vois exister une tension formatrice féconde. Ainsi, *la formation PAR la recherche est pour moi un levier* pour prendre en compte le paradoxe principal de l'enseignant aujourd'hui et qui constitue un défi majeur : *s'adresser à la fois à l'ensemble hétérogène qu'est la classe et à chaque élève, afin qu'il construise pour lui son propre chemin d'apprendre* (Meirieu, 1993) : *en un mot, il s'agit de faire vivre la différenciation pédagogique*. Un travail de recherche sur le langage oral narratif, pour prendre un exemple précis, m'a permis de mieux ancrer dans mes pratiques de classe la remédiation cognitive personnalisée. Sans doute le détour par la recherche dans le champ professionnel où l'on exerce est-il consommateur de beaucoup de temps et d'énergie, mais le travail qu'il m'a obligé à réaliser (mise à distance d'un objet "trop proche" par la problématisation et le travail méthodologique inhérents à la recherche) a abouti à des transformations de pratiques qui sont réelles et durables parce que fondées : les représentations sur un objet précis -ici une modalité d'aide à apporter à un élève en difficulté- sont modifiées dans leur noyau, par un travail de conscientisation plus actif, me semble-t-il, que celui qu'induit un stage de formation ou une lecture sur la question : ces entrées, plus externes, "glissent" souvent sur le formé et ne concernent que la périphérie de ses représentations ; les changements sur les pratiques m'apparaissent moins durables et plus fragiles. C'est indiscutablement pour moi un effet induit par la recherche en éducation que de pouvoir dépasser les discours prescriptifs ou incantatoires sur la différenciation pédagogique pour tenter "d'être en question",

donc de rechercher une mise en acte cohérente et recevable de cette différenciation qu'il me reste à mieux connaître : il s'agit là, à mes yeux, d'un vrai chantier pédagogique, où la posture d'enseignant de terrain et la posture de chercheur peuvent s'articuler : celle-ci apporte la possibilité de se décentrer du souci de l'action immédiate, d'être compréhensive, de susciter un travail intellectuel sur l'action, celle-là, plus soucieuse d'efficacité mesurable et d'action pragmatique permet de valider et d'interroger en retour les outils théoriques d'analyse. La formation PAR la recherche m'aide à dépasser une vision pointilliste et cloisonnée de mon vécu professionnel ; elle me permet, non seulement de mieux repérer "des objets pédagogiques ou didactiques" en les référant à des articles (l'échec scolaire, la discipline, le langage narratif...), mais surtout de relier ces objets au service de l'action : transformer la dynamique difficile d'une classe en étant capable d'observer, de comprendre et de décider quels paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage doivent être modifiés. Ma participation à une équipe de recherche a également pour effet secondaire mais non négligeable d'aider l'équipe pédagogique à laquelle j'appartiens (directeur, collègues, aides-éducateurs) à mieux identifier les difficultés collectives grâce à des outils d'analyse directement issus de ces recherches. Ainsi l'équipe est en situation de dépasser le constat de terrain pour l'intégrer dans une lecture plus générale : la sociologie en éducation, qui a apporté des éclairages récents et opératoires sur l'école en milieu difficile, a nourri des réponses collégiales, porteuses de cohérence éducative et professionnelle dont tous les partenaires sont bénéficiaires : enfants, enseignants, parents et administration. L'équipe à laquelle j'ai eu le plaisir d'appartenir pendant plusieurs années a réussi, à partir de cette cohérence, à mutualiser des compétences : travailler ensemble sur une progression, un outil, un temps d'enseignement.

Le résultat de ce témoignage est de me conforter dans l'idée que la recherche en éducation, au-delà de ses résultats propres, est un formidable outil de formation qui peut contribuer, à côté d'autres

voies, à professionnaliser le métier d'enseignant : moins que jamais, ce dernier ne peut se borner à être un métier d'exécutant. Enseigner à l'école primaire aujourd'hui c'est, pour l'enseignant, construire des relations d'enseignement-apprentissage dans un espace de liberté et de responsabilités individuelles et collectives, via des compétences où l'analyse et l'auto-analyse en situation ont un rôle central.

Thierry PIOT

Docteur en sciences de l'éducation,
correspondant de la mission École du XXI^e siècle

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI, J.-P. *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 1994.
- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BARBIER, J.-M. *Élaboration de projets d'action et de formation*. Paris : PUF, 1991.
- BOUVEAU, P. et ROCHEX, J.-Y. *Les Z.E.P. entre école et société*. Paris : Hachette, 1997.
- CHARLIER, E. et DONNAY, J. *Comprendre les situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck, 1991.
- DEVEREUX, G. *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion, 1980.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod, 1983.
- JOUSSELIN, J.-J. *Séjours-vacances et handicap mental : l'espace potentiel*. Paris : I.N.J., 1989.
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990.
- MEIRIEU, P. *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : E.S.F., 1993.
- MOISAN, C. et SIMON, J. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : IGEN ; IGAEN, 1997.
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990.
- PERRENOUD, P. Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, in *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Paris : INRP, 1991, p. 91-121.
- PERRENOUD, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994.
- WINNICOTT, D.-W. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969.
- ZAY, D. *La formation des instituteurs*. Paris : Éditions Universitaires, 1988.

COMMUNICATION
DOCUMENTAIRE

FAÇONS DE LIRE, FAÇONS DE FAIRE : MÉTIER ET MÉDIATION DOCUMENTAIRE

SÉRAPHIN ALAVA

Dès que l'on s'intéresse aux pratiques de lectures des enseignants et notamment des enseignants des écoles primaires, il faut bien constater que nous savons très peu de choses. Il n'est pas rare dans ce domaine que la recherche scientifique s'intéresse davantage aux publics récalcitrants qu'aux publics légitimés et traditionnellement forts lecteurs. Pourtant, approcher les pratiques d'informations et de lectures des instituteurs et professeurs des écoles est utile à plusieurs titres.

En premier lieu, nous savons que, depuis plus de 10 ans, les Français lisent moins, les pratiques de lectures sont en baisse dans des milieux de lectorats naturels. Les études des pratiques des étudiants et des milieux intellectuels montrent que ces pratiques de lectures sont en forte chute. Qu'en est-il des habitudes de lecture des professionnels chargés d'enseigner le goût de la lecture aux jeunes générations. En deuxième lieu, il est utile de mieux connaître les pratiques de lectures et d'informations professionnelles. Nous vivons depuis de nombreuses années une explosion éditoriale dans le domaine de la formation et de l'enseignement. Les éditeurs multiplient les

collections pédagogiques et les revues pour les parents ou les enseignants dans ce domaine sont de plus en plus nombreuses. Que peut-on dire aujourd'hui de la pratique professionnelle qui consiste à lire pour son métier ? Comment l'enseignant maîtrise les pratiques informationnelles qui l'aident à faire évoluer le stock des connaissances disciplinaires ou pédagogiques ? Enfin, nous avons tous entendu les enseignants nous rappeler de façon, parfois provocante, que le métier s'apprend sur le tas. Dans cette relation à l'expérience pratique, comment les informations écrites ou expérientielles sont utilisées par l'enseignant comme levier de formation ? Là encore, nous ne savons que peu de

choses. A l'intersection de la pratique professionnelle et des théories scientifiques, les écrits pédagogiques sont des outils essentiels de professionnalisation. Les enseignants utilisent-ils ces sources de formation ? Comment cette relation entre les manières de lire et les manières de faire se tisse-t-elle ? Au cœur de notre recherche, la question de la professionnalisation des enseignants est cruciale. Nous devons revaloriser les pratiques d'autoformation et de maîtrise des sources documentaires professionnelles, sources d'actualisation des connaissances disciplinaires. Nous devons mieux connaître ces pratiques personnelles de lectures qui mettent en relief les préoccupations professionnelles des enseignants. Confrontés aux difficultés récurrentes du terrain, pris dans le péril de l'expérience, les instituteurs et les professeurs des écoles tissent des relations professionnelles autour des écrits et se forment en s'informant. Aujourd'hui, le débat permanent sur l'évolution de nos dispositifs de formation doit prendre en compte cette formation "nocturne et intime" que nous avons mise en exergue à travers les interactions quotidiennes entre le professionnel et les informations éducatives et pédagogiques.

1. DES PROFESSIONNELS EN MUTATION

Les trente dernières années ont été marquées par une puissante évolution du monde enseignant. Ce corps social, assez bien identifié en raison de ses pratiques culturelles et professionnelles, a progressivement volé en éclats. Le moule qui fabriquait des bataillons de maîtres, le cœur convaincu d'avoir à remplir une mission culturelle dans notre société, s'est brisé. Cette déflagration sociologique est due, pour une grande partie, aux mutations sociales et économiques. Elles ont obligé le système scolaire à s'adapter à la demande et à diversifier ses filières. Mais, cette déflagration est due aussi au formidable transfert en terme de communication culturelle qui est le résultat de la révolution informationnelle de cette dernière période. La culture a fui l'école et celle-ci reste retranchée sur les dernières missions

qui ne lui sont pas contestées : "Former les élèves". Dérive technologique et disciplinaire dénoncée par les tenants de l'éducation permanente et les militants laïques, mais qui transforme radicalement ce métier. Toutes les enquêtes culturelles confirment cette mutation. Les professeurs se cultivent moins que dans le passé et pas plus que les autres groupes sociaux. Leurs pratiques culturelles se banalisent et sont centrées sur leur discipline. Ils délaissent les activités collectives et rejettent les loisirs à forte dominante enseignante.

C'est bien que la transformation du métier en rapport avec l'information culturelle conduit les enseignants à se redéfinir une identité. Cette mutation touche aussi ce qui est le cœur du modèle enseignant, les pratiques de lecture. Lire est l'activité principale de loisirs de la plupart des enseignants. Là aussi, le moule éclate de toutes parts. Les enseignants lisent moins qu'autrefois, et leurs goûts littéraires ne sont plus identifiables à des goûts cultivés et militants. Enfin, les médias ont progressivement conquis le monde enseignant. Les pratiques de loisirs de cette profession se diversifient et semblent être identiques à celles des groupes sociaux qui leur sont proches. Cette mutation, en termes de pratiques d'informations, est plus douce, mais au sein des enseignants, on peut constater de grandes différences en termes de lectures. La notion d'enseignant non-lecteur, qui ne pouvait être envisagée il y a quelques années, émerge progressivement. Si bien que l'on peut se questionner sur la réalité des pratiques lectorales des enseignants.

Dans son rapport "Information et compétitivité" R. Mayer, 1984, sépare l'information en trois zones distinctes.

- L'information professionnelle destinée à l'homme au travail.
- L'information pédagogique destinée à l'apprentissage.
- L'information dite générale.

Il constatait la formidable explosion de l'information professionnelle et le défi qu'elle lance à notre système économique. Pour le monde enseignant, ces définitions sont à réexaminer à la

lumière des transformations sociales et culturelles des missions d'enseignement. Qu'est-ce qu'aujourd'hui l'information professionnelle destinée aux enseignants ? Celle-ci se distingue-t-elle réellement de l'information qui est source d'apprentissage ? Existe-t-il chez l'enseignant un cloisonnement étroit entre information professionnelle et générale ?

L'information est au cœur de la relation d'apprentissage au sein de la classe. Les pratiques de lecture et d'écriture demeurent un des leviers fondamentaux de l'école. La relation aux informations et à l'écrit reste un outil indispensable pour une insertion professionnelle future. L'enseignant, professionnel de cette relation, développe des usages et des attitudes face aux informations professionnelles qui l'environnent. Ces usages sont fort utiles pour comprendre à la fois l'évolution du métier et le processus même de professionnalisation.

2. PLACE DES INFORMATIONS PROFESSIONNELLES DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT

Si l'on analyse à présent les pratiques d'information des enseignants, on peut décrire une typologie des informations utilisées ou reçues par eux :

- Les informations administratives de conduite de la politique éducative (textes officiels, circulaires, rapports...).
- Les informations relatives à la vie et au fonctionnement des établissements scolaires (notes de service).
- Les informations professionnelles concernant la carrière de l'enseignant (B.O., journaux syndicaux, affichage).
- Les informations pédagogiques concernant la conduite de la classe et le suivi des élèves.
- Les informations éducatives et sociales concernant l'environnement de l'action éducative.
- Les informations générales de tous ordres qui peuvent intéresser l'action professionnelle.
- Les informations militantes des associations, mouvements pédagogiques, etc.

On perçoit rapidement que l'examen de ces différentes

typologies d'information est difficilement exhaustif tant l'enseignement est un des domaines par excellence de l'information. Mais ce qu'il est essentiel de remarquer, c'est le contraste entre cette profusion des informations et la pénurie des pratiques informatives des enseignants.

Que lisent les enseignants ? Comment s'informent-ils ? Quels processus communicationnels sont valorisés par ces professionnels ? Le lieu de production et de reproduction par excellence des "héritiers" (P. Bourdieu, 1964), domaine réservé des intellectuels, a longtemps été considéré comme un monde à part pour l'information et pour la lecture. Il faut attendre 1986 pour trouver quelques travaux sur les processus de diffusion des informations (J. Hassenforder, 1983), puis sur les enseignants des collèges (C. Gambart, 1987), des instituteurs (R. Ouzoulias, 1985) (S. Alava, 1994) et des formateurs (C. Étévé, 1992).

La sociologie de la lecture est la discipline principale qui examine les pratiques informatives des enseignants. Cette observation qui constate le déficit lectoral d'une population naturellement lectrice, met en exergue la prépondérance des canaux de communication oraux et du rôle de certains enseignants comme relais et agents de la diffusion des informations. Cette mission de médiation est toujours conférée aux pairs qui ont la tâche de sélectionner et de conseiller les lectures des informations efficaces.

La pratique professionnelle des enseignants, en ce qui concerne l'accès aux informations professionnelles, a aussi été interrogée par le champ des Sciences de l'Éducation grâce aux études sur l'innovation. M. Huberman, 1973, analyse l'utilisation et la diffusion des informations éducatives comme un facteur d'innovation et de recherche. R.G. Havelock, 1971, établit le lien entre informations éducatives et innovations, et met en exergue les interactions entre informations valorisées et contraintes du métier d'enseignant.

Au-delà de la simple comptabilité des taux et des types de lectures des enseignants, il importe, à travers l'analyse des usages et stratégies informatives de ce public, de mieux percevoir les liens qui se tissent chez un individu, inclus dans un univers

social, entre information et autoformation, entre information et expérience du métier, entre communication et professionnalisation.

3. DU LIRE AU FAIRE : UNE PRATIQUE D'AUTOFORMATION

C'est principalement J. Dumazedier, 1980, qui a développé cette dimension dans l'analyse de l'autoformation. Le courant socio-pédagogique est issu de l'éducation populaire et permanente. C'est un courant principalement social de prise en charge collective et autogérée de l'éducation. La prise en charge de l'autoformation est réalisée par des minorités novatrices qui créent souvent leurs propres méthodes ou institutions. Elle est centrée sur le développement d'une capacité permanente d'adaptation du sujet aux changements sociaux. C'est le célèbre slogan "*apprendre à apprendre*" qui résume le mieux cette capacité permanente à évoluer et à s'éduquer soi-même. Dès la Révolution française, et plus tard dans la conception même de cette socio-pédagogie autoformatrice, l'information joue le rôle essentiel de moteur de l'apprentissage autogéré. Ce qui est visé, c'est le savoir "*constitué d'informations mises en relation, organisé par l'activité intellectuelle du sujet*" (J. Legroux, 1981).

Pour que ce processus de prise en charge de l'information et de l'intégration de celle-ci aux acquis cognitifs du sujet se réalise, il est nécessaire que ces informations soient questionnées et sélectionnées, ce qui suppose "*une attitude sélective et critique à l'égard des médias*" (J. Dumazedier, 1980), afin de les confronter aux pratiques quotidiennes et aux acquis antérieurs. Il s'instaure ainsi une dialectique de mise en question des mots à travers le jeu complémentaire de l'expérience et des savoirs antérieurs. Nous retrouvons les facteurs

que nous essayons de mettre en relation chez les enseignants : la pratique du métier, les informations et la connaissance théorique de celui-ci. L'auto-documentation, la lecture, l'utilisation des médias, sont donc des pratiques dominantes d'autoformation. Le processus d'information ne peut être analysé simplement comme la recherche d'un produit préexistant (les informations professionnelles). Il faut concevoir les informations professionnelles comme construites à travers une dialectique expérience/connaissance. C'est cette dialectique qui sous-tend le concept d'éducation permanente.

Se former, ce n'est pas simplement autogérer ses activités d'apprentissage. C'est être l'acteur de sa formation à travers la confrontation permanente du vécu et des informations que nous recueillons. Ces pratiques d'usage des informations sont à concevoir comme des "*pratiques sociales d'auto-éducation*" (J. Dumazedier, 1980).

L'enseignant dans sa relation directe au métier va vivre des situations, des expériences, qui lui permettront de sélectionner et de mettre en relation des informations issues du contexte professionnel, social et vivant de l'action éducative. Ces informations pratiques¹ sont de l'ordre du vu et du perçu. Elles ne peuvent être perçues et mises en jeu dans une pratique autoformatrice que si l'existe, chez le sujet, cette mise à distance du réel, ce pouvoir unificateur des diverses informations. L'enseignant a, de par ses pratiques personnelles ou professionnelles, accès à de nombreuses informations extérieures. L'écrit et la lecture sont les outils privilégiés de cette communication. Ces informations ne peuvent être des éléments d'autoformation que si le sujet est acteur de cette formation de "*soi-même*". Informations écrites, informations orales, informations pratiques ne peuvent, à elles seules, justifier un processus d'autoformation, tant il est vrai qu'elles sont toujours présentes dans le milieu environnant

1 Nous appelons informations pratiques les informations issues du terrain, de la pratique quotidienne à la classe. Ce type d'information qui est très souvent dévalorisé par les corps d'inspection et les formateurs est pourtant une des sources essentielles de la professionnalisation de l'enseignant. Celui-ci se formant aussi par un contact répété et réfléchi au réel de l'activité professionnelle.

du sujet. Ce qui détermine l'acte d'autoformation, c'est le changement dans le rapport "d'usage" à ces informations. C'est la prise en main par le sujet de son pouvoir d'auto-information.

Ce basculement du rapport d'usage est central dans la problématique de notre recherche. Ce que nous souhaitons démontrer est bien que le changement du rapport d'usage est à la fois le signe de la mise en place d'un processus d'autoformation, mais aussi le signe d'un changement des stratégies informatives avec l'appropriation par le sujet de son pouvoir d'autoformation. Par la restructuration personnelle de la mise en relation des informations écrites/orales, personnelles/extérieures, pratiques/théoriques, le sujet prend en charge l'usage de l'information, et par là il redéfinit l'objet même de la communication professionnelle pour la faire basculer dans une perspective de professionnalisation. *S'informer, s'autoformer, se professionnaliser, sont en synergie à travers une pratique professionnelle contextualisée.*

4. PRATIQUES D'INFORMATIONS DES ENSEIGNANTS

L'ensemble des données empiriques recueillies permet de décrire de façon assez précise les pratiques informatives des enseignants. Cette description confirme les travaux de C. Gambart, 1987, et de R. Ouzoulias, 1985, auprès des instituteurs et des professeurs de collège. Les enseignants ont peu de pratiques en matière d'utilisation des informations professionnelles. Si ces sujets ne sont pas de faibles lecteurs, ils ont pourtant un déficit important en matière informative. L'analyse des pratiques des enseignants en poste confirment ces constats. L'enseignant instituteur ou professeur des écoles est un professionnel qui lit peu ou moyennement. Ces pratiques documentaires ou informationnelles sont différenciées en fonction de la focalisation disciplinaire ou pédagogique. Elles sont la plupart du temps déclenchées par les conseils d'un pair et elles sont en relation avec des préoccupations professionnelles évidentes. Face aux périls du métier,

l'enseignant construit une relation duale aux informations professionnelles : soit celles-ci sont perçues comme théoriques et donc inefficaces et l'enseignant lit peu et valorise les informations pratiques et les circuits de communication oraux et directs, soit ces informations sont perçues comme utilisables pour la pratique directe et l'instituteur ou le professeur d'école travaille à transformer ces informations en outils d'analyse ou d'actions sur le terrain.

LES RÉFRACTAIRES EN RUPTURE : ENSEIGNANTS À CENTRATION INFORMATIVE DISCIPLINAIRE

Les enseignants regroupés dans cette catégorie utilisent de manière préférentielle le manuel scolaire et le livre du maître. Pour eux, les informations essentielles sont celles qui sont proches de la pratique. Ils déclarent n'avoir lu, depuis six mois, aucun ouvrage en pédagogie, en éducation ni même concernant l'enseignement en général. Ils rejettent tous les supports d'information, à l'exception des manuels scolaires.

Ces professionnels consacrent de 0 à 1 h par mois de leur temps de lecture aux informations pédagogiques et éducatives. Ils peuvent, par contre, consacrer plus de 20 heures à la lecture d'informations disciplinaires, mais cela seulement durant les mois sans vacances scolaires. Durant les autres périodes, leur niveau de lectures professionnelles est au plus bas.

Ils fréquentent peu les lieux documentaires (1 ou 2 fois par an). S'ils empruntent, conseillent ou prêtent rarement un livre à leurs collègues, ils sont hermétiques aux conseils de lecture, qu'ils viennent de pairs, de formateurs ou de la hiérarchie. Seuls des conseils très externes (médiats, libraires) peuvent avoir quelques effets. En fait, quand ils se décident à lire, c'est seulement à partir d'une recherche individuelle.

Ils déclarent avoir des difficultés de lecture, notamment dans la capacité à cerner l'essentiel dans un ouvrage. En fait, ils sont persuadés que les lectures conseillées sont trop difficiles et donc ils sélectionnent eux-mêmes leurs lectures. Ils choisissent alors des ouvrages disciplinaires et pratiques (fiches, manuels, méthodes) mais restent insatisfaits dans

ces lectures. Ils pensent d'ailleurs que les meilleurs conseils sont ceux du terrain. *Réfractaires à un type de lecture trop théorique, ils sont en rupture avec les livres, ils cherchent ailleurs avec difficultés des sources plus efficaces d'information.*

LES PÉDAGOGUES APPRIVOISÉS : ENSEIGNANTS À CENTRATION INFORMATIVE ÉDUCATIVE

Les enseignants regroupés dans cette rubrique sont plus intéressés par des informations variées. Ils déclarent avoir lu, depuis six mois, des ouvrages traitant de thèmes pédagogiques ou éducatifs. Ils rejettent l'utilisation exclusive du manuel scolaire et valorisent d'autres supports (disques, vidéo, logiciels, fiches, notes de cours). Pour eux, les supports privilégiés sont les livres et les revues qu'ils utilisent très fréquemment pour accéder aux informations pédagogiques et éducatives. Ils fréquentent assidûment (plusieurs fois par mois) les bibliothèques et les centres de documentation. Cette fréquentation des lieux documentaires, n'exclut pas le recours régulier aux libraires. Les conseils ou les suggestions de lectures de pairs ou de formateurs sont souvent déterminants pour leurs prochaines lectures. Ils valorisent fortement les conseils oraux ou la médiation des leaders d'opinion naturels ou reconnus (notons que les conseils des Inspecteurs de l'Éducation Nationale ou des conseillers n'ont que peu d'effets). Pour ces professionnels, la répartition du temps consacré à la lecture est essentiellement centrée sur les informations pédagogiques et éducatives. *Pédagogues chevronnés ou débutants ils reviennent aux livres comme levier de questionnement. Ils se laissent alors apprivoiser par des écrits divers et offrant le recul nécessaire à leurs volontés de réfléchir.*

LES PRAGMATIQUES ALTERNATIFS : ENSEIGNANTS À CENTRATION INFORMATIVE PRAXIQUE

Ces enseignants rejettent les informations écrites valorisées (manuel, livre, revues pédagogiques). Ils considèrent que celles-ci n'ont pas d'utilité dans la

pratique. Ces écrits sont théoriques ou inapplicables. Lorsqu'ils lisent des ouvrages pédagogiques ou de théories, ils ont toujours l'impression que les chercheurs se contredisent en permanence et qu'ils ne connaissent pas la réalité des difficultés du terrain.

Ces professionnels délaissent les lectures professionnelles parce qu'ils préfèrent un autre mode de formation, et surtout parce que la lecture n'est pas leur activité favorite. Ils apprennent mieux en discutant et aiment vivre les situations pour les comprendre. Ils se forment sur le tas, c'est-à-dire à partir d'un réseau d'informations qu'ils tissent par rencontre ou occasion. Les meilleurs livres sont ceux qui font le récit d'une pratique ou qui donnent des "recettes" utiles rapidement. Ils ne fréquentent pas ou peu les centres de documentation et ont souvent l'impression de s'ennuyer dans les conférences. Ils ont des difficultés à lire des textes théoriques qui sont pour eux écrits en "langue de bois". Parfois, ils adhèrent à des écrits mais ont du mal à passer de l'écrit à l'action. Ce sont des écoformés qui ont besoin de l'expérience directe des choses pour apprendre. *Centrés sur une relation pragmatique à l'activité professionnelle, ils développent des façons alternatives de s'informer, ils tissent des réseaux buissonniers où l'écrit à peu de place.*

De ces trois types de comportement, nous devons garder l'idée générale d'une perte progressive chez les enseignants de la pratique de lectures comme d'un vecteur d'affiliation sociale et professionnelle. Le professeur des écoles ou l'instituteur ne se reconnaît plus dans les pratiques de lectures légitimées (poésie, roman classique, théâtre) comme il ne se reconnaît plus dans une image médiatique idéalisée du métier (l'insti Novac !). Il existe de plus en plus un divorce entre l'image professionnelle que nos institutions de formation véhiculent et la réalité des pratiques et des perceptions. Qu'il soit un technicien disciplinaire ou un animateur pédagogue, l'enseignant vit autrement le quotidien professionnel. Ses pratiques de lectures sont à l'image de ses pratiques de faire. L'écart entre l'hyper-production informative dans le domaine de l'éducation et de l'activité professionnelle des

enseignants et la carence importante des informations utilisées par les enseignants doit interroger le chercheur. Ce système de productions informationnelles produit une sur-information par des canaux institutionnels variés (administration, ouvrages, presse). Cette sur-information, si on analyse à présent les résultats quantitatifs issus de nos recherches, aboutit à la sous-information des acteurs. Ce décalage ou ce dysfonctionnement est un symptôme qu'il faut analyser afin de mieux percevoir le jeu des acteurs dans leurs pratiques informatives. On peut parler aujourd'hui de résistance active aux informations et cette résistance est en lien important avec les conceptions du métier et les savoir-faire du terrain. Mutation sociale et appropriation des informations sont corrélées. L'acte professionnel est aussi acte de sélection, de valorisation d'information. Cet acte de sélection est acte constitutif d'information. L'appropriation de l'information est à la fois valorisation et rejet. *"Connaître, c'est trier pour éliminer. Il serait contradictoire de tout percevoir. Il n'y a pas d'information sans sélection ni clôture."* (D. Bougnoux, 1991). Analyser les pratiques de lectures professionnelles, c'est alors prendre en compte la clôture sémantique et informationnelle qui détermine les actes professionnels.

Il est donc nécessaire de replacer nos travaux dans cette dialectique informative et professionnelle.

5. TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES ET MÉDIATION DES DOCUMENTS

Parler de déficit d'informations ou parfois "d'illettrisme pédagogique" des enseignants, c'est figer la diversité des pratiques de lectures dans une image moyenne souvent trompeuse. Il est plus juste de dire qu'aujourd'hui, sous le décor général de cette mutation informationnelle, nous pouvons percevoir une forte variété de conduites qu'il faut référer aux trajectoires professionnelles et à la conduite de professionnalisation des enseignants.

En effet, le plus intéressant à noter dans nos travaux, c'est bien la mise en relation étroite des évolutions des mode de communication et des difficultés ou des réussites professionnelles.

Pris par le péril de la pratique, l'enseignant fait évoluer ces ou ses modes de communication tout en questionnant sa pratique. Ce dialogue métacognitif est au cœur des entretiens que nous avons menés avec des jeunes enseignants débutants.

Pour la quasi-totalité des sujets, débiter dans le métier n'est surtout pas commencer une carrière à laquelle on aspirait et pour laquelle on était préparé. Le début dans le métier, est avant tout ce choc avec la réalité : les enfants, une classe, un programme, dure épreuve des débuts où il faut confronter ce que l'on imagine avec le réel, opposition entre des envies, des projets, source de tension et parfois de désillusion. Débiter, c'est aussi rencontrer la solitude, commencer à travailler seul, et cette solitude est dure à porter.

Rompre cet isolement, rencontrer les collègues est possible, mais c'est souvent secondaire face au problème essentiel qu'est la gestion quotidienne de la classe. Maîtrise des contenus, maîtrise de la gestion de la classe, on voit apparaître sur ce sujet des divergences, des polarisations qui structurent assez rapidement les focalisations disciplinaires, pédagogiques ou pratiques que nous avons décrites.

Mais débiter, c'est découvrir aussi un lieu professionnel avec des collègues et une institution, des élèves et des contenus de savoir. C'est vivre une situation charnière qui, soit conforte ses conceptions de l'éducation, soit les fait voler en éclats. Les positions vont donc être extrêmes et opposées. Pris dans un nouvel univers social avec ses règles et ses contraintes, le sujet doit réorganiser ses attitudes et ses conduites professionnelles. Cette perturbation influe sur ses choix informatifs et sur sa façon de concevoir l'acte d'enseigner. Ses rapports avec l'ensemble du système vont donc être perturbés, la difficulté du réel fait émerger des conceptions différentes que nous allons à présent examiner dans trois domaines : le rapport aux élèves, le rapport aux savoirs, le rapport aux informations professionnelles.

LE RAPPORT AUX ÈLÈVES

De l'enfant-référence, que l'on cite durant les années de formation, aux enfants pluriels de la réalité, il y a un pas important à franchir. Tout d'un coup, on se trouve en face d'individus réels qui ne réagissent pas en chœur, et qui ont chacun des difficultés, des attentes particulières. Ce choc entre une image rêvée et une réalité est tel qu'il peut conduire à une désillusion importante chez les jeunes enseignants. Ces différences entre le réel et les propos parfois angéliques des ouvrages pédagogiques sont d'ailleurs ressenties fortement par les enseignants. Il y a là pour eux comme une blessure, une trahison dont ils accusent les écrits trompeurs et trop théoriques.

Face à la difficulté du réel, le jeune enseignant peut alors baisser les bras. Il se réfugie dans des conceptions fermées sur le niveau des élèves. Enseigner ne consiste pour ces sujets qu'à alimenter un désir d'apprendre, à nourrir les élèves en appétit de connaissances. Le problème et les difficultés commencent quand l'élève n'a pas faim ! Cette transformation ou cette confirmation d'une conception transmissive de l'acte d'enseignement conduit donc logiquement à une réorganisation des attitudes informatives. L'essentiel est le contenu disciplinaire, et donc en premier lieu le manuel scolaire. Le reste, c'est du verbiage théorique, donc à délaissier. Les informations reçues et valorisées sont celles qui confirment cette conception, celles qui renforcent l'opinion dominante.

Face à la difficulté du terrain, le jeune enseignant peut au contraire vouloir changer les choses. Il doit donc revoir sa relation pédagogique. Il rejette les ouvrages de formation inutiles et théoriques. Pris dans une urgence de l'efficacité au jour le jour, il va rechercher des recettes, des manières de faire et non des manières de penser l'acte professionnel. Les revues pédagogiques sont alors des sources d'informations très utiles, les propos des collègues ou les outils pratiques construits par des pairs sont efficaces. Le manuel ne peut pas être d'une grande aide car il est incapable de motiver les enfants. L'enseignement est alors fortement perçu comme une activité de management, de mise en situation

qu'il faut apprendre à maîtriser. C'est l'enfant qui construit son savoir. Susciter cette construction demande tactiques et recettes que l'on recherche dans des informations pédagogiques ou praxiques.

LE RAPPORT AUX SAVOIRS

Contrairement à ce que l'on pourrait attendre à propos de jeunes enseignants sortant de deux années d'IUFM, le problème des contenus apparaît de manière importante dans l'ensemble des entretiens. Cette difficulté d'adapter les contenus, de les définir, de trouver les outils pédagogiques adéquats, vient en tête de plusieurs entretiens. Parfois, il semble même qu'à la sortie de l'IUFM certains enseignants n'aient rien appris de concret sur les programmes et les contenus : où doit-on aller avec les enfants ? Comment y aller ? Par quelles étapes passer ? Comment adapter le contenu à tel ou tel enfant en difficulté ? Voilà les questions centrales de cette préoccupation. Connaître les différents niveaux d'acquisition, les programmes et les objectifs qui en découlent, cela semble relever de la formation initiale, et pourtant cela n'est pas acquis par les jeunes étudiants, qui se trouvent alors confrontés à une double difficulté : définir ce qu'il faut apprendre et définir comment l'apprendre. Ils se tournent donc, dans leur très grande majorité, vers le manuel scolaire, qui traite les deux aspects du problème.

Enfin, quand les contenus sont définis, il reste à construire ses pratiques, ses outils, à contextualiser son savoir. C'est l'autre thème abordé au sujet des contenus : se construire des outils adaptés. Cette adaptation des contenus aux différences des élèves, mais aussi la construction d'une pratique d'enseignement, relèvent un peu du bricolage. On se construit de bric et de broc une "*boîte à outils pédagogiques*". Ces outils, confrontés à la réalité quotidienne et aux élèves, devraient être améliorés et réadaptés. La contextualisation des savoirs et la construction d'une pratique d'enseignement sont essentiellement des actes d'interaction, de bricolage pédagogique et de prise de distance par rapport à la réalité. Soit l'enseignant prend un manuel et l'applique à la lettre, sans jamais prendre de dis-

tance, ou sans bricoler un ou deux contenus, et l'on peut dire que sa pratique lui est extérieure. Soit souvent, à partir d'un ou deux manuels, dans l'interaction avec les enfants, il se "bricole" des outils qu'il analysera a posteriori, qu'il affinera ou délaissera. Ce travail de créateur/bricoleur, fondamental dans la construction d'une pratique, n'est pourtant pas évident à mettre en place.

LE RAPPORT AUX INFORMATIONS PROFESSIONNELLES

L'analyse des différents thèmes abordés par les jeunes enseignants décrivant les pratiques de lecture des informations professionnelles est assez difficile. Si, dans l'ensemble des autres thèmes, les avis étaient assez proches, ici au contraire, il est rare de repérer de grandes concordances. On peut toutefois analyser certaines thématiques contradictoires qui sont intéressantes à repérer.

Écrits théoriques / écrits pratiques

Cette dualité apparaît très fortement pour les enseignants qui utilisent peu les écrits et pour ceux qui ont de grosses difficultés dans leurs pratiques. D'un côté, il y a les ouvrages théoriques, souvent référés à l'organisme de formation et jugés inutiles, et de l'autre, les livres de terrain, véritables béquilles professionnelles qu'ils adaptent sans retenue. Le manuel scolaire apparaît alors comme l'outil didactique par excellence. C'est au demeurant le seul support informatif qui soit utilisé pour la préparation de la classe, sans prise de recul et sans aspect critique. Le manuel scolaire est l'ouvrage idéal, synthèse du contenu et de la didactique.

Pour d'autres, le manuel est une béquille que l'on utilise le temps de faire une convalescence, et qu'on voudrait délaissier. On accepte alors d'utiliser d'autres informations, d'autres supports. Ou bien on délaissie les informations écrites pour redonner de l'importance aux informations du terrain ou des collègues.

Informations écrites, orales, praxiques

Les jeunes enseignants, durant l'exercice de leur métier, ont accès à trois types d'informations pro-

fessionnelles : les informations écrites que nous avons examinées, les informations orales essentiellement dues aux conseils des pairs, et les informations praxiques qui résultent de l'analyse de l'activité réelle dans la classe. Ces informations du vécu sont alors l'élément déterminant de la décision de l'acte professionnel. La prise en compte des informations du vécu agit donc sur le développement des capacités professionnelles du jeune enseignant (écoformation) autant que les informations écrites que l'on peut retenir. Enfin, les échanges avec les collègues, les dialogues, les expériences des autres, sont la troisième source d'informations qu'il est nécessaire de considérer.

Cet échange avec des pairs, au-delà de la sécurisation et du sentiment de faire partie d'une équipe, permet aussi d'accéder à des informations de l'expérience, riches d'enseignement. Ces informations de l'expérience ne peuvent être reçues que si elles sont d'abord acceptées par le sujet. Même âge, mêmes difficultés, la relation s'établit avec des pairs et non avec tous les collègues. Quand cela est possible, ces informations sont très utiles.

Dans les débuts du métier comme par la suite durant toutes les activités professionnelles, les pratiques d'informations sont au centre du métier et évoluent parallèlement à la perception que l'enseignant se construit de son activité et de son rôle. Face aux informations venues de l'extérieur et diffusées essentiellement à travers l'écrit ou les supports des nouvelles technologies de l'information, nous pouvons constater que la réalité du métier d'enseignant met en avant une grande variété d'informations contextuelles, praxiques ou orales. Le processus de communication lui-même est aussi grandement transformé grâce à l'échange et au vécu. Ce changement de processus favorise l'insertion du sujet dans son contexte, l'immersion dans le réel. Notons que c'est seulement quand le sujet saura prendre une distance face à ces informations nouvelles qu'il pourra à la fois s'autoformer et mettre en interaction les informations issues du terrain et celles recueillies à l'extérieur.

CONCLUSION

Nous sommes tellement habitués à notre système de production des connaissances et à nos médias que la question de l'utilité des informations ne se pose plus pour nous. Les connaissances "mises en forme" sont automatiquement diffusées et transmises aux néophytes, ceux-ci s'empressant de les lire et de se les approprier. C'est cette première évidence que nous avons à questionner. Les documents et informations professionnels qui sont produits aujourd'hui, sont-ils lus ? Par qui ? Et dans quelles conditions ? Simple intention descriptive mais qui permet assez rapidement de cerner un paysage lectoral assez catastrophique. En fait, les enseignants lisent peu, et leurs lectures sont bien plus conformes et orientées que le mythe de leur culture humaniste voudrait nous le faire croire.

Au-delà de ces constats alarmistes, nos analyses des pratiques de lecture des enseignants nous conduisent à replacer la médiation du document au cœur d'une démarche de professionnalisation. Lire, c'est alors contribuer par ses choix, ses modalités de lecture et ses relations informationnelles ainsi tissées à se former. Car, en effet, même s'il est utile de connaître les pratiques quantitatives de lecture des enseignants, il est plus intéressant encore de trouver une réponse à la question suivante : pour ceux qui lisent des informations éducatives, à quoi servent-elles ? Le savoir inclus dans les revues et ouvrages publiés en grand nombre dans le domaine de l'éducation se transmet-il tout naturellement ? Dans cet effort de transposition et de diffusion des connaissances, les livres et les revues jouent un rôle essentiel.

Nous avons montré qu'au-delà de ces supports légitimés, il existe des réseaux de diffusion plus personnels et oraux qui agissent fortement dans une appropriation des innovations. L'ensemble des travaux sur la vulgarisation des savoirs ne pose pas le problème de la résistance des lecteurs à ce transfert de connaissances. Ce qui nous importe, c'est de mettre en exergue les processus qui contribuent à l'appropriation par les enseignants des

connaissances mises en information. Cette appropriation passe par un double processus informatif et professionnel qui va conduire le sujet à confronter ses lectures à sa conception concrète du métier. S'informer est partie intégrante de l'acte professionnel et de l'acte d'enseignement et joue un rôle important à la fois dans la transposition didactique et la transformation pédagogique (F. Tochon). Cette pratique informatrice et auto-formatrice est donc à resituer au sein d'un système plus large qui est celui de l'enseignement. Les informations professionnelles jouent un rôle dans cette double formation enseignante. Qu'elles soient constitutives de la base de connaissances (G. Leinhardt et J. Greeno, 1986) ou de la réserve de savoirs pédagogiques (K. Cummings et A. Mc. Anninck, 1988), ces informations subiront une déformation qui va, à travers des mécanismes à étudier, permettre à l'enseignant à la fois de se former et de développer "son expertise".

Tous les efforts en amont pour diffuser les savoirs en éducation ou pour valoriser les transferts des innovations pédagogiques se heurteront à cette résistance des enseignants face aux écrits qu'ils situent à tort du côté de la théorie. Travailler les liens entre documentation et recherche ou entre information et formation, c'est donc se situer au centre d'un processus de formation qui trouve sa source dans le contact réel et réfléchi à la pratique professionnelle.

En ces temps où les technologies de l'information, les banques de données et autres tuyaux semblent progressivement faire office de miroir aux alouettes dans la diffusion de l'information scientifique et technique, il est essentiel de rappeler que la meilleure manière de lutter contre un illettrisme enseignant grandissant est de repenser la médiation documentaire comme un levier de formation. Au-delà des centres de documentation des instituts de formation, des centres de documentation pédagogique, il est urgent de reconstruire un maillon manquant dans la démarche de professionnalisation. Il est indispensable de permettre concrètement aux enseignants, en les formant à la maîtrise de textes complexes, de réapprivoiser les documents. Enfin,

il est temps de reconnaître qu'au cœur même du péril de la pratique, l'enseignant se professionnalise. Malgré l'institution, contre les livres théoriques, contre la dure réalité de la pratique, l'enseignant prend appui sur ses pairs pour prendre en main son pouvoir à s'informer et à s'autoformer.

Séraphin ALAVA
Maître de conférences
à l'université
de Toulouse - Le Mirail

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAVA, S. *Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants*. Thèse nouveau régime en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II, 1994.
- ALAVA, S. (a). Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, 1991, p. 95-101.
- ALAVA, S. (b). A propos d'une recherche : lutter contre l'illettrisme pédagogique. *Cahiers pédagogiques*, n° 296, septembre 1991, p. 61-62.
- ALAVA, S. Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 25, 1992, p. 87-100.
- BOUGNOUX, D. *La communication par la bande : introduction aux sciences de l'information et de la communication*. Paris : Éditions de la découverte, 1991.
- BOURDIEU, P. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit, 1964.
- CUMMINGS, K. et ANNINCK, Mc.A. *From knowledge base to knowledge store : a move in the right direction ?* Article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en Éducation (A.E.R.A.), San-Francisco : L.A., 1989, 21 p.
- DUMAZEDIER, J. Vers une sociopédagogie de l'autoformation. *Les amis de Sèvres*, n° 1, janvier 1980, p. 5-24.
- ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C. *Que lisent les enseignants ? Lecture et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992.
- HASSENFORDER, J. La diffusion des revues en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 2, 1983, p. 9-18.
- HAVELOCK, R.G. *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan : University of Michigan, Crusck, 1971.
- HUBERMAN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation*. Paris : UNESCO, 1973.
- LEINHARDT, G. et GREENO, J. The cognitive skill of teaching. *Journal of Education Psychology*, 78 (2), 1986.
- OUZOULIAS, R. *Les instituteurs et l'information pédagogique*. Paris : Centre de formation des I.D.E.N., 1985.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

**IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS
JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- La relation entre l'expertise disciplinaire et la qualité de l'enseignement.
- L'efficacité des écoles secondaires : comment l'évaluer.
- L'intégration de tous les enfants dans les écoles "ordinaires" : théories et pratiques.
- Comment les futurs professeurs conçoivent la créativité.
- Un apprentissage universitaire des mathématiques fondé sur la coopération.
- Le rôle gestionnaire des responsables de départements dans les écoles secondaires britanniques.
- L'apport des films commerciaux sous-titrés dans la connaissance d'une langue étrangère.

LA RELATION ENTRE L'EXPERTISE DISCIPLINAIRE ET LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

D Holt-Reynolds, professeur de pédagogie à l'Université du Michigan, constate l'aspect cyclique des grands mouvements de réforme de la formation des enseignants aux États-Unis et indique que depuis le rapport *A nation prepared : teachers for the 21st century* (1986), l'accent a été mis, pour la décennie 90, sur l'excellence qualitative et quantitative des connaissances dans le sujet qui sera enseigné : pour les professeurs du primaire comme du secondaire l'approfondissement de disciplines choisies "majors" est exigé et doit être sanctionné par de bonnes mentions aux examens universitaires. Mais D. Holt-Reynolds souligne que si, bien connaître la discipline à enseigner est un préalable indiscutable, comprendre comment on l'a apprise constitue une expertise nécessaire pour le futur professeur, qui va au-delà de la simple maîtrise du sujet, évaluée par le diplôme universitaire. Et elle remarque que les formateurs attendent encore des recherches sur la formation des professeurs – notamment du secondaire – un soutien pour déterminer des critères de reconnaissance de la capacité des futurs enseignants à analyser le fonctionnement de leur propre expertise.

Dans cette perspective, elle a participé, avec d'autres chercheurs au *Centre national de recherche sur la formation des enseignants*, à une observation de douze étudiants en lettres, volontaires, inscrits dans un programme de formation pédagogique. Ces étudiants ont été interviewés cinq fois, du début à la fin de trois semestres, avant la période de stages professionnels, chaque interview étant vidéoenregistrée. L'interview du début, la plus importante, s'appuyait sur 119 questions, permettant notamment de retracer l'historique de leur expérience de lecteur et de dévoiler leur définition d'une production littéraire

(à travers le classement de 25 textes très divers en littéraires ou non littéraires). Les différentes perspectives de la critique littéraire (Nouvelle Critique, déconstructionisme, structuralisme post-moderne...) étaient données à juger. Les participants devaient également donner leur idée du rôle du professeur de littérature, en sélectionnant des livres (et en justifiant cette sélection) pour une classe virtuelle, en analysant leur propre processus d'interprétation d'un poème d'Edgar Poe (*Le Corbeau*) sujet à controverse. Ils devaient construire un exercice de compréhension de *Roméo et Juliette* pour des élèves de 10^e année, en choisissant des items parmi 25 proposés. Il leur était demandé ce que le professeur pouvait tirer des réponses des élèves – notamment les mauvaises – pour la mise au point de sa pédagogie.

De nombreux éléments de l'interview de début ont été repris dans l'interview finale, afin de mesurer l'évolution du point de vue des futurs enseignants au cours de leurs études. Si l'on remarque quelques changements dans les sélections de texte, une définition du texte littéraire affinée, il n'apparaît pas de révision radicale des points de vue des étudiants.

Les interviews intermédiaires, plus courtes et informelles, ont surtout permis de garder le contact avec les participants.

Dans son analyse des orientations des futurs enseignants, l'auteur s'appuie sur un cas particulier, celui de Mary, représentatif de l'ensemble des points de vue du groupe, sans ambiguïté et d'autant plus significatif que Mary possède un niveau de culture littéraire très au-dessus de la moyenne, bien qu'elle se considère elle-même comme "ordinaire". L'auteur n'a pas cherché à quantifier ses connaissances (étendues) des auteurs, des écoles de pensée,

des critiques littéraires, mais à pénétrer sa vision de la littérature et des activités de lecture. Ainsi dans le classement des 25 textes qui allaient d'un texte de Shakespeare à un mode d'emploi technique, Mary a classé comme littéraire un *cartoon* racontant une histoire (sans l'apprécier personnellement) mais rejeté un texte scientifique de Darwin parce que sa définition du texte littéraire est qu'il se prête à de multiples interprétations, stimule la pensée, ne se limite pas à informer rationnellement. Elle oppose ainsi "l'écriture utilitaire", chargée de véhiculer une information spécifique et la littérature qui, tout en proposant une vision du monde de l'auteur, libère l'imaginaire du lecteur.

Dans la structuration de l'exercice sur *Roméo et Juliette*, elle a suggéré les orientations que pouvait prendre le professeur pour interpréter la pièce mais elle n'a pas pris conscience que ses propres savoir-faire en matière de lecture étaient le fruit d'un apprentissage qu'elle pouvait faire partager à ses futurs élèves. Considérant qu'un auteur écrit un texte et que ce texte aide le lecteur à créer du sens elle ne voit pas où s'inscrirait l'intervention d'un professeur dans ce processus, qu'elle juge entièrement personnel.

Il semble que, pour Mary, le seul prérequis au développement d'une interprétation par l'élève soit une bonne compréhension du langage (par exemple la langue de Shakespeare). L'étudiante rejette l'idée du professeur directif et craint que les questions posées par exemple dans les anthologies poétiques pour guider la lecture ne servent qu'à "régurgiter des faits" et à confirmer l'interprétation officielle (du manuel, du professeur).

Pour expliquer les difficultés que peuvent rencontrer des élèves de seize ans lisant *Le Corbeau* d'Edgar Poe, Mary invoque le manque de maturité (qui se résoudra sans l'intervention du professeur) : mais s'il est vrai, comme elle le souligne, que l'expérience personnelle permet d'éclairer une lecture, le professeur pourrait apporter aux élèves des bases pour construire cette expérience.

Les qualités que Mary attend d'un bon professeur de littérature ne sont nullement spécifiques de cette matière : ce sont le savoir, la patience, l'écoute des élèves, la capacité de maîtriser la classe. Interrogée

sur une éventuelle différence entre un "bon professeur de mathématiques" et un "bon professeur de lettres" elle ne voit qu'une solide culture littéraire, indispensable pour ce dernier : étonnement, bien qu'elle sache faire un usage judicieux de ses savoir-faire pour réfléchir sur un texte, elle ne cite pas ce genre de compétence comme une caractéristique du bon professeur.

Finalement il s'avère que c'est l'expertise de Mary, apparemment facilement acquise, qui a créé pour elle une difficulté au moment de l'entrée en formation professionnelle. Sa conception égalitaire des talents innés de chacun l'incite à éliminer les actions du professeur qui pourraient expliciter, pour les lecteurs inexpérimentés, les processus mentaux de lecture "intelligente" d'une œuvre. Ces actions lui paraissent opprimantes et elle propose au contraire d'accorder plus tôt aux élèves la liberté de développer par eux-mêmes leur expertise. Cette attitude est contraire à la responsabilité de l'enseignant : le savoir, dans ce cas, ne peut plus être enseigné. L'expertise dans une discipline donnée doit inclure une reconnaissance des concepts, des idées, des habiletés qui doivent être enseignés à autrui.

L'auteur a gardé le contact avec Mary, après la fin de la recherche et lui a rendu visite dans sa première classe. Elle a constaté que l'expérience de Mary en tant que lectrice y était "invisible" : celle-ci s'absorbait dans des tâches d'aide traditionnelle aux exercices préimprimés, à la confection de cahiers de poésies sélectionnées, mises en page par l'élève, etc. Elle en conclut que l'expertise dans une matière a peu de pouvoir éducatif si elle n'est pas identifiée, revendiquée et partagée grâce à un effort de modélisation des processus intellectuels qui lui ont permis de se construire. Et d'importants efforts de recherche sur ces processus sont nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement, en symbiose avec l'amélioration de la quantité de savoir.

D'après : HOLT-REYNOLDS, Diane. Good readers, good teachers : subject matter expertise as a challenge in learning to teach. *Harvard Educational Review*, spring 1999, Vol. 69, n° 1, p. 29-45.

L'EFFICACITÉ DES ÉCOLES SECONDAIRES : COMMENT L'ÉVALUER

Il existe actuellement en Grande-Bretagne un fort courant gouvernemental qui tient les écoles pour directement responsables des échecs scolaires de leurs élèves. A l'opposé, des sociologues pensent que les désavantages socio-économiques sont prépondérants et qu'une politique de lutte contre la pauvreté est à long terme le remède majeur contre l'échec. Les responsables officiels de l'amélioration qualitative de l'éducation ont tendance à se placer dans le premier camp (cf. Michaël Barber du Département de l'Éducation et de l'Emploi dans son livre *The learning game*). Les chercheurs focalisés sur le problème de l'amélioration des écoles sont plus nuancés : une enquête de Reynolds et Packer (1992) a conclu que l'apport spécifique du personnel de l'école dans les performances des écoles était de 8 à 15 % ; une récente recherche de Thomas et Mortimore (1996) sur la valeur ajoutée des écoles d'une circonscription a évalué l'effet de l'école sur les résultats aux examens à 10 %, compte tenu de l'effet du milieu socio-économique.

L'article de S. Gewirtz tente de dénouer l'écheveau complexe des divers déterminants du différentiel de réussite des établissements d'enseignement secondaire. L'auteur se livre à une recherche qualitative en profondeur sur le cas de deux *Comprehensive Schools* aux performances diamétralement opposées, situées à moins de 2 km l'une de l'autre, dans Londres et toutes deux mixtes.

L'école "John Ruskin" a une très bonne réputation, des candidatures très excédentaires ; de nombreux parents donnent de fausses adresses pour y faire inscrire leurs enfants. Un quart des élèves viennent des classes moyennes, 20 % ont droit à la cantine

gratuite (critère de pauvreté), la majorité est blanche avec une minorité significative caraïbe, chinoise, indienne (14 % des enfants vivent dans des familles non anglophones mais la majorité d'entre eux sont nés en Grande-Bretagne et ne nécessitent pas de soutien spécial en anglais). 15 % des élèves sont cependant classés comme relevant d'une aide éducative spéciale. En 1995, 53 % des élèves ont réussi au moins 5 épreuves du GCSE avec les grades A à C (contre une moyenne nationale de 41 %). En 1996 le Service d'inspection a été très élogieux pour l'école : il a estimé que l'école créait un environnement propice à la participation et à la réussite, s'intéressait au développement de l'ensemble de l'individu, à sa socialisation grâce à des activités partagées et que son objectif-clé – l'amélioration des performances aux examens – était servi par un travail de planification des programmes, de gestion des comportements, d'évaluation et de soutien.

A un kilomètre de là, l'école "Béatrice Webb" prévue pour 900 élèves n'en accueillait en 1996 que 520, ayant généralement demandé une autre école en premier choix. Environ 70 % des enfants sont non anglophones, 30 % réfugiés, 30 % ont besoin d'un enseignement spécial, 73 % bénéficient de la cantine gratuite. Seulement 10 % des élèves réussissent au moins 5 épreuves au GCSE, mention A à C. Le Service d'inspection a constaté en 1996 – malgré une amélioration, consécutive à la nomination en 1995 d'un nouveau directeur soucieux de se conformer aux objectifs des responsables ministériels – une situation très préoccupante : trop de personnel, des difficultés financières liées à l'insuffisance des inscriptions d'élèves, des niveaux de performance bas.

L'auteur se charge d'examiner la validité de la louange ou du blâme attribués à ces écoles, en comparant les styles d'enseignement et de direction de ces établissements. En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement à "Ruskin" l'auteur se fonde sur le rapport du Service d'inspection qui avait observé 225 leçons : les leçons étaient bien structurées avec des objectifs clairs, une recherche de sujets intéressants impliquant une collaboration des professeurs avec d'autres professionnels, avec des parents, des conférenciers, un questionnement, des reformulations de réponses permettant aux élèves de progresser : 90 % des leçons étaient jugées de satisfaisantes à excellentes ; seule critique : une directivité un peu excessive ou trop de discours parfois. Le directeur était jugé par les professeurs un peu autocratique mais en même temps on lui reconnaissait le don d'écouter, de communiquer avec son personnel ; de plus l'équipe de direction réglait les litiges de façon informelle grâce à des compromis et de nombreuses réunions étaient organisées au cours desquelles certains professeurs contestaient publiquement les décisions de l'équipe dirigeante qui, éventuellement, révisait sa décision. Ainsi malgré une direction assez autoritaire, le personnel se sentait assez respecté pour travailler avec zèle. Quant à l'équipe de direction, sa vision de l'école était claire : quelles que soient les opinions politiques à l'intérieur du personnel éducatif, l'école devait fournir un programme de culture générale humaniste varié et permettre aux élèves de réussir aux examens, de devenir autonomes et sociables.

L'école "Béatrice Webb" semblait au contraire réunir les caractéristiques de l'échec (si l'on se fie aux indicateurs de réussite officiels). L'observation de 141 leçons par le Service d'inspection avait conduit celui-ci à évaluer un quart des enseignants comme bons ou très bons et un quart des cours comme de faible qualité. L'inspection constatait que trop de professeurs attendaient peu des élèves, avaient des méthodes d'évaluation imprécises et un manque d'objectifs pédagogiques précis. Les professeurs jeunes se plaignaient de la sclérose d'un groupe de professeurs anciens refusant toute innovation. Les problèmes les plus lancinants étaient liés au maintien de la discipline et non à l'amélioration des contenus.

La directrice précédente, Mrs English, était peu appréciée, accusée de "prendre le parti des élèves", de ne pas sanctionner par une exclusion les agressions envers des professeurs. Le nouveau directeur, B. Jones, était considéré, du moins au début, comme un bon directeur, ferme et motivé pour améliorer l'image de l'école. Le Service d'inspection était élogieux, le considérant capable de "redresser la situation" notamment en s'attaquant aux problèmes de postes en surnombre et de déficit, en fixant des objectifs précis, par écrit, en 90 points. Les deux chefs d'établissement successifs avaient une vision de la réussite très différente : Mrs English était focalisée sur les besoins des enfants de réfugiés, des enfants perturbés, voulait associer les élèves aux décisions et valorisait la différence (par exemple en refusant l'idée d'un uniforme, symbole du contrôle des jeunes), B. Jones voulait attirer une autre catégorie d'élèves plus "classiques", et répondre à la loi du rendement, il voulait placer l'accent sur la discipline et la performance académique plutôt que sur l'éducation spéciale des réfugiés, il souhaitait un code vestimentaire plus strict, adapté à "un lieu d'apprentissage".

Apparemment la réussite de "Ruskin" et la contre-performance de "Béatrice Webb" correspondent bien aux prédicteurs de réussite pour l'un, d'échec pour l'autre et les changements de stratégies du nouveau directeur amélioreront très probablement les performances de "Béatrice Webb". Mais il faut se garder d'un diagnostic simpliste du rapport de cause à effet. S. Gewirtz évoque les conclusions d'une étude ethnographique de quatre écoles néo-zélandaises qui mettent en évidence "les pressions intenses créées par les élèves de milieu socio-économique bas sur les professeurs et l'équipe dirigeante". L'énergie et le temps de ceux-ci sont absorbés par des problèmes sociaux, comportementaux, au détriment d'une stratégie créative en matière de contenu d'enseignement. Ces constatations s'appliquent à l'école "Béatrice Webb" où 2/3 des enfants sont bilingues, avec 38 langues maternelles différentes et où la population est très instable : beaucoup d'enfants habitent le quartier en transit, dans des foyers, ne font pas des années complètes dans l'école ; seulement 20 % des enfants y accomplissent toute leur scolarité. Les meilleurs

élèves, dès qu'une place se libère dans l'établissement de leur choix premier, quittent cette école et sont éventuellement remplacés par des élèves exclus d'ailleurs, ce qui abaisse encore le niveau. Le fait que les enseignants doivent se familiariser avec de nouveaux élèves quasiment chaque semaine, évaluer leurs connaissances, gérer leur indiscipline (cause de leur arrivée en cours d'année), que les groupes d'élèves bien constitués soient fréquemment modifiés, est déstabilisant. Un point positif est qu'une partie des enfants rejetés d'autres écoles trouvent à "Béatrice Webb" une ambiance plus chaleureuse, de l'entraide scolaire et réussissent mieux qu'avant. Mais une minorité d'élèves très perturbateurs multiplient les incidents violents, que les enseignants et la direction doivent gérer quotidiennement, (notamment des bagarres avec battes de base-ball, armes à feu pour un trafic de drogue) : les contacts avec les élèves, les parents des fautifs et des victimes, la police, les travailleurs sociaux gaspillent beaucoup de temps.

Les problèmes de violence se posent très rarement à "Ruskin" : en raison du nombre de candidats en attente aucun élève exclu n'est accueilli et l'indiscipline notoire entraîne le renvoi. Mais le problème des populations scolaires hétérogènes à "Béatrice webb" est aussi un problème de demande forte exercée auprès des enseignants et qui nécessite des formations spécialisées, notamment pour le rattrapage en langue. L'adaptation du programme à des stades et à des capacités différents est également difficile. L'auteur remarque qu'en Art - domaine moins dépendant des compétences langagières - les résultats au GCSE y sont au-dessus de la moyenne nationale pour les *Comprehensive Schools*. Compte tenu des problèmes qui alourdissent la tâche des enseignants, les activités extrascolaires sont beaucoup plus rares que dans d'autres écoles, les projets de club tournent court, certains professeurs ne parviennent pas à remplir leurs objectifs. Mais certains enseignants de "Ruskin" reconnaissent qu'ils ne pourraient pas "tenir" dans une école telle que "Béatrice Webb". Le fait que les élèves de "Ruskin" soient moins demandeurs (étant entourés, aidés à l'extérieur) libère les professeurs pour un travail de fond sur les programmes. Le directeur,

moins occupé à régler les problèmes disciplinaires, peut se consacrer aux planifications et à l'équilibre budgétaire en déléguant les tâches quotidiennes à des responsables de classe ou de département. Les efforts du directeur de "Béatrice Webb" pour développer les relations avec les parents grâce à des rendez-vous ou à une participation aux réunions du Conseil d'école se sont révélés décevants, alors que l'implication des parents à "Ruskin" est très forte. De plus les quelques parents membres du Bureau du Conseil Scolaire à "Béatrice Webb" ne possédaient pas un niveau de littératie suffisant pour comprendre les tableaux de budget. L'hétérogénéité sociale mais aussi l'environnement matériel défavorisent l'école "Béatrice Webb" qui, bien que dépensant plus par élève en moyenne que "Ruskin" (à cause des frais fixes de fonctionnement pour une population scolaire moindre), dispose de moins d'argent pour les cours de sciences, pour les photocopies etc. Bien que le ratio professeur/élève soit plus élevé qu'à "Ruskin", les classes sont globalement plus chargées à cause des redoublements et du temps consacré à harmoniser le découpage des programmes avec le soutien linguistique. Enfin le mobilier, le décor, le cadre de travail sont beaucoup plus pauvres, voire dégradés à Béatrice Webb. Le discours du libéralisme centré sur la notion de performance construit le cas de "Béatrice Webb" comme un exemple d'échec, celui de "Ruskin" comme une réussite, alors que compte tenu des efforts que les élèves de "Béatrice Webb" doivent fournir pour compenser leurs handicaps sociaux ou leurs difficultés à utiliser la langue anglaise, leurs résultats sont honorables en termes de valeur ajoutée. Si cette école accepte moins d'enfants réfugiés ou exclus pour améliorer ses moyennes, d'autres écoles devront les accueillir et abaisser leur moyenne. La solution passe donc, non pas par une gestion miracle des établissements scolaires, mais par une lutte globale contre la pauvreté et le déficit linguistique.

D'après : GEWIRTZ, Sharon. Can all schools be successful ? An exploration of the determinants of school success. *Oxford Review of Education*, décembre 1998, Vol. 24, n° 4, p. 439-457.

L'INTÉGRATION DE TOUS LES ENFANTS DANS LES ÉCOLES "ORDINAIRES" : THÉORIES ET PRATIQUES

Le gouvernement britannique, dans la lignée des recommandations de l'UNESCO, a publié en 1997 un Livre Blanc - *Excellence for all children* - qui affirme la volonté d'inclure les élèves relevant jusqu'à présent de l'Éducation spécialisée dans la masse des écoles ordinaires. (Cette vocation est quelque peu atténuée par la reconnaissance de "forces majeures qui peuvent s'y opposer"). Cette adhésion britannique à la tendance internationale de non exclusion des enfants en difficulté implique, selon les auteurs de cet article, non pas de restructurer les formes traditionnelles d'enseignement spécial, mais de développer des structures nouvelles et des pratiques nouvelles dans l'enseignement de masse, développement qui repose sur un ensemble cohérent de suppositions que ces auteurs nomment le "paradigme organisationnel". Les prémisses de ce paradigme sont que le diagnostic du besoin d'un enseignement spécial est un artefact dû à l'organisation des écoles classiques. Les difficultés des enfants viennent non de leurs déficits personnels mais de la réponse inappropriée des écoles trop routinières. Le système d'enseignement spécialisé serait alors "un appareil destiné non à répondre aux besoins réels des élèves mais à préserver le confort et la stabilité du système éducatif de base"; il serait donc évitable et l'on pourrait "réorganiser les écoles de manière à ce qu'elles conviennent à tous les enfants". Certains chercheurs, tel Skrtic, ont élaboré une théorie de l'école "intégrante", d'autres, tels Ainscow ont tenté d'élaborer une technologie de l'intégration. Et certains établissements avaient, dès les années 70, tenté une

approche globale de l'école qui ne pratique pas la ségrégation mais augmente la qualité de l'école pour tous.

Afin d'étudier les relations entre les idéaux de ces écoles et les pratiques appliquées, les expériences de leurs professeurs, C. Clark, A. Dyson, A. Millward et S. Robson ont entrepris une enquête dans quatre écoles secondaires au style et au contexte socio-économique assez contrastés. La première *comprehensive school* - "Saint Joseph" - catholique, située dans une grande ville du Nord de l'Angleterre, avait pour principe que tous les enfants ont un potentiel d'apprentissage infini et en conséquence, s'investissait dans des programmes d'interventions cognitives et d'enrichissement instrumental. Le "Lakeside Community College", dans une petite ville commerçante du Nord, fournissait un enseignement pour les adultes de la commune et se chargeait d'élèves qui, dans la plupart des circonscriptions, auraient été placés en Éducation spéciale. Cette école avait donné à l'équipe de direction la responsabilité de développer l'offre d'enseignement différencié et avait incité le reste du personnel à acquérir une expertise dans un enseignement spécial, afin d'éviter de recourir aux services extérieurs. "Seaview" une *Comprehensive school* de milieu social plutôt favorisé du nord-est de l'Angleterre, traditionaliste à l'origine, s'était impliquée depuis quelques années et l'arrivée d'une nouvelle équipe de direction, dans une stratégie intégrative : les responsabilités concernant les aides spécialisées avaient été partagées entre plusieurs responsables de classes d'âge chargés de coordonner les efforts des

professeurs non spécialistes, dans des classes ordinaires accueillant des élèves en déficit cognitif. "Moorgate Comprehensive", école d'une petite ville du Nord, réputée pour ses principes d'équité a toujours accepté des élèves à risques en assistant les professeurs de classes ordinaires grâce à des professeurs auxiliaires ou des élèves plus âgés volontaires pour aider, en créant un "groupe de coopération" dans lequel les enseignants échangent leurs idées, leurs suggestions face à des cas concrets d'enfants à problème.

Le travail des chercheurs a consisté en interviews approfondies, en observation de classes, en suivi d'élèves et de professeurs, en analyse de documents et en interviews ponctuelles, non formelles. Durant le trimestre d'été 1996 un échantillon d'environ un quart du personnel enseignant, l'équipe de direction et le Coordinateur d'éducation spécialisée ("SENCO") ont été interrogés dans chaque école. Les hypothèses issues de ces données ont été testées, affinées durant les quatre trimestres suivants (automne 1996 - automne 1997), grâce à des interviews récurrentes de personnages-clé dans l'évolution de l'école et à l'observation des situations concrètes dans les classes.

Les auteurs rapportent ici leurs constatations, conscients de schématiser un peu ce tableau complexe et mettent en évidence des thèmes communs aux quatre écoles :

■ Ils constatent la nature endémique de la résistance au changement : la politique d'intégration n'est jamais acceptée en bloc. La résistance est plus ouverte à "Seaview" devenue "intégrante" depuis peu : les professeurs anciens jugent le nouveau système bureaucratique et de faible soutien, l'équipe dirigeante juge ces professeurs incapables. "Moorgate", bien qu'appliquant le principe d'intégration depuis quinze ans, comporte aussi des professeurs réticents.

■ Les problèmes de conduite deviennent plus insupportables pour les professeurs. Une partie des ressources matérielles et humaines ont été déplacées pour répondre à ces problèmes, mais le taux de renvoi d'élèves pour indiscipline a augmenté, notamment à "Lakeside", l'école la plus fortement adepte de l'intégration.

■ La "technologie de l'intégration" - série de systèmes, de structures, de procédures rendant possible cette inclusion - est d'une validité discutable. L'application d'une pédagogie de soutien direct dans la classe grâce à un assistant qualifié ou non fonctionne inégalement. Souvent elle est insuffisante pour couvrir les besoins de chaque classe et parfois la répartition des rôles n'est pas claire entre le professeur et les "aides" ou le partenariat est insuffisamment planifié. Il en résulte un soutien très irrégulier pour les élèves en difficulté : dans certains cours ils sont guidés individuellement et efficacement, dans d'autres cours ils sont à la dérive.

■ Inversement la structure "éducation spéciale" masquée en surface est toute prête à resurgir, notamment sous forme de filières d'aptitude homogène qui conduisent concrètement à regrouper les enfants ayant des besoins spéciaux dans des fonds de classe : à "Saint Joseph" il existe un "groupe faible" pour chaque grade et à Lakeside les classes "très faibles" sont situées dans un bâtiment à part. De même, la stratégie en ce qui concerne les programmes est contradictoire : d'une part on souhaite offrir aux enfants en difficulté un programme et un ensemble d'expériences d'apprentissage en commun avec leurs pairs ; d'autre part on insiste pour eux sur les connaissances de base, la littérature, grâce à des Programmes d'Enrichissement particuliers, donnés dans des classes séparées par un éducateur spécialisé, ce qui les place en situation d'isolement. Et bien que le Coordinateur d'éducation spéciale soit théoriquement reconverti en conseiller, il existe tout de même un encadrement d'éducateurs spécialisés qui aident les professeurs ordinaires. Même à "Moorgate", où le Coordinateur avait durant quinze ans délégué la responsabilité des enfants ayant de grandes difficultés d'apprentissage aux collègues non spécialistes, les cas très problématiques lui étaient systématiquement renvoyés pour une intervention "de spécialiste". Ces élèves étaient donc en pratique "exclus" de la classe ordinaire.

■ L'impact de la politique éducative environnante est également important. La réduction de l'autonomie des enseignants et des écoles, par un Programme national imposé et par le système de

marché appliqué à la "consommation" scolaire, a rendu plus difficile la satisfaction des besoins d'élèves très différents. La persistance du système de groupement par aptitude peut s'expliquer par l'ampleur et la rigidité des nouveaux Programmes scolaires à couvrir. La réputation de "Moorgate" pour son soutien actif aux enfants en difficulté est aussi un handicap pour attirer les meilleurs élèves et obtenir une bonne place dans la compétition entre établissements. "Lakeside" ancienne *Grammar school* sélective a élargi le champ de sa clientèle en s'ouvrant aux adultes de la communauté, mais elle s'efforce d'éliminer les élèves qui menacent sa réputation de discipline.

■ Les principes moraux et sociaux qui sous-tendent la politique d'intégration peuvent être articulés clairement par les responsables tandis que leur signification en actes reste obscure : par exemple, la foi en l'infini potentiel des enfants conduit, à "Saint Joseph", à organiser des interventions cognitives facilitatrices mais l'organisation de celles-ci justifie une ségrégation des enfants en différents groupes avec des programmes différents selon leurs "aptitudes de base".

Les chercheurs proposent ensuite des explications théoriques qui n'ont pas la prétention d'épuiser toute la complexité du sujet :

■ Ils proposent une explication en termes de *théorie du changement* (cf. Fullan, Hargreaves, 1992) : le changement éducatif ne serait pas un procédé technico-pédagogique objectif mais "un changement techniquement simple et socialement complexe" qui demande, de la part des individus impliqués, une construction active de leur propre signification du changement aboutissant à "la transformation des réalités subjectives". Une véritable transformation culturelle doit s'opérer pour que la quête de sens individuelle soit partagée. Dans cette perspective, les contradictions observées dans les écoles sont la conséquence de la complexité des processus sociaux encore insuffisamment maîtrisés.

■ Ils donnent leur adhésion aux *théories* organisationnelles de Ainscow et de Skrtic : le degré d'organisation de la collaboration entre enseignants et spécialistes pour résoudre des problèmes semble

bien en corrélation avec la capacité de l'école d'intégrer des élèves hors normes ; mais aucune des écoles observées ne représente un type organisationnel idéal.

■ La gestion de ces écoles peut aussi être envisagée du *point de vue des conflits* qui naissent entre des groupes d'intérêts opposés (cf. Ball, 1987). Toute politique "officielle" sera interprétée, transformée à différents stades par l'interaction des différents acteurs impliqués dans l'application pratique de cette politique. Une stratégie qui menace les intérêts de nombreux professeurs ne peut s'instaurer qu'au prix d'une lutte constante.

■ La *théorie du dilemme* peut également être envisagée : l'éducation, comme l'ensemble de la vie sociale, se caractérise par une succession de dilemmes imposant des choix exclusifs les uns des autres. En ce qui concerne l'éducation de masse un dilemme essentiel est l'égalité (des droits) et la différence (des potentiels). Dans cette perspective l'éducation spéciale était un moyen de résoudre le problème d'une éducation pour tous par un contenu adapté aux différences ; l'intégration est un autre moyen de servir tous les enfants. Mais la résolution d'un dilemme n'est pas sa solution : l'idéal communautaire des écoles intégrantes se heurtera constamment à la différence entre les élèves.

Ces théories se complètent mais ne sont pas auto-suffisantes. Elles suggèrent que l'intégration est un principe éducatif parmi d'autres. L'analyse des cas d'"école intégrante" doit se faire sans esprit polémique, sans a priori moraux théoriques, afin de révéler, sous les discours politiques, ce qui se passe réellement dans les classes. Bien que la recherche pédagogique soit actuellement accusée d'être coupée de la pratique, il faut résister à l'invasion des guides pratiques qui prétendent réduire la complexité de ces processus organisationnels à quelques "recettes".

D'après : CLARK, Catherine, DYSON, Alan, MILLWARD, Alan and ROBSON, Sue. Theories of inclusion, theories of schools : deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Journal*, avril 1999, Vol. 25, n° 2, p. 157-177.

COMMENT LES FUTURS PROFESSEURS CONÇOIVENT LA CRÉATIVITÉ

L'intérêt de la facilitation de la créativité dans les situations scolaires a été retenu par les concepteurs du Programme national britannique. Similairement, à Chypre, pays du Commonwealth, le Programme national a inclus la promotion de la créativité dans ses objectifs éducatifs globaux et dans les objectifs spécifiques des sujets du programme. Parallèlement, des programmes américains pour les enfants surdoués ont mis l'accent sur une pédagogie adaptée aux potentialités créatrices de ces élèves exceptionnels. Cette volonté de donner enfin sa place à la créativité dans le cadre scolaire doit prendre en compte le rôle des professeurs chargés de remplir ces objectifs. Il faut donc s'intéresser d'une part à la mesure dans laquelle la formation des professeurs les prépare à identifier la créativité et à la développer, d'autre part aux théories, aux opinions des professeurs en matière de créativité et de facteurs influant sur cette créativité.

L'étude présentée ici par I. N. Diakidoy et E. Kanari examine les conceptions d'élèves-professeurs en ce qui concerne la créativité et ses aboutissements, qui ont jusqu'à présent suscité peu de recherches bien que les résultats de telles investigations puissent servir de base à une amélioration de la préparation professionnelle de ces enseignants, dans le domaine de la créativité.

La recherche a porté sur un échantillon de 49 étudiants en 4^e année de l'Université de Chypre, ayant choisi la pédagogie comme sujet principal et ayant

suivi la quasi-totalité des cours théoriques et pratiques en éducation. La plupart avaient également accompli leur stage pratique dans une classe (les autres étant en cours de stage).

Les chercheurs ont enquêté sur leur conception de la créativité au moyen d'un questionnaire en deux parties. La première partie (A) comprenait : 5 questions ouvertes (pour définir la créativité, décrire la relation avec les facteurs d'intelligence, de degré de connaissances, etc., répertorier les domaines dans lesquels la créativité peut s'exercer) et deux questions Vrai-Faux sur la facilitation de la créativité que les étudiants devaient compléter par une explication personnelle. La partie B comprenait 20 questions, dont certaines comportaient une liste de propositions ou de déclarations parmi lesquelles l'élève-professeur devait choisir les plus adéquates de son point de vue. D'autres questions appelaient une réponse par oui ou non, suivie d'une explication, enfin cinq affirmations appelaient l'agrément ou le désaccord du répondant. Les réponses par oui ou par non ont été notées par un code binaire, les réponses élaborées à partir des questions ouvertes ont été analysées par deux lecteurs indépendants, avec un taux de consensus de 96 %.

Les exemples de définition de la créativité donnés par les élèves-professeurs montrent que la majorité (65,3 %) concevait celle-ci comme un processus conduisant à une production ou un aboutissement nouveau original et 63,3 % se disaient en accord avec l'affirmation que le caractère de nouveauté

d'un aboutissement est nécessaire pour lui octroyer le qualificatif de créatif. Par contre, seulement 10,2 % d'élèves-professeurs expliquaient que ces aboutissements devaient être appropriés et 75,5 % estimaient qu'un enfant qui découvre une stratégie (par exemple de calcul) fait un acte créatif, même si la solution finale est incorrecte. 38,7 % des élèves-professeurs insistent dans leur définition de la créativité, sur la caractéristique de "faire des choses", 14,3 % y associant l'expression de soi, de ses besoins et 34,7 % la relient à la pensée critique, à la résolution du problème. Malgré l'insistance sur la nouveauté, seulement 14,3 % des répondants la relient à l'imagination, l'inventivité. La majorité – 69,3 % – donnait des exemples de créativité tirés des travaux artistiques ou littéraires tandis que quelques uns pensaient à la formulation et au test d'hypothèses ou aux modifications conceptuelles, aux stratégies de résolution des problèmes.

En ce qui concerne les différences individuelles, 75,5 % des élèves-professeurs admettaient que tous les individus n'étaient pas créatifs, 77 % notaient que certains enfants l'étaient sensiblement plus que d'autres et 86 % acquiesçaient à l'affirmation que cette créativité se manifestait dans des contextes variés. Mais 61,2 % ne considéraient pas l'intelligence comme une caractéristique nécessaire à la créativité, 81,6 % estimant qu'inversement une personne très intelligente pouvait manquer de créativité. Une très forte majorité – 77,5 % – considérait cette créativité comme fréquente : pour 34,7 % des élèves-professeurs, était créatif un aboutissement nouveau pour l'élève qui l'a produit et pour 16,3 %, était créatif un aboutissement nouveau pour le groupe de ses pairs.

Les différences de potentiel de créativité étaient expliquées par les réponses aux questions sur les facteurs d'influence : 73,5 % des répondants croyaient que la créativité dépendait des traits de personnalité (imagination, indépendance d'esprit et d'action, aptitude à la pensée critique et à la pensée divergente, tendances artistiques...). La majorité – 73,5 % – estimait également que la créativité dépendait du domaine disciplinaire : en plus des arts et lettres, l'histoire paraissait à 98 % des

élèves-professeurs permettre un épanouissement de la créativité (en faisant des rapprochements avec des faits apparemment sans rapport, en cherchant des causes ou conséquences jusque-là inaperçues...) et environ la moitié des étudiants voyaient également des opportunités de créativité en mathématiques et surtout en sciences.

L'importance des facteurs d'environnement éducatif était reconnue par 98 % des élèves-professeurs, notamment la motivation, le choix des devoirs, l'incitation à l'autonomie, à l'apprentissage par la découverte, à l'auto-correction, à la mise en question des théories préétablies. Cette influence attribuée à l'environnement justifiait que 93,9 % des répondants aient été d'accord avec l'affirmation qu'il était possible de faciliter les initiatives créatrices des élèves. Par ordre décroissant les tâches jugées les plus favorables au processus créatif étaient les tâches sollicitant la pensée "divergente", les tâches ouvertes, non familières, les problèmes peu structurés.

Pendant, de façon contradictoire, les élèves-professeurs estimaient – à 89,8 % – que le cadre scolaire donnait au jeune peu d'occasions de révéler sa créativité. Cette faille était attribuée à la forte quantité de connaissances à transmettre par l'école. Ceux qui croyaient à la possibilité de créativité dans le Programme national Chypriote (34,7%) avançaient des raisons non probantes : le fait que cette créativité constituait un objectif déclaré de ce programme et que celui-ci incluait les sujets artistiques.

L'idée d'une école peu orientée vers la créativité est en accord avec celle, acceptée par 75,5 % des élèves-professeurs, que les bons élèves ne sont pas plus créatifs que les élèves moyens et que le niveau de performance scolaire n'est pas un indice de créativité. De plus, 87,8 % d'entre eux répondaient négativement à la suggestion d'une différence entre la pensée créatrice et : – a) la réflexion menant à la résolution de problème à l'école ; – b) la réflexion menant à la résolution de problème dans la vie courante.

Les résultats de cette enquête montrent que les futurs enseignants conçoivent la créativité comme

une aptitude générale, non circonscrite à certains domaines phares comme l'art, et génératrice de différence entre les individus. Mais cette différence n'est pas immense, car les élèves-professeurs se sont focalisés sur la "créativité ordinaire", novatrice pour le petit groupe social concerné (par exemple une classe) et non une "créativité exceptionnelle" concernant une large audience socio-culturelle (cf. Osche, Torrance, 1990). La majorité des répondants considèrent que l'environnement joue un rôle déterminant dans la révélation de la créativité et que si cet environnement favorise l'esprit de conformité, de compétition, il contre-carre la créativité. Leur expérience, lors des stages de formation professionnelle, de l'élaboration de devoirs pertinents les conduit à élire les tâches ouvertes qui exigent une réponse personnelle et détaillée et les tâches impliquant une réflexion "divergente" qui conduisent à considérer plusieurs causes et conséquences et entraînent ainsi plusieurs réponses acceptables. Les élèves-maîtres sont également conscients que lorsque la pression due à l'ampleur des programmes à couvrir est forte, le soin de favoriser la créativité passe au second plan. Le fait que les élèves-maîtres mettent en relief la dimension créative de sujets tels que

l'histoire – qui au premier abord exige l'accumulation de connaissances, d'événements – ou les sciences – qui évoquent l'acquisition de lois, de principes avant d'inspirer des hypothèses, des prédictions de phénomènes – est en accord avec l'approche cognitive de la créativité et légitime la place accordée à celle-ci dans le programme d'études générales. Mais les contradictions relevées dans les réponses ou les explications des élèves-maîtres concernant le rôle des connaissances dans la créativité – qui traduisent probablement les interactions entre leur conceptualisation de la créativité et leur notion de la nature du savoir – risquent de renforcer l'idée que la facilitation de l'acte créatif n'est pas liée à la facilitation de l'apprentissage dans bon nombre de disciplines. Ce problème devra être exploré par des recherches complémentaires, dans l'espoir de réduire le fossé entre les objectifs des écoles et leur accomplissement en matière de créativité.

D'après : DIAKIDOY, Irene-Anna N. and KANARI, Elpida. Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, avril 1999, Vol. 25, n° 2, p. 225-243.

UN APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE DES MATHÉMATIQUES FONDÉ SUR LA COOPÉRATION

Jerry et J. Sharp, enseignant les mathématiques à l'université de Plymouth, constatent que la majorité des étudiants dans cette discipline attendent du professeur une transmission des concepts, des techniques et une évaluation de leurs acquis grâce à des devoirs faits à la maison, similaires aux exemples du cours. La vision très statique de l'apprentissage et de la scolarité qu'ont les élèves du secondaire se perpétue au niveau des études supérieures. Une enquête de Berger faite auprès d'enseignants allemands (1996) montre que les professeurs eux-mêmes ont une conception contrastée de l'enseignement des mathématiques et de l'informatique : ils considèrent le premier comme un enseignement magistral, plutôt dogmatique et associent le second au travail en équipe, créatif, actif.

Les auteurs pensent que les étudiants diplômés doivent être capables de participer à des discussions mathématiques et de résoudre des problèmes autres que standard. De nouveaux modèles d'apprentissage ont été explorés au niveau primaire et secondaire, des recherches sur le travail collectif, en coopération et le travail individuel ont montré que les expériences d'apprentissage en équipe se sont révélées plus productives que des expériences individuelles fondées sur la compétition (cf. la synthèse de 100 investigations par Johnson et Johnson, 1987). Les conclusions de Johnson et Johnson étaient que le type de tâche importe peu (le développement de concepts, la mémorisation de faits, la résolution verbalisée d'un problème sont égale-

ment favorisés par des stratégies d'apprentissage en équipe), que la discussion, l'aspect qualitatif des stratégies cognitives et le travail en collaboration augmentaient la motivation des élèves.

Au niveau universitaire et spécialement dans les matières scientifiques, peu de recherches ont été entreprises ; traditionnellement, "le professeur fait son exposé". Dans cet article J. Berry et J. Sharp évoquent une enquête limitée, portant sur l'évaluation d'un style d'enseignement interactif dans plusieurs modules d'enseignement des mathématiques à Plymouth. Ils rapportent ici précisément les conceptions de l'apprentissage qu'expriment les étudiants avant et après le module de troisième année portant sur les systèmes non linéaires. Ce module propose une alternative à la pédagogie traditionnelle : les modules de mathématiques universitaires de style traditionnel consistent en cours qui exposent de façon didactique un ensemble de concepts et d'exemples, en travaux dirigés pendant lesquels les étudiants font des problèmes du même type que les exercices donnés en exemple et en évaluation au moyen d'examens formels et de devoirs sur table ; les étudiants écoutent, posent rarement des questions. L'objectif des deux professeurs dans leur module expérimental est de rendre l'étudiant plus actif, de développer la coopération entre étudiants et entre les étudiants et le personnel enseignant, de favoriser un style d'apprentissage réflexif, chaque étudiant pouvant comparer son approche à celle de ses pairs.

Contrairement au cours magistral, les étudiants exposent devant l'ensemble de la classe (y compris le professeur) les tâches accomplies en petits groupes. Lorsqu'ils sont en difficulté, l'ensemble réfléchit à une solution et en dernier recours le professeur revient sur les éléments théoriques qu'il juge mal assimilés. Au début du module les étudiants doivent se choisir un partenaire de travail. Le sujet de chaque section du cours est introduit par le professeur en une quinzaine de minutes. Au cours du travail, les étudiants se regroupent d'eux-mêmes en équipes de 4 ou 6 et se réunissent en dehors du cours pour discuter de mathématiques. En classe on assigne aux étudiants des tâches de développement des théories concernant le sujet. Dans une session d'une heure les étudiants sont actifs durant 50 à 75 % du temps : pendant la réflexion en équipe, puis pendant la discussion de toute la classe. Chaque semaine les équipes d'étudiants ont du travail du soir à accomplir, sans s'attarder sur chaque tâche, qui servira de point de départ à une discussion de l'ensemble de la classe. La rétroaction sur ce travail du soir est ainsi très rapide et issue des pairs, qui résolvent la plupart des problèmes dans un débat interactif.

Les étudiants sont évalués à 20 % par le contrôle continu et à 80 % par des épreuves d'examen formel. En contrôle continu les étudiants présentent oralement des travaux faits à la maison et rédigent en classe, sans l'aide de manuels, la solution de l'un de ces travaux : le double objectif est d'inciter les étudiants à acquérir des techniques d'exposé et un style de rédaction adapté aux mathématiques.

La recherche a porté sur les attitudes et l'acquisition de compétences d'un groupe de 17 étudiants de 3^e année (déjà bien adapté au mode d'apprentissage universitaire) dans un module de cours sur les systèmes non linéaires, ce qui permet aussi d'évaluer le style d'enseignement expérimenté par les auteurs depuis deux ans. On a utilisé un questionnaire comportant une question ouverte – "qu'est-ce qu'apprendre ?" – et une série de 12 déclarations à classer par les étudiants selon une échelle de Likert graduant les étapes vers un bon apprentissage. A la fin du module, deux questions ouvertes – qu'aimez-

vous le plus... le moins dans ce module ? – permettent de connaître (aussi) les impressions négatives des étudiants, souvent tues.

Les réponses à la question ouverte sur l'apprentissage avant le démarrage du cours indiquent que 8 étudiants sur 17 ont une conception plutôt active de l'apprentissage. Mais le classement des affirmations du type : "J'apprends mieux en faisant de nombreux exercices après avoir écouté les exemples traités par le professeur" ou "J'apprends mieux en travaillant avec d'autres étudiants" ...montre cependant que les étudiants croient au pouvoir de l'imitation des démonstrations du professeur. Dans leurs commentaires à la fin du module, les étudiants expriment en majorité une vision positive du style de cours non traditionnel qui permet de rester en rythme avec les autres élèves, par l'entraide, la discussion des points obscurs, et qui oblige, par le nombre de devoirs du soir, à une pratique intense et à un apprentissage par l'erreur – identifiée et résolue en commun. Cependant un certain nombre d'étudiants estiment que les exercices constituant le contrôle continu absorbent trop de temps. Ils considèrent encore le contrôle continu comme une évaluation sommative plutôt que formative.

Pour terminer leur rapport sur une note positive, les auteurs citent le cas – idéal pour eux – d'une étudiante adulte qui, dans ses réponses antérieures au déroulement du cours, se montrait franchement hostile au travail en équipe qu'elle jugeait beaucoup moins efficace qu'un "vrai enseignement magistral", susceptible de dégénérer en désordre avec des étudiants immatures. Les points de vue bien arrêtés de cette étudiante sur le bon enseignement et la responsabilité individuelle du travail ont été totalement transformés à la fin du cours : elle reconnaissait qu'en troisième année, les étudiants étaient assez expérimentés pour se structurer en équipe et que l'interaction, quand la difficulté du travail augmentait, devenait plus efficace que le cours standardisé ; elle constatait que les devoirs écrits traditionnels ne bénéficiaient pas d'une correction assez détaillée de ses lacunes, contrairement aux améliorations progressives apportées aux devoirs préparés à la maison.

L'exemple de cette étudiante permet aux auteurs, en conclusion, d'affirmer que leur méthode d'apprentissage collectif et transformatif accroît l'autonomie et le rendement des étudiants, à condition qu'au début de la session les professeurs encouragent les élèves à verbaliser leurs difficultés, à les exposer au jugement des autres et interviennent en dernier lieu et que les modules n'aient pas plus de 30 étudiants : au-delà, le schéma – introduction magistrale/activité en équipe/présentation par un étudiant – est perturbé et il faut alterner la péda-

gogie classique et les stratégies actives. Une étude longitudinale du progrès d'étudiants à travers des modules de première, deuxième et troisième année est projetée.

D'après : BERRY, John and SHARP, Jenny. Developing student-centred learning in mathematics through co-operation, reflection and discussion. *Teaching in Higher Education*, jan. 1999, Vol. 4, n° 1, p. 27-41.

LE RÔLE GESTIONNAIRE DES RESPONSABLES DE DÉPARTEMENTS DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES BRITANNIQUES

Depuis la Loi de réforme de l'éducation de 1988 les écoles britanniques ont subi un véritable bouleversement accompagné de processus assez contradictoires de centralisation et délégalation de pouvoirs. La création d'un Programme scolaire national, d'un Inspectorat également au plan national et l'instauration d'un système d'évaluation des enseignants ont réduit l'autonomie des écoles. Par ailleurs, l'autorité des directeurs en matière de gestion du budget et du personnel a été renforcée mais une nouvelle contrainte leur a été appliquée : celle de recruter un maximum d'élèves (dont dépend le niveau de financement de l'école) dans les conditions de libre choix d'école des parents.

Les effets de ces transformations sur les équipes de direction ont été étudiées. Antérieurement, une étude de Fletcher-Campbell et Earley, menée en 1989, ayant observé le travail quotidien des "middle managers" (responsables de départements des diverses disciplines), avait conclu que beaucoup d'entre eux ne se concevaient pas comme des leaders en matière de programme, de recyclage professionnel et évitaient d'évaluer le travail global de leur département. Des études de cas réunies par Bennett quelques temps après la Loi de réforme (entre 1989 et 1995) montrent que ces "middle managers" ne se résolvent pas encore à surveiller directement leurs collègues, se contentant de superviser les cahiers d'exercice, les plans de leçon, les méthodes d'évaluation : la culture non interventionniste de l'école était encore de rigueur. Sans oser

dicter les approches pédagogiques, ils supervisaient cependant le contenu et l'emploi du temps.

La présente investigation de C. Wise et T. Bush peut, avec dix ans de recul, mesurer l'évolution des mentalités. Elle s'appuie sur l'envoi d'un questionnaire à 90 écoles des circonscriptions de l'East Midlands et l'East Anglia, dont 75 % ont répondu et sur quelques études de cas. Les questionnaires envoyés au directeur de l'établissement et à cinq "middle managers" concernaient leur perception du domaine de responsabilité des "middle managers". Cinq catégories de managers étaient représentées (ceux responsables d'une seule discipline fondamentale, ceux qui supervisent des disciplines voisines, ceux qui regroupent des éléments plus distincts, ceux qui coordonnent les contenus transcurriculaires et une catégorie "autre").

L'enquête a porté sur quatre domaines de responsabilité : la gestion du programme, la gestion des ressources, le perfectionnement professionnel, la discipline. Pour chacun de ces domaines les "middle managers" ont indiqué quel groupe de personnes influence principalement leur prise de décision (les huit groupes de personnes étant : le personnel de département, l'équipe de direction, les élèves, les conseillers et inspecteurs, les associations par discipline, le reste du personnel enseignant, les familles, le Conseil d'établissement).

En ce qui concerne l'évolution des programmes, plus de la moitié (52,4 %) étaient influencés principalement par leurs collègues du département mais

15,1 % octroyaient l'influence principale à l'équipe de direction, qui était en outre placée parmi les trois premières influences par 72,2 % des "middle managers". L'influence des élèves et de l'inspectorat, placée dans les trois premières influences par la moitié des répondants était rarement placée en toute première position. Le Conseil d'établissement, pourtant officiellement participant à la mise en œuvre du Programme national, était peu influent.

La gestion des ressources était très majoritairement (et logiquement) considérée comme concernant en priorité le personnel enseignant du département. La direction était placée au premier rang des influences par 15,5 % des "managers" mais dans les trois premiers rangs par 66,7 % d'entre eux (moins que pour l'aménagement des programmes). L'influence du Conseil d'établissement est ici plus visible (il a en effet un droit de regard sur le budget). Près de 65 % des "managers" privilégient le personnel du département pour les décisions liées au perfectionnement des enseignants et 93,6 % le placent dans les trois premiers rangs. Mais le rôle de la direction est jugé prioritaire par 27,9 % des "managers" et majeur par 95 % d'entre eux (le perfectionnement touchant l'ensemble de l'école et supposant un choix financier important). Les inspecteurs et conseillers, impliqués dans la promotion et l'offre d'opportunités de formation, sont surtout placés en troisième position d'influence. Les autres groupes ont une influence peu significative.

Pour les problèmes de discipline l'influence première est attribuée au personnel enseignant du département par la moitié des "managers" et 81,6 % lui attribuent une influence majeure. La discipline étant également une responsabilité globale de l'école, la direction et le reste du personnel enseignant sont classés parmi les trois premières influences respectivement par 88 % et 47 % des "managers" ; l'impact des parents est également notable (leur solidarité étant attendue des professeurs).

La deuxième partie de l'investigation a porté sur l'examen d'une échelle de priorité établie par les "managers" parmi seize tâches sélectionnées par les chercheurs. Ceux-ci ont comparé l'idée que se

faisaient les directeurs et les responsables de département des responsabilités incombant spécifiquement à ces derniers.

Le tableau des priorités met en évidence la priorité accordée par les responsables de département à leur rôle d'enseignement, puis à leur tâche d'adaptation des programmes. La troisième priorité concerne la politique globale de l'école. La comparaison des attentes des directeurs et des responsables de département s'est établie en considérant quatre groupes de tâches : les tâches scolaires, administratives, gestionnaires, éducatives.

Dans le domaine scolaire les tâches de différenciation pédagogique, de formulation des objectifs et des contenus, d'harmonisation des méthodes pédagogiques sont attribuées d'un commun accord aux "middle managers" mais une forte minorité de ces derniers (contrairement aux attentes des directeurs) ne veulent pas assumer la continuité éducative entre les écoles, les stades d'apprentissage.

En ce qui concerne les tâches administratives, la planification du travail, le compte rendu des réunions, l'enregistrement des notes ainsi que les décisions d'achat de matériel pédagogique sont assumés par les "middle managers" mais les tâches très matérielles (contrôle de l'équipement des salles spécialisées, du stockage des ressources, etc.) est moins accepté, quoique demandé par les directeurs.

C'est dans le domaine de la gestion du personnel que les changements d'attitude se révèlent les plus importants. Les "middle managers" admettent désormais qu'ils doivent superviser l'enseignement des collègues placés sous leur responsabilité afin de répondre aux pressions externes exercées sur l'école dans un environnement ultra-libéraliste.

Les tâches éducatives que les directeurs exigent des responsables de département ne sont pas toutes unanimement acceptées par ces derniers. Ceux-ci admettent en majorité de superviser la progression des programmes dans les classes et d'organiser les tests d'évaluation des performances mais une minorité significative refuse d'organiser les groupes de travail ou de mettre en œuvre la conception des devoirs du soir, tâches considérées comme rele-

vant de la seule responsabilité du professeur concerné.

L'évolution du rôle du responsable de département vers une responsabilité de gestionnaire des ressources humaines et les importants changements dus au strict contrôle des programmes par l'État et à l'incitation à la concurrence entre les écoles (par le biais des publications officielles de leurs résultats) ont fortement alourdi la tâche autre qu'enseignante du responsable de département. Les observations

de cas concrets faites par les auteurs de cet article indiquent que les recommandations concernant une décharge d'enseignement moins dérisoire pour ces "middle managers" n'ont pas encore été suivies d'effet.

D'après : WISE, Christine and BUSH, Tony. From teacher to manager : the role of academic middle manager in secondary schools. *Educational Research*, summer 1999, Vol. 41, n° 2, p. 183-195.

L'APPORT DES FILMS COMMERCIAUX SOUS-TITRÉS DANS LA CONNAISSANCE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans l'acquisition de la langue maternelle, les enfants font en permanence l'expérience du langage ; la multiplicité et la variété des contextes dans lesquels un mot se présente leur permet d'en inférer le sens : ils ne cherchent pas sciemment à "apprendre du vocabulaire", ils veulent comprendre ce qui est dit (ou écrit). Les recherches sur l'acquisition du vocabulaire ont surtout été menées dans des contextes de langue écrite. C. Koosltra et J. Beentjes s'intéressent dans cet article au moyen audiovisuel qu'est la télévision comme source d'apprentissage d'une seconde langue.

Les auteurs, professeurs d'universités néerlandaises, constatent que dans les petits pays, les programmes télévisés, en majorité américains, ne sont généralement pas doublés pour des raisons économiques, mais présentés en version originale sous-titrés, ce qui permet aux enfants de se familiariser avec la langue anglaise orale avant même l'introduction de son apprentissage à l'école primaire (en cinquième année aux Pays-Bas).

Globalement le sous-titrage des films peut présenter des inconvénients, notamment pour les enfants faibles lecteurs qui ne peuvent pas suivre le texte assez vite sans perdre de vue le film. Cependant 828 enfants néerlandais interrogés dans une précédente enquête de Koolstra (1997), ont estimé avoir appris de l'anglais grâce à la télévision et dans l'enquête de Vinjé (1994), un quart des enfants de 6^e année interrogés estimaient avoir plus appris par la télévision que par l'école.

Jusqu'à présent les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères grâce aux programmes télévisés ont examiné surtout l'effet de sous-titres dans la langue de la bande-son du film. Une étude a porté sur des enfants asiatico-américains et hispano-américains de 7^e et 8^e année : la comparaison de l'acquisition de vocabulaire américain par des enfants ayant regardé des émissions éducatives scientifiques avec sous-titres monolingues, sans sous-titres, avec un texte d'accompagnement ou ayant seulement lu le texte montre que les enfants aidés par les sous-titres ont appris nettement plus de vocabulaire que ceux des trois autres catégories. Ce résultat positif ne peut être extrapolé automatiquement à des situations non éducatives, à la maison avec des programmes de divertissement ou à l'usage de sous-titres dans la langue maternelle du spectateur. Cependant des investigations menées auprès d'étudiants d'université de langue maternelle néerlandaise et de langue maternelle anglaise ont montré que les performances en vocabulaire dans la langue étrangère étaient supérieures chez ceux qui avaient bénéficié de programmes télévisés sous-titrés non pédagogiques mais il n'y avait pas de différence significative en ce qui concerne les tests d'identification orale de mots et d'identification orale de phrases. De plus on a comparé les performances d'étudiants auxquels on présentait des films parlant une langue proche de leur langue maternelle (films sud-africains, films allemands) ou des films parlant une langue très différente

(films chinois, films russes) : l'acquisition de vocabulaire était très inférieure pour les langues fortement dissemblables, ce qui peut s'expliquer par la difficulté de distinguer des mots dans le flux d'un langage aux sonorités non familières.

La présente étude examine l'effet de programmes télévisés sous-titrés dans un cadre non scolaire sur des élèves beaucoup plus jeunes. Ne sachant pas vers quel âge les enfants hollandais sont capables de distinguer des mots anglais parlés, C. Koolstra et J. Beentjes ont choisi pour leur expérience des enfants de 4^e année (n'ayant pas encore suivi de cours d'anglais à l'école) et des enfants de 6^e année (les cours d'anglais commençant en 5^e année).

Pour cette expérience on a constitué trois groupes d'enfants : le 1^{er} groupe voyait un film anglophone sous-titré en hollandais, le second groupe expérimental voyait un film anglophone non sous-titré, un groupe de contrôle voyait un film en hollandais. Deux classes d'âge ont été constituées avec 126 enfants d'environ neuf ans et demie (4^e année) et 120 enfants d'environ onze ans et demie (avec une proportion équivalente des deux sexes). Pour éviter le risque de disparité entre les enfants dans les trois groupes, on a fait passer un test de vocabulaire anglais à tous les enfants et on a ensuite constitué des sous-groupes de trois enfants de niveau de compétence similaire, que l'on a répartis dans les trois groupes soumis aux trois conditions de vision de film différentes.

On a choisi pour l'expérience un matériel dont le langage était clairement prononcé et le contenu compréhensible pour des enfants afin que ceux-ci puissent bien distinguer les mots constituant la phrase. On a choisi un épisode de 15 mn d'un documentaire américain sur les animaux sauvages (en l'occurrence des grizzlis) : dans la première condition de vision le commentaire original était sous-titré en hollandais, dans la deuxième condition il était sans sous-titre. Le groupe de contrôle a vu un documentaire hollandais différent (et non le documentaire américain doublé) afin que les sonorités similaires du hollandais et de l'anglais ne permettent pas aux enfants de deviner les mots anglais à propos des grizzlis. Le documentaire a été montré

deux fois de suite aux enfants. On a demandé aux enfants à quelle fréquence ils regardaient des programmes sous-titrés à la maison, pour évaluer l'influence de cette immersion. On a fait passer un test d'acquisition du vocabulaire ciblé dans la bande son du film américain aussitôt après.

On a utilisé un test à choix multiple : les enfants entendaient un mot prononcé par un speaker américain et devaient choisir la traduction hollandaise écrite de ce mot parmi quatre alternatives (ces quatre mots écrits étaient tous présents dans la bande de sous-titre, pour éviter une simple reconnaissance visuelle dans le groupe bénéficiant des sous-titres). Sept mots parmi les 35 choisis ont été exclus de l'analyse car ils altéraient la cohérence du test, ayant été très rarement reconnus. De plus un test de reconnaissance des mots mêlant des mots entendus dans la bande son du documentaire et des mots non prononcés mais ayant pu logiquement en faire partie – par exemple le mot "tree" (arbre) – a été passé.

Les résultats des tests d'acquisition du vocabulaire sont donnés par grade (4^e année, 6^e année) et à l'intérieur du grade, selon les trois conditions de visionnement. Conformément à l'hypothèse avancée, les résultats sont supérieurs pour le groupe ayant vu le documentaire américain sous-titré et inférieurs à ceux des deux groupes expérimentaux pour le groupe de contrôle ayant regardé un documentaire hollandais. La différence de résultats est aussi statistiquement significative selon le grade scolaire : les élèves de 6^e année ont dépassé ceux de 4^e année.

En ce qui concerne le test de reconnaissance orale des mots, seuls les deux groupes ayant entendu le film en anglais étaient interrogés à l'intérieur de chaque classe d'âge : l'influence positive du sous-titrage et du grade scolaire supérieur était également significative. L'interrogation des élèves sur la fréquence de leur visionnement de films anglophones sous-titrés aboutit à la constatation de différences significatives également en faveur de la vision sous-titrée des films et du grade scolaire supérieur. On peut conclure de cette expérimentation que des enfants peuvent tirer partie d'un contexte (dont le

contenu est adapté à leurs capacités et à leurs goûts) dans lequel des mots en langue étrangère sont entendus, traduits par écrit en langue maternelle et illustrés par des images du film. Et même des films non traduits (par exemple des programmes télévisés de la BBC) peuvent apporter un élément d'apprentissage. De plus les résultats du test de reconnaissance orale des mots indiquent que le fait de lire simultanément des sous-titres n'empêche pas les enfants d'écouter les mots prononcés, (des enquêtes faites sur les mouvements oculaires de spectateurs de films sous-titrés suggèrent aussi que le passage de l'image au texte est aisé). Les résultats des élèves de 4^e année montrent que ces enfants ont, avant d'être instruits en anglais à l'école, une certaine base de connaissances à partir de laquelle ils peuvent apprendre de nouveaux termes, dans le contexte d'un film anglophone au langage clairement prononcé, assez simple. En effet, au test de vocabulaire consistant à apparier un mot anglais avec l'un des quatre mots hollandais écrits le taux de succès du groupe de contrôle (56 %) était supérieur aux chances de succès dû au hasard (25 %). Le fait que les différences d'acquisition du vocabulaire entre les trois groupes soient faibles ne met pas en cause la validité de l'expérience car les enfants n'ont suivi qu'un programme télévisé court et non choisi par eux. Dans des circonstances familiales, la

motivation est augmentée par la liberté de choix. De plus les enfants sont confrontés quotidiennement à des programmes américains sous-titrés et l'effet cumulatif est avéré. L'apport des films sous-titrés dans le contexte non scolaire courant sera donc important, conformément à l'opinion des enfants eux-mêmes (cf. enquête de Vinjé, 1994). Jusqu'à présent les films étrangers utilisés à des fins pédagogiques par les enseignants n'étaient pas sous-titrés. Désormais les professeurs de langue s'intéressent à des vidéo-enregistrements de programmes musicaux, de journaux télévisés, de feuilletons et la présente enquête montre que des versions sous-titrées en augmenteraient l'efficacité. Dans le cadre scolaire, de telles émissions pourraient être repassées plusieurs fois, analysées séquence par séquence, par exemple d'un point de vue grammatical et sélectionnées en fonction des sujets qui intéressent les enfants. Ce support multisensoriel de l'information rendrait l'apprentissage des langues plus vivant.

D'après : KOOLSTRA, Cees M. and BEENTJES, Johannes W. J. Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 1999, Vol. 47, n°1, p. 51-60.

IMAGES D'ÉCOLE

La réflexion sur l'enseignement et l'éducation se nourrit d'observations dans la pratique, de textes lus mais aussi d'images.

La sortie du film de Bertrand Tavernier "Ça commence aujourd'hui" est l'occasion de réactions de deux cinéphiles, l'un historien, l'autre formateur du Nord-Pas-de-Calais

LA PEAU DURE

GÉRARD MLÉKUZ

Je suis un pur produit du Nord. Fils d'immigré. Un papa dans le charbon, une maman dans le textile. Et moi, boursier des Mines.

Tout cela m'amène tout naturellement à militer. Dans l'éducation populaire d'abord : le mouvement s'appelle "Peuple et Culture". Puis au début des années 70, dans l'éducation permanente des adultes. Dans le Nord-Pas-de-Calais, toujours. En milieu ouvrier. Avec, comme ambition, une sorte d'idée fixe qui a structuré mon parcours professionnel : réconcilier les orphelins de l'école, les "Mozart" trop vite envoyés à la mine avec l'idée d'acquérir un peu de savoir, de savoir-faire tout au long de leur vie.

Je dois beaucoup au cinéma¹. Les ciné-clubs m'ont conduit vers "l'autre rivage", comme disait B. Caceres, celui de la culture. Apprendre le cinéma a été et demeure le grand projet d'autoformation de mon existence. Bref, c'est avec cette histoire et ce regard de militant de l'éducation populaire que j'ai vu le film de Bertrand Tavernier.

La première chose que j'ai envie d'exprimer, c'est un grand merci à Bertrand Tavernier, à Philippe Torretton, à Tifany Tavernier et à Dominique Sampiero. Ce qu'ils donnent à voir de ma région est au plus près de ce que je sais, de ce que je ressens chaque jour sans pouvoir l'exprimer. Pas la peine de paraphraser ici ce que montre chaque image. Sera-t-elle, grâce à ce film, enfin mieux entendue,

mieux écoutée, mieux traitée, cette région qui n'en finit pas de mourir. Une mort très parfumée. Une mort banalisée. Des siècles et des tonnes d'inégalités, d'injustices sont à rattraper. Mais le Nord est un pays où les paillotes ne poussent pas. On se sent parfois une âme de nationaliste de la pauvreté en parcourant les rues de Denain.

Merci aussi pour ces portraits d'éducateurs qui portent au front le beau nom de "service public". Bertrand Tavernier montre admirablement combien le système éducatif repose sur la conscience professionnelle de ses acteurs. Si ces héros du quotidien posaient leurs valises, l'un des derniers lieux où se tissent encore des formes de socialisation tonique (voir la belle scène de la fête) s'effondrerait. D'un

1 Se reporter à l'article de Gérard Mlékuz, La TSF, le kino et l'étrange lucarne, *Éducation permanente*, 1995, n° 122.

point de vue d'éducateur d'adultes, deux aspects ont retenu plus particulièrement mon attention.

■ Le premier a trait au fameux "partenariat", ce mot valise qu'il suffirait d'agiter pour faire vivre "la chose". Dans les quartiers plus chics, on dit aussi "synergie". Deux scènes illustrent cette notion. D'un côté, la scène de la "grand messe" inter-institutionnelle organisée par Monsieur l'Inspecteur. C'est hypocrisie et compagne. Langue de bois et courbettes associées. Une parodie de dialogue entre institutions qui n'oublie jamais que pouvoir rime avec maintien de territoires. De l'autre côté, nous est contée la (trop) belle histoire de la rencontre du directeur d'école et de l'assistante sociale. Ils sont au bout de la chaîne, au front de la misère. Ils vont s'épauler, s'obstiner, agir ensemble et au bout du compte, réussir. Ils ont vaincu la segmentation du travail éducatif et social, le cloisonnement institutionnel. Ils tracent la voie qui pourrait conduire à la création d'une vaste famille professionnelle où seraient regroupés les enseignants, les travailleurs sociaux, les personnels de l'action culturelle, ceux de la santé, de la prévention, de la formation permanente, de la ville. Ce rapprochement d'acteurs aujourd'hui sectorisés, cloisonnés, pourrait être l'un des éléments essentiels de la refondation d'une éducation populaire et permanente adaptée aux enfants et aux adultes touchés par l'exclusion économique, sociale et culturelle.

Cela m'amène au second aspect :

■ La question des parents. Le film décrit de manière tragique combien les parents ont été détruits par le chômage et l'horreur économique qui ont frappé la région du Nord-Pas-de-Calais. "Le chômage est la meilleure façon de tuer un homme", disait l'immense chanteur québécois Félix Leclerc. Quelle scène émouvante que celle du papa chauffeur routier venant parler de son métier devant son fils ! Cela m'a rappelé le temps où des mineurs marocains venaient à Sallaumines dans les classes, raconter ce qu'était leur travail au fond de la

mine. L'espace d'un matin, les enfants d'immigrés connaissaient un grand moment de dignité et de bonheur. En ce temps-là, le peuple ouvrier avait encore une voix et se faisait entendre.

Aujourd'hui, il est sans voix, ni voie. Les rouleaux compresseurs du chômage et de la misère ont fait leur œuvre.

Remettre les parents debout... Oui, mais comment ? Le film pose avec angoisse la question de la survie des parents. N'est-il pas urgent d'inventer dans la sphère qui est la mienne des zones d'éducation prioritaire pour adultes ? S'il est encore une fonction que peut remplir la formation permanente aujourd'hui, c'est bien celle de maintenir un certain lien social et de contribuer à une reconstruction identitaire. L'une des exclusions qui frappe ces parents, c'est aussi celle de la parole et celle de l'écoute. Rendre les parents citoyens, c'est d'abord créer un espace d'expression et de dialogue accessible. Les actions collectives de formation² ont su répondre aux besoins d'adultes faiblement qualifiés et scolarisés. Le modèle existe toujours. Il est disponible. Encore faudrait-il le vouloir et s'engager résolument dans la voie des discriminations positives (donner plus à ceux qui ont le moins) éloignée de celle du clientélisme ou du saupoudrage inefficaces. Il y a tant et tant à faire dans cette région du Nord où les humains ressemblent de plus en plus aux friches industrielles qui les environnent. Avec en prime la pollution et la dioxine. Jardinage et pêche interdits. J'imagine que le film et le Nord sont aujourd'hui oubliés. Mais, heureusement, 1999 est pour le Nord une grande année de cinéma. En septembre, deux autres films viendront tambouriner aux vitres de l'indifférence et rappeler que le Nord a besoin d'un sérieux coup de justice. Il s'agit de "L'Humanité" de Bruno Dumont et de "Rosetta" des frères Dardenne.

Gérard MLÉKUZ

Conseiller en formation continue.
Centre Université Économie
d'Éducation Permanente, Lille I

2 Se reporter à l'article de Gérard Mlékuz, La longue marche de l'éducation, *POUR*, n° 162, juin 1999, p. 99-105.

RÉFLEXIONS

ANTOINE PROST

Ce n'est pas un film sur l'école, mais d'abord un film sur la société. Certains ont trouvé que Tavernier noircissait le tableau. Mais, dans notre société qui se ghettoïse à grande vitesse, les habitants des quartiers bourgeois ou petits-bourgeois ne soupçonnent pas qu'ailleurs, certains ont, en effet, trente francs le vingt du mois pour attendre le mois suivant, que d'autres, ou les mêmes, ont l'électricité coupée depuis longtemps et risquent l'expulsion, ou, pire encore, se voient retirer leurs enfants parce que les travailleurs sociaux les jugent "en danger"...

Là réside la question majeure de notre époque : comment se fait-il que, dans un des trois pays les plus riches du monde, on trouve encore de telles poches de pauvreté ? Le revenu des Français a été multiplié par trois ou quatre depuis la guerre, et il y a près d'un million de RMIstes ; il y a toujours des enfants dont le seul vrai repas est celui qu'ils prennent à la cantine, et encore, si les subventions des collectivités locales permettent qu'il ne coûte que quelques francs ! Nous avons des dispositifs sophistiqués d'aide personnalisée au logement et il y a toujours des familles sans logement.

Le directeur d'école que Tavernier met en scène pose très directement la question de l'attitude des services publics face à la pauvreté : elle importe sans doute plus encore que leur action. Comment se comporter, face aux pauvres, aux exclus, est une question beaucoup plus profonde et fondamentale que de savoir quoi faire. L'intervention des services publics, en effet, animée des meilleures intentions, repose sur un rapport radicalement inégal : ils se réfèrent à une normalité à laquelle échappent par définition ceux à qui ils s'adressent. Les familles qu'ils veulent aider se sentent nécessairement en situation d'infériorité, dévalorisées, fautives du fait

même qu'une intervention se manifeste. Naturellement, comme le disent les enseignants, les parents ne viennent pas quand on les "convoque" ! Emmi Tedesco le notait déjà il y a vingt ans, et Claude Pair renouvelle le constat¹ : qui aurait envie de venir entendre des reproches sur son enfant, ou sur la manière dont il est élevé ? Comment les enseignants ne font-ils pas le rapprochement entre leurs "convocations" et d'autres, plus coercitives, mais qui impliquent aussi un pouvoir ? Les familles n'ont pas envie d'être jugées, et condamnées : leur vie est déjà trop dure sans cela. Il faut aux travailleurs sociaux beaucoup d'humilité et d'écoute pour se faire pardonner de vivre normalement et de prétendre aider les pauvres. Le héros du film a compris cela, et c'est dans cette dissonance majeure que s'enracine son conflit avec les travailleurs sociaux comme avec sa hiérarchie.

En même temps, et c'est le second problème illustré par le film, la bonne volonté ni la volonté tout court ne suffisent : les difficultés du quart monde sont parfois si béantes qu'elles deviennent insolubles. D'abord parce que leur solution dépend des gens eux-mêmes, et qu'il leur est parfois difficile de se battre pour échapper à ce qu'ils vivent comme une fatalité. Trop, c'est trop ! Ensuite, les difficultés prennent parfois une telle ampleur, elles s'accumulent tellement que les acteurs deviennent impuissants. L'une des meilleures scènes du film est le face à face violent du directeur et de son maire, un communiste pour qui il a voté. Enlevez les limitations que vous avez instituées aux subventions de cantine, dit au maire l'instituteur qui voit des enfants qui ne mangent plus. Comment voulez-vous que je fasse, répond le maire, je consacre déjà 40 % de mon budget à l'aide sociale et je ne peux plus trouver un sou... chacun des deux personnages est dans son rôle, chacun fait l'impossible, et pourtant il n'y a pas d'issue.

On le voit, ce film pose un problème politique majeur. Assurément, nous ne consacrons pas assez

de moyens au quart monde, aux familles en perte. Pour les enseignants, il n'y a jamais assez de moyens affectés à l'Éducation nationale. Mais le budget n'est pas indéfiniment extensible, et c'est une vraie question de savoir si les crédits supplémentaires affectés aux écoles ne seraient pas mieux employés à lutter contre la précarité et la misère.

Ce qui ne veut pas dire que ce film ne pose pas, aussi, des problèmes "pédagogiques". Il fait éclater, en tout cas, l'impossibilité pour les enseignants de se cantonner à une définition purement "pédagogique" de leur fonction. Non que l'instituteur renonce à éduquer et instruire ses élèves : il fait son métier et il le fait bien. Mais il ne peut le faire que parce qu'il noue avec les familles une relation d'accueil sans jugement, de disponibilité et d'écoute, parce qu'il construit patiemment, et non sans échecs, une confiance.

J'aimerais que cette leçon soit entendue par l'administration quand elle définit les normes de fonctionnement des écoles et qu'elle évalue les maîtres. J'aimerais qu'elle soit méditée par les IUFM. Ils consacrent beaucoup d'efforts à la réflexion sur les apprentissages, à la didactique. C'est une partie essentielle de la professionnalité enseignante qu'ils visent à construire. Mais des enseignants qui seraient d'excellents professionnels sans être aussi des militants, seraient de mauvais maîtres. La culture professionnelle sans culture militante conduit à l'échec. De bons pédagogues, ce sont aussi des hommes et des femmes qui se laissent toucher par la misère du monde et qui entreprennent, sinon de l'alléger, en tout cas de ne pas l'aggraver par leurs maladresses involontaires, voire inconscientes, ou simplement par leur incompréhension. Il ne suffit pas que l'école soit savante, il faut encore qu'elle soit humaine.

Antoine PROST
Professeur d'histoire,
Université de Paris I

1 Emmy Tedesco, *Des familles parlent de l'école*, Paris, Casterman, 1979 ; Claude Pair, *L'école devant la grande pauvreté, changer de regard sur le Quart Monde*, Paris, Hachette éducation, 1998.

LES RECHERCHES FRANÇAISES SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DEPUIS 1975 À TRAVERS ÉMILE 2 : UNE BANQUE DE DONNÉES

MARIE-FRANCE CARDONNA-DURÉAULT
MICHÈLE DASSA-GIRARD
MARYANNICK VERVISCH-LESTRADE

Dans le panorama actuel des outils et services d'information, de plus en plus vaste avec l'utilisation d'Internet qui tend à se généraliser auprès des étudiants, des enseignants et des chercheurs en éducation, à quoi une banque de données comme Émile 2 peut-elle servir ? A qui s'adresse-t-elle ? Que contient-elle, notamment sur l'enseignement primaire ? Comment est-elle organisée ? Comment la consulter ?

A QUI LA BANQUE ÉMILE 2 S'ADRESSE-T-ELLE ?

La Banque de données *Émile 2* s'adresse avant tout aux chercheurs désireux de connaître l'existant dans un domaine de recherche donné en éducation et formation.

Les personnes qui consultent la banque sont généralement les jeunes chercheurs en début de thèse qui veulent savoir ce qui existe comme recherches dans leur domaine, au niveau français et européen, si le secteur qui les intéresse est porteur, s'il évolue ou bien si le domaine est saturé ou encore, à l'opposé, s'il n'y a encore aucune recherche répertoriée. La banque de données leur permet de mieux

définir leur objet de recherche en précisant le champ dans lequel il s'insère, les méthodologies qui peuvent être mises en œuvre, les résultats déjà obtenus.

Il peut s'agir également d'équipes d'enseignants désirant s'engager dans une recherche et répondre à un appel d'offres par exemple, qui souhaitent connaître leurs futurs partenaires ou leurs concurrents.

Mais la banque peut intéresser également les candidats aux concours de professeurs des écoles qui peuvent y trouver rapidement l'éventail des recherches menées dans le secteur de l'enseignement primaire et pré-élémentaire et les résultats les plus importants.

Quelques témoignages permettront de comprendre

de manière vivante ce que les utilisateurs potentiels espèrent trouver dans ce type de banque de données : "Étudiante en DEA de didactique des disciplines technologiques au Lirest, j'ai choisi de travailler, dans le cadre de la note bibliographique, sur les graphismes techniques dans les enseignements technologiques (industriels et tertiaires). Comment puis-je avoir accès à ces informations ?"

"Je suis à la recherche d'un sujet de maîtrise pour l'année prochaine. J'aimerais beaucoup travailler sur l'évolution des définitions grammaticales dans les manuels scolaires du XVII^e siècle à nos jours. Pour le moment, je cherche un moyen pour consulter ces ouvrages. Je vous laisse mes coordonnées électroniques s'il vous est possible de m'aider."

"Chargé du "département formation et pratiques pédagogiques" aux CEMEA, je souhaiterais obtenir des informations sur le fonctionnement de votre base de données sur la recherche en éducation et formation."

"Je suis à la recherche de documents traitant de l'évaluation de l'enfant à l'école maternelle. Pourriez-vous m'indiquer des références traitant ce sujet, dans vos éditions ou ailleurs."

QUELLES INFORMATIONS LA BANQUE ÉMILE 2 CONTIENT-ELLE ?

La banque de données *Émile 2* recense les recherches en éducation et en formation entreprises en France depuis 1975.

Pour chaque recherche la banque présente ses objectifs, sa méthodologie, ses résultats.

Le mode de collecte des données pour réunir les informations sur les chercheurs, les équipes et les sujets de recherche est, depuis le début de la banque de données *Émile 2*, fondé sur la collaboration volontaire des unités de recherche. Les destinataires de l'enquête sont les équipes de recherches françaises en éducation et formation. Une enquête est envoyée chaque année aux équipes qui dépendent des universités, de l'INRP, du CNRS, des IUFM, d'autres organismes de recherche, d'autres ministères, d'associations, voire du secteur privé.

La banque comporte actuellement 3 350 descriptifs de recherches dont les plus anciennes datent de 1975. Elle s'accroît de 100 à 150 nouvelles recherches par an. Les recherches en cours sont au nombre de 1 400. Certaines sont des recherches sur le long terme (par exemple en Histoire de l'éducation), d'autres sont des recherches qui durent 3 ans en moyenne.

Les équipes actuellement actives sont au nombre de 360 sur un total de 815. Chaque année, un tiers environ des équipes répond à l'enquête.

La base "chercheurs" comporte actuellement 2 825 personnes parmi lesquelles 1 400 sont en activité. La dernière enquête "chercheurs" date de 1997.

COMMENT LA BANQUE EST-ELLE STRUCTURÉE ?

La banque de données *Émile 2* est organisée en 3 bases : équipes de recherche, recherches et chercheurs.

La structure de la banque de données a été construite sur un modèle relationnel adapté aux exigences de stockage, de traitement et de mise à jour qui permet des liens entre les bases "équipes", "recherches" et "chercheurs". Le logiciel *DORIS* sous *UNIX* de la société Ever a été choisi pour cette fonction. Il permet une gestion, une mise à jour et surtout une consultation plus conviviale et plus facile. Son module Web permettra prochainement un accès direct sur le site de l'INRP.

GESTION ET MISE À JOUR DE LA BANQUE DE DONNÉES

La banque de données est actuellement gérée par le service des Banques de données avec le soutien technique du Centre Informatique de Recherche de l'INRP. L'enquête se fait annuellement sur la base des équipes actives répertoriées. Un travail de veille permet de détecter les nouvelles équipes par enquête auprès des commanditaires de recherche, par navigation sur le réseau Internet (visite des sites des Universités, Centres de recherches, IUFM), contribution à des Salons, Séminaires, Colloques, participation à des réseaux d'experts et des associations de spécialistes.

Les recherches sont traitées et indexées avec le

Thésaurus européen de l'éducation (TEE) et le plan de classement établi par le Centre de Documentation Recherche de l'INRP. Un résumé comportant la méthodologie de la recherche et les résultats obtenus est réalisé par les chercheurs. Une synthèse plus courte est faite par l'équipe documentaire pour la publication sur le Minitel. Les notices comportent aussi une liste des principales publications liées à la recherche.

La veille technologique dans le domaine de la recherche en éducation et formation permet de prospecter de nouvelles équipes de recherches françaises mais aussi d'identifier des sources d'informations sur ce domaine. Elle permet de repérer ce qu'on appelle parfois la "littérature grise", qualifiée de "non-conventionnelle" parce qu'elle n'est pas publiée, "souterraine", voire de "non-littérature".

DANS QUEL CONTEXTE S'INSCRIT-ELLE ?

La banque de données *Émile 2* s'inscrit dans un contexte très riche, à la fois national et européen.

NIVEAU NATIONAL

Au *niveau national*, la banque est l'une des 14 banques de données que compte actuellement l'INRP. Son rôle de capitalisation de la recherche en éducation et formation lui a été dévolu par le schéma directeur de l'INRP de 1987.

Elle est en relation permanente avec les équipes de recherches françaises, par le biais de l'enquête annuelle, pour identifier, connaître et décrire leurs thèmes de recherche.

Les IUFM

Les IUFM ont actuellement une politique très affirmée de développement des nouvelles technologies et de visibilité de la recherche en éducation. Le projet **Educnet** mis en place par la direction de la technologie du Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, propose la mise en place d'un ensemble de services pour accompagner et favoriser le développement des

TIC (Technologies de l'information et de la communication) au sein des IUFM.

Certains IUFM ont construit des sites Web, mais ce n'est pas le cas pour tous. Nous en avons répertorié 12 (voir liste en fin d'article) sur 27 centres académiques. Toutefois des informations concernant les autres IUFM peuvent être obtenues sur les serveurs académiques et une liste des IUFM avec leurs adresses est disponible sur le site du Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie à l'adresse Internet suivante :

<http://www.education.gouv.fr/sup/iufm.htm>.

Une mention particulière doit être faite pour l'IUFM d'Auvergne :

"<http://www.auvergne.iufm.fr/>", qui propose un annuaire en ligne des enseignants-chercheurs en IUFM par section du CNU, par IUFM ou par nom de chercheur.

Les Universités

Certaines universités commencent également à développer des sites intéressants. Mais la partie "recherche" y est moins développée que dans les IUFM. Par contre, elles offrent d'intéressants catalogues d'ouvrages et même des articles en ligne ; par exemple l'IREDU, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation de l'Université de Bourgogne.

Les Établissements publics de recherche

Ce sont eux qui offrent le plus de recherches, par exemple le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), qui propose de véritables bases de données en ligne.

NIVEAU EUROPÉEN

Au *niveau européen*, le Système européen de documentation et d'information pour l'éducation (EUDISED) a été créé au début des années 70 dans l'idée d'améliorer l'information dans le domaine de la recherche en éducation en Europe par la distribution d'informations relatives à la recherche à une échelle internationale. EUDISED a pour but la réalisation des objectifs poursuivis par le Conseil de l'Europe (Conseil de la Coopération Culturelle) dans le domaine de la recherche pédagogique.

Actuellement, le réseau EUDISED comprend plus de 30 agences nationales. Ces agences rassemblent les informations relatives à la recherche en éducation dans leur propre pays et les fournissent à la banque de données EUDISED. La banque *Émile 2* tient le rôle d'Agence française, transmettant les données recueillies en France aux autres partenaires du réseau européen.

Pour faciliter l'indexation et l'interrogation de la banque de données, un Thésaurus européen multilingue de l'éducation a été élaboré en coopération avec l'Union Européenne. Le Thésaurus comprend 11 langues. Actuellement appelé TEE, pour Thésaurus Européen de l'Éducation, il est disponible en ligne via Internet sur le site d'*EURYDICE* : <http://www.eurydice.org>.

La Communauté Européenne

Les serveurs Web de la Communauté européenne : I*M Europe, Cordis, Europa fournissent également des renseignements sur les programmes européens.

LES RECHERCHES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET PRÉ-ÉLÉMENTAIRE

Les recherches concernant l'enseignement primaire et pré-élémentaire constituent une part importante des recherches menées en France dans le domaine de l'éducation et de la formation, comme on pourra le constater dans le tableau 1 qui a été établi sur deux périodes chronologiques comparables 1975-1986 et 1987-1998. Les dates sont celles de début des recherches. Les descripteurs utilisés sont ceux du Thésaurus Européen de l'Éducation (TEE).

Les recherches sur l'enseignement primaire représentent 12,7 % des recherches totales et même 16 % si l'on y ajoute l'éducation préscolaire pour la première période (1975-1986).

Sur la période 1987-1998, on constate une légère augmentation du pourcentage de recherches entreprises concernant l'enseignement primaire (+ environ 1 %), une légère baisse concernant l'éducation préscolaire (- environ 1 %), donc un maintien rela-

tif au total (16 %), mais surtout une chute du nombre de recherches liées à l'enseignement supérieur (- 4,3 %) au profit de l'enseignement secondaire (+ 2,3 %).

Cette analyse doit être tempérée du fait qu'un biais peut être introduit par le mode de recueil des données. En effet, il se peut que ces variations soient induites par un moindre taux de réponses des équipes s'intéressant à ces domaines.

Tableau 1 : Répartition des recherches en fonction des niveaux d'enseignement.

Descripteurs TEE	Période 1975-1986		Période 1987-1998	
	Nombre de recherches	% par rapport au nombre total de recherches*	Nombre de recherches	% par rapport au nombre total de recherches**
Enseignement préscolaire	57	3,3	30	2,6
Enseignement primaire	216	12,7	177	13,4
Enseignement spécial	25	1,5	7	0,5
Enseignement technique	39	2,3	40	3,0
Enseign. professionnel	13	0,8	18	1,4
Enseignement secondaire	134	7,9	135	10,2
Enseignement supérieur	156	9,1	63	4,8
Education des adultes	48	2,8	26	2,0
Education permanente	55	3,2	32	2,4

* Nombre total de recherches pour la période 1975-1986 = 1707

** Nombre total de recherches pour la période 1987-1998 = 1325

Environ 600 descripteurs ont été utilisés pour décrire les recherches sur l'enseignement primaire. Seuls les descripteurs les plus utilisés sont étudiés, dans les tableaux 2 et 3.

L'analyse des recherches est réalisée non plus par niveau d'enseignement mais par domaines pour les recherches sur l'enseignement primaire. Elles sont présentées dans le tableau 2 et la figure 1. On peut constater pour la première période (1975-1986), un intérêt marqué pour les études sur l'acquisition des connaissances et les processus cognitifs qui représentent près de 30 % des recherches. Un pourcentage également élevé de recherches sur les relations maître-élève (8,3 %) apparaît. Pour la seconde période (1987-1998), le plus grand nombre de recherches porte sur la formation des enseignants

(15,2 %), sur l'usage didactique de l'ordinateur (9,6 %) et toujours sur l'acquisition des connaissances et l'étude des processus cognitifs mais dans une moindre mesure (environ 20 %). Il ne s'agit là que d'une première approche qui pourrait être l'amorce d'une étude bibliométrique plus approfondie.

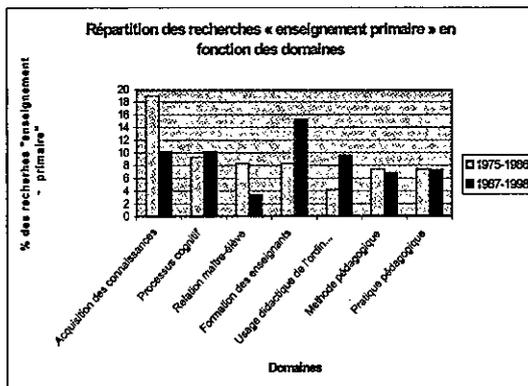
Tableau 2 : Répartition des recherches "enseignement primaire" en fonction des domaines

Descripteurs TEE	Période 1975-1986		Période 1987-1998	
	Nombre de recherches	% par rapport au nombre total de recherches sur l'enseignement primaire*	Nombre de recherches	% par rapport au nombre total de recherches sur l'enseignement primaire**
Acquisition des connaissances	41	19	24	10,2
Processus cognitif	20	9,3	18	10,2
Relation maître-élève	18	8,3	6	3,4
Formation des enseignants	18	8,3	27	15,2
Usage didactique de l'ordinateur	9	4,2	17	9,6
Méthode pédagogique	16	7,4	12	6,8
Pratique pédagogique	16	7,4	13	7,3

* Nombre total de recherches "enseignement primaire" pour la période 1975-1986 = 216

** Nombre total de recherches "enseignement primaire" pour la période 1987-1998 = 177

Figure 1



En ce qui concerne les recherches par matières d'enseignement (cf. tableau 3 et figure 2), pour les 2 périodes étudiées, les recherches sur la lecture occupent la première place puis les mathématiques. Celles sur l'expression écrite et l'écriture se développent pendant la deuxième période.

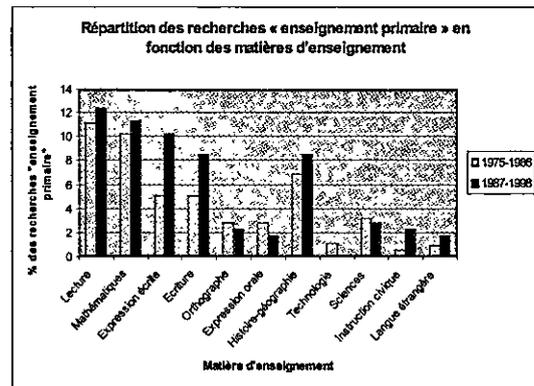
Tableau 3 : Répartition des recherches "enseignement primaire" en fonction des matières d'enseignement

Descripteurs TEE	Période 1975-1986		Période 1987-1998	
	Nombre de recherches	% par rapport au nombre total de recherches sur l'enseignement primaire*	Nombre de recherches	% par rapport au nombre total de recherches sur l'enseignement primaire**
Lecture	24	11,1	22	12,4
Mathématiques	22	10,2	20	11,3
Expression écrite	11	5,1	18	10,2
Ecriture	11	5,1	15	8,5
Orthographe	6	2,8	4	2,3
Expression orale	6	2,8	3	1,7
Histoire géographique	15	6,9	15	8,5
Technologie	2	1,1	0	
Sciences	7	3,2	5	2,8
Instruction civique	1	0,5	4	2,3
Langue étrangère	2	0,9	3	1,7

* Nombre total de recherches "enseignement primaire" pour la période 1975-1986 = 216

** Nombre total de recherches "enseignement primaire" pour la période 1987-1998 = 177

Figure 2



COMMENT CONSULTER LA BANQUE DE DONNÉES ?

La banque de données *Émile 2* est actuellement diffusée par plusieurs canaux :

■ **Publication papier**

Les informations recensées grâce à cette enquête paraissent dans *l'Annuaire européen de la recherche en éducation*, issu de la coopération au sein du réseau EUDISED dont l'objectif est d'informer les chercheurs et les responsables politiques de l'état actuel de la recherche en éducation en Europe.

Éditée par le Conseil de l'Europe depuis 1993, la dernière version disponible de l'annuaire est celle de 1997/98, parue en 1999. L'annuaire peut être consulté à l'INRP.

■ **Télématique** sur le serveur européen ESA-IRS

■ En mode **Vidéotex** : 3616 INRP code ERT sur Minitel

■ Sur le **Web** via la Bibliothèque pédagogique de Florence (Italie) dont l'adresse est

<http://www.bdp.it/banche/eudifor.html>

■ Sur le **Web**, sur le site de l'INRP www.inrp.fr, la banque de données sera bientôt disponible.

CONCLUSION

Cette étude sur la banque de données *Émile 2* a permis de montrer que les recherches portant sur l'enseignement primaire ont abordé depuis 1975 aussi bien les différentes disciplines d'enseignement que les processus d'acquisition des connaissances, les contenus des enseignements, les méthodes pédagogiques... Cette banque peut donc fournir, notamment aux professeurs des écoles en formation ou en activité, des informations intéressantes pour une réflexion sur leur pratique professionnelle.

En complément de cette banque factuelle, l'INRP met à leur disposition d'autres banques de données bibliographiques spécialisées. Actuellement sont accessibles sur internet "Prof" (sur la formation des enseignants et des formateurs), "Nova" (sur

l'innovation en éducation et formation), "Dif-act" (sur les actions éducatives en ZEP), "Daf" (sur la didactique et l'acquisition du français, langue maternelle).

ANNEXE : QUELQUES SITES A VISITER (SITES VISITÉS LE 2 JUILLET 1999)

CEREQ : "<http://www.cereq.fr>"

CNDP : "<http://www.cndp.fr>"

CNRS-SHS : "<http://www.cnrs.fr>"

INETOP :

"<http://www2.cnam.fr/~guerrier/Accueil-Inetop.html>"

INRP : "<http://www.inrp.fr>"

IREDU : <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/>

IUFM (SITES VISITÉS LE 30 JUIN 1999)

IUFM d'Amiens : "<http://www.amiens.iufm.fr/>"

IUFM d'Aquitaine :

"<http://www.aquitaine.iufm.fr/>"

IUFM d'Auvergne :

"<http://www.auvergne.iufm.fr/>"

IUFM de Bourgogne :

"<http://www.ac-dijon.fr/iufm/index.htm>"

IUFM de Bretagne :

"<http://www.bretagne.iufm.fr/>"

IUFM de Corse : "<http://www.corse.iufm.fr/>"

IUFM de Créteil : "<http://www.creteil.iufm.fr/>"

IUFM de Grenoble :

"<http://www.grenoble.iufm.fr/>"

IUFM du Limousin :

"<http://www.limousin.iufm.fr/Default.asp>"

IUFM du Nord-Pas-de-Calais :

"<http://www.lille.iufm.fr/>"

IUFM de Paris :

"<http://www.paris.iufm.fr/iufm/index.html>"

IUFM de Toulouse :

"<http://www.toulouse.iufm.fr/>"

Liste des Universités :

"<http://www.education.gouv.fr/sup/univb.htm>"

Ministère de la Culture et de la communication :

<http://www.culture.gouv.fr/>

Ministère de l'Éducation nationale, de la
Recherche et de la Technologie :
"http://www.education.gouv.fr/"

EN EUROPE

CORDIS : "http://www.cordis.lu/"

EUDISED :

"http://www.bdp.it/banche/eudifor.html"

EUROPA : "http://europa.eu.int/"

EURYDICE : "http://www.eurydice.org."

I*M Europe : "http://www2.echo.lu/imguide/"

OUTRE-ATLANTIQUE

US Department of education : "http://
www.ed.gov/"

Canadian Education on the Web, Université de
Toronto :

"http://www.oise.on.ca/~mpress/eduweb.html"

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

*Bilan rétrospectif de la recherche française en éducation
(1974-1984)*. Paris : Éditions du CDSH ; INRP, 1985,
432 p. et Additif, 1986, 32 p.

*EUDISED European Educational Research Yearbook
1997/1998 : projects, reports, people, contacts*.
Conseil de l'Europe, München : Saur, 199, XIX-442 p.,
index.

*Recherches en éducation et formation : répertoire
1986-1991*. Paris : INRP ; Vandœuvre-lès-Nancy : INIST,
1993, 352 p., index.

*Unités de recherche en éducation et formation :
répertoire 1988*. Paris : INIST ; INRP,
1988, 120 p., index.

Marie-France CARDONNA-DURÉAULT
Michèle DASSA-GIRARD
Maryannick VERVISCH-LESTRADE
Service des Banques de données INRP

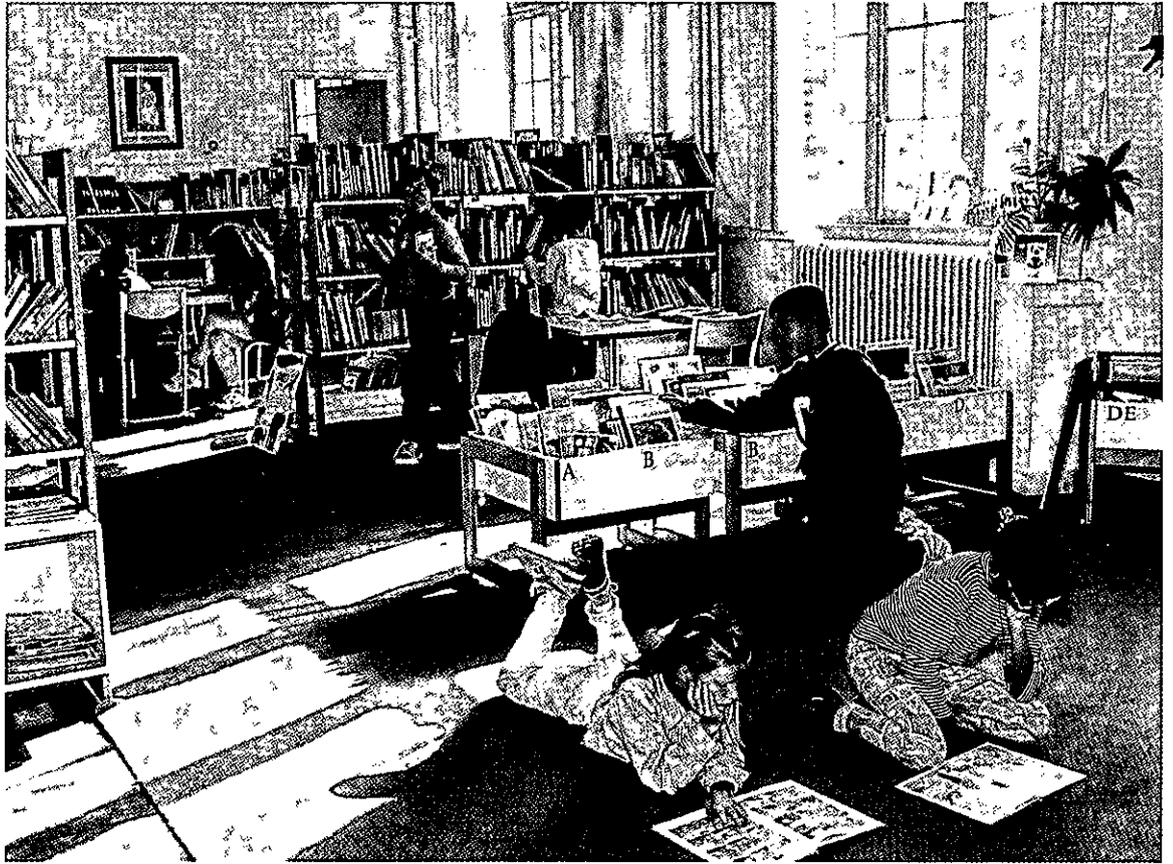


Photo CNDP, Jean-Marie Beaumont.

DÉSCOLARISER LA LECTURE ET TRANSFORMER L'ÉCOLE GRÂCE À LA BIBLIOTHÈQUE

ODILE LAMBERT-CHESNOT
ODILE BRITAN-FOURNIER

De nombreux textes sont parus sur les Bibliothèques Centres Documentaires (BCD) : cet article n'a pas pour but d'en faire un inventaire exhaustif mais de signaler les plus marquants en fonction de notre rôle de documentalistes, au sein des Ecoles Normales et de l'Institut National de Recherche Pédagogique, mais aussi de nos travaux et de nos participations à des groupes de réflexion et d'animation – soit dans le cadre de l'ADACES¹, puis de l'INRP, soit par l'intermédiaire de la formation continue et de la participation au comité de rédaction de Argos.

INTRODUCTION

Cet article est l'occasion de mettre en exergue l'évolution des problématiques autour de la BCD, au travers des publications depuis 25 ans.

DÉSCOLARISER LA LECTURE ET TRANSFORMER L'ÉCOLE

Ce titre – par l'utilisation des deux verbes – marque réellement les principes fondateurs de la BCD.

Déscolariser l'école : les bibliothécaires de section jeunesse, en liaison régulière avec des classes d'école primaire, cherchent un mode de travail plus enrichissant que de simples visites de classe à la bibliothèque de lecture publique dont ils sentent naturellement l'intérêt auprès des enfants et des maîtres, mais aussi les limites : visites fixées à l'avance, limitation des classes reçues,...

Après mai 68, des réformes ont lieu dans le premier

¹ Association pour le Développement des Activités Culturelles dans les Etablissements Scolaires, créée à l'instigation des promoteurs de la note n°4 pour recevoir des crédits exceptionnels du Ministère de l'Education et du Fonds d'Intervention Culturelle.

degré : réforme du tiers temps pédagogique, réforme de l'enseignement du français qui cherchent à rendre l'élève plus autonome dans ses acquis scolaires.

Transformer l'école : des pédagogues à l'Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogique suivent une cinquantaine d'écoles élémentaires expérimentales de plein exercice dont les équipes cherchent à diminuer le redoublement en mettant en place un nouveau type d'organisation pédagogique.

La rencontre et la collaboration de personnes actives et militantes du milieu Education Nationale et celui des Bibliothèques permettent d'élaborer les principes de fonctionnement d'une bibliothèque centrale d'école ; Ceux-ci sont présentés dans un document de travail destiné aux écoles expérimentales sous l'appellation *note n° 4* (1975).

Il n'est pas question, ici, d'analyser par le détail les divers éléments de celle-ci, rappelons-en certains points :

"La bibliothèque est l'institution qui offre, par son contenu, des conditions réelles d'apprentissage de la lecture, considérant le lecteur en tant qu'individu libre d'y accéder et de gérer son éducation".

Certains types de pédagogie mis en application dans les écoles expérimentales insistent sur l'autonomie de l'élève, sur son accès à l'information et rejoignent la pédagogie de la bibliothèque ;

A partir du moment où la bibliothèque est implantée dans un établissement scolaire, elle se doit d'être au service de l'école et, en contrepartie, l'équipe pédagogique doit réfléchir à la manière de préserver le caractère particulier de la bibliothèque qui, installée dans un environnement tel que l'école, vit de manière beaucoup plus collective : c'est donc à l'équipe de modifier ses pratiques afin que les élèves puissent utiliser la bibliothèque de façon appropriée. Les deux tendances de déscolarisation de la lecture et de transformation de l'école sont nécessairement imbriquées.

Les publications des années qui suivent la parution de la note n° 4, sont toutes empreintes du concept BCD qui y est proposé.

Les textes de cette époque pionnière ont des caractéristiques communes :

■ Par leur aspect matériel : ce sont souvent des brochures, des guides édités sous forme de livrets dans une pochette... bref, un outil de travail. Ainsi, *La bibliothèque centre documentaire & littérature de jeunesse* (CRDP de Nancy, 1980) se présente comme un dossier documentaire, fruit d'un travail de recherche, d'informations et d'expériences vécues : il a été constitué de documents élaborés par des intervenants divers : instituteurs, documentalistes, conservateur de bibliothèque centrale de prêt... tous acteurs sur le terrain.

■ Par leurs éditeurs qui sont des Centres Départementaux ou Régionaux de Documentation Pédagogique, marquant par là leur accroche aux terrains.

C'est le cas de la publication *Bibliothèque Centre Documentaire : de sa création à son animation*, (CDDP du Val-de-Marne, 1980) dont la préface est explicite : "Etablir une bibliothèque, centre documentaire, au sein d'une école, c'est briser **l'isolement de chaque maître dans sa classe, c'est éventuellement fractionner** le groupe-classe, c'est adopter une attitude et une pédagogie proprement coopérative afin de gérer matériellement et intellectuellement le centre."

■ Par leur contenu : ils se présentent comme des modes d'emploi où les aspects matériels et pratiques y sont présentés, expliqués : implantation, aménagement, création du fonds, notions de bibliothéconomie... suivis par l'intérêt d'y développer la pédagogie afférant à la BCD ;

Ainsi, dans la brochure, *La bibliothèque centre documentaire : vers une nouvelle école élémentaire* (ADACES, 1976) dont le titre est explicite... la troisième partie : "Un nouvel environnement, des approches nouvelles" laisse la parole aux premiers acteurs adultes de l'expérimentation (instituteurs, bibliothécaires, inspecteur départemental de l'Éducation nationale) juste une année scolaire après l'implantation.

De la même façon, dans la publication du CDDP du Val-de-Marne, déjà citée : "Le manuel offert... a l'avantage de se situer, une fois de plus, au niveau de l'expérience concrète des professeurs et des maî-

tres qui l'ont procuré : ce qui est proposé a déjà été réalisé et vécu.”

■ Au total, la majorité des publications allie comptes rendus d'expérience, réflexion pédagogique et conseils techniques et paraissent vers les années 80 – en dehors des publications de l'ADACES qui avaient la primeur de l'expérimentation et qui sont parues de façon régulière, dès 1976.

Dans le même esprit, L'ADACES va lancer un bulletin d'information BCD, en mai 78, désirant contribuer “à l'information et à la formation des personnes engagées dans ces nouvelles innovations et en facilitant la confrontation des expériences et des points de vue” (in : éditorial, *Bcd*, 1, mai 78). Chaque numéro (3 par an) était composé de la façon suivante : un article de réflexion portant sur les implications pédagogiques de la création d'une BCD, des comptes rendus d'expérience, une note technique et une rubrique informations.

Chargée par le Ministère d'évaluer l'expérimentation des BCD, l'ADACES assurera une évaluation régulière qui sera publiée ou bien dans la revue *Bcd*, ou bien dans une brochure *La bibliothèque centre documentaire à l'école élémentaire : éléments d'évaluation* (Cercle de la Librairie, 1978).

En dernier lieu, signalons une publication de juillet 1978, publiée par l'Inspection Générale, Missions particulières, intitulée : “*Journée d'études sur les bibliothèques-centres documentaires d'école élémentaire*”. Cette brochure est intéressante à plusieurs égards : La présentation de cette brochure est introduite par M. Treffel, doyen de l'Inspection générale des Missions Particulières qui, par ailleurs, à la suite de l'inspecteur général Sire, est le promoteur des Centres de Documentation dans l'enseignement secondaire ; Il rappelle que la création des BCD s'est trouvée favorisée par la circulaire ministérielle n° 73-345 du 20 août 1973 qui faisait obligation dans toute construction d'école primaire de prévoir un centre documentaire accessible à tous autour duquel l'école gravite.

Les différents intervenants conviés à cette journée : bibliothécaire, inspecteur départemental de l'Education nationale, professeur d'Ecole Normale, instituteur vont, à tour de rôle, présenter leurs acti-

vités, comptes rendus d'actions de terrain que nous avons déjà notés dans les précédentes publications. Mais il y a un élément nouveau : de par sa fonction, M. Sernin Rouane, instigateur de la journée, donne les résultats d'une enquête menée auprès des Inspecteurs d'Académie : “il existe actuellement environ 70 bibliothèques centres documentaires d'école répondant à la définition suivante : regroupement et développement de toutes les ressources documentaires de l'école en un lieu central, facilement accessible aux élèves et dont la fréquentation par ces derniers s'inscrit dans le cadre des activités pédagogiques de l'école”. Il note la diversité des conceptions des BCD : une salle de documentation, le centre pédagogique de l'école voire même un système concurrent de la classe... et conclut : “l'innovation n'est pas tout, il faut préciser les objectifs de cette innovation”.

De par sa date de publication et pour une partie de son contenu, cette publication a bien sa place parmi les publications décrites jusqu'ici. Mais le résultat de l'enquête menée par l'Inspection générale, les conclusions tirées sur l'importance des objectifs assignés à la BCD, le rôle des enseignants, la place de l'équipe pédagogique par rapport aux professionnels du livre, aux parents... en font un document où la BCD, pour la première fois, est prise en compte par l'institution Inspection Générale : “il ne s'agit plus seulement de phénomènes isolés ou d'expériences pilotes. Il existe, d'ores et déjà, une structure originale et nouvelle, la BCD, qui s'intègre lentement mais sûrement dans notre système scolaire”.

Les années 80 vont marquer un tournant dans l'histoire encore très courte des BCD : deux publications vont illustrer notre propos.

En 1983, paraît le *Mini-guide d'implantation d'une BCD* (CRDP et CDDP de l'Académie de Grenoble, 1983) qui est le résultat d'un travail en commun d'une équipe composée d'enseignants de l'école La Fontaine, d'une bibliothécaire de lecture publique et d'un groupe de trois documentalistes, par ailleurs parents d'élèves, à qui leurs diverses tutelles ont accordé du temps pour travailler ensemble.

La prise en charge collective de la BCD par ses usa-

gers et un désir d'initier les enfants à l'utilisation des ressources documentaires ont amené l'équipe de l'école La Fontaine, persuadée des "bienfaits de la BCD" mais aussi de la nécessité d'y rendre les enfants autonomes, à proposer :

- Une classification simplifiée mais cohérente avec les systèmes en vigueur dans les bibliothèques de lecture publique que les enfants seront amenés à fréquenter par ailleurs et plus tard.

- Un index alphabétique de mots-clés.

- Des exemples de jeux d'initiation à l'utilisation des divers types de documents disponibles en bibliothèque.

A l'aube de l'an 2000, c'est cette classification - dite la Marguerite - qui se trouve utilisée dans la quasi-totalité des BCD.

Une circulaire ministérielle (n° 84-360), l'année suivante, lance une procédure expérimentale dans quatre académies, par une action conjointe Ministère de l'Éducation / Culture ;

On y retrouve les principes de la BCD comme lieu central de l'école, lieu privilégié qui implique un véritable travail en équipe de la part des enseignants et suppose de nouveaux rapports entre l'école et son environnement.

Il est intéressant de constater que les auteurs de la publication du CRDP et CDDP de Grenoble, ont appliqué - avant que ne paraisse la circulaire n° 84-360 - les principes que dégageaient la circulaire : nécessité d'un travail de réflexion en équipe sur la pédagogie documentaire induite par la BCD.

C'est dans le même esprit qu'est publié l'ouvrage : *Créer une BCD, pourquoi ? Comment ?* (Magnard, 1985) écrit par deux formateurs en Ecole Normale qui, - à partir de leur approche du document dans leur discipline et de leur pratique de stage en formation continue - ont réfléchi, avec les instituteurs embarqués dans l'aventure de la BCD, à une utilisation pédagogique de cet outil, aux nouveaux rapports qu'il induit entre le savoir et les enfants.

Ce type d'utilisation ne peut être "plaqué" sur des recettes d'animation ; au préalable, les auteurs développent une réflexion sur le statut de l'information, de la recherche puis de l'analyse du

document, sur le rôle du mode de transmission du savoir - apprentissage ou enseignement -.

La formation initiale des auteurs - documentaliste et historien - leur permet de présenter des aspects complémentaires de l'utilisation du document et de la pédagogie qui en découle ; cette réflexion novatrice occupe une part importante de l'ouvrage qui se démarque des publications de type "mode d'emploi".

Signalons, pour mémoire, la parution en 1984, sous la direction d'Yves Parent, ex-président de l'ADACES dissoute au profit de l'Association Française pour la Lecture, d'une compilation de textes publiés originellement dans diverses publications ADACES : *Les BCD, pour quelle école ? pour quelle lecture ?* (AFL, 1984).

Au total, les publications qui émaillent cette période de la naissance des BCD jusqu'à la fin des années 80, correspondent bien :

- Dans un premier temps, à la mise en place des BCD avec les comptes rendus d'expérience, les explications techniques sur l'aménagement et l'organisation d'une BCD et des témoignages sur certaines animations pratiquées autour du livre pour enfants.

- Dans un second temps, une autre série de publications offre, en plus, une réflexion sur la pédagogie documentaire mise en place dans les BCD où l'équipe pédagogique a accepté d'en faire un élément moteur et novateur de la vie de l'école.

LA BCD, UN MOYEN DE LUTTER CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Dans sa première phase de développement la BCD, en tant qu'institution culturelle, a réussi. Elle a fait entrer dans les écoles des livres nouveaux, mais a-t-elle modifié les pratiques pédagogiques comme le souhaitait le texte fondateur de la "note n°4" (*Éducation et Développement*, 1975) ?

En 1989, soit plus de 15 ans après les premières expérimentations, l'effet de la BCD sur les prati-

ques de lecture des enfants est difficilement mesurable. On ne s'exprime pas alors en terme de savoir-faire, on ne fait pas référence à des compétences de lecture. La BCD est un lieu de lecture, mais dans un registre purement culturel. Elle est souvent perçue comme extérieure à la classe. On y va sur des plages horaires définies longtemps à l'avance.

Elle n'est pas intégrée aux pratiques de classe.

1989, UNE ANNÉE CHARNIÈRE

A partir de 1989 plusieurs textes vont avoir une importance-clé sur le sort des BCD.

Tout d'abord le Rapport Migeon sur la lecture fait un constat alarmant sur les difficultés de certains élèves de collège : un élève sur deux serait en échec en lecture en entrant en 6^e.

Un second rapport Pingaud (le premier avait paru en 1982) reprend l'idée qu'il faut généraliser les BCD, mais regrette le peu d'intérêt que semble avoir l'institution à son égard.

C'est en janvier 1989 que paraît le numéro 0 de la revue *Argos*, du CRDP de Créteil. Cette publication spécialisée dans les domaines de la lecture et des pratiques documentaires se veut la revue de liaison des BCD et des CDI. Très vite, son rayonnement dépassera l'académie de Créteil.

Le 15 février 1990 Lionel Jospin, alors ministre d'État, fait un discours intitulé "Une nouvelle politique pour l'école primaire" (*BOEN*, 1990). Un texte-clé, puisqu'il y est question de trois points forts :

■ L'organisation de l'enseignement primaire en 3 cycles de 3 ans, dotés d'objectifs que l'élève pourra atteindre à des vitesses différentes. L'école s'adapte au rythme de l'enfant pour qu'il puisse acquérir les connaissances de base avant l'entrée en 6^e.

■ La réorganisation de la semaine et de la journée de l'écolier : éclatement de la classe en groupes. Les programmes, eux, ne sont pas changés.

Une évaluation est prévue en CE2 ; elle sera un outil pédagogique essentiel. 1 h est prévue dans l'emploi du temps des enseignants pour la concertation, l'évaluation.

■ Le Plan Lecture qui a pour but d'aider les maîtres en précisant les objectifs assignés à chaque cycle

pour la maîtrise de la langue, en développant la formation continue et en diffusant un recueil des stratégies pédagogiques pour l'évaluation en CE2.

Le Plan Lecture reprend les propositions du rapport du Recteur Migeon. Pour permettre à tous les enfants d'avoir accès à des livres de qualité, est lancée l'Opération "100 livres pour les écoles" : une dotation exceptionnelle d'un fonds de bibliothèque : 1/3 d'albums, 1/3 de documentaires, de livres de poésie et de BD, 1/3 de contes et romans. 724 écoles reçoivent les livres de la liste "maternelles" ; 2 000 ceux de la liste "élémentaire", 1 776, ceux de la liste "primaire".

A la lecture des titres on remarque que les listes font une large place à la fiction car même si on y trouve des livres documentaires ceux-ci sont le plus souvent à la limite du genre.

Le ministre affirme sa volonté de développer la création de BCD : "*Ces bibliothèques centres documentaires sont indépendantes de la classe et accessibles à tous les enfants. Ils y apprennent la recherche de livres et d'informations, s'y familiarisent au classement et à l'utilisation du fichier. Ces méthodes de travail personnel leur seront plus tard indispensables*". Sur le terrain les BCD se mettent en place sur des fonds obtenus par le biais de dépôt de projets (Projet d'action éducative, PAE et Fonds d'aide à l'innovation, FAI).

Plusieurs Plans Lecture vont se succéder jusqu'en 1994-1995 dans lesquels les équipes départementales auront un rôle important à jouer.

LA BCD AU SERVICE DE COMPÉTENCES À DÉVELOPPER CHEZ L'ÉLÈVE

La première phase de l'histoire des BCD ne s'était pas attachée à définir quels lecteurs la BCD peut, veut former, ni quelles compétences elle doit contribuer à développer. Deux textes officiels vont désormais permettre de le faire.

Les textes officiels sur les cycles (Ministère de l'éducation nationale. Direction des écoles. *Les*

cycles à l'école primaire. CNDP/Hachette, 1991) et sur la maîtrise de la langue (Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Direction des écoles. *La maîtrise de la langue à l'école*. CNDP/Hachette, 1992) qui fixent les objectifs pédagogiques en matière de maîtrise de la lecture et de l'écriture, et listent les compétences disciplinaires et transversales pour chaque cycle, vont être les sources d'inspiration des nombreux livres qui sortiront sur les BCD pendant les 5 années suivantes.

Les instructions officielles sont très précises. Il s'agit de :

Développer des savoir-être :

- Au cycle 1 : affirmer l'autonomie dans l'espace, établir des relations avec d'autres enfants
- Au cycle 2 : développer des capacités de sociabilité : écoute, respect des autres
- Au cycle 3 : exercer des responsabilités, affirmer ses choix, ses goûts

Développer des savoir-faire d'ordre méthodologique :

- Au cycle 1 : fixer son attention, se concentrer sur une tâche, travailler avec d'autres enfants
- Au cycle 2 : mener un travail à son terme en respectant les consignes
- Au cycle 3 : savoir organiser un travail personnel, gérer son temps, présenter son travail le plus soigneusement possible.

Parmi ces compétences, celles qui concernent le traitement de l'information peuvent laisser perplexes, car que restera-t-il à apprendre au collège ? En effet l'apprentissage de la maîtrise de l'information doit aboutir au cycle 3 à ce que l'élève sache :

- Consulter un fichier, un lexique, un dictionnaire, une table des matières
- Savoir lire un plan, une carte, un schéma
- Repérer les étapes importantes d'un texte
- Sélectionner les informations importantes
- Communiquer ses démarches, faire un compte rendu
- Utiliser un ordinateur pour une recherche, pour une restitution (traitement de texte).

PLAN DE DÉVELOPPEMENT DES BCD

La BCD est vue comme **un outil pédagogique au service de la réussite individuelle** de tous les élèves. Un plan de développement sur trois ans attribue des crédits, des stages de formation. Ce sont les inspecteurs d'académie et les directeurs des services départementaux de l'éducation nationale qui sont chargés de la mise en œuvre du plan.

A ce propos, il est intéressant de comparer le texte qui leur est envoyé par le ministère (Rappel des finalités et des modalités d'organisation et de fonctionnement des bibliothèques centres documentaires, *La Lettre de la Direction des Écoles* n° 103 du 29/01/1993) avec la circulaire de 1984. Environ neuf ans après, parle-t-on de la même façon des BCD, leur fixe-t-on les mêmes objectifs ?

Il est toujours question d'un lieu central, regroupant les ressources documentaires de l'établissement et cohabitant avec des coins lecture dans les classes, d'un fonds géré, traité pour la consultation, la recherche. L'accent est mis sur la formation de lecteurs polyvalents. La BCD "élargit et diversifie les supports d'apprentissage de la lecture". On reprend en cela la circulaire de 1984 : le point 2.2.c de la circulaire mettait l'accent sur le fait que l'existence de la BCD dans l'école modifiait l'enseignement de la lecture. La note insiste sur la notion de projet, et plus précisément de projet lecture-écriture. Dans les deux cas une formation des enseignants est souhaitée.

En revanche, l'autonomie de l'élève est une idée qui s'estompe. Même s'il est question d'"initier à la recherche documentaire et d'aller progressivement dans ce domaine vers des pratiques plus autonomes et plus efficaces", il n'est plus question d'affirmer que "la BCD rend nécessaire l'autonomie de l'élève dans ses mouvements et dans ses choix". La libre circulation n'est plus une condition. En se recentrant sur les projets de lecture-écriture, la BCD perd de son pouvoir de transformation de l'organisation et des pratiques pédagogiques.

Dans les deux textes on retrouve les rapports que l'école doit tisser avec le partenariat local.

Pour ce qui est du personnel responsable, les deux textes sont aussi décevants. Dans le premier il n'était pas question "qu'un membre de l'équipe éducative exerce des fonctions spécifiques de gestion de la BCD". Dans le second il est dit que "sa gestion (de la BCD), son développement, son animation reposent sur de nombreux partenariats", sans que les modalités du partenariat soient précisées.

L'année 1994 sera riche en publications. On est en plein plan de développement des BCD. Un texte officiel (BOEN, 1994) est adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie qui vise à faire utiliser les BCD pour aider les enfants à développer des compétences qui leur seront nécessaires et utiles au collège.

LA BCD, UN MODÈLE QUI SE CHERCHE...

Les ouvrages sur le Centre de documentation et d'information (CDI) publiés entre 1980 et 1992 vont inspirer largement la littérature sur les BCD. En 1980 paraissait pour le second degré le livre de Brigitte Chevalier, *Méthodologie d'utilisation d'un centre de documentation* (Hachette), auquel ont succédé *Doc ! Doc ! Doc : entrez : guide de la recherche documentaire* (C. Fournier, F. Giraudau, Classiques Hachette, 1980), *Superdoc, le petit documentaliste* (M.A. Humbert, Yves Le Bigot), *Apprendre le CDI* (CRDP de Rennes, 1985). Ces ouvrages visant à maîtriser le CDI, ses ressources vont se multiplier pendant encore quelques années : *Dossier pour une initiation aux techniques documentaires* (CRDP de Rennes, 1986), *Mémoguide : guide pratique du CDI* (CRDP de Poitiers, 1988), *Savoir faire avec le CDI* (CRDP de Créteil, 1992), *Voyage au centre de la documentation : fichier d'activités guidées au CDI* (Magnard en 1992).

Ce type de littérature s'est brusquement arrêté quand il a semblé que tout avait été dit sur le CDI. Toutes les compétences, toutes les capacités qui pouvaient être mises en œuvre dans un CDI avaient été énoncées, les outils d'évaluation élaborés. Bref le sujet était épuisé.

Cet échantillon de publications qui a revêtu des

aspects très divers, tels que livres, classeurs, fichiers a, semble-t-il, fortement inspiré les auteurs qui ont écrit sur les BCD à partir de 1990.

En effet on assiste, à partir de 1991, à la parution de nombreux livres qui traitent tous de l'aménagement et du traitement des documents et ensuite des compétences à développer chez les élèves par le biais d'activités ou d'animations.

Il en résulte, quand on feuillète ces livres, un sentiment de déjà-vu ! Seul le format ou la présentation diffèrent quelque peu. Trois éditeurs s'emparent du marché.

En 1991 paraît *BCD, mode d'emploi* (Jordi, 1991) au CRDP de Nice. Le ton est donné pour toute une série d'ouvrages qui seront publiés au fil des ans. Il y est question d'aménagement de l'espace, de constitution du fonds. Cet ouvrage reprend largement les conseils et propositions contenus dans le *Mini-guide d'implantation d'une BCD* (CRDP de Grenoble, 1983) et *Créer une BCD, pourquoi ? Comment ?* (Britan, Fournier, 1985). *BCD, mode d'emploi* se veut un guide de bibliothéconomie pour néophyte, mais les conseils ne sont pas toujours de bon aloi et une nouvelle édition paraîtra quelques années plus tard apportant les modifications nécessaires (Jordi, 1994).

En 1992, du même auteur paraît *BCD maternelle : de la marmothèque à la BCD. Aménager, organiser et animer une bibliothèque enfantine au cycle 1* (Jordi, 1992). Le format est identique, l'auteur reprend la même démarche et propose une classification simplifiée et des perspectives pédagogiques autour d'activités en BCD. Le modèle se déclinera pour tous les cycles (Jordi, 1993, Jordi, 1994, Jordi, 1995, Jordi, 1996). Les trois livres sur les trois cycles sont construits à l'identique : aménagement de l'espace, constitution du fonds, traitement des documents, activités pédagogiques.

Chez Magnard un type d'ouvrage similaire voit le jour, qui lui aussi se déclinera en plusieurs cycles, il s'agit des classeurs *BCD, CQFD [ce qu'il faut découvrir], cycle 3, 6^e* (Madrènes, 1994), *BCD, CQFD : cycle 2* (Madrènes, 1995).

Hachette, à son tour, édite en 1993 *Animer une*

BCD (Righi, 1993) où l'auteur donne des conseils pour créer, aménager et animer une BCD.

Ces publications, nombreuses, font l'objet d'analyses critiques (Weis, 1994, 1995).

Un label est créé : le label BCD. Et pour lui donner corps, tous les conseils donnés dans les ouvrages cités précédemment ne semblant pas suffire, on se met à publier de véritables manuels de bibliothéconomie, comme *BCD+, outils documentaires*. (Jordi, 1994) qui propose un plan de classement, une table de classification thématique et un langage documentaire *BCD+* pour le traitement des documents en BCD. Un logiciel du même nom est conçu pour la gestion de la BCD par le même CRDP.

Que penser de tous ces ouvrages qui, comme on l'a dit antérieurement, donnent le même type de conseils ? Certes ils sont nés d'un besoin : organiser la BCD et faire qu'elle soit utilisée. Même si le fonds d'ouvrages est modeste, le problème du classement se pose. Il était donc naturel que cette génération de livres qui paraissent après la Loi d'Orientation, les publications sur les cycles et la maîtrise de la langue reprennent les idées de certains précurseurs (CRDP de Grenoble, 1983, Britan, Fournier, 1985) pour les réactualiser. Cependant il est important de faire quelques remarques sur ces vade-mecum du parfait "BéCédaire". Ces types de publications en tentant de mettre à la portée de tous des notions complexes de bibliothéconomie dans le but, fort louable, de rendre les lecteurs autonomes confondent les publics destinataires. Ces livres sont-ils destinés aux maîtres pour traiter, analyser, organiser un fonds documentaire ? Ou bien s'adressent-ils aux élèves, par l'intermédiaire du maître, pour que celui-ci organise, autour d'activités documentaires par exemple, des séquences pédagogiques visant à développer et mesurer des capacités à s'informer, se documenter ?

Ce mélange des genres conduit à des abus dangereux, comme une formation très instrumentale, voire à des contresens. Ainsi, à force de simplification, on en arrive à dénaturer, voire à fausser, la notion d'origine. Lorsque le document de Grenoble (1983) développait l'idée de la simplification de la classification, la "marguerite" était

l'illustration d'une expérience menée dans une école. Des intitulés correspondant au fonds et à son organisation dans l'école avaient été choisis. Les concepts de classes de la Dewey symbolisant des savoirs avaient été traduits en mots d'enfant, à la suite d'une appropriation par eux de ces notions, ils n'avaient aucune valeur de norme. De la classe 3 "Sciences sociales" on était passé à "Vivre ensemble" et Melvil Dewey n'y était pour rien ! Dans les années qui ont suivi, les auteurs des ouvrages sur les BCD se sont approprié le modèle ("la marguerite") sans expliquer le statut de ces intitulés et ne sont jamais revenus sur les concepts de base de la classification Dewey. D'où des interprétations pour le moins surprenantes : pour les maternelles, la classe 1 qui, dans Dewey, est la "Philosophie" est devenue par un raccourci étonnant "Des histoires de sorcières" ! De plus ces livres, pour expliquer le fonctionnement et l'élaboration du fichier-matières mélangent des langages documentaires qui ne fonctionnent pas selon la même logique (Jordi, 1994). Par exemple faire correspondre systématiquement à un mot-clé ou un descripteur issu d'un thésaurus, un indice, même simplifié de la Dewey, est une aberration puisque les langages combinatoires et classificatoires interviennent de façon complémentaire dans l'analyse documentaire mais ne peuvent être "mixés". Ces exemples nous incitent à la prudence dans la médiation documentaire qui, pour être une facilitation, doit être cohérente avec la clarté cognitive.

ANIMER LA BCD

Cependant un type de livre est né et à l'heure où les BCD se mettent en place, encouragées par les plans-lecture successifs, la priorité est de trouver des idées d'activités pour les faire vivre. Le maître-mot est "animations".

Un livre dont des extraits avaient déjà paru dans la revue *Pratiques* arrive à point nommé. Il s'agit de *50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en BCD* de Paul Cassagnes, Claudine Garcia-Debanç

et Jean-Pierre Debanc, publié au CRDP de Toulouse.

Afin de familiariser les enseignants avec la BCD, des fiches d'activités leur sont proposées pour utiliser la BCD à des fins d'enseignement et pas seulement pour un bain culturel. Le livre, fort de son succès, sera réédité l'année suivante.

Les projets lecture et écriture étant porteurs, Hachette sort en 1995 de Dominique Righi, *Une BCD pour lire et pour écrire* où se conjuguent les objectifs de la BCD en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et les traditionnelles activités autour des outils pour la recherche (page de titre, sommaire, index, etc.). Avec les nouveaux programmes de 1995, le rôle de la BCD est renforcé (Boniface, 1996). Elle est mentionnée en tant que telle, sa spécificité est affirmée. Les compétences attendues du jeune lecteur donnent une place de choix aux BCD. Dans les nouveaux programmes, les activités sont citées dès la maternelle et se poursuivent jusqu'au CM2.

Depuis donc 1991 le marché éditorial a été abondamment pourvu en manuels d'activités pour BCD. Après la phase d'installation, de constitution et d'organisation du fonds, est venue celle des activités formatrices nécessaires à l'élève pour devenir un lecteur actif. Nombreux sont les ouvrages qui les détaillent, fixent des objectifs, parfois difficilement évaluables.

Afin que la BCD et la classe interagissent, les activités en BCD se scolarisent : toute activité doit être évaluée (Madrènes, 1997, 1998, Mourey, 1998). On en arrive à regretter le temps du bain culturel et de la libre circulation ! Et on redoute la systématisation à outrance et la naissance d'une BCD où on initierait in vitro l'élève à la recherche documentaire, sans qu'il ait formulé le moindre besoin, le moindre désir d'information, le moindre questionnement.

LE TEMPS DES BILANS

En cette fin des années 90, c'est le temps des synthèses, des bilans. Les plans de développement des

BCD et les projets qui ont suivi ont débouché sur des productions locales (CDDP de la Dordogne, 1995). Dans la région lyonnaise, une revue apparaît en 1995 : *MA-TA-SA BCD*, une autre à Brive en 1996 : *La Gazette des BCD*. D'autres publications internes à des écoles voient le jour, témoignages des avancements de certains projets. La BCD d'Aizenay en Vendée fait figure de modèle, les anciens élèves de CM2 continuent à la fréquenter une fois entrés au collège (Blanchard Joël, Valin Anne, 1995). Le groupe CEDIS (Centre d'études de la documentation et de l'information scolaires) éditeur de la revue *Inter-CDI* lance *Inter-BCD* en 1995. Enfin un organe de presse réservé aux BCD ! Jusqu'en 1997 la publication paraît 4 fois par an, elle passe ensuite à 2 numéros par an, ce qui témoigne d'un certain malaise ; faite pour répondre aux attentes des partenaires animant et gérant les BCD, cette revue alliant conseils, comptes rendus d'expériences, apports théoriques semble ne pas avoir réussi à trouver son public.

Max Butlen, rédacteur en chef d'*Argos*, publie en 1996, avec des membres de l'équipe de la revue, une synthèse sur le sujet des BCD. Le livre reprend des thèmes et des articles publiés dans la revue : objectifs de la BCD, place de la littérature de jeunesse à l'école, pratiques documentaires, formation de lecteurs polyvalents et actifs, développement de compétences transversales, évaluation. L'année suivante paraît encore un livre sur le sujet, sans renouveler le débat (Benshimon, 1997). La liaison classe-BCD étant toujours problématique des titres apparaissent encore pour aider les enseignants à intégrer la BCD aux pratiques quotidiennes de la classe (*Les Cahiers de l'école*, 1995, Madrènes, 1997, Madrènes, 1998, Vaucherey, 1998).

Lorsqu'en 1996 le ministère lance une enquête auprès de toutes les écoles publiques de France, il souhaite mesurer l'impact des différents plans lecture et le développement des BCD. Les résultats sont encourageants, même très optimistes : *"L'enquête nous montre que les bibliothèques d'école existent en grand nombre. Leur réseau est manifestement dense, les activités qui y sont conduites sont nombreuses et variées, leur influence sur les*

pratiques de la classe est indéniable" (BOEN, 1996).
Notons cependant au passage qu'il n'est plus question de BCD... mais de bibliothèque d'école !

Deux revues qui ont joué un rôle très important dans le développement des BCD font à peu près au même moment le point sur cette innovation et son avenir (*Actes de lecture*, 1997, Argos, 1997).

Les BCD tentent de s'informatiser : le thème parcourt les stages et les séminaires (CRDP de Poitiers, 1994, CRDP des Pays de Loire, 1995). A l'heure des réseaux, d'Internet, la BCD serait-elle dépassée ? Il semble que non, car plus que jamais l'élève a besoin d'une formation à la recherche et à la pratique quotidienne de l'information, l'occasion de "revisiter" les projets lecture-écriture par les nouvelles technologies pour apprendre à maîtriser la complexité du monde de l'information (Argos, 1997). Un témoignage chaleureux d'une ancienne élève de l'école Colette d'Auxerre où avait été implantée, dans les années 70, une BCD expérimentale fait office de plaidoyer pour la BCD et la pédagogie qu'elle met en œuvre (Mourey Emmanuelle, 1998). Il y est question de respect, de liberté de l'élève, un texte à savourer et qui donne à réfléchir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1975

Implantation d'une bibliothèque centre documentaire dans une école élémentaire (Note n° 4).

Éducation et Développement, 1975, n° 98, p. 43-49.

1976

ADACES. *La bibliothèque centre documentaire : vers une nouvelle école élémentaire*.

Paris : Cercle de la Librairie, 1976.

1978

ADACES, Association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires (France).

BCD, Bibliothèque centre documentaire. 1978-1982.

Cesse de paraître avec le n° 10 (1982).

CHESNOT, Odile et HASSENFORDER, Jean.

La bibliothèque centre documentaire : éléments d'évaluation. Paris : Cercle de la Librairie, 1978.

Journée d'études sur les bibliothèques centres documentaires d'école élémentaire (CIEP de Sèvres, 12 juin 1978). Ministère de l'Éducation Nationale, Inspection Générale, 1978.

1980

La BCD, de sa création à son animation.

CDDP du Val-de-Marne, 1980.

La bibliothèque centre documentaire et la littérature de jeunesse. CRDP de Nancy, 1980.

1983

Mini-guide d'implantation d'une BCD. CRDP de Grenoble, 1983.

1984

PARENT, Yves. *Les BCD Pour quelle école ? Pour quelle lecture ?* Paris : AFL, 1984.

Action conjointe Éducation nationale/Culture dans le domaine de la lecture. Procédure expérimentale lancée dans les académies de Créteil, Grenoble, Lyon et Poitiers pour favoriser le développement de bibliothèques centres documentaires (BCD) dans les écoles : circulaire n° 84-360. *BOEN*, 11/10/1984, n° 36.

1985

FOURNIER, Christian et BRITAN, Odile. *Créer une BCD : pourquoi ? comment ?*. Paris : Magnard, 1985.

1987

HERAUD, Brigitte. *Les bibliothèques centres documentaires*. Paris : CNDP, 1987.

1990

JOSPIN, Lionel. Discours intitulé "Une nouvelle politique pour l'école primaire", *BOEN*, 1^{er} mars 1990, n° 9.

1991

JORDI, Catherine. *BCD, mode d'emploi*. CRDP de Nice, 1991.

1992

JORDI, Catherine. *BCD maternelle : de la marmothèque à la BCD : aménager, organiser et animer une bibliothèque enfantine au cycle 1*. CRDP de Nice, 1992.

1993

JORDI, Catherine. *BCD, cycle III : de la BCD au CDI : activités pédagogiques en BCD au cycle III*.

Nice : CRDP de Nice, 1993.

Rappel des finalités et des modalités d'organisation et de fonctionnement des bibliothèques centres documentaires ? *Lettre DE 10*, 29/01/1993, n° 103.

RIGHI, Dominique. *Animer une BCD*. Paris : Hachette Éducation, 1993. 192 p.

1994

La BCD : son rôle dans la maîtrise de la langue.

L'information comme outil d'animation.

8, 9 et 10 novembre 1994. Poitiers.

CRDP de Poitiers, 1994.

CASSAGNES, Paul, GARCIA-DEBANC, Claudine et DEBANC, Jean-Pierre. *50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en BCD*. CRDP de Toulouse, 1994. 193 p. (Pédagogie dans le premier degré).

France. Ministère de l'éducation nationale. Direction des écoles. - Développement des BCD, *BOEN*, 7 avril 1994, n° 14, p. 1 039-1 040.

JORDI, Catherine. *BCD+, outils documentaires*.

CRDP de Nice, 1994.

JORDI, Catherine. *BCD mode d'emploi*. nelle éd. CRDP de Nice, 1994.

MADRENES, Didier. *BCD, ce qu'il faut découvrir, cycle 3, 6^e*. Paris : Magnard, 1994. 176 p. Autre titre *BCD-CQFD*.

WEIS, Hélène. Bibliothèques et écoles : entre discours et réalité... quelques notes concernant les publications des trois dernières années. *La Revue des livres pour enfants*, 1994, n° 157, p. 38-42.

1995

Bibliothèques-centres documentaires. Coord. Jean-Claude Aparisi. *Les Cahiers de l'école* (CRDP de Versailles), 1995, n°4.

Bibliothèques centres documentaires : plan Dordogne de développement des BCD : 1994-1995. Coordination Michel Vigier. Périgueux : CDDP de la Dordogne, 1995. 68 p.

BLANCHARD, Joël et VALIN, Anne. Quand BCD et CDI se suivent et ne se ressemblent pas.... *Le Nouvel Educateur*, octobre 1995, n° 72, p. 13-14.

Centre d'études de la documentation et de l'information scolaires (CEDIS). *Inter BCD : revue des bibliothèques centres documentaires*. 1995-

CASSAGNES, Paul, GARCIA-DEBANC, Claudine et DEBANC, Jean-Pierre. *50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en BCD*. 2^e ed. CRDP de Toulouse, 1995.

Continuités et ruptures : bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université : dossier. *Argos*, mars 1995, n° 14, p. 36-88.

Informatiser une BCD : bilan, logiciels, bibliographie générale. IUFM de Nantes-CRDP des Pays de Loire, 1995.

JORDI, Catherine. *BCD cycle II : activités pédagogiques en BCD au cycle II*. Paris : Gallimard Jeunesse-CRDP de Nice, 1995.

MADRENES, Didier. *BCD, ce qu'il faut découvrir : cycle 2*. Paris : Magnard, 1995. Titre courant *BCD, CQFD*.

MA-TA-SA BCD. Responsables de la publication JM Besse, MC Lacrosaz. Réseau BCD-FRD, Université Louis Lumière Lyon 2. 1995-

RIGHI, Dominique. *Une BCD pour lire et pour écrire*. Paris : Hachette éducation, 1995.

WEIS, Hélène. BCD : questions de fonds. *La Revue des livres pour enfants*, 1995, n° 162, p. 67-71.

1996

Les BCD ont vingt ans : dossier. *Les Actes de lecture*, décembre 1996, n° 56, p. 50-56.

BONIFACE, Claire. La BCD dans les textes officiels. *Inter BCD*, mars 1996, n° 2, p. 21-22.

BONIFACE, Claire. La BCD dans les textes officiels (2^e partie) : les derniers textes parus. *Inter BCD*, 1996, n° 3, p. 21-24.

BUTLEN, Max, COUET, Madeleine et DESAILLY, Lucie. *Savoir lire avec les bibliothèques centres documentaires*. CRDP de Créteil, 1996. 290 p.

CHENOUF, Yvonne. *Une BCD aux cycles 1 et 2*. Paris : AFL, 1996.

France. Ministère de l'Éducation nationale. Direction

des écoles. - Résultats de l'enquête 1996 : bibliothèques d'écoles. *BOEN*, 17 octobre 1996, n° 37, p. 2 549-2 551.

JORDI, Catherine. *BCD, maternelle : aménager, organiser et animer une bibliothèque enfantine au cycle 1*. Nice : CRDP de Nice, 1996.

Autre forme du titre BCD+ , cycle 1, maternelle. *La Gazette des BCD*. Brive, 1996.

N° 1 décembre 1996. Responsable de la rédaction Françoise Villoutreix.

1997

BENSHIMON, Françoise, BENSHIMON, Claude. *Faire vivre une BCD*. Paris : Nathan, 1997. 95 p. (Les pratiques de l'éducation).

Débat : la place de la BCD dans l'école. *Argos*, juin 1997, n° 19, p. 4-9.

JORDI, Catherine. *BCD+ : outils et pratiques documentaires*. CRDP de Nice, 1997. 159 p.

La place de la BCD dans l'école : débat. *Argos*, juin 1997, n° 19, p. 4-9.

Les BCD ont vingt ans : dossier. *Les Actes de lecture*, mars 1997, n° 57, p. 66-75.

Les BCD ont vingt ans : dossier. *Les Actes de lecture*, juin 1997, n° 58, p. 54-64.

MADRENES, Didier. *BCD CQFD : animer une BCD*. Paris : Magnard :1997.

1998

MADRENES, Didier. *BCD, CQFD cycle 1 et 2 : albums*. Paris : Magnard, 1998. 224 p.

MOUREY, Emmanuelle. J'étais élève au temps des BCD expérimentales. *Les Actes de lecture*, mars 1998, n° 61, p. 47-48.

VAUCHERREY, Denis. *Enquêtes en BCD cycle III*. CRDP de Nice, 1998.

CONCLUSION

Nous avons égrené un certain nombre de publications qui nous ont semblé être des témoins d'une évolution de la BCD depuis 1974. Tout en les énumérant, nous avons peu à peu fait émerger les concepts ou les images suivants : autonomie de l'enfant, autogestion de la BCD, moyen d'accès à une culture du livre, outil de réussite individuelle pour l'élève, activités autour du livre, compétences autour de la lecture...

Sans dichotomiser à outrance, il nous apparaît que l'idée de BCD, initialisée en 1974 par une rencontre-réflexion entre pédagogues et bibliothécaires, proposait à l'enfant un produit culturel qui devait être une innovation dans le contexte sco-

laire ; inspiré des méthodes pionnières mises en place à l'Heure Joyeuse de Paris en 1924, et reprises dans les sections jeunesse des bibliothèques des années 60, ce modèle avait pour but de rendre l'enfant autonome dans ses acquis culturels. Accueilli par une équipe de professionnels, ceux-ci avaient pour objectif de le rendre responsable par la participation à certaines tâches (prêt, rangement). Dans la circulaire de 1984 où les concepts initiaux de la BCD sont encore présents mais où il n'est plus question de professionnels, les activités des enfants s'orientent donc vers une appropriation de la gestion de la BCD : "les élèves peuvent participer à la constitution et à l'évolution du fonds, éventuellement son classement, son entretien voire même à sa gestion". Dans un tel contexte, on serait tenté d'opposer, de façon un peu rapide : autonomie, responsabilité d'un côté, autogestion et appropriation de l'outil, de l'autre... mais n'est-ce pas uniquement un glissement de termes démontrant que la BCD est tou-

jours ou encore une institution au service de l'enfant, un moyen d'accès à une culture du livre puisque, y sont proposées, par des adultes ou des enfants, des activités autour de la lecture.

A partir des années 90, l'élève prend la place de l'enfant, les compétences autour de la lecture remplaçant les simples activités ou animations autour du livre : en conséquence, la BCD devient un instrument au service du cursus scolaire.

Cependant, les difficultés que rencontrent actuellement les enseignants à faire la liaison classe-BCD prouvent bien que, si les apprentissages autour de la lecture-écriture ont été abondamment utilisés, le rôle de "la BCD pour apprendre" est encore à explorer.

Odile LAMBERT-CHESNOT
IUFM de Versailles
Odile BRITAN-FOURNIER
IUFM de Créteil

LES IUFM : QUOI DE NEUF ?

QU'EST-CE QUI A CHANGÉ
DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
AVEC LA CRÉATION DES IUFM ?

MARIE-AGNÈS MAHIEU

L'étude de la littérature produite sur un thème est toujours une entrée en matière intéressante pour évaluer son importance et définir les problématiques qui le concernent. Nous proposons ici, non pas une "revue de littérature" au sens universitaire et traditionnel du terme, mais une lecture des informations d'ordre statistique que l'on peut extraire d'une banque de données bibliographiques telle que "Prof", produite par l'INRP et consultable sur son site Internet (www.inrp.fr).

La banque Prof prend en compte des documents édités depuis 1970 en France, et dans les pays francophones (Belgique, Canada, Suisse) depuis 1996.

Cette banque constitue un répertoire des travaux de recherche et de diffusion de la recherche sur la formation et le métier des enseignants et des formateurs ; nous allons chercher à montrer qu'elle peut également en être un observatoire et permettre de repérer certaines lignes d'évolution dans ce domaine. La littérature de recherche atteste l'existence d'un champ d'investigation et précise les interrogations qu'il suscite. Elle suppose néanmoins une certaine distanciation par rapport à la réalité :

■ Distanciation temporelle, tout d'abord : il faut du temps pour construire un objet de recherche et l'explorer, et, c'est bien connu, ce n'est "qu'à la nuit tombée que la chouette de Minerve prend son vol"...

■ Distanciation par rapport aux urgences et aux prises de position requises par l'action ; les questions du chercheur sont rarement les mêmes que celles des acteurs du "terrain".

On ne trouvera donc pas dans cette étude un reflet fidèle et "au premier degré" de la réalité du terrain telle que les acteurs peuvent l'appréhender au quotidien, mais plutôt une image élaborée et interprétée de cette réalité à travers les préoccupations dominantes des chercheurs.

Cette précaution étant énoncée, nous proposons d'interroger la banque Prof à propos de la formation des enseignants en IUFM, en restreignant cette interrogation à la période 1989-1996, pour des raisons de fiabilité. En effet, si les travaux de recherche demandent du temps, le travail plus obscur et plus ingrat de dépouillement des travaux de la recherche en demande également : une banque de données bibliographiques cherche toujours à suivre l'actualité sans jamais pouvoir la rattraper, de même qu'elle vise l'exhaustivité sans jamais pouvoir l'atteindre¹.

LA MISE EN PLACE DES IUFM ET LES INSTITUTIONS DE FORMATION QU'ILS REMPLACENT

Les IUFM ne sont pas une création ex-nihilo. Héritiers d'une triple filiation, ils sont issus principalement de trois institutions de formation d'enseignants, qui ont chacune non seulement un public particulier, mais leur propre histoire, leur propre culture et leurs propres valeurs : les écoles normales d'instituteurs (ENI) les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) les centres pédagogiques régionaux (CPR). En se substituant à ces institutions, les IUFM gomment en partie leur passé en même temps qu'ils le prolongent.

Partant de ce constat, on peut alors se poser un certain nombre de questions :

■ Quelles traces du passé de chacune des institutions-mères perdurent dans le présent des IUFM ? Ces traces se manifestent-elles comme résistance à la nouvelle institution ou constituent-elles au contraire un point d'appui pour sa mise en place, en apportant des savoirs et des savoir-faire transposables ou réutilisables ?

■ Comment s'opère la synthèse et la recombinaison des institutions antérieures au sein des IUFM ?

1. LE DESCRIPTEUR IUFM : SA REPRÉSENTATION DANS LA BANQUE PROF

Pour tenter d'apporter des pistes de réponses à ces questions, nous pouvons tout d'abord chercher à mesurer l'impact que la création des IUFM a pu avoir sur la production documentaire : pour combien de documents, depuis l'apparition du terme "IUFM" dans le thesaurus de la banque Prof en 1989, a-t-on utilisé ce descripteur et que représente cette production, quantitativement, par rapport à la production totale sur la même période ? Pour compléter cette approche, on pourra également s'intéresser au type de littérature produite : s'agit-il de littérature de recherche ou de réflexion, ou s'agit-il plutôt de littérature de vulgarisation et de débat ?

Entre 1989 et 1996 la banque Prof répertorie à l'heure actuelle 285 documents pour lesquels le descripteur IUFM a été utilisé. Leur production dans le temps se répartit de la manière suivante :

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	TOTAL
IUFM	4	29	29	65	45	35	45	33	285
Autres	68	69	55	93	55	62	61	60	523

Distribution par années de publication

On peut constater que cette production suit une courbe ascendante rapide jusqu'au pic de l'année 1992, année qui suit la mise en place généralisée des IUFM, pour ensuite redescendre et vraisemblablement se stabiliser autour de 40 documents par année. Il faut noter que l'année 1992 est une année particulièrement "productive", puisque la banque répertorie en tout 158 documents, ce qui représente environ 50% de documents supplémentaires par rapport aux années avoisinantes : nous n'avons pas d'hypothèse explicative de ce phénomène, si ce n'est que la création des IUFM a vraisemblablement suscité des remous dans l'ensemble du champ de la formation des enseignants et des formateurs. Au total, les documents indexés avec le descripteur IUFM représentent à peu près 35% (35,27%) de la totalité de la production documentaire répertoriée

1 A ces restrictions il faut encore ajouter qu'il convient de considérer avec prudence les hypothèses avancées compte tenu du petit nombre de références sur lesquelles nous travaillons.

dans la banque pour cette période. C'est ce chiffre de 35% que nous retiendrons comme chiffre de référence pour évaluer l'impact de la création des IUFM sur l'organisation et la conception de la formation des enseignants.

IUFM+	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	TOTAL
Articles	3	23	17	44	20	17	32	22	178
Monographie	1	6	7	10	17	12	7	7	67
Thèse	0	0	4	3	1	2	2	2	14
Contribution	0	0	1	8	7	4	4	2	26
TOTAL	4	29	29	65	45	35	45	33	285

Répartition par type de documents et années de publication.

La banque Prof utilise deux entrées croisées pour une approche de la nature du document : l'entrée "type de document" (tableau ci-dessus : article, monographie, thèse, contribution) qui correspond au support éditorial du document et renseigne sur son mode de diffusion ; l'entrée "type de texte" (tableau ci-dessous : recherche, essai, colloque, rapport) qui précise la démarche de production du texte et son statut au regard de la communauté intellectuelle où il circule.²

IUFM+	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	TOTAL
Recherche	0	6	10	10	16	10	7	15	74
Essai	3	16	16	42	20	20	27	15	159
Colloque	0	1	5	7	10	3	1	0	27
Rapport	2	3	0	7	4	3	2	2	23

Répartition par type de textes et années de publication.

De la lecture conjointe de ces deux tableaux, il ressort que très rapidement les IUFM vont faire l'objet d'un travail de recherche : travail de recherche approfondi dans le cadre d'une thèse, puisque dès 1991, l'année même de la création des IUFM, 4 thèses s'y intéressent ; cette production de thèses s'avérera moindre par la suite, mais constante et régulière ; travail de recherche aussi, et de manière importante par rapport à ce qui se passe dans les autres secteurs de la formation, diffusé sous une autre forme éditoriale, monographies ou, principalement, revues spécialisées visant un public

d'enseignants ou de formateurs. A verser également au compte de la recherche, les colloques, qui sont des lieux de débat et de circulation des idées dans le milieu intellectuel et qui se tiennent en grand nombre, surtout en 1992 et 1993 ; leurs actes représentent environ 10% de l'ensemble des travaux répertoriés pour cette période (tandis que la proportion des colloques ne traitant pas des IUFM par rapport aux autres types de textes, pour la même période, est seulement de 8%).

Outre le déploiement de cette intense activité de recherche, sous diverses modalités, on peut constater, d'une manière plus générale, que la création des IUFM semble provoquer une effervescence éditoriale, en réaction "à chaud", parmi les acteurs concernés, qui sont pour une bonne part des enseignants rompus aux pratiques de la recherche.

2. LES CO-OCCURRENCES

Dans un second temps, nous pouvons chercher à évaluer l'importance de la rémanence des références aux institutions-mères ayant en charge la formation (initiale ou continue) des enseignants - ou au contraire affirmer la conquête rapide de son autonomie et de son identité par la nouvelle institution - en interrogeant les co-occurrences des descripteurs concernant ces institutions, à savoir :

IUFM+	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	TOTAL
Ecole normale	2	10	9	7	2	6	2	0	38
ENNA	0	2	2	2	1	1	1	1	10
CPR	0	2	5	4	1	1	1	1	15
MAFFPEN	0	6	5	9	9	5	10	2	46
TOTAL	2	20	21	22	13	13	14	4	109

Les IUFM et les institutions de formation des enseignants.

On peut voir à la lecture de ce tableau qu'il semble que l'intérêt pour la relation avec les institutions-mères décroisse régulièrement avec les années, sans jamais disparaître totalement : faut-il y voir une certaine difficulté à couper le cordon ombilical, ou le souci de comparer le nouveau à l'ancien pour

2 Le total des nombres par colonnes ne correspond pas à celui du tableau précédent parce que, d'une part, un même document peut recevoir plusieurs descripteurs dans cette rubrique (par exemple : recherche+colloque) et d'autre part, d'autres catégories de types de textes existent que nous avons décidé de négliger ici pour leur manque de pertinence par rapport à notre propos.

mieux prendre ses distances avec ce dernier ? Seule la lecture des textes permettrait d'en décider...

On peut également souligner que la référence aux Ecoles normales semble plus fréquente qu'aux autres institutions. Sans doute est-ce dû à une histoire plus longue et à une structure plus forte de l'institution de formation des maîtres du premier degré. On peut se demander si cette forte présence des Ecoles normales au cœur des IUFM, dès l'origine, ne déterminera pas une préoccupation constante et dominante dans les IUFM pour la formation des maîtres du premier degré, alors qu'il s'agit bien, dans l'intention du législateur, de créer un institut unique pour la formation de *tous* les maîtres.

En complément d'une interrogation sur les institutions consacrées à la formation initiale des enseignants, il nous a semblé intéressant de porter un regard sur celle qui assumait leur formation continue : la MAFPEN. Cette interrogation fait apparaître des rapports constants et importants entre IUFM et MAFPEN, ce qui peut laisser présager la prise en charge progressive de la formation continue par les IUFM, qui se confirmera avec la suppression des MAFPEN en 1998, cherchant à réaliser une articulation de plus en plus étroite entre formation initiale et formation continue ainsi que le législateur l'avait prévu dès la création des IUFM.

LA FORMATION DES MAÎTRES EN IUFM

Mis en place en 1991, les IUFM sont annoncés dans la loi d'orientation de 1989 et en sont la conséquence directe : l'unification de la formation des maîtres est un moyen incontournable pour réaliser l'unification du système éducatif telle que cette loi l'envisage. La loi d'orientation de 1989, comme le

texte connu sous le titre de "Rapport Bancel" et considéré comme texte fondateur des IUFM³, redéfinissent la pratique et le métier d'enseignant, et la formation à ce métier, pour en faire une profession à part entière.

C'est donc à partir d'un "référentiel de compétences" explicitement développé que les grands axes de la nouvelle formation professionnelle des maîtres se structureront dans les IUFM.

La lecture de ces deux textes fondamentaux guidera notre interrogation de la banque Prof, de manière à évaluer si les promesses ont été tenues et les objectifs atteints. Nous chercherons également à repérer quels points peuvent apparaître comme problématiques par rapport aux orientations avancées.

Remarque méthodologique :

Avec la création des IUFM, il a été nécessaire d'introduire quelques nouveaux descripteurs dans le thesaurus de la banque pour rendre compte d'une approche nouvelle de la formation des enseignants. En nombre limité, ces descripteurs qui touchent à l'institution, aux formateurs et à l'organisation de la formation plus qu'au contenu de la formation sont les suivants : IUFM, PIUFM, Professeur des écoles, Maître d'accueil temporaire (MAT), Stage de pratique accompagnée, Partenariat, Réseaux de formation, Formation générale commune, Mémoire professionnel, CRPE (Concours de recrutement des professeurs des écoles), Référentiel de compétences⁴.

Dès lors, quatre grands points vont retenir notre attention :

1. La définition du métier.
2. Les contenus et l'organisation de la formation des enseignants.
3. Les formateurs.
4. La professionnalisation de la formation⁵.

3 Loi d'orientation : *BO spécial* n°4 du 31 août 1989.

Rapport du Recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris, La Documentation française, 1989, 32 p.

4 On trouvera la définition des descripteurs du thesaurus de la banque Prof dans l'ouvrage de R. Bourdoncle (dir.) et M.A. Orsoni (dir.) *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*. INRP, Documents et travaux de recherche en éducation n° 23, 1997, 2 vol.

5 Toutes les données chiffrées portées dans les tableaux ci-dessous s'entendent pour la période 1989-1996.

1. LA DÉFINITION DU MÉTIER

Une nouvelle institution de formation est nécessaire, parce qu'on a affaire à un nouveau métier. Qu'est-ce donc qu'enseigner aujourd'hui ? Outre les cours et les travaux dirigés, qui n'ont rien de nouveau, la loi de 1989 assigne de nouvelles tâches à l'enseignant.

Il incombe en priorité au nouvel enseignant de prendre en compte de manière individualisée le public auquel il s'adresse et d'assurer un suivi et une orientation des élèves. La formation peut l'y préparer en le formant à la pédagogie différenciée, au travail autonome, au conseil méthodologique et à l'évaluation.

Descripteurs Prof	+ IUFM	Hors IUFM
Enseignement individualisé	3	6
Pédagogie différenciée	2	4
Formation au travail autonome	1	3
Suivi et orientation des élèves	3	2
Conseil méthodologique	0	6
Formation à l'évaluation	3	1
TOTAL	12 (35,30 %)	22

Le rapport aux élèves dans la formation des enseignants.

En croisant le descripteur IUFM - ou son absence - avec l'ensemble des descripteurs qui marquent la préoccupation d'une individualisation du rapport entre enseignant et élèves, nous constatons que ces descripteurs, dans l'absolu, sont faiblement représentés dans la banque : 12 occurrences associées à IUFM, et 22 "hors IUFM".

Toutefois, pour pouvoir comparer de manière significative les résultats de nos interrogations, nous rapporterons les chiffres obtenus à la proportion que représente la production documentaire concernant les IUFM dans l'ensemble de la banque, soit 35%. Si nous retrouvons une proportion analogue dans la répartition des descripteurs croisés avec "IUFM", nous pourrions faire l'hypothèse que la présence du descripteur IUFM n'a aucune incidence pour la question posée. Par contre, si cette proportion est inférieure ou supérieure, nous pourrions voir dans cette variation l'effet de la présence

de ce descripteur et l'interpréter comme indice d'une modification apportée dans la formation des enseignants par la mise en place des IUFM. Il est bien entendu que cette évaluation de l'impact du descripteur IUFM doit être considérée avec toute la prudence qui s'impose lorsqu'on travaille sur des effectifs aussi restreints.

Dans le cas présent, les 12 occurrences dénotant le souci du rapport aux élèves, associées au terme IUFM, représentent, par rapport aux 22 relevées sans association avec "IUFM", 35,30%. Il semblerait donc que la volonté d'innovation du législateur dans ce domaine ne suscite qu'un intérêt timide dans le champ de la production documentaire sur la formation des enseignants.

La seconde dimension du métier d'enseignant sur laquelle insistent les textes de référence concerne le rapport à l'environnement social et au contexte dans lequel l'enseignant exerce son métier. L'enseignant n'est plus seul dans sa classe ; il est appelé à travailler en équipe et avec des partenaires. Une formation à l'animation, et plus généralement une formation psychosociologique peuvent le sensibiliser à ces nouvelles contraintes.

Descripteurs Prof	+ IUFM	Hors IUFM
Formation psychosociologique	21	48
Animation de groupe	1	11
Partenariat	11	12
Travail par équipe	11	20
TOTAL	44 (32,6 %)	91

Le rapport à l'environnement et la formation des enseignants.

Les chiffres comparés dans l'absolu de ce tableau marquent une prise en compte dans la formation en IUFM de la dimension relationnelle et de l'approche psychosociologique du métier d'enseignant. Mais si l'on rapporte cette comparaison à la proportion de documents relatifs aux IUFM dans le corpus, on voit que l'ensemble des descripteurs retenus ici et associés à celui d'IUFM ne représentent que 32,6% de l'ensemble de leurs occurrences.

2. LES CONTENUS ET L'ORGANISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les contenus de la formation

Les contenus de la formation sont déterminés par les compétences attendues dans l'exercice du métier. Ces dernières sont de trois ordres :

- L'enseignant doit tout d'abord maîtriser la ou les disciplines qu'il enseigne et cette compétence s'accompagne d'une maîtrise non moins nécessaire de la didactique de ces disciplines ;
- L'enseignement doit également, pour assurer la transmission des disciplines, connaître les processus d'acquisition des savoirs et être capable d'une approche psychologique de l'élève (formation psychologique) en même temps qu'il doit manifester des compétences d'ordre pédagogique et savoir mettre en œuvre des méthodes de travail de groupe comme des méthodes d'évaluation, sans oublier la pratique des nouvelles technologies ;
- Enfin, le nouvel enseignant est censé pouvoir situer son action au sein de l'institution dans laquelle il professe et dans son contexte, grâce à une connaissance de leurs aspects historiques et sociologiques. Des connaissances relevant de l'histoire et de la sociologie de l'éducation doivent donc venir compléter sa formation.

Descripteurs Prof	+ IUFM	Hors IUFM
1er axe :		
Formation disciplinaire	37 (54,4 %)	31
Formation didactique	58 (47,54 %)	64
TOTAL	95 (50 %)	95
2e axe :		
Psychologie de l'éducation	9	17
Formation pédagogique	63 (37 %)	115
Nouvelles technologies	4	8
TOTAL	76 (35 %)	140
3e axe :		
Sociologie de l'éducation	9	15
Histoire de l'éducation	1	3
TOTAL	10 (35 %)	18

Les contenus de la formation

A la lecture de ces résultats pris en valeur absolue, dans la colonne "IUFM", on peut noter tout

d'abord que le premier axe de la formation est particulièrement développé par rapport aux deux autres. Ensuite, en ce qui concerne le second axe, on remarque une inflation des préoccupations pédagogiques par rapport au souci quasi inexistant d'une formation psychologique et à l'indifférence à l'égard des nouvelles technologies. Enfin, le troisième axe, très étioilé, privilégie une approche sociologique.

Les pourcentages dessinent mieux les tendances et les orientations de la formation en IUFM, puisqu'ils révèlent que le descripteur "Formation disciplinaire" est associé à celui d'IUFM pour 54,4% de ses occurrences, tandis que celui de "Formation didactique" l'est pour 47,54%. Le premier axe des contenus de la formation - celui qui caractérise traditionnellement la formation académique des enseignants - est largement sur-représenté par rapport aux deux autres : il apparaît bien comme l'axe prioritaire de la formation des enseignants en IUFM, et si la formation didactique y tient une place importante, elle ne supplante pas pour autant la formation disciplinaire. La formation pédagogique, quant à elle, ne vient qu'en deuxième place (37%).

L'organisation de la formation : les publics en formation

A l'instar des institutions auxquelles il se substitue, l'IUFM se doit d'assurer une formation spécifique des enseignants, selon leur discipline et selon leur secteur d'activité, en prenant en compte le niveau d'enseignement. Mais la grande nouveauté des IUFM, c'est que cette formation spécifique s'accompagne d'une formation générale qui doit brasser tous les personnels en formation pour constituer un corps unique d'enseignants. Cette formation générale se décline en deux volets :

- D'une part, une formation générale pour des publics spécifiques séparés, formation générale entendue comme formation psychologique et pédagogique et comme connaissance du système éducatif (2° et 3° axes du tableau ci-dessus) ; on parle alors de "formation générale spécifique" (FGS) et la nouveauté est que tous les enseignants (y compris ceux du secondaire) bénéficient d'une telle formation.

■ D'autre d'autre part, une "formation générale commune", où sont traitées des questions transversales et s'adressant à des publics mélangés ; la nouveauté ici est d'amener à se côtoyer dans les mêmes lieux de formation des personnels destinés à appartenir à un même corps enseignant, même si leurs statuts restent différents au sein d'une catégorie désormais unique (telle est la signification du remplacement de l'"instituteur" par le "professeur des écoles").

Descripteurs Prof	+ IUFM	Hors IUFM
Enseignement primaire (préélémentaire + élémentaire)	26 (45,6%)	31
Enseignement secondaire (1er et 2nd cycle)	66 (44,5%)	82
Enseignement professionnel	7 (28%)	18
Formation générale commune	19 (% non significatif)	3

Les personnels en formation et place de la formation générale commune

Alors qu'au niveau de la filiation institutionnelle, les Ecoles normales tenaient le devant de la scène de manière quasi exclusive, du point de vue des personnels en formation, l'enseignement secondaire (44,5%) devient presque aussi présent que l'enseignement primaire (45,6%). On notera que l'enseignement professionnel par contre reste le parent pauvre de la formation des enseignants (28%). L'hypothèse selon laquelle la formation des personnels du premier degré tiendrait plus de place en IUFM que celle des personnels du second degré en vertu du passé des Ecoles normales, plus "lourd" que celui des CPR, n'est donc pas confirmée par le tableau ci-dessus. La formation des PLC (Professeurs de lycées et collèges) est devenue un objet de préoccupation pour les acteurs et les chercheurs. Quant à la "formation générale commune", qui était présentée comme la grande innovation des IUFM⁶, elle est certes présente, mais elle ne constitue pas un thème déclencheur d'une abondante production de travaux, surtout si on la compare à la "formation générale spécifique" (axe 2 et 3 du tableau précédent, ce qui représente en tout 86 occurrences).

6 Le pourcentage concernant la "Formation générale commune" ne peut pas être considéré comme significatif puisqu'il s'agit d'une innovation propre aux IUFM.

Il semble donc que les IUFM, tout comme les institutions antérieures, offrent à des publics spécifiques des formations spécifiques, qui restent spécifiques même lorsqu'elles sont "générales". En cela, les IUFM ne constituent pas un lieu de rencontre effective et de brassage des populations.

L'organisation de la formation : formation initiale et formation continue

On retrouve en formation d'enseignants une idée majeure présentée par la loi d'orientation de 1989 et valable pour tous les secteurs professionnels : la formation initiale n'est que la première étape d'un processus continu de formation qui doit être poursuivi tout au long de la vie professionnelle.

Descripteurs Prof	+ IUFM	Hors IUFM
Formation initiale	155 (53,6%)	134
Formation continue	90 (36%)	160
Relation formation initiale-formation continue	13 (62%)	8

L'organisation de la formation - le rapport formation initiale / formation continue

Nous avons constaté des rapports constants et qui nous semblaient significatifs entre IUFM et MAPPEN. Mais il apparaît que si, en 1996, la formation continue est bien à l'ordre du jour des IUFM, la place qu'elle y occupe est presque deux fois moins importante que celle consacrée à la formation initiale, et que cette proportion ne reflète pas celle de l'ensemble des travaux consacrés respectivement à la formation initiale et à la formation continue des enseignants et des formateurs "hors IUFM".

La formation initiale reste la préoccupation première des IUFM qui semblent pourtant être le lieu d'émergence de la question de l'articulation entre formation initiale et formation continue. Il serait sans doute instructif de reprendre cette interrogation pour les travaux publiés après 1998 en cherchant à mesurer les effets produits dans ce domaine par les modifications d'ordre institutionnels (suppression des MAPPEN).

3. LES FORMATEURS

La loi d'orientation de 1989, comme le rapport Bancel, définissent le corps des formateurs en IUFM comme un corps ouvert : "Les IUFM bénéficieront de la compétence de formateurs d'horizons divers". On ne saurait être plus vague.

Qui sont donc les formateurs en IUFM ?

- On trouvera parmi les formateurs, tout d'abord, - héritage oblige - les formateurs-enseignants des anciennes institutions, à condition qu'ils en fassent le choix : ils sont issus de l'enseignement secondaire et sont rebaptisés "PIUFM" (Professeur d'IUFM) ;
- On trouvera également - universitarisation de la formation oblige - des enseignants du supérieur ;
- On trouvera encore - professionnalisation oblige - des formateurs de terrain (tuteur de formation, IMF, conseiller pédagogique, inspecteur...) ;
- Enfin, on trouvera des "formateurs occasionnels" et des "intervenants", dont la compétence est reconnue par l'institution qui les emploie mais qui ne bénéficient pas pour autant d'un statut de formateur permanent.

Comment sont représentées ces différentes catégories de formateurs dans la formation dispensée par les IUFM ?

Descripteurs Prof	+ IUFM	Hors IUFM
PIUFM	24	0
Enseignant du supérieur	13 (37%)	22
Formateur de terrain (MAT, IMF, Conseiller pédagogique, IEN, IPR, CPAIEN)	37 (33,5%)	74
Formateur occasionnel (CFC) / Intervenant	4 (36 %)	7

Les formateurs de l'IUFM

On remarque à la lecture de ce tableau que les enseignants du supérieur restent, en valeur absolue, faiblement représentés par rapport à leurs collègues PIUFM, mais que ces derniers sont également minoritaires par rapport aux "formateurs de terrain" qui sont très sollicités en formation des enseignants bien que cela ne soit pas leur tâche principale (37 occurrences, toutes catégories confondues). Les "formateurs occasionnels" quant

à eux, peuvent être considérés (qu'ils nous en excusent) comme "quantité négligeable" (même si les pourcentages leur donnent une certaine place). Faut-il voir là le poids du protectionnisme traditionnel d'une institution dont les personnels se protègent par un statut qui tient sa légitimité du diplôme plus que de la compétence avérée ?

La lecture de ce tableau permet de conclure que les IUFM réalisent bien le projet d'une diversification des formateurs. Elle montre également que les universitaires sont présents de manière significative (37%), et plus encore que les formateurs de terrain (33,5%).

4. LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION

La "professionnalisation"⁷ du métier d'enseignant, qui constitue l'une des finalités explicite des IUFM, peut s'entendre en trois sens au moins :

- La formation est professionnalisante si elle est dispensée dans les situations les plus proches du contexte dans lequel s'exercera le métier. De ce point de vue, l'importance accordée aux stages, qu'ils soient de simple observation, de "pratique accompagnée" ou en responsabilité, sera particulièrement significative. Les formateurs privilégiés seront les formateurs de terrain, et plus précisément les tuteurs de formation et MAT ; enfin, les dispositifs de formation adéquats à cette conception de la formation mettront l'accent sur la formation par le modèle.

Lieu de formation	
Stage	22
Stage d'observation	2
Stage de pratique accompagnée	4
Stage en responsabilité	6
Formateurs	
Tuteur de formation	10
Dispositif de formation	
Formation par le modèle	4

La formation par le terrain

- La formation est professionnalisante dans un autre sens - plus proche de celui qui est exploré par

7 Pour une exploration de la polysémie du terme "professionnalité", voir Bourdoncle, R. et Mathey-Pierre, C. "Autour du mot professionnalité", *Recherche et Formation*, n° 19, 1995.

les sociologues nord-américains et qui fait des émules en France (Bourdoncle⁸) - si elle permet de développer des compétences spécifiques, dispensées, reconnues et authentifiées par un corps d'experts. Autrement dit, les savoirs professionnels ne sont pas immédiatement les savoirs issus de la pratique, mais des savoirs proches de la pratique, élaborés, réfléchis et devenus transmissibles. Cette conception de la professionnalisation de la formation et du métier, au-delà de la traditionnelle formation professionnelle, se traduit par une vigilance particulière pour le savoir professionnel, par un souci de développement de compétences professionnelles spécifiques et identifiées. Les formateurs seront, certes, des formateurs de terrain, mais de ceux qui ont entrepris une démarche d'analyse et de distanciation à l'égard de leur pratique, et entretiennent avec elle un rapport réflexif. Ces "praticiens réflexifs"⁹ seront des IMF, des conseillers pédagogiques ou des inspecteurs, mais également des PIUFM, qui gardent, par leur origine statutaire, une certaine proximité avec le terrain et qui ont de fait une expérience de la pratique enseignante. Les dispositifs appropriés pour la mise en œuvre de cette conception de la formation devront permettre une analyse des pratiques et impliqueront une réflexion sur l'articulation entre théorie et pratique.

Lieu de formation	
IUFM	(non pertinent, puisque c'est le descripteur qui délimite le champ de cette étude)
Formateurs	
Formateur de terrain (IMF, Conseiller pédagogique, IEN, IPR, CPAIEN)	27
PIUFM	24
Dispositif de formation	
Formation par la pratique	42
Relation théorie-pratique	38
Référentiel de compétences	9

La formation à l'IUFM, (IUFM étant entendu ici comme lieu et non comme institution de formation)

■ Enfin, s'agissant du métier d'enseignant, il est entendu qu'une haute qualification intellectuelle fait partie des compétences professionnelles requises. C'est l'université qui sera alors garante de cette formation théorique et contribuera à la professionnalisation des enseignants en assurant une formation par la recherche dont l'élaboration d'un mémoire professionnel attestera.

Lieu de formation	
Université	12
Formateurs	
Enseignant du supérieur	13
Dispositif de formation	
Formation par la théorie	8
Formation par la recherche	32
Mémoire professionnel	17

La formation par l'université

La conception de la formation professionnelle qui a cours en IUFM privilégie la formation par la pratique, mais dans un rapport médiatisé et distancé : les formateurs qui renvoient à la pratique ne sont pas en majorité les acteurs directs de cette pratique. La formation des enseignants n'est pas l'apanage des seuls PIUFM et de nombreux partenaires y contribuent, mais la formation ne saurait non plus se réduire à une simple "formation sur le tas". Quant à l'implication des universités dans la formation des enseignants, qui reste mesurée et discrète sur le plan institutionnel, elle est attestée par la forte représentation du descripteur "Formation par la recherche" : les IUFM sont bien, en ce sens, des instituts *universitaires*.

Bien entendu, ces trois dimensions de la formation professionnelle sont complémentaires et associées dans la formation dispensée en IUFM. Il n'en reste pas moins que ces modèles obéissent chacun à une logique et à des modalités difficilement compatibles et qu'ils véhiculent des valeurs et des cultures largement différentes, surtout si

- 8 Bourdoncle R. (1993) "La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- 9 Donald A. Schön (1994), *Le praticien réflexif*, Trad. par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Les Editions Logiques, coll. Formation des maîtres, 418 p.

l'on tente un rapprochement entre les deux modèles extrêmes de la formation par le terrain et de la formation universitaire.

Formation professionnelle et professionnalisation

On peut noter que la formation professionnelle en IUFM s'accompagne du développement d'une réflexion d'ordre sociologique sur les conditions et les processus qui permettront aux métiers de l'enseignement de se constituer en véritable profession.

Descripteurs Prof	+ IUFM	Hors IUFM
Formation professionnelle	125 (32%)	265
Professionnalisation	38 (43,6%)	49
Histoire de la profession	18 (41%)	26
Rôle	10 (27,7%)	26
Statut	9 (22,5%)	31
Savoir professionnel	37 (39,4%)	57
Éthique professionnelle	3 (27,2%)	8

La question de la professionnalisation en IUFM

Les IUFM sont clairement voués à la formation professionnelle des enseignants : le souci de la professionnalisation, en référence à l'histoire de la profession, est à l'ordre du jour. L'enseignement est une profession à laquelle on peut former. Et c'est en termes de savoir professionnel que se pose la question de la formation des enseignants, beaucoup plus qu'en termes de statut ou de rôle, voire d'éthique.

On peut voir là un effet de retour provoqué chez les formateurs par la création des IUFM : même si les IUFM ont des difficultés à faire valoir les innovations dont ils sont porteurs, comme on l'a vu avec la formation générale commune par exemple, la mise en place de cette nouvelle institution crée chez les acteurs de la formation une rupture et les conduit à s'interroger sur leurs pratiques de formation (qui sont aussi des pratiques d'enseignants) : qu'est-ce que former un enseignant ? que doit savoir un enseignant aujourd'hui pour être performant, ou tout simplement pour "survivre" ?

CONCLUSION

A l'issue de ces quelques coups de sonde portés au cœur de la banque Prof, on peut rapidement relever quelques points forts et quelques points faibles des IUFM tels qu'ils apparaissent à travers la documentation qu'ils ont suscitée.

Les IUFM ne semblent pas, en 1996, avoir opéré une coupure franche et radicale avec les institutions de formation auxquelles ils se substituent. Au contraire, leur organisation institutionnelle, leurs formateurs, aussi bien que les dispositifs de formation qu'ils proposent assurent le changement dans la continuité.

Les IUFM proposent bien un modèle nouveau pour la formation des enseignants - caractérisé par un souci "d'expertise", aussi bien dans la transmission des savoirs disciplinaires (importance accordée à la formation didactique) que dans la prise en compte globale des élèves (formation pédagogique et psychosociologique), mais ce modèle ne coïncide pas tout à fait avec celui qui était préconisé par le législateur (modèle plus centré sur l'élève que sur le savoir).

Sa volonté novatrice est du reste tenue partiellement en échec sur trois points en particulier :

- La définition du métier ;
- La formation générale commune ;
- Le développement de la formation continue.

Sur chacun de ces trois points, les avancées réalisées sont loin d'être à la mesure du projet, ou du moins, la production documentaire et la recherche dont elle est le résultat ne témoignent pas d'un accord avec les priorités affichées dans les textes officiels.

Il reste que la création des IUFM a provoqué, dans le champ de la formation des enseignants, une importante activité de recherche et de réflexion qui s'est traduite par une production documentaire sensiblement accrue par rapport aux périodes précédentes. C'est dire l'intérêt qu'ils ont suscité et qu'ils continuent de susciter chez les acteurs de la formation.

Marie-Agnès MAHIEU

Enseignant-associé INRP, IUFM de Rouen

2

RESSOURCES



Photo CNDP, Jean-Marie Beaumont.

RESSOURCES SUR DEUX THÈMES

AMÉNAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE ET RYTHMES SCOLAIRES ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DES LANGUES VIVANTES¹

MICHÈLE DASSA-GIRARD
MARYANNICK VERVISCH-LESTRADE

AMÉNAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE ET RYTHMES SCOLAIRES

GÉNÉRALITÉS

CREPON, Pierre/HOMEYER, Pascale/RACLE, Gabriel/ZANONI, Marc. *Rythmes de vie et scolarité : de la naissance à l'adolescence*. Paris : Retz/Paris : Nathan, 1993. 159 p., fig., bibliogr. (6 p.) (Pédagogie pratique). ISBN 2-0960-1548-0.

En 8 chapitres, cet ouvrage présente une synthèse des connaissances actuelles en matière de rythmes, du tout petit enfant à l'adolescent. Rythmes du sommeil et autres rythmes circadiens ; Le sommeil chez l'enfant ; Les rythmes alimentaires ; Les rythmes de courte durée ; Rythmes endocriniens et rythmes de comportement ; Des rythmes circadiens aux rythmes annuels ; Rythmes de développement et différences individuelles ; Rythmes scolaires et rythmes de vie.

IZARD, Hélène. *L'école primaire : temps, espaces et acteurs*. Paris : L'Harmattan, 1995. 326 p. (Éducation et formation : références). ISBN 2-7384-3905-5.

Trois facteurs ont marqué le fonctionnement actuel de l'école primaire : les lois de la décentralisation (juillet 1983), la loi d'orientation de juillet 1989 et les mesures législatives qui constituent la "nouvelle politique" pour l'école primaire, la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants (ARVE). Chacun de ces facteurs fait l'objet d'une étude, dans le but de répondre à la question : en quoi et comment marquent-ils l'émergence de transformation de conception et de fonctionnement de l'école vers une autre école en train de se construire ? Une quatrième partie, qui constitue la part la plus importante de l'ouvrage, est constituée des textes intégraux des références officielles sur les aménagements des rythmes de vie des enfants 1984-1993 et d'une bibliographie sélective, les ouvrages étant classés selon le type de document. La cinquième et dernière partie propose des outils pour l'analyse et l'action. (Prix : 160,00 FF).

1 Ces bibliographies ont été réalisées à partir des différentes banques de données produites par l'INRP et ne contiennent donc que des références de documents analysés dans celles-ci. Seuls les documents postérieurs à 1992 ont été retenus. Les documents répertoriés sont soit des références bibliographiques, soit des descriptions d'actions éducatives, soit des références d'équipes expertes sur les deux thèmes de recherche sélectionnés.

Les rythmes de vie des enfants et des adolescents. Paris : CNDP, 1993. VIII-95 p., index. (Références documentaires). ISBN 2-240-70648-1.

Pour aider à faire le point sur la question des rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent et pour faciliter la mise en œuvre de pratiques innovantes, cette bibliographie sélective propose : des notices commentées et hiérarchisées ; des textes réglementaires ; des fiches pratiques et méthodologiques ; des exemples d'aménagement du temps de l'enfant.

MAGNIN, Pierre. *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires.* Paris : PUF, 1993. VII-245 p., tabl., bibliogr. (15 p.) (Politique d'aujourd'hui). ISBN 2-13-045614-6. Cf. De Peretti, Christine, RFP, 1994, n° 109, p. 156-157. Comme le titre l'indique, l'auteur retrace le cheminement qui, des rythmes de vie, permet d'appréhender le problème plus spécifique des rythmes scolaires (qui concernent la presque totalité de la nation). 1) Rythmes et biologie : la chronobiologie, la chronobiologie de l'enfant. 2) Les rythmes et l'enfant : l'adaptation des rythmes au cours du développement de l'enfant, les rythmes chez l'enfant scolarisé, la dysharmonie physiologique chez l'enfant scolarisé, les processus rythmiques et leur dysfonctionnement chez l'enfant. 3) Les rythmes scolaires : le temps scolaire, synchronisation et modification des rythmes, les altérations temporelles de l'institution. 4) Aménagements et perspectives : les avis du Conseil économique et social, les principes de réorganisation, prospectives.

MONTAGNER, Hubert. *En finir avec l'échec à l'école. L'enfant : ses compétences et ses rythmes.* Paris : Bayard, 1996. 306 p., bibliogr. (22 p.) (Sciences). ISBN 2-227-13714-2.

Pourquoi et comment les enfants peuvent-ils se trouver en situation d'échec à l'école ? L'apprentissage met en jeu les capacités cognitives de base de l'enfant, mais aussi ce que l'auteur appelle "les compétences-socles", dans un scénario qui lui est propre, en fonction d'étapes temporelles, de rythmes biologiques et psychologiques personnels. Ces compétences-socles, objet de la première partie, sont au nombre de cinq : les capacités d'attention visuelle soutenue, l'élan à l'interaction, les comportements affiliatifs, l'organisation ciblée du geste, les comportements imitatifs. L'auteur étudie comment elles structurent les relations de l'enfant avec son environnement, l'organisation quotidienne de son temps et de ses "rythmes d'action". Les contraintes personnelles et environnementales qui empêchent le développement de ces compétences sont précisées dans la deuxième partie : les modifications du rythme veille-sommeil, les différences du rythme veille-sommeil (souvent le reflet des angoisses, des peurs, de l'insécurité, vécues le soir et le matin), les autres rythmes (circadiens...) qui résistent aux influences culturelles. Des pistes de réflexion sont proposées dans une troisième partie ; elles concernent l'organisation de la journée scolaire, les particularités individuelles de chaque

enfant et leur respect. Pour que "à chacun son temps". (Prix : 140,00 FF).

QUAIREAU, Christophe/BOUJON, Christophe. *Attestation et réussite scolaire.* Paris : Dunod, 1997. 150 p., fig., bibliogr. (2 p.) (Psycho sup). ISBN 2-10-003559-2.

Les formes d'attention sont multiples (conjointe, maintenue dans la durée, divisée, focalisée). Percevoir, mémoriser, apprendre demandent de l'attention : perception visuelle, mémorisation spatiale, temporelle... L'attention varie en fonction des rythmes biologiques, psychologiques ; l'efficacité optima de la mémoire à court et long terme varie selon les moments de la journée. Des théories ont cherché à expliquer ces variations : théorie du niveau d'éveil, théorie multi-oscillatoire. Ces différences varient aussi en fonction de l'environnement ou du style de la personne (matinal, extraverti, dépendant...). Parmi les enfants qui ne sont pas attentifs, certains sont absorbés, d'autres sont dissipés, certains peuvent souffrir d'un ADHD (Attentional Deficit and Hyperactivity Disorder). Les difficultés d'attention peuvent s'expliquer par un manque de focalisation et d'orientation de leur attention (focalisation et orientation fortement corrélées avec la réussite scolaire). Remédier à ces difficultés devrait d'abord passer par la modification de la présentation des exercices proposés. On constate des variations journalières et hebdomadaires de l'attention. Des applications pédagogiques peuvent être trouvées : six heures de classe par jour, avec des pauses ; modification des supports pédagogiques, utilisation des raisonnements inductifs et déductifs dans la méthode pédagogique.

TESTU, François/FOTINOS, Georges. *Aménager le temps scolaire : théories et pratiques.* Paris : Hachette éducation, 1996. 287 p., bibliogr. (9 p.) (Pédagogies pour demain : questions d'éducation). ISBN 2-01-170392-1.

Quatre approches ont été privilégiées dans cet ouvrage, qui présente l'état actuel de la situation en France des aménagements du temps scolaire. 1) Approche historique : l'étude des textes publiés entre 1882 et 1980 montre que cette notion d'aménagement est liée au contexte social, économique, politique et pédagogique d'une époque. Depuis 1980, "la priorité économique cède la place à une conception psycho-pédagogique de l'utilisation du temps scolaire". 2) Approche scientifique : les recherches en chronobiologie et en chronopsychologie ont permis de mieux comprendre le rythme veille-sommeil, les fluctuations périodiques de certaines variables comportementales et physiologiques, donc d'aménager les rythmes scolaires (sur la journée, la semaine, l'année). 3) Approche pédagogique. La réussite de l'acte d'apprendre (adéquation entre les méthodes, les contenus et l'apprenant et ses rythmes) s'articule sur les temps de fonctionnement (annuel...) des établissements de tous

niveaux d'enseignement. 4) Des exemples d'aménagement (niveaux primaire et secondaire) sont proposés. Dans une dernière partie les positions, réflexions et propositions des principales organisations représentatives des partenaires institutionnels du système éducatif sont exposées. (Prix : 135,00 FF).

OBSERVATIONS, ANALYSES ET ÉVALUATIONS

ALLIATA, Robert. *La journée de l'écolier lausannois : quelques éclairages*. Lausanne : CVRP, 1995. 110 p., tabl., graph. ISBN 2-607-02002-6.

Les changements intervenus dans la structure familiale (augmentation du nombre de familles monoparentales et du nombre de femmes travaillant en dehors du foyer familial) amènent à se demander si l'école est en adéquation avec l'époque que nous vivons. Rendre compte de la diversité des situations en matière d'organisation journalière des écoliers lausannois et de leurs familles, tel est l'objectif de cette enquête réalisée auprès d'environ 3 000 familles suisses. Cette étude permet de donner des éléments de réponse à des questions essentielles concernant l'organisation générale de l'école, comme, par exemple : la journée de l'élève est-elle équilibrée ? L'addition des activités scolaires et extra-scolaires représente-t-elle une surcharge pour les élèves ? Quelle est l'importance des travaux scolaires à domicile dans le quotidien des élèves ? Quelles difficultés rencontrent les familles pour concilier horaires professionnels et horaires scolaires ? Qui sont les utilisateurs des structures d'accueil lausannoises (centres de vie infantine, réfectoires, etc.) ? Les formes d'accueil proposées répondent-elles de manière adéquate aux besoins des familles ? L'horaire actuel convient-il aux familles ?

Au fil du temps : 13 ans d'aménagement du rythme de vie des enfants et des jeunes. Marly-le-Roi : INJEP, 1998.

BALLION, Monique/DORAY, Marie-France/DUQUENNE, Danièle N./LANTIER, Nicole. *L'aménagement des rythmes de vie des enfants : une étude sur la mise en place des contrats d'aménagement du temps de l'enfant, enquête auprès des enseignants, des parents et des enfants*. Paris : INRP, 1996. 107 p., bibliogr. (1 p.) (Documents et travaux de recherche en éducation). ISBN 2-7342-0526-2.

L'idée d'un Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant (ARVE) s'est imposée dans les années 50. Le point de départ en est la circulaire Calmat-Chevènement (1984) qui recommandait l'introduction d'activités socio-culturelles et sportives pendant les temps péri et extra-scolaires pour

diversifier les champs d'expérience de l'enfant. Cette politique conduite à l'initiative du ministère de la Jeunesse et des Sports, en collaboration étroite avec les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, repose sur le postulat qu'une gestion et une organisation meilleures des temps de l'enfant auront des effets positifs sur l'enfant, ses comportements, ses apprentissages, son développement, ses relations avec ses environnements et, à terme, contribueront à la diminution de l'échec scolaire. La première partie de cet ouvrage -consacrée à l'étude de projets CATE (Contrat d'Aménagement du Temps de l'enfant)- constitue une analyse d'ensemble des premiers aménagements de ce dispositif sur le territoire national dans les années 1989-1990. Ont été repérés et analysés les objectifs affichés, leur évolution, les contenus des projets et leur organisation, le partenariat, et des éléments de coût budgétaire de l'opération. La seconde partie traite d'une enquête par questionnaires ; analysant des expériences menées sur différents sites, elle s'attache plus particulièrement aux attentes et réactions des différents partenaires-enseignants, parents, enfants-impliqués dans ces actions. (Prix : 50,00 FF).

BALLION, Monique/DUQUENNE, Danièle. *Évaluation des politiques publiques : aménagement des rythmes de vie de l'enfant, les années 89 et 90*. Paris : INRP, 1992. 106 p.

BOUVERET, Thérèse/BAC, Arnold. Question de temps. In *Ainsi change l'école : l'éternel chantier des novateurs*. Paris : Autrement, 1993, p. 167-179. (Série Mutations). ISBN 2-86260-430-5.

Présentation de diverses expériences d'aménagement du temps scolaire à travers les CATE (Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant), mis en place en 1991. Chaque CATE s'adapte à la réalité locale, les activités pratiquées hors temps scolaire variant selon les régions, tout en étant financées par le Ministère de la Jeunesse et des Sports. Au-delà de l'aspect "technique", le respect des rythmes de vie, il faudrait voir là l'occasion de former le citoyen de demain, auteur de son temps et maître de son espace.

BRIZARD, Agnès/DESCLAUX, Agnès/SALVA, Danièle. *La semaine de 4 jours de classe*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 26 p., tabl. (Les dossiers d'Éducation et formations).

Ce dossier est consacré à l'évaluation de la semaine de 4 jours. Il rassemble quelques conclusions générales tirées des deux études menées par la Direction de l'évaluation et de la prospective depuis 1992. Plus précisément, après une présentation générale du dispositif et un résumé des conclusions, le dossier est constitué de trois parties : la première présente la population scolaire ayant adopté cette organisation ; la seconde est consacrée à l'opinion des parents et enseignants sur la semaine de 4 jours ; la

troisième analyse les effets de cette organisation hebdomadaire sur les connaissances des élèves en français et mathématiques, au début du CE2 et de la 6e. Quelques conclusions : un dispositif qui touche plus de 15% de la population scolaire en CE2 ; une organisation qui satisfait parents d'élèves et enseignants ; des effets bénéfiques limités ; pas d'effets significatifs sur les acquis en français et en mathématiques.

Colloque 9-10 avril 1991, Paris. BURGUIERE, Evelyne. ed/HUSTI, Aniko. ed/LANTIER, Nicole. ed. *École et temps*. Paris : INRP, 1994. 157 p. ISBN 2-7342-0414-2.

École et temps ? Le temps à l'école, le temps et l'école, le temps de l'école dans sa relation avec la vie extrascolaire. Tels sont les champs que ce colloque a traités, en s'intéressant plus particulièrement à la gestion, à l'organisation, à l'aménagement du temps des enfants et des adolescents. Des interventions, des tables rondes, des présentations d'expériences et d'innovations ont porté sur : les interactions entre le temps scolaire et le temps social, avec la prise en compte de points de vue d'associations de parents, de représentants de secteurs économiques, en particulier du tourisme ; l'aménagement du temps de l'enfant avec la présentation d'actions portant sur l'organisation de la journée, de la semaine, voire de l'année scolaire ; la gestion du temps dans des collèges et lycées, avec des expériences d'"emploi du temps mobile" et de fonctionnement en équipe d'enseignants.

CREDOC, Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.

Les aménagements des rythmes scolaires : étude réalisée à la demande du Ministère de la jeunesse et des sports sur proposition du Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes scolaires. Paris : CREDOC, 1997. 196 p (Collection des rapports/CREDOC). ISBN 2-8410-4086-0.

En appendice, questionnaire de l'enquête.

DESCLAUX, Agnès/DESDOUE, Nicole. *Évaluation des effets du dispositif d'aménagement des rythmes de vie sur les enfants à l'école élémentaire et maternelle*. Vanves : Ministère de l'éducation nationale, 1994. 82 p., tabl.

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'évaluation de la politique publique d'Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant (AVRE), retenue par le Comité interministériel d'Évaluation et coordonnée par le Commissariat général du Plan. Il s'est agi pour la DEP de tenter de répondre aux questions suivantes : le dispositif AVRE favorise-t-il la réussite scolaire ? a-t-il une influence sur la personnalité de l'enfant ?... La 1^{re} partie du dossier est une analyse des effets de l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant sur son

comportement en classe et ses résultats scolaires : un effet sur les apprentissages légèrement favorable sur les élèves en difficulté ; effets sur les acquisitions en français et en mathématiques, des résultats plus homogènes dans les écoles en AVRE, mais pas d'effets constatés sur les progrès des mêmes élèves entre le CE2 et la 6e. La 2e partie est consacrée à l'opinion des parents et des élèves sur ce dispositif. Dans l'ensemble, la mise en place des mesures ne modifie pas le regard de ces parents sur la vie quotidienne de leur enfant. Pour la grande majorité des enfants, l'offre d'activités dans les établissements est suffisante, il n'y a pas de lassitude et on veut donc "souvent plus". Les conclusions quant à ce dispositif sont donc mitigées.

DURAND-PRINBORGNE, Claude. coord. FIALAIRE, Jacques. coord. *Espace et temps scolaires à l'épreuve de la décentralisation*. Dijon : CRDP de Bourgogne ; Nantes : CRDP des pays de Loire, 1997. 93 p. (Documents actes et rapports pour l'éducation). ISBN 2-86621-248-7. ISBN 2-86628-276-0.

Rôle des collectivités locales dans l'aménagement du temps scolaire et l'utilisation des locaux scolaires pour les activités péri ou extra-scolaires.

Journées de réflexion 20-21 juin 1994, Marly-Le-Roi. *Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes*. Marly-Le-Roi : INJEP, 1995. 151 p., bibliogr. (2 p.).

La politique d'aménagement du temps scolaire est née en 1984, elle ne concernait alors que le temps extra-scolaire. En 1988-1989, une nouvelle orientation est prise, en résultant l'enfant et l'adolescent dans la globalité du temps scolaire et extra-scolaire, du temps social à l'école et dans la cité. Divers types de contrats existent : contrats ville-enfant, contrats d'aménagement du temps de l'enfant, contrats ville-enfant-jeune. Dix ans après cette création, les participants engagés dans ce programme d'aménagement du temps ont éprouvé la nécessité de se réunir pour réfléchir sur leurs pratiques, les problématiques posées... Le thème de cette réflexion est ici proposé. Lors de la première journée de réunion, les réflexions ont été de type "national" et institutionnel (ministères...) : la continuité d'une politique nationale ; une priorité dans l'évaluation des politiques publiques ; garantir la cohérence et la complémentarité des actions ; une information nécessaire au niveau des parents et des collectivités locales... Au cours de la deuxième journée, les tables rondes ont été plutôt axées sur le local, les aspects concrets : le projet éducatif local : quel projet pour quelle éducation ? (le partenariat et les dynamiques locales au cœur du dispositif ; la mise en relation du savoir avec l'environnement local ; Quimper, un projet centré sur l'éducation artistique...). Du projet... à la politique éducative locale (le temps libre : une part

importante de la vie d'un enfant ; de l'imagination pour un regroupement pédagogique intercommunal...). Les contrats ARVEJ et le développement social (les effets sociaux de l'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes ; veiller à ne pas gommer toutes les ruptures de temps et de lieux...).

L'aménagement des rythmes de vie des enfants. Paris : La Documentation française, 1994. 264 p., tabl., graph. ISBN 2-11-003192-1.

La politique d'aménagement du temps de l'enfant constitue l'un des cinq thèmes retenus en 1990 par le Comité interministériel de l'évaluation pour faire l'objet d'une évaluation. Après un rappel historique des politiques (depuis 1985) concernant l'organisation du temps à l'école et l'Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant (l'ARVE, avec notamment en 1987, les contrats bleus), les auteurs du rapport décrivent la démarche méthodologique appliquée par l'instance d'évaluation pour mener à bien cette évaluation. Cinq sites ont été retenus présentant des différences économiques, géographiques, sociales. Ils présentent les effets de l'ARVE sur l'enfant, l'école et les enseignants, sur l'articulation entre les aménagements du temps et les activités proposées par les contrats d'aménagement du temps de l'enfant, sur les aménagements du temps, les partenariats, les financements et les coûts de l'ARVE. Un bilan global de l'opération est dressé et une liste de dix recommandations proposée : définition des termes temps scolaire, périscolaire, extra-scolaire ; extension de cette politique à l'enseignement secondaire ; aider les enfants à la gestion du temps, nécessaire réorientation de la politique conduite...

L'enfant et le sport. Sport et vie, 1996, n° hors-série. 82 p.

Les thèmes abordés dans ce numéro spécial sont les suivants : expériences de temps scolaire aménagé ; comment les enfants pratiquent le sport dans les clubs ; la prise en compte des différences psychologiques, morphologiques et physiologiques enfant-adulte ; les avantages du sport chez les enfants atteints de certaines pathologies. (Prix : 45,00 FF).

Ligue française de l'enseignement et de l'Éducation permanente. *Temps et espaces de vie des enfants et des jeunes : pour quoi et comment agir ? Rapport d'étape d'une réflexion collective : groupe de travail national sur l'aménagement des temps et les rythmes de vie des enfants et des jeunes.* Paris : Ligue française de l'enseignement et de l'Éducation permanente, 1998. 37 p. (Éducation).

Ministère de la jeunesse et des sports, Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes scolaires. *Aménager les temps des enfants : débats autour d'une expérience.* préf. de Marie-Georges Buffet. Paris : La Documentation française, 1998. 303 p. ISBN 2-11-003994-9.

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.

Rythmes et blouses. Amiens : CRDP, 1992. 165 p., graph., tabl., bibliogr. (5 p.). (Documents, actes et rapports pour l'éducation). ISBN 2-240-00320-0.

La première partie est la présentation d'une enquête réalisée auprès de 982 élèves de cours moyen du département de la Somme. Elle est centrée sur le rythme de vie des enfants : l'alternance veille-sommeil, la fatigue, les activités de loisir pratiquées. La 2e partie propose les actes du 2e carrefour sur les rythmes de vie de l'enfant. Divers points ont été étudiés : l'hygiène de vie des enfants de grande section de maternelle, rythme et sommeil de l'enfant, l'aménagement des rythmes scolaires, les conséquences de l'aménagement du temps scolaire sur le sommeil...

PETIT, Dominique. *Aménagement du temps de l'enfant.* (description d'actions éducatives et pédagogiques en zep).

Description Brève : Aménagement du temps scolaire (semaine et journée) dans les écoles primaires de la ZEP qui placent les rythmes biologiques de l'enfant au cœur du dispositif.

Localisation : Groupes scolaires Merlattes, Marcel Plaisant, Grand Meaulnes et Louise Michel, École des Merlattes, 58 à 60 rue Louise Michel 18000 Bourges.

Objectif : Les objectifs de ce projet sont d'améliorer la réussite scolaire en aménageant le temps de l'enfant, de récupérer du temps scolaire en optimisant les périodes d'activités intellectuelles, de placer les rythmes biologiques de l'enfant au centre de cet aménagement. (fiche Dif-act numéro 117 disponible au centre Alain Savary, INRP).

PETIT, Dominique. *Aménagement des rythmes scolaires.* (description d'actions éducatives et pédagogiques en zep).

Description Brève : Aménagement des rythmes scolaires hebdomadaires comportant des activités sportives et culturelles deux après-midi par semaine.

Localisation : Groupes scolaires Merlattes , Marcel Plaisant, Grand Meaulnes et Louise Michel, École des Merlattes 58 à 60 rue Louise Michel 18000 Bourges.
Objectif : Les objectifs sont d'améliorer la réussite scolaire, de développer les pratiques sportives et culturelles, d'agir sur les rythmes de vie des enfants et de faire que l'enfant devienne citoyen de sa ville. (fiche Dif-act numéro 395 disponible au centre Alain Savary, INRP).

EUROPE

Calendrier et rythmes scolaires dans l'Union européenne. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice, 1997. 20p. ISBN 2-87116-269-7.

Complément et mise à jour de l'étude comparative des rythmes scolaires en Europe publiée en 1995. Seules quelques variables ont été modifiées, comme le début et la fin de l'année scolaire et les dates de congé.

Calendrier et rythmes scolaires dans les états membres de la Communauté européenne.

Bruxelles : Commission des communautés européennes, 1993. 52 p., tabl. ISBN 2-87116-213-1.

Âges de la scolarité obligatoire à temps plein ; Étalement de l'année scolaire ; Nombre de jours d'enseignement par an ; Répartition et durée des congés scolaires ; Étalement de la semaine scolaire ; Nombre de périodes hebdomadaires d'enseignement, durée d'une période d'enseignement ; Nombre d'heures d'enseignement par an ; Enseignement primaire : temps d'enseignement sur une journée scolaire, horaire d'ouverture des établissements d'enseignement.

L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne. Bruxelles : Eurydice, 1994. 117 p., tabl. ISBN 2-87116-261-6.

Trois aspects essentiels sont étudiés : les rythmes scolaires et le temps d'enseignement, l'organisation pédagogique et l'évaluation, l'élaboration et le contenu des programmes.

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

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

les niveaux de vigilance, les performances scolaires, les comportements en classe, la gestion du sommeil d'écoliers en fonction de l'aménagement scolaire des quatre pays concernés.

ÉTUDES HISTORIQUES

COMPÈRE, Marie-Madeleine. dir. *Histoire du temps scolaire en Europe.* Paris : INRP/Economica, 1997. 392 p., bibliogr. dissém. ISBN 2-7178-3289-0.

L'histoire de l'école prend classiquement pour objets la législation scolaire et les modalités de son application. L'histoire du temps scolaire a l'avantage d'inscrire ces éléments dans la société en général : on sait bien que le temps, loin d'être une donnée quantitative neutre, constitue un indice révélateur d'une civilisation tout entière. Étudier le temps scolaire permet donc d'approfondir les rapports qu'une société entretient avec son enfance et sa jeunesse : en laissant l'enfant passer du temps à l'école, le groupe familial et social reconnaît ne plus être le seul canal de la transmission culturelle, mais accepte qu'une autorité extérieure l'emporte sur ses habitudes et ses intérêts immédiats. Le temps scolaire représente aussi un investissement en formation : il faut donc que les promoteurs locaux de l'école conçoivent implicitement ce que les économistes définissent comme le capital humain et que la mentalité des parents soit susceptible de projection dans le futur. Bien qu'on les ressente aujourd'hui comme "naturels" dans la vie sociale, chacun des éléments constitutifs du temps scolaire (année, trimestre, semaine, journée, heure) est le produit d'une construction historique : ils sont nés, ont connu un développement spécifique ; ils peuvent disparaître. Coordonnant une douzaine d'études, l'ouvrage donne la profondeur historique à cette problématique générale et la traite à l'échelle de l'Europe. En cela, il élargit la perspective, plus souvent abordée aujourd'hui, des rythmes scolaires, qui vise l'inadaptation de l'école aux besoins physiologiques et psychologiques des enfants et aux nécessités économiques et sociales du monde contemporain : c'est moins ce qui se passe à l'intérieur de l'école qui a été étudié que la part et la nature du temps scolaire par rapport aux autres temps sociaux. En refusant de prendre à la lettre les informations contenues dans les textes officiels et normatifs, les auteurs de ce recueil soulèvent également des problèmes de méthode, sur le plan de l'histoire de l'éducation comme sur celui de la comparaison. (Prix : 180,00 FF).

MARTIN, Daniel. *Vous avez dit 9 ans d'école ? Évolution de l'horaire scolaire dans le canton de Vaud.* Lausanne : CVRP, 1993. 24 p., graph., tabl., bibliogr. (1 p.).

Dans le but d'étudier l'évolution de l'horaire scolaire au cours de ce siècle et de faire un portrait sommaire de l'école vaudoise au cours de son histoire, un certain nombre de documents (grilles-horaire, règlements, etc.)

ont été recueillis. Les analyses ont porté sur les grilles-horaire des divisions terminale et prégymnasiale. Les principaux résultats de cette enquête montrent que l'horaire global de l'élève s'est progressivement allégé durant ce siècle. Toutefois cette diminution n'a pas été répercutée de manière semblable sur toutes les branches. Parfois certaines branches ont même vu leur dotation horaire augmenter au cours de ce siècle. Par ailleurs, un constat intéressant apparaît lorsque l'on regarde l'évolution des grilles-horaire. En effet, au début du siècle, les grilles-horaire étaient fortement différenciées suivant les divisions ou les sections. A la fin de ce siècle, ces différences ont tendance à fortement diminuer. Tout se passe comme si l'image caractéristique de chaque division, en termes de nombre de périodes d'enseignement consacrées à telle ou telle branche, s'estompait pour tendre à ne former plus qu'une image d'une division unique qui pourrait, à terme, regrouper tous les élèves dans une même filière, du début à la fin de leur scolarité.

ÉQUIPES DE RECHERCHES

Histoire du temps scolaire :
Département Histoire de l'éducation – INRP.

Évaluation du temps scolaire :
Direction de l'évaluation et de la prospective.

Aménagement du temps scolaire :
Département Politiques, pratiques et acteurs
de l'éducation – CRESAS – INRP ; IREDU,
Université de Dijon.

Rythmes de vie : Laboratoire de psychophysio-
logie et écophysiologie, Université de Besançon ;
Laboratoire de psychologie expérimentale,
Université de Tours.

ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DES LANGUES VIVANTES

GÉNÉRALITÉS

HAGÈGE, Claude. *L'enfant aux deux langues*.
Paris : Odile Jacob, 1996. 298 p. ISBN 2-7381-0340-5.

L'auteur veut se livrer à une démythification du bilinguisme. Près de la moitié de la population mondiale est bilingue, mais la France résiste. C. Hagège, dans un ouvrage qui ne s'adresse pas qu'aux seuls spécialistes, veut répondre aux questions que l'on peut se poser à propos du bilinguisme. Une première partie montre que les ressources de l'enfant sont sous-exploitées, et qu'il faut agir avant le seuil fatidique de la onzième année ; l'exemple des enfants de couples mixtes peut être utile, mais l'important est d'apprendre à apprendre. Cinq clés peuvent donner

l'accès à la maîtrise d'une deuxième langue (deuxième partie) : l'apprentissage précoce des langues étrangères, la conception de la langue comme instrument, l'immersion par échanges massifs de maîtres à travers l'Europe, l'entretien permanent des connaissances acquises et nouvelles, les langues à enseigner dans les écoles primaires. Dans le cas de la France, il faut tenir compte des facteurs liés à la nature et à l'histoire de la langue, et de l'existence d'idiomes régionaux (troisième partie). La diversité des situations bilingues (quatrième partie) est également à envisager : les types de bilinguisme connus, la distinction entre bilinguisme égalitaire et bilinguisme d'inégalité. Il est possible de prodiguer une éducation bilingue précoce, s'il y a une volonté des États. Celle-ci peut former à l'apprentissage ultérieur d'autres langues, contribuer à la lutte en faveur de l'emploi, procurer ce "surcroît d'humanité, qui fait tout l'enchantement de l'enfant aux deux langues".

O'NEIL, Charmian. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : CREDIF, Hatier, Didier, 1993. 287 p. (Langues et apprentissage des langues). ISBN 2-278-04124-4.

La 1^{re} partie de cet ouvrage propose un panorama de l'Enseignement Pré-secondaire des Langues Vivantes (EPLV), panorama historique et actuel, en France et dans les pays développés (pays monolingues où la langue est une langue de grande diffusion). Un chapitre évoque les autres situations d'EPLV où la langue, étrangère au départ, deviendra une langue d'enseignement (Canada, Luxembourg, le cas des enfants de travailleurs migrants.). Dans une 2^e partie, l'auteur s'efforce de cerner les spécificités du public de l'EPLV et de dégager ses caractéristiques propres : motivation, attitudes, affect ; les enfants et l'acquisition/apprentissage des langues ; l'input et les stratégies utilisées par les adultes dans leurs interactions avec les enfants ; pratiques, tendances et interrogations en EPLV. L'EPLV peut apporter une contribution réelle au développement de l'enfant et participer à l'amélioration de la maîtrise et à la banalisation de la maîtrise des LVE. De nombreux obstacles existent encore : insuffisance de maîtres qualifiés, la coordination primaire-secondaire.

PORCHER, Louis ; GROUX, Dominique.
L'apprentissage précoce des langues. Paris : PUF,
1998. 126 p. (Que sais-je ? ; 3289). ISBN
2-13-048626-6.

Pourquoi l'apprentissage précoce des langues ? État des lieux en Europe et dans le monde, en France. Les pratiques pédagogiques : objectifs, méthodes, moyens. Les enjeux interculturels. Des transformations en cours.

OBSERVATIONS, ANALYSES ET ÉVALUATIONS

BAILLY, Danielle ; LUC, Christiane.

Approche d'une langue étrangère à l'école. 2 : étude psycholinguistique et aspects didactiques. Paris : INRP, 1992. vol. 2. 181 p. ISBN 2-7342-0320-7.

Ce volume 2 illustre et enrichit l'essai de synthèse précédent en proposant une analyse psycholinguistique approfondie de l'activité d'élèves de CM2, qui découvrent comment fonctionnent d'autres langues que le français dans un domaine précis du système linguistique : le genre des noms. L'approche conceptuelle utilisée exploite les capacités d'observation et de réflexion d'enfants d'une dizaine d'années en même temps qu'elle initie une pratique de la langue. Cet ouvrage développe donc, sur un exemple précis, la nature, les objectifs et la réalisation sur le terrain d'une démarche adaptée à l'âge des élèves. Il met à jour, à travers l'interaction enseignant/élèves, les divers cheminements des enfants dans leurs stratégies d'appropriation d'un "fait de langue" qui constitue, pour tous les apprenants, un véritable obstacle. L'analyse repose sur l'enregistrement, effectué au fil des séances de travail en classe, des échanges entre enseignant et élèves.

SIMON, Diana ; WHARTON, Sylvie ; FOERSTER, Cordule. Du savoir linguistique au savoir-faire social : supports audiovisuels et apprentissage des langues étrangères à l'école élémentaire. In *Didactiques, technologies et formation des enseignants*, 26 et 27 avril 1996. Grenoble. Axe 1 : *Recherche en didactique des disciplines et pratiques professionnelles.* Grenoble : Publications du CEDITEL, 1997. 149 p. ISBN 2-9505 996-3-X.

FRANCE. Inspection générale de l'éducation nationale. *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale.* Paris : La Documentation française, 1995.

De périodicité annuelle, ce rapport comporte souvent un chapitre sur "L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire" en France et, parfois, une partie sur "L'apprentissage des langues vivantes étrangères en Europe" (Rapport 1995).

GENELOT, Sophie. *L'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais.* Dijon : IREDU, 1995. 209 p. (Cahiers de l'IREDU ; 58). ISBN 2-85634-065-2.

La première partie de cet ouvrage rappelle le contexte de mise en œuvre de l'EPLV au moment où a débuté cette

recherche (1991) et présente la problématique retenue ainsi que le dispositif d'évaluation mis en place. Les deux autres parties présentent les résultats de la recherche empirique qui a permis de suivre environ 1 500 élèves (dont un millier ont été initiés à l'anglais en CM1 et/ou en CM2) depuis leur entrée en sixième en septembre 1991 jusqu'à la fin de leur année de cinquième en juin 1993. Les résultats présentés contribuent largement à "mettre à mal" l'opinion selon laquelle il suffirait d'avancer le début de l'apprentissage des langues étrangères au niveau de l'école primaire, pour que cela produise automatiquement de meilleures acquisitions chez les élèves, et ceci pour deux raisons principales. La première d'entre elles est que l'EPLV, tel qu'il a été conduit dans les classes élémentaires concernées par cette recherche, laisse des traces minimales dans les acquisitions des élèves initiés en anglais, mesurées au collège : cet impact, s'il est encore lisible au niveau de la fin de la sixième, ne participe plus, de façon significative, à expliquer les différences d'acquisitions entre les élèves à la fin du cycle d'observation. Par ailleurs, s'il apparaît que l'EPLV laisse, toutes choses égales, des traces, en moyenne, significativement positives dans les acquisitions des élèves initiés à la fin de la sixième, il s'avère qu'il ne profite guère qu'aux élèves déjà bien armés pour les acquisitions scolaires. Alors que cette expérimentation, telle qu'elle a été initiée par le Ministère de l'Éducation Nationale en 1989, visait à améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues au niveau du collège mais également à participer à la lutte contre l'échec scolaire, il faut constater que l'EPLV n'apparaît pas avoir atteint ces deux objectifs.

L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire première année. Rapport d'étape. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1996. 31 p.

Un groupe national d'experts a été chargé du suivi de la mise en œuvre de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire, durant l'année d'observation 1995-1996. Un rapport d'étape a été établi par des personnels des corps d'inspection, des spécialistes linguistes, des chercheurs, des formateurs, des enseignants, en vue de déterminer les meilleures conditions de l'extension de l'opération à la rentrée scolaire prochaine, qui s'appuie sur les visites à 120 maîtres dans leur classe et sur l'enregistrement de 80 séquences suivies d'entretiens avec les maîtres. Il présente en conclusion 24 propositions. Le rapport se fait l'écho des réactions très positives que cette innovation pédagogique a suscitées. Les quelque 15 000 enseignants engagés dans l'opération sont, dans l'ensemble, très enthousiastes. Ils apprécient la qualité de l'outil vidéo "CE1 sans frontière" mis à leur disposition pour les aider dans leur nouvelle tâche. Les élèves, quant à eux, se montrent très réceptifs à la méthode et attendent la séquence quotidienne de langue. Les points faibles du dispositif ou de l'outil vidéo -insuffisance de l'interactivité et de l'ouverture culturelle, de la diversification du choix des langues- feront l'objet d'amélioration, dès la rentrée prochaine, et seront pris en compte dans la suite de la série

vidéo "CE2 sans frontière". La formation didactique et linguistique, fréquemment réclamée par les enseignants, est d'ores et déjà une priorité des plans de formation pour 1996-1997. La formation initiale des maîtres devra, à plus long terme, les préparer à l'enseignement d'une langue étrangère. Les conclusions des experts conduisent à organiser l'extension de l'opération à de nouvelles classes en 1996-1997 et à préparer la généralisation de l'initiation à une langue vivante à l'école élémentaire.

Langues vivantes et français à l'école. *Repères*, 1992, n° 6, 182 p.

Centré sur l'interaction entre le français et les langues étrangères à l'école, ce numéro aborde, à travers plusieurs de ses articles, le sujet de l'introduction des langues vivantes dans l'enseignement primaire. Des évolutions sont susceptibles d'en résulter dans le domaine de l'apprentissage de la langue maternelle. Savoirs métalinguistiques et métalangagiers dans les différentes disciplines peuvent ainsi être mis en relation.

LEGENDRE, Jacques. *Vers un nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes*. Paris : Sénat, 1996. 63 p. (Les rapports du Sénat ; 73). ISBN 2-11-099897-0.

L'auteur retrace d'abord la situation exacte du dispositif mis en place par le système éducatif français pour l'apprentissage des langues vivantes (primaire et secondaire), "une apparence ambitieuse, une réalité moins glorieuse". "Des expériences pourtant prometteuses dans le développement du bilinguisme sont présentées dans une deuxième partie : les sections européennes, les sections internationales des établissements français. Les objectifs d'une véritable politique des langues vivantes (la maîtrise d'un bagage linguistique satisfaisant, une ouverture aux autres et au monde) et les propositions de la mission d'information (recherche d'une diversification linguistique, information impartiale des familles et des élèves, immersion linguistique des élèves).

LUC, Christiane. *Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : réflexion, constats, analyses didactiques*. Paris : INRP, 1998. 88 p. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 28). ISBN 2-7342-0583-1.

"Exposer" un enfant de sept, huit ou dix ans à une langue étrangère, même quotidiennement, n'est pas en soi un gage de succès. Encore faut-il que l'enfant ait envie de s'en saisir et que se développe peu à peu chez lui la maîtrise des moyens nécessaires pour y parvenir. Dans le cadre scolaire, le rôle de l'enseignant est alors déterminant. En même temps qu'il traite de l'initiation à une langue étrangère introduite dans les cours élémentaires première et deuxième années, ce rapport souligne les stratégies d'enseignement les mieux adaptées à cette fin. Cet ouvrage,

d'orientation nettement didactique, est à la fois le fruit de la réflexion et le résultat des analyses conduites à partir de l'observation de soixante-dix séances de langue vivante au CE2 dans cinq langues différentes. Après un exposé succinct de la problématique de l'opération, il propose quelques lignes de force d'une réflexion générale portant sur le début de l'apprentissage d'une langue étrangère à de jeunes enfants dans le cadre scolaire. Le recul théorique et l'analyse descriptive à laquelle il a été procédé, en prise directe sur le terrain, en font un outil utile à tous ceux que préoccupe l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire.

LUC, Christiane. *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : constats, analyses, propositions. Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l'INRP, octobre 1995-mars 1996*. Paris : INRP, 1996. 62 p. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 17). ISBN 2-7342-0532-7.

Cet ouvrage traite de l'initiation à une langue étrangère introduite en 1995-1996 dans les cours élémentaires première année, en application de la mesure n° 7 du Nouveau contrat pour l'école. Fruit des analyses conduites à partir de l'observation, par les 18 membres du groupe de suivi institué à l'INRP, de plus de 80 séquences de langue vivante au CE1, ce travail, essentiellement didactique, a constitué l'une des trois principales sources du rapport d'étape de mai 1996, rendu public par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. A un exposé succinct de la problématique de l'opération succède une présentation détaillée de ses effets sur le terrain, dans l'ensemble des langues du dispositif. Nées de la réflexion sur les données recueillies tant au cours des entretiens avec les enseignants que lors des observations de classes, des propositions relatives à la pratique de la classe, et à la formation des instituteurs et professeurs des écoles complètent le rapport proprement dit.

LUC, Christiane. *Apprendre à poser des questions : du cours moyen à la 6^e. Analyse descriptive d'un corpus de productions d'élèves débutants, interprétation didactique, prolongements pédagogiques*. Paris : INRP, 1993. 162 p. ISBN 2-7342-0390-1.

Cet ouvrage porte sur un aspect des savoir-faire à acquérir, dont la difficulté notoire crée un obstacle important à l'apprentissage dès que l'on cherche à dépasser le stade de la répétition d'énoncés préformés. Une analyse qualitative approfondie de productions orales et écrites d'élèves débutants, en CM et en 6^eme, met en lumière les procédures utilisées. Un dossier pédagogique s'articule sur cette analyse ; ses propositions visent à montrer comment l'enseignant peut aider ses élèves à identifier, puis à surmonter l'obstacle à l'apprentissage

LUC, Christiane. *Approche d'une langue étrangère à l'école. 1 : perspectives de l'apprentissage*. Paris : INRP, 1992. 104 p. ISBN 2-7342-0319-9.

Comment préparer l'apprentissage d'une langue vivante à l'école ? Sur quels contenus orienter l'enseignement d'initiation prévu à ce niveau pour lui assurer une efficacité maximale ? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, une recherche a été conduite à l'INRP sur plusieurs années. Elle visait essentiellement à favoriser le développement de pré-requis d'ordre conceptuel. Grâce à la mise en œuvre des contenus élaborés dans neuf classes de CM2, la faisabilité et l'efficacité de cette approche spécifique ont pu être vérifiées. Les acquis de cette recherche sont présentés dans deux volumes. L'objectif du premier volume est d'ouvrir des perspectives en s'appuyant sur les acquis récents de la linguistique, de la psycholinguistique, de la psychologie de l'apprentissage, et ainsi, de mettre en lumière un certain nombre de facteurs déterminants en matière d'appropriation d'une langue étrangère dans le cadre scolaire.

PRATIQUES

BROSSARD, Jean. *Enseigner l'anglais à l'école*. Paris : Bordas, 1995. 190 p. (Pédagogie des langues). ISBN 2-04-028193-2.

Ce document propose les résultats d'une expérience menée pendant dix ans (1982-1992) à l'école annexe de l'École Normale d'Institutrices de Paris. L'organisation et les plans des leçons constituent la 1^e partie. La 2^e partie aborde les principes qui ont régi l'expérience, les buts et les finalités de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école, fournit des éléments de psychologie de l'enfant et de psychologie de l'éducation, les contenus de l'enseignement. La mise en œuvre de l'expérience est décrite dans la 3^e partie : le rôle de l'ordinateur, les jeux, la mise en œuvre orale, l'écrit. La formation des enseignants (la réalité de la formation, la formation théorique, le bilan de la formation des élèves-instituteurs après l'expérience) fait l'objet de la 4^e partie. L'évaluation au niveau des élèves, celui de la 5^e partie : test de mémoire auditive et visuelle, contrôle de la latéralisation, test de compréhension, les jugements de valeurs de la part des enfants. Pour l'auteur, la solution idéale serait de laisser au maître la responsabilité de cet enseignement pré-secondaire des langues vivantes ; avec la compétence linguistique nécessaire, il pourrait intégrer cet apprentissage aux autres activités, adapter sa mise en œuvre aux intérêts réels de son public.

COLLOQUE INTERNATIONAL. 25 et 26 janvier 1993. Clermont-Ferrand. *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*. Clermont-Ferrand : CRDP, 1993. 263 p. ISBN 2-240-00335-9

Les interventions constituent la 1^e partie de l'ouvrage : Initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire ; problématique ; Initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire : bilan des trois années de l'expérimentation nationale ; Le développement de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire dans le cadre du projet langues vivantes du Conseil de l'Europe. Les travaux des ateliers sont proposés dans la 2^e partie. Quelle initiation à l'école élémentaire ? Quel suivi au collège ? La formation des instituteurs et des professeurs des écoles dans le cadre de la formation continue ; La formation des professeurs dans le cadre de l'IUFM ; L'apprentissage précoce dans le primaire en Europe et le développement des échanges ; Quelle implication des collectivités locales et quel rôle des intervenants extérieurs pour le développement de l'EPLV ? Moyens, méthodes et ressources pour l'EPLV ; Expériences de diversification des langues.

FAVARD, Jean. dir. *Didactique de l'allemand : problématiques et évolutions*. Paris : Nathan pédagogie, 1994. 287 p. (Perspectives didactiques). ISBN 2-09-120695-4.

De l'école primaire aux sections de techniciens supérieurs, l'allemand est une langue de communication. Entre les instructions officielles en vigueur, les comptes rendus d'expériences, les articles spécialisés, les particularités régionales, il y avait place pour une présentation d'ensemble de l'enseignement/apprentissage de l'allemand. Cet ouvrage a une double visée : inciter à la réflexion et informer. Les problématiques que doivent affronter les professeurs de langues étrangères en général et les professeurs d'allemand en particulier y sont analysées avec lucidité. L'avenir de la discipline "Allemand", prévisible ou simplement souhaitable, l'oblige à s'adapter aux objectifs actuels de l'institution scolaire : recentrage sur l'élève, transdisciplinarité, ouverture sur l'extérieur. Dans l'intérêt même de sa défense, l'allemand doit faire évoluer son image. Cet ouvrage est une pierre à l'édifice.

GERBEAU, Claudine, coord. *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris : Nathan pédagogie, 1996. 215 p. (Les repères pédagogiques : formation).

L'apprentissage précoce des langues vivantes est un choix pédagogique et un choix de société qui nous concerne tous. Il s'agit d'une histoire ancienne (exemples du bilinguisme en Alsace, de l'enseignement de la langue basque, de l'expérience Alice Delaunay 1967-1973). Depuis 1989, quatre circulaires ont donné le sens de l'expérimentation de l'enseignement précoce des langues vivantes ; un bilan, après trois années de fonctionnement, a été dressé en 1993, lors d'un colloque à Clermont-Ferrand. Deux lignes directrices apparaissent : des préoccupations idéologiques (choix des langues, rôle des collectivités locales), des choix méthodologiques (rôle de l'enseignant, stratégies.). Dans les propositions du ministère Bayrou (septembre 1994), trois éléments semblent d'importance :

l'abaissement de l'âge de l'initiation, la place faite aux langues régionales, la place possible des nouveaux médias. Le choix des langues choisies est important, car elles véhiculent un mode de pensée, une manière d'être, un rapport aux autres. Les fondements d'une pédagogie des langues doivent tenir compte de la matière à enseigner, des fonctionnements d'apprentissage et d'acquisition des élèves, de l'environnement sociologique, des avancées technologiques. Un projet pédagogique (qui suscite la motivation de l'élève) devra prendre en compte l'âge, le développement de l'enfant, le cycle d'apprentissage. Le défi que devra relever l'Europe est celui de l'unité dans le respect des cultures, de la coopération et non pas des relations de pouvoir. "Le choix des langues s'inscrit dans la conception que nous avons de la construction européenne, du respect des identités et des rapports entre les hommes".

GROUX, Dominique. *L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique sociale, 1996. 218 p. (Pédagogie Formation : l'essentiel). ISBN 2-85008-264-3.

L'auteur dresse ici un panorama de l'EPLV, dont l'objectif doit être un véritable bilinguisme. Les raisons de cet enseignement sont précisées dans une première partie : les enjeux politiques, symboliques et culturels ; les apports sur le plan individuel, neuro-psychologique, de la personnalité ; la résistance aux langues étrangères et la nécessité de la priorité donnée aux langues nationales (langues des migrants). Différentes études de terrain de l'EPLV (français) à l'étranger (Canada, Bulgarie, Allemagne) et en France font l'objet de la seconde partie. L'accent est mis sur l'expérimentation de l'académie de Strasbourg où l'enseignement de l'allemand est introduit dans certains établissements dès la petite section de maternelle ; le français et l'allemand bénéficient du même nombre d'heures ; la formation des enseignants est mise en place à l'IUFM et le curriculum d'allemand concerne tous les niveaux (de la maternelle au lycée). Des pistes pour l'élaboration de programmes d'études, la formation des enseignants sont formulées dans la troisième partie, ainsi que des propositions aux divers partenaires (enfants, parents, enseignants.). Trois éléments semblent importants : une vision prospective de la formation des enseignants, l'élaboration de programmes adaptés, du matériel pédagogique adéquat.

KERVAN, Martine. *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Paris : Armand Colin, 1996. 163p. (Formation des enseignants : professeur des écoles). ISBN 2-200-01399-X.

1) Principes fondamentaux : les textes officiels, préparer et organiser la séance de langue, outils et supports de la classe de langue, l'évaluation. 2) La prononciation, la prise de conscience des différences phonétiques et phonologiques, la pratique de la prononciation, présentation et assimilation des mots nouveaux, la découverte de l'écrit, le

rebrassage des acquis lexicaux. 3) L'apprentissage des structures, la présentation en "contexte", le réinvestissement, la réflexion sur la langue. 4) La pratique de la langue, les situations de communication, la narration d'histoires, l'évaluation. 5) La découverte de la culture anglo-saxonne, coutume et vie quotidienne. En annexes : référentiels CE1 (1995), CE2 (1996), cycle des approfondissements (1995).

MAURE, Fabia. *Les langues vivantes à l'école*. Paris : Syros-Alternatives, 1992. 149 p. (L'école des parents). ISBN 2-86738-634-9.

Le monde actuel nécessite la maîtrise d'au moins une langue étrangère (si ce n'est plusieurs) : mais quelle langue choisir ? quelles sont les méthodes d'enseignement ? les professeurs ? l'enseignement précoce est-il une bonne chose ? quel peut être le rôle des parents ? Voici quelques-unes des questions auxquelles cet ouvrage veut répondre.

EUROPE

FLÜE-FLECK, Hanspeter von. *Les débuts en allemand : analyse de neuf moyens d'enseignement destinés aux enfants de la scolarité primaire*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1993. 8 p.

GOETHE-INSTITUT (Paris), BRITISH COUNCIL (Paris), ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (Saint-Cloud). *Fremdsprachenlernen in der Grundschule = Foreign language learning in the primary school = L'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire*. Paris : Didier érudition, 1993. 136 p. (Triangle ; 11). ISBN 2-86460-210-5.

Les contributions réunies dans cet ouvrage concernent la France, l'Allemagne, le Royaume-Uni. Relevons : Les langues étrangères à l'école primaire, la problématique française (J. Favard). Current trends and issues in teaching English to children (J. Brewster) ; Quelle articulation entre conceptuel et communicatif en début d'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre scolaire (C. Luc) ; Die Rolle der Grammatik in frühen Fremdsprachenunterricht (H. E. Piepho).

JOHNSTONE, Richard. *Teaching modern languages at primary school : approaches and implications*, Edinburgh : Scottish center for research in education, 1994. V-70 p. (Practitioner minipaper ; 14). ISBN 0-947833-97-8.

Cette publication présente les résultats des recherches et

des innovations dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en Europe. Elle s'adresse non seulement aux enseignants ou élèves-maîtres prêts à participer à l'apprentissage précoce des langues mais aussi aux parents des élèves concernés. Les exemples de la France, l'Italie, l'Espagne, l'Allemagne, les Pays-Bas, le Luxembourg sont évoqués à la suite du cas britannique mettant en évidence la généralisation de l'effort de communication, de partage de l'information entre les peuples. Différents modèles d'enseignement des langues étrangères sont décrits. Divers concepts concernant l'acquisition d'une langue seconde, la compétence grammaticale, sociolinguistique, discursive sont discutés. Les implications des résultats des recherches pour la mise au point de programmes efficaces sont examinées.

MERKT, Gérard, ed. *Dessine-moi un module : vers une application du concept de modularité aux moyens d'enseignement des langues étrangères*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1994. 107 p.

ÉQUIPES DE RECHERCHE/RECHERCHES

INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES. Strasbourg. Enseignement - apprentissage de l'allemand à l'école élémentaire pour des enfants grandissant dans un parler dialectal. Recherche menée de 1993 à 1997.

UNIVERSITÉ DE NANCY II. Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues. Apprentissage précoce d'une langue vivante : approche de sensibilisation. Recherche menée de 1991 à 1995.

UNIVERSITÉ DE POITIERS. Laboratoire "Langage et Cognition". Évaluation d'une expérimentation de l'anglais à l'école élémentaire : utilisation du logiciel "dynamic English" dans des écoles de la ville de Périgueux. Recherche menée en 1994-1995.

Ces bibliographies ont été réalisées à partir de l'interrogation des différentes banques de données produites par l'INRP et ne contiennent donc que des références de documents analysés dans celles-ci. Les documents postérieurs à 1992 ont été retenus.

Deux thèmes de recherche importants pour l'enseignement élémentaire ont été sélectionnés : L'aménagement du temps scolaire et les rythmes scolaires et l'enseignement précoce d'une langue vivante.

Les documents répertoriés sont soit des références bibliographiques, soit des descriptions d'actions éducatives, soit des références d'équipes expertes sur les deux thèmes de recherche sélectionnés.

Michèle DASSA-GIRARD
Maryannick VERVISCH-LESTRADE
Service banques de données de l'INRP

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

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

Le Croisement des savoirs : quand le quart monde et l'Université pensent ensemble.

Paris : Les Editions de l'Atelier ; Editions Quart-Monde, 1999. 524 p. (Des livres contre la misère.) ☞ 6

Cet ouvrage relate un projet expérimental, fruit d'une rencontre entre le Quart Monde et l'Université. Pendant deux ans un groupe de travail constitué de militants du Quart Monde ayant personnellement vécu des conditions de misère, de volontaires ayant une expérience de partenariat avec des personnes très pauvres et d'universitaires met en dialogue trois types de savoirs : le savoir de ceux qui ont vécu des conditions de misère et d'exclusion, le savoir de ceux qui se sont engagés à leurs côtés, le savoir des sciences. L'ouvrage présente la démarche de cette expérimentation qui aboutit au choix de cinq thèmes de recherche : histoire, savoirs, famille, travail et activité humaine, citoyenneté. Les universitaires cherchent à comprendre la pensée que les personnes pauvres, sans diplôme, tirent de leur expérience ; celles-ci se lancent dans un travail de réflexion, de formalisation de leur vécu, de rédaction de leurs mémoires. Le produit de ce travail d'écriture nous est livré. Les acteurs-auteurs mesurent les apports de

cette action commune et dégagent les éléments qu'ils souhaitent voir pris en compte dans une démarche prospective de lutte contre l'exclusion. Enfin un « conseil scientifique » évalue cette expérience inédite de confrontation. (Prix : 170,00 FF).

Sciences de l'éducation

Identité et constitution des sciences de l'éducation.

Paris : Didier, 1998. 205 p., tabl., notes bibliogr. (Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle ; 31, 1-2.) ☞ 13

Ce numéro est la réédition d'un précédent numéro, paru en 1982, consacré aux sciences de l'éducation, quelque trente ans après l'ouverture des cycles d'études dans cette discipline. Il fut réalisé à l'issue des Journées d'études de l'Association des enseignants et chercheurs auxquelles participèrent entre autres G. Mialaret, V. Isambert-Jamati, L. Marmoz. Quelques notes de « réaction » ou d'actualisation des auteurs apportent parfois un autre regard sur ces écrits. Les contributions abordent les thèmes suivants : - Les fondements : l'évolution de la notion de pédagogie à celle des sciences de l'éducation ; - L'identité des sciences de l'éducation à travers son statut, son objet, sa spécificité épistémologique, et son rapport aux pratiques éducationnelles ; - Sa place au sein des sciences humaines et notamment ses liens avec les autres disciplines : sociologie, philosophie, psychologie, etc. ; - L'état de la recherche et de la formation à l'université.

Recherche scientifique

Recherche en sciences humaines

Chercheurs en sciences humaines

HESS, Remi ; WULF, Christoph.

Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel.

Paris : Anthropos, 1999. 232 p., notes bibliogr. (Exploration interculturelle et science sociale.) ☞ 21

Les contributions réunies dans cet ouvrage en hommage à Ewald Brass, chef du bureau de la recherche et de la formation créé par l'Office franco-allemand pour la jeunesse en 1974, forment le bilan du travail accompli autour de l'interculturel dans de nombreuses directions. Chercheurs français et allemands, mais aussi Européens de l'Est et de l'Ouest, ont pu, dans cette sorte d'école de l'Ofaj, faire des expériences entre les cultures, se former à travers elles, mettre en œuvre une interdisciplinarité réelle. Ils réfléchissent surtout sur l'actualité des recherches sur l'interculturel. (Prix : 150,00 FF).

Recherche en sciences de l'éducation

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre ;
GEOFFROY-SCHMUTZ, Nicole. coll. ;
BILLAC, Sandrine. coll. ;
PAUTONNIER, Christian. coll.

La Médiation scolaire : étude comparative France-Etats-Unis.

Lyon : Boutique de droit, 1997.
168 p., bibliogr. p. 1-8. ☞ 4

Ce rapport est le résultat d'une étude comparative sur la médiation scolaire en France et aux Etats-Unis. Elle évoque tout d'abord la crise du système scolaire avec un phénomène d'accroissement de la violence. Ce phénomène est amplifié dans la mesure où les écoles, les structures familiales et les quartiers ne jouent plus leur rôle traditionnel de socialisation et de régulation des conflits ce qui entraîne la montée du sentiment d'insécurité et de violence. Cette crise est beaucoup plus alarmante aux Etats-Unis où, dans certains lycées, les élèves sont soumis à des fouilles pour détecter la présence d'éventuelles armes. C'est dans ce contexte et pour apporter un remède à la violence qu'est née la médiation scolaire. Cette recherche-action présente un aspect méthodologique important. Elle décrit la mise en place du projet de médiation scolaire, l'état des lieux de la gestion des conflits et la sensibilisation de l'entourage immédiat. Elle compare les modes de recrutement des médiateurs en France et aux Etats-Unis. Enfin elle évoque la pesanteur des logiques en place, et les difficultés d'institutionnalisation. Pour finir, elle décrit les résultats de cette médiation, permettant ainsi de mieux définir ce qu'elle est. Elle ne peut en effet être réduite à une simple gestion des conflits. Elle s'apparente plutôt à un processus éducatif visant à représenter les intérêts des diverses parties pour aboutir à un consensus. L'école, lieu de socialisation, est particulièrement concernée,

et devient un espace intermédiaire de régulation et de reconstitution du lien social. (Prix : 130,00 FF).

DUMAS CARRÉ, Andrée. dir. ;
WEIL-BARAIS, Annick. dir.

Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique.

Berne : Peter Lang, 1998. 360 p., notes bibliogr. (Cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ☞ 21

La conception du présent ouvrage est issue d'un colloque qui a réuni des spécialistes de différentes disciplines (didactique, psychologie, philosophie, linguistique, sciences de l'éducation), et tient compte des convergences et des clivages qui en ont émergé. La première partie « Enjeux et cadres théoriques », voit la ligne de démarcation entre ceux qui privilégient les situations, les tâches et les guidages et ceux qui focalisent sur l'étude des conversations. La deuxième partie « Le guidage par les tâches », à partir de l'étude des verbalisations des élèves permet de contrôler la pertinence des situations choisies ainsi qu'à en montrer l'intérêt et les limites. La troisième partie « Les discours », voit la seconde catégorie d'auteurs qui considèrent le langage de manière diverse : indicateur du champ d'identification socio-cognitif auquel se réfère le professeur, support d'information, acte illocutoire et perlocutoire, instrument de la construction d'une co-référence, format conversationnel, etc. La quatrième partie « Contributions au débat », fournit un point de vue critique sur les travaux présentés. Toutes ces contributions mettent en avant l'importance des situations et de leur modélisation comme enjeux des échanges ainsi que des normes qui régissent les activités. (Prix : 268,00 FF).

MALONE, John A. ed. ;
NORTHFIELD, Jeffrey R. ed. ;
ATWEH, Bill. ed.

Research and supervision in mathematics and science education.

Mahwah (N.J.) ; London : L. Erlbaum, 1998. XV-371 p., ill., notes bibliogr. ☞ 4

En s'appuyant sur les recherches récentes, l'ouvrage met en lumière les stratégies des directeurs de recherche et des étudiants de troisième cycle qui se sont révélées efficaces dans la conduite de mémoires, de thèses doctorales sur l'éducation en mathématiques et sciences (ces approches pouvant intéresser par extension les étudiants d'autres disciplines). Le chapitre d'introduction passe en revue les paradigmes de la recherche en pédagogie des sciences et mathématiques. Plusieurs autres textes se focalisent sur la dimension ethnographique et traitent des moyens d'établir l'authenticité de cette approche de la recherche. D'autres chapitres examinent la relation entre les étudiants chercheurs et les directeurs de thèse, vue comme une collaboration, un enrichissement mutuel. Enfin plusieurs sont consacrés au travail de rédaction des cours de haut niveau et des publications. La conclusion porte sur l'utilisation de la technologie de l'information dans la conduite et la supervision des recherches de troisième cycle.

Chercheurs et organismes en sciences de l'éducation

Selective inventory of social science information and documentation services.

Paris : UNESCO, 1998. XIII-453 p., index. (World social science information directories.) ☞ 3

Inventaire mondial réactualisé des services de documentation et des grandes bibliothèques consacrées aux sciences sociales (considérées au sens large), élaboré par l'UNESCO, comprenant

une fiche technique sur chacun de ces organismes, un index des noms de leurs responsables, un index des thèmes traités (avec indication des pays concernés) et un index des zones géographiques couvertes par cet inventaire. Ce document est un outil de référence, notamment pour les chercheurs en sciences de l'éducation.

Méthodologie de la recherche

La Recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques.

Boucherville (Québec) ; Paris ; Casablanca : Gaëtan Morin, 1998. 405 p., bibliogr. p. 388-389. Index. ☞ 12

Depuis quelques décennies, les méthodes qualitatives gagnent en importance dans les sciences sociales, en témoigne l'abondante production scientifique, en Europe ou en Amérique du Nord, notamment dans les domaines de la sociologie, de l'anthropologie, et plus récemment de la criminologie, des sciences de l'éducation ou encore du travail social. Cette popularité s'est accompagnée d'une diversification des pratiques de recherche. Le groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, situé au Québec, a pour objectif d'en étudier les aspects épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Il approfondit ainsi les questions relatives aux fondements, techniques, critères d'évaluation, utilisation des méthodes qualitatives. Cet ouvrage comporte douze contributions regroupées en quatre parties : épistémologie et théorie, devis de recherche et échantillonnage, approche et technique de recherche, analyse. Il débute par un essai de définition et de délimitation de ce champ. Il apprécie ensuite la scientificité des méthodes qualitatives à partir de l'étude du projet de recherche, de l'échantillonnage, des techniques de recueil et d'analyse des données, des critères de validité et de fiabilité. La lecture de cet ouvrage est à compléter par une autre publication du même auteur « La recherche

qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec ». (Prix : 225,00 FF).

BOUTIN, Gérald.

L'Entretien de recherche qualitatif.

Québec : Presses de l'université du Québec, 1997. XII-160 p., bibliogr. p. 153-159. ☞ 31

Cet ouvrage répond à la nécessité de former de façon approfondie les intervenants et les chercheurs en sciences sociales à l'usage de l'entretien, considéré comme « la méthode la plus efficace de l'arsenal qualitatif ». L'auteur traite principalement de l'entretien semi-structuré ou directif, inspiré par les techniques de l'ethnographie, diffèrent du test dit « standardisé » (de type questionnaire) car il cherche, non à généraliser des résultats, mais à interpréter la conception du monde qu'élaborent les sujets dans un contexte social donné. Le premier chapitre évoque deux traditions épistémologiques qui orientent la démarche du chercheur : le paradigme positiviste conduit à une recherche expérimentale, quantitative, le paradigme interprétatif conduit à une approche qualitative, phénoménologique. Un second chapitre expose les typologies, les fonctions et les objectifs de cette approche qualitative. La communication – fondement de l'entretien – et les initiateurs – les interviewers – sont ensuite étudiés. Le déroulement de l'entretien et les caractéristiques des sujets ciblés sont examinés. Un dernier chapitre éclaire le traitement des résultats et la rédaction du rapport de recherche.

DELAMONT, Sara ; ATKINSON, Paul ; PARRY, Odette.

Supervising the PhD : a guide to success.

Buckingham ; Philadelphia : Open university press, 1997. X-209 p., bibliogr. p. 195-201. Index. ☞ 4

Ce guide envisage les différents aspects du travail qui consiste à diriger une thèse. Les sujets traités concernent le rôle d'accompagnement que le directeur de thèse est amené à jouer au cours des différentes étapes de la recherche : la gestion du temps pour l'étudiant et la préparation à la soutenance de thèse ; les stratégies à adopter pour être efficace dans le travail de recherche ; enfin, l'aide que le directeur de thèse peut fournir au nouveau promu après la soutenance de thèse pour se repérer dans le monde universitaire et pour se faire connaître. Les auteurs s'appuient sur leurs expériences et sur des travaux de recherche menés auprès d'universitaires britanniques dans les départements de sciences sociales, sciences expérimentales et sciences humaines. Ils s'adressent donc aux directeurs de thèse de toutes disciplines conscients de la nécessité de lutter contre les abandons de thèse et soucieux de garantir un environnement porteur pour la recherche en phase avec le monde du travail.

DUBUS, Alain.

ADSO 3.2 : Mode d'emploi.

Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1998. 150 p., bibliogr. p. 146. (Éducation et didactiques : acquisition et transmission des savoirs.) ☞ 31

Adso 3 est un logiciel de traitement statistique de données orienté vers les besoins des chercheurs et étudiants en Sciences Humaines. Il est utile lors des cas suivants : enquête sociologique, évaluation en milieu éducatif, études des publics en travail social. Présenté sous la forme d'un mode d'emploi en dix chapitres, il offre un choix d'instruments statistiques permettant de constituer et traiter les données par tri, croisement, etc... allant jusqu'aux analyses factorielles et typologiques. Il permet aussi d'élaborer graphiques et tableaux. La méthodologie concernant le choix des opérations selon le genre de problème que l'on traite fait l'objet d'un autre ouvrage de la même collection.

DUBUS, Alain.

Méthodes et pratiques du traitement statistique en sciences humaines : étude de cas avec le logiciel ADSO 3.

Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion, 1998. 111 p., bibliogr. p. 109. (Education et didactiques.) 31

Cet ouvrage de formation aux méthodes statistiques en sciences humaines présente une étude de cas portant sur un échantillon de 800 étudiants en sciences de l'éducation. Le traitement des variables descriptives et docimologiques issues de ces données permet d'expliquer la méthode de traitement de données effectué au moyen du logiciel ADSO 3. Un niveau minimum en statistiques équivalent à un premier cycle universitaire est toutefois requis.

HESS, Remi.

La Pratique du journal : l'enquête au quotidien.

Paris : Anthropos, 1998. 144 p., bibliogr. p. 145-146. (Exploration interculturelle et science sociale.) 5

Comment garder trace de la succession des événements que l'on vit, des observations, réflexions, analyses que l'on peut faire au jour le jour ? Le journal « ethnopsychologique » nous permet d'être acteur de notre vie ; à la différence du journal intime, il est conçu comme outil d'exploration et est destiné à être lu. Certes la communication en est différée : on écrit aujourd'hui en pensant à demain. Le bénéfice est double : la technique du journal permet de transformer un quotidien répétitif et ennuyeux en expérience pour le diariste et en recueil de données intéressant pour l'historien, l'ethnologue, le sociologue, le chercheur ou l'enseignant. L'auteur, adepte du précurseur Marc Antoine Jullien (1800) inscrit la pratique du journal dans son projet éducatif d'enseignant et propose plusieurs applications bénéfiques de ce rapport particulier et très personnel à l'écrit. (Prix : 98,00 FF).

MERRIAM, Sharan B.

Qualitative research and case study applications in education : revised and expanded from case study research in education.

San Francisco : Jossey-Bass Pub., 1997. XVIII-275 p., bibliogr. p. 247-265. Index. (Jossey-Bass Education Series.) 31

Cet ouvrage constitue une introduction à la recherche qualitative dans le champ de l'éducation. Dans une première partie, la nature de cette recherche qualitative est analysée en opposition avec la tradition positiviste (quantitative) ; l'étude de cas y est présentée comme un type de recherche qualitative fréquent et les processus d'élaboration d'une recherche qualitative sont expliqués. La seconde partie traite de la collecte des données. La dernière partie étudie la façon d'analyser les données, d'en vérifier la fiabilité, de prendre en compte les problèmes éthiques et de rédiger un rapport final. Divers niveaux d'analyse, allant du compte rendu descriptif de résultats au développement de catégories, de thèmes, de théories, à la modélisation, sont suggérés. Le problème de la diffusion des résultats des recherches est abordé.

MERTENS, Donna M.

Research methods in education and psychology : integrating diversity with quantitative and qualitative approaches.

London : Sage, 1998. XVII-421 p., bibliogr. p. 419-421. Index. 31

Cet ouvrage, qui se veut un guide méthodologique de la « bonne recherche » en éducation et en psychologie, présente les différentes méthodes quantitatives et qualitatives de recherche dans la perspective des paradigmes majeurs : postpositivisme interprétatif, constructiviste et émancipatoire (ce dernier prenant en compte les points de vue des femmes, des minorités et des personnes handicapées). La façon de passer en revue la littérature

spécialisée et de formuler un problème de recherche est expliquée étape par étape. Les différentes approches du système d'investigation sont décrites (recherche expérimentale ou quasi expérimentale, comparative, étude de cas, d'histoires de vie, recherche de corrélations, évaluation, etc.). Les questions de définition et de sélection des échantillons sont éclaircies. Les problèmes d'éthique auxquels le chercheur est confronté lors des interviews sont abordés. Les stratégies de collecte des données quantitatives et l'établissement de normes de jugement qualitatif sont discutés.

SHACKLOCK, Geoffrey ; SMYTH, John.

Being reflexive in critical, educational and social research.

London : Falmer press, 1998. VII-221 p., notes bibliogr. Index. (Social research and educational studies.) 31

Cet ouvrage regroupe les descriptions de l'expérience personnelle de l'acte de recherche par seize chercheurs américains, australiens, britanniques. Chacun d'entre eux développe une réflexion critique sur les thèmes qu'il a approfondis, sur les dilemmes éthiques qu'il a rencontrés. Ces textes ouvrent de perspectives sur les phénomènes de tension entre épistémologie et méthodologie, théorie critique et idéologie post-moderne, scientisme et politisation que ces chercheurs ont expérimenté dans leur travail qualitatif qui implique la gestion de l'incertitude jusqu'à l'achèvement du projet. Des thèmes tels que l'identité sexuelle, raciale, les notions de validité, de réciprocité du don dans les interactions, de prise de responsabilité, de prise de parole sont mis en lumière. La recherche critique est vue comme un « processus simultané de déconstruction et de reconstruction... un va-et-vient constant entre le concept abstrait et les données concrètes, entre la réflexion et la pratique ».

Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation

ANDERSON, Gary. dir. ; ARSENAULT, Nancy. dir.

Fundamentals of educational research.

London : Falmer press, 1998.
X-266 p., ill., notes bibliogr. Index.
☞ 31

Cet ouvrage est une seconde formulation du texte de 1990, améliorée à la lumière des questions, des exigences du public concerné : les étudiants se préparant à la recherche en éducation. L'auteur s'est efforcé de « rendre simples », c'est-à-dire accessibles, « les matières complexes », malgré les critiques de ses pairs, en testant une version pilote de l'ouvrage dans un cours de doctorat. Des problèmes tels que la planification et la conduite d'une recherche, l'intégration de schémas conceptuels permettant d'explorer les relations entre les variables de l'investigation, la façon de passer en revue la littérature constituant des sources pour la recherche concernée, la recherche du directeur de recherche adéquat, la formulation d'une quête bien délimitée sont étudiés. Les différents types de recherche – recherche descriptive, évaluative, qualitative, historique, analyse de corrélations, études de cas – sont examinés, les procédures et les limites de chaque méthode sont exposées.

BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp.

Qualitative research for education : an introduction to theory and methods.

London : Allyn and Bacon, 1998.
XI-276 p., ill., bibliogr. p. 250-269.
Index. ☞ 31

La troisième édition de cette introduction à la recherche pédagogique qualitative, largement augmentée, voire réécrite pour certains chapitres, examine les fondements théoriques et his-

toriques de ce type de recherche, analyse les méthodes spécifiques pour mener cette recherche. Elle rend compte des idées nouvelles dans ce domaine : l'apport des études sur les différences selon le sexe, du post-modernisme, du concept de « déconstruction », de l'informatisation de la collecte et de l'analyse des données est mis en lumière, les références sont réactualisées. Les problèmes de rédaction, de mise en forme de la recherche en fonction des objectifs de communication de l'auteur, sont approfondis. Le dernier chapitre est consacré à une réflexion sur la recherche appliquée explicitement liée à la pratique, à la prise de décision en classe : cette recherche concerne soit l'évaluation de réformes, soit des problèmes de société, soit des actions pour promouvoir des changements sociaux ou un développement individuel grâce à l'éducation (recherche action politique ou participante).

WALFORD, Geoffrey.

Doing research about education.

London : Falmer press, 1998.
VII-208 p., ill., notes bibliogr. Index.
(Social research and educational studies.) ☞ 31

Cet ouvrage collectif rend compte de diverses recherches à petite et grande échelle, de diverses méthodologies qualitatives et quantitatives de plusieurs thèmes de recherche développés dans les années 90. Deux chapitres traitent de recherches ethnographiques individuelles : l'une concernant les relations entre la dimension scolaire et la dimension éducative socialisatrice dans deux écoles secondaires, l'autre concernant l'identité masculine/féminine dans la culture scolaire primaire. Trois autres chapitres examinent des recherches menées par des petites équipes de chercheurs, parfois sur une très longue période et discutent des avantages et des difficultés de la collaboration, de la coordination des programmes de recherche. Les problèmes particuliers aux larges recherches quantitatives internationales sont

évoqués ainsi que le développement d'un nouveau type de recherche « de commande » financée par des organismes externes avec les contraintes inhérentes à ce type de contrat. Finalement les processus de rédaction et de publication des écrits universitaires sont décrits.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

Disciplines philosophiques

Philosophie de l'éducation

HANNOUN, Hubert.

Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage : fondements idéologiques de la formation nazie.
Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1997.
238 p. (Éducation et didactiques.)
☞ 4

Comment un individu peut-il devenir un monstre, et passer de la plus parfaite innocence à la bestialité ? Cet ouvrage se penche sur la formation de l'individu nazi, à travers la présentation de l'idéologie nazie en matière d'éducation. Les informations prises dans les textes fondateurs de l'idéologie nationale-socialiste et de Mein Kampf montrent comment la théorie de l'éducation est placée au centre de la doctrine, comment les cadres allemands sont invités à obéir aux lois édictées comme norme de pensée et de comportement. L'auteur démontre à l'aide des recherches scientifiques contemporaines les contradictions du système idéologique nazi dont les contenus se situent loin de toute fiabilité scientifique et de

toute valeur morale. Son analyse de nombreux textes d'idéologues français et allemands des siècles précédents montre le caractère non révolutionnaire des thèses évoquées et leurs indigences. Les trois principes fondamentaux du naturalisme raciste, de la hiérarchisation des êtres et du providentialisme montrent que la formation nazie ne peut que revêtir l'aspect d'un dressage info-éducatif. (Prix : 150,00 FF).

HOUSSAYE, Jean. dir.

Education et philosophie : approches contemporaines.

Paris : ESF, 1999. 302 p., bibliogr. p. 295-298. Index. (Pédagogies.)
☞ 22

Education et philosophie et non philosophie de l'éducation. Les liens de la philosophie sur l'éducation sont tutélaires. Depuis bien des années, l'éducation s'est autonomisée par rapport à la philosophie. Cet ouvrage collectif a été construit sur onze notions d'éducation interrogées philosophiquement : désir, expérience, langage, modernité, nature et liberté, pensée critique, personne, savoir, sens, valeurs et se termine par une réflexion sur la nature de la philosophie de l'éducation pour bien montrer que cette dernière est à la fois un champ et un débat. Chacune de ces notions a été proposée à un rédacteur, en tenant compte des compétences, des tendances théoriques et des nationalités (sept nationalités différentes). (Prix : 198,00 FF).

KERLAN, Alain.

La science n'éduquera pas : Comte, Durkheim, le modèle introuvable.

Bern ; Berlin ; Paris [etc] : Peter Lang, 1998. XVI-326 p.
(Exploration : Pédagogie, histoire et pensée.) ☞ 12

Cet ouvrage est une interrogation à l'égard des formes contemporaines de la figure pédagogique des sciences établie dans l'espoir d'en comprendre les significations et les enjeux à l'aube

du 21^e siècle. Cette recherche a conduit naturellement l'auteur vers le positivisme et les œuvres d'E. Durkheim et d'A. Comte. La première partie est centrée sur l'annonce durkheimienne : pourquoi les sciences n'occupent-elles pas dans la culture et l'éducation la place qui leur revient ? Avec les développements de la modernité scientifique, à quand un nouvel âge pédagogique ? Pourquoi les sciences ont-elles tant de difficultés à trouver leur place légitime ? La deuxième partie est consacrée à l'œuvre éducative d'A. Comte, et à la compréhension de la valeur qu'il accorde dans sa pensée à l'éducation aux sciences. L'auteur démontre qu'il faut aujourd'hui, plus que jamais, penser l'éducation par les sciences, construire une réflexion qui en mesure les enjeux et se demander ce qu'il convient de faire avec les sciences dans l'éducation.

OLTRA, Georges.

Une Ecole qui tient parole.

Paris : L'Harmattan, 1998. 382 p.
(Education et formation : Références.) ☞ 5

En marge des agitations médiatiques autour de l'école, et empreint d'une certaine méfiance à l'encontre du monde politique et du tout économique, ce bilan s'inscrit dans un contexte de relatif apaisement des antagonismes entre enseignement laïque et catholique. (Prix : 195,00 FF).

Philosophie morale

DAVIS, Michael.

Ethics and the university.

London ; New York : Routledge, 1999. XII-267 p., bibliogr. p. 255-265. Index. (Professional ethics.) ☞ 22

L'auteur souligne la place grandissante de l'enseignement de la théorie morale et de l'histoire des théories morales dans le département de philosophie et

l'introduction de l'enseignement de la morale professionnelle à l'université depuis les années 70. La première partie de l'ouvrage replace l'enseignement de l'éthique appliquée dans un contexte social et historique plus large, examine les relations entre l'éthique institutionnelle concernant les disciplines universitaires et l'éthique du professeur en tant que professionnel, dans l'exercice de son métier et s'interroge sur la place de la liberté intellectuelle dans ce cadre moral. La seconde partie est centrée sur l'éthique de la recherche d'un point de vue historique et thématique (aux États-Unis, 50 % des recherches s'effectuent à l'université). La nécessité d'établir un code éthique, notamment pour résoudre les problèmes d'interdépendance entre l'industrie et la recherche universitaire est mise en lumière. La troisième partie décrit l'enseignement de l'éthique appliquée et montre qu'enseigner cette morale non théorique change la vision de l'enseignement en général. Enfin, les problèmes éthiques liés à la différence de sexe des étudiants sont explorés.

JARVIS, Peter.

Ethics and education for adults in a late modern society.

Leicester : National Institute of Adult Continuing Education, 1997. 190 p., bibliogr. p. 173-185. Index.
☞ 5

L'auteur oppose les valeurs universelles aux « biens culturels » qui peuvent être des valeurs « non morales » (par exemple, l'efficacité, appréciée dans notre culture, n'est pas d'ordre moral). La prédominance de ces biens culturels sur les valeurs universelles dans notre processus éducatif actuel appauvrit notre apprentissage : l'ouvrage examine de façon critique l'évolution de l'éducation des adultes en Europe occidentale. Des thèmes tels que l'aide d'un mentor, le marché de l'éducation, l'enseignement à distance, l'évaluation des programmes et des étudiants, la société en demande de formation permanente, sont analysés dans la

perspective des implications éthiques de toutes les démarches des éducateurs. Selon l'auteur, la morale universelle est une pré-connaissance, au-delà de la sphère cognitive de la raison, elle est de l'ordre du désir (désirer le bien de l'autre). L'éducation ne peut enseigner ce désir, mais seulement orienter la réflexion des étudiants adultes sur leurs propres expériences dans un sens positif. (Prix : 17,95 £).

Histoire

BONVOISIN, Samra. ed.

Historiens et géographes face à la médiatisation de l'événement.

Paris : CNDE, 1999. 197 p., ill., bibliogr. p. 188-193. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.)

☛ 4

L'intérêt que la pratique et l'étude des médias peut représenter dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie semble au premier abord évident, d'autant que les instructions officielles insistent sur leur apprentissage. Mais, le traitement de l'actualité véhiculée par les médias peut troubler les enseignants qui la jugent trop « chaude » donc très délicate. Partant de ce constat, le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (Clemi), en partenariat avec l'Inspection générale de la discipline, a organisé, dans le cadre du plan national de formation plusieurs stages. Le présent ouvrage est construit autour des interventions des enseignants, des chercheurs et des journalistes, et il est divisé en trois parties inégales : l'émergence d'une problématique, l'école face à cette question et un exemple de parcours pédagogique global. Ces contributions mettent en évidence que les médias sont devenus des éléments constitutifs de l'histoire comme n'importe quelle autre source donc critiquables. C'est en 1962 que Paul Flamand a demandé à Jean Lacouture de créer une nouvelle collection appelée « histoire

immédiate », dont Jean-François Soulet décrit les atouts et les contraintes. Les images permettent des manipulations en tout genre qu'il faut décrypter. L'actualité à l'école est un instrument de formation du jeune citoyen explique René Rémond. « L'œil de Vichy » et « le dessous des cartes » sont analysés. Enfin, du cinéma à la télévision, une histoire des images d'actualités, des jalons sont proposés pour leur utilisation dans l'enseignement. (Prix : 120,00 FF).

Histoire de l'éducation

AVANZINI, Guy.

Alfred Binet.

Paris : Presses Universitaires de France, 1999. 127 p., bibliogr. p. 126-127. (Pédagogues et pédagogies ; 22.) ☛ 4

Selon la caractéristique de cette collection, cet ouvrage est divisé en deux parties. L'auteur part d'une problématique pour introduire toute une série de textes. Guy Avanzini, propose plusieurs thèmes : « Vers une pédagogie scientifique », « La Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant », « relation pédagogique, autorité et self-government », « Alfred Binet et l'éducation spécialisée ». Onze textes ont été sélectionnés par l'auteur en fonction de leur représentativité. Ils ne sont pas chronologiques mais regroupés thématiquement et on trouvera à la fin de chaque passage les références pour en situer l'origine. (Prix : 52,00 FF).

BRUCY, Guy.

Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965) : l'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences.

Paris : Belin, 1998. 285 p., bibliogr. p. 259-270. Index. (Histoire de l'éducation.) ☛ 4

A l'heure actuelle, les transformations des systèmes éducatifs et productifs remettent en cause le rôle des diplômés dans le processus de reconnaissance sociale des qualifications. Cet ouvrage consacré à l'histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel de la fin du 19^e siècle jusqu'à la création du BEP resitue les débats et les enjeux, les stratégies et les compromis des différents acteurs que sont l'école, l'État et l'entreprise pour la création et le renouvellement des diplômés et des filières de formation. Ce travail, par sa mise en perspective historique, permet également de mieux comprendre, de mieux cerner les évolutions en cours. (Prix : 120,00 FF).

CARON, Jean-Claude.

A l'école de la violence : châtiments et sévices corporels dans l'institution scolaire au XIX^e siècle.

Paris : Aubier, 1999. 337 p., bibliogr. p. 311-326. Index. (Historique.)

☛ 13

Le sujet de ce livre réside dans l'étude des méthodes pédagogiques au XIX^e siècle qui sont liées à l'usage de violences. Pourtant le XIX^e siècle commence à s'interroger sur la violence qui émane de l'École et, notamment sur l'emploi d'une pédagogie qui recourt à la férule ou au cachot. Dans un climat de guerre scolaire qui marque la France des années 1830-1880, période centrale de cet ouvrage, la dénonciation des violences pédagogiques devient une arme utilisée pour discréditer l'adversaire. Les seuils de tolérance sont en train de changer. Ce qui était tacitement accepté devient explicitement inacceptable. Dénoncer le maître violent ou violeur tout en préservant l'institution n'était pas chose facile. Mais il s'agit aussi de recueillir et de préserver le devenir de ceux qui furent les victimes de ces violences pédagogiques : paroles infantiles, filtrées, déformées, traduites, audibles pourtant. Ce sont elles qui sont au cœur de ce livre. (Prix : 150,00 FF).

GESTIN, Daniel.

Scènes de lecture : le jeune lecteur en France dans la première moitié du XIX^e siècle.

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1998. 270 p., bibliogr. p. 265-270. (Didact : Français.)
13

L'auteur a bâti son travail sur un corpus de trente textes constitué à la fois sur des lecteurs réels comme Martin Nadau maçon de la Creuse, et des lecteurs fictionnels, comme Julien Sorel dans le *Rouge et le Noir* de Stendhal ; des textes fictionnels comme *Louis Lambert* d'Honoré de Balzac, et des textes réels comme *Mémoire d'un compagnon* d'Agricol Perdiguier. Trois histoires sont en jeu : le système éducatif français au début du XIX^e siècle et la politique du livre, le pouvoir de lire et les conditions minimales de la lecture, les livres des jeunes lecteurs et les bibliothèques. Dans un dernier chapitre, l'auteur propose de « lire leur lecture ». Être jeune, à cette époque, c'est aussi affirmer son droit à la lecture, à certains livres, à certaines formes de lecture que ni l'école ni la famille ne proposent ou n'autorisent. (Prix : 90,00 FF).

JACQUET-FRANCILLON, François.

Instituteurs avant la République : la profession d'instituteurs et ses représentations, de la monarchie de Juillet au second Empire.

Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion, 1999. 318 p., notes bibliogr. (Education et didactiques.) 13

Ce livre décrit la vie et la pensée des instituteurs, au moment le moins connu de leur histoire, celui qui précède la Troisième République, à partir des récits de carrière et de vie que certains instituteurs ont laissés. Pour faire l'histoire des instituteurs et de leur existence professionnelle, l'auteur suit leur vie dans les rapports sociaux au sein desquels ils ont produit des idées

d'eux-mêmes et de leur monde, ont forgé des raisons de s'engager ou de se désengager, et ont trouvé des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction. Pour cela, il décrit quatre domaines d'existence et de rapports des instituteurs : le domaine des positions sociales, des fonctions sociales, des statuts institutionnels, des finalités institutionnelles. L'auteur se place d'emblée dans une analyse psychosociologique. La première partie du livre est consacrée à Léopold Charpentier qui a pratiqué la méthode mutuelle de 1831 à 1868 à Reims, ville où il dut plonger au cœur des péripéties de la politique locale, animée par des électeurs et des notables qui, après la révolution de 1830 et l'arrivée de Louis-Philippe, mettaient au goût du jour le vieux rêve égalitaire de l'instruction du peuple. La deuxième partie est consacrée aux mémoires rédigés par les instituteurs publics et laïques en réponse au concours-enquête du ministre Rouland en 1861 sur la question : « Quels sont les besoins de l'instruction primaire, dans une commune rurale, au triple point de vue de l'école, des élèves et du maître ? ». Le terme clé de la mentalité des instituteurs est le mot « Mission », dans le cadre du service public, afin d'être indépendants. Ils sont très fiers de recevoir des distinctions honorifiques, dans la mesure où elles touchent à la représentation de soi sur le registre de l'appartenance professionnelle. Ces représentations traduisent un désir d'implication et d'investissement très fort. (Prix : 120,00 FF).

VIAL, Monique. ed. ; HUGON, Marie-Anne. ed.

La commission Bourgeois (1904-1905) : documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée.

Paris : CTNERHI, 1998. Bibliogr. p. 323-342. Index. (Histoire du handicap et de l'inadaptation ; 228.)
3

Les auteurs ont ici rassemblé et commenté quatorze documents issus de la commission Bourgeois, qui s'est

penchée, de 1904 à 1905 sur l'application de l'obligation scolaire aux enfants dits « anormaux » (ou bien déficients, inadaptés ou handicapés selon les idéologies et les époques). Difficilement accessibles pour certains, leur publication complète heureusement celle des conclusions de la commission et du rapport ayant été à son origine. Elle met ainsi en lumière les débats auxquels ces travaux ont donné lieu, tant sur le plan notionnel et nosographique, que sur celui des relations entre les partenaires concernés ou encore institutionnels. (Prix : 215,00 FF).

Perspectives de l'éducation

MENDEL, Gérard.

L'Acte est une aventure : du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir.

Paris : La Découverte, 1998. 570 p. Index. (Textes à l'appui : série psychanalyse et société.) 12

Ce livre traite d'un « trou noir » comme nous dit son auteur Gérard Mendel. Vide laissé depuis vingt-cinq siècles par les philosophes sur la réflexion individuelle autour de phénomènes de l'acte absorbé par le concept d'action. Dans une première partie, l'auteur utilise l'approche anthropologique et la psychanalyse pour dégager les propriétés de l'acte. Ensuite, à partir d'une lecture critique des grands auteurs, il examine les philosophies de l'être et de la conscience qui rendent possible la séparation entre action et acte. La dernière partie est une approche concrète des pratiques qui tente de cerner ce qu'est la pensée de l'acte, l'intelligence du faire qui donne accès aux propriétés de l'acte. La conclusion nous amène à une réflexion et offre un éclairage nouveau sur la responsabilité de nos actes, source de liberté et de création. (Prix : 220,00 FF).

Réflexions critiques sur l'éducation

ABDOU, Moumouni.

L'éducation en Afrique.

Paris ; Dakar : Présence africaine, 1998. 327 p., bibliogr. p. 319-322.

☞ 13

La première édition de l'ouvrage du professeur Abdou Moumouni date de 1964. La réédition s'imposait car les enjeux fondamentaux en éducation n'ont pas substantiellement changé en Afrique. L'auteur dresse d'abord un bilan historique et il rappelle ce que fut le système d'éducation spécifiquement africain où en dehors de toute nostalgie, l'auteur montre que toute conception nouvelle et qui se voudrait valable devra, pour revêtir un caractère national et populaire réel, emprunter à l'éducation traditionnelle certains de ses aspects. Puis, il expose les données du système d'éducation tel qu'il fut appliqué sous le régime colonial et plus particulièrement dans les pays sous domination française et termine par un bilan critique des années 1945-1960. La partie la plus importante est celle où il trace en détail les lignes d'un véritable système d'enseignement, qui tiennent compte à la fois des caractères traditionnels africains et des nécessités urgentes de l'essor que doivent prendre les pays nouvellement indépendants. L'ouvrage s'achève avec « les voies d'un véritable renouveau culturel africain ». Comme le souligne Joseph Ki-Zerbo, Abdou Moumouni lance une bouteille à la mer, en direction du flot montant des générations. (Prix : 165,00 FF).

CRÉMIEUX, Colette.

La citoyenneté à l'école.

Paris : Syros, 1998. 200 p., notes bibliogr. (Ecole et société.) ☞ 11

La citoyenneté est un des mots phares de l'action du ministre de l'Éducation nationale, qui encourage toute initiative allant dans ce sens. La démarche

n'a rien d'exceptionnel. Les écoles et les collèges sont régulièrement sollicités pour intervenir dans divers domaines : la sécurité routière, la santé, l'environnement, l'éducation du goût. Dans tous les cas, des préoccupations sociales et politiques sont sous-jacentes. Il s'agit déjà de citoyenneté. Un bon citoyen n'est pas seulement celui qui accomplit son devoir d'électeur, c'est aussi celui qui, par son comportement quotidien, assure le fonctionnement harmonieux de la cité. L'éducation civique est inscrite et réinscrite depuis Condorcet dans les programmes, tel un serpent de mer, elle resurgit en force dans les textes les plus récents. Aux exigences plus grandes de la société, l'insécurité est devenue insupportable, tout comme la maladie et la pauvreté, l'école ajoute un nouveau défi qui lui est propre, celui de la démocratisation de l'enseignement. L'auteur propose, à partir d'exemples concrets, des cadres d'action pour que l'« école citoyenne » ne soit pas un simple discours mais une expérience à vivre. (Prix : 85,00 FF).

FABRE, Michel.

Situations-problèmes et savoir scolaire.

Paris : PUF, 1999. 239 p., bibliogr. p. 231-239. (Pédagogie théorique et critique.) ☞ 5

Cet ouvrage est une réflexion épistémologique sur les tenants et les aboutissants des situations problèmes. L'auteur met en cause le « paradigme de la résolution de problème » qui gomme certaines phases essentielles de la problématisation comme la position ou la construction des problèmes, laissant de côté les vraies exigences de la problématique. A cette approche, Michel Fabre oppose des espaces de philosophie ; il se réfère au paradigme de Dewey et de Laudan, ou constructivisme bachelardien et à la théorie de Deleuze qui dessinent les contours d'une philosophie de la problématisation où la question du sens prime sur celle de la vérité. Cette mise en pers-

pective épistémologique et philosophique conduit à l'examen critique des formes scolaires du problème. Des exemples didactiques montrent ce que pourrait être une situation problème dans laquelle serait envisagée l'idée de problématisation sous toutes ses phases, notamment celles de la construction des problèmes. Cet ouvrage fournira des pistes de réflexion aux formateurs, enseignants, didacticiens soucieux de penser la mise en place, la construction, la régulation et l'évaluation de situations problèmes. (Prix : 148,00 FF).

HAHN, H.-J.

Education and society in Germany.

Oxford ; New York : Berg Publishers Limited, 1997. XI-196 p., bibliogr. p. 183-187. Index. ☞ 4

Cette étude chronologique retrace l'évolution du système éducatif allemand du début du 19^e siècle à nos jours en relation avec l'histoire de la société et de l'économie allemande. Elle apporte un éclairage nouveau sur le rôle qu'ont pu jouer les enseignements professionnels et technologiques dans le développement de la société industrielle allemande. L'auteur détermine la part de responsabilité qui incombe aux universitaires et élites intellectuels issus d'institutions passéistes dans la chute du premier régime démocratique du pays et dans l'installation du régime national socialiste. Les carences et contradictions de l'appareil éducatif de l'Allemagne de l'Ouest d'après-guerre qui ont abouti aux mouvements étudiants de 68 sont analysées, ainsi que les réformes d'envergure introduites de façon autoritaire en R.D.A. La réunification des deux Allemagne pose un nouveau défi à l'enseignement supérieur (universités bondées, moyens insuffisants, système inégalitaire). L'examen des atouts et des faiblesses des universités et des instituts technologiques (Fachhochschulen) en regard des besoins de la société d'aujourd'hui permet d'envisager la possibilité de réformes. (Prix : 14,99 £).

LURÇAT, Liliane.

*Vers une école totalitaire ? :
L'enfance massifiée à l'école et dans
la société.*

Paris : François-Xavier de Guibert,
1998. 170 p., notes bibliogr. 5

Ce livre a été écrit dans le prolongement de « La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs ». L'auteur est très critique face aux spécialistes des sciences de l'éducation, qu'elle appelle « pédagogistes », et qui sont aussi les conseillers du ministre. Ces « pédagogistes », séparent la pédagogie des disciplines, ils veulent se situer au-dessus des connaissances à transmettre auxquels ils substituent un arsenal de techniques et de procédés. Pour l'auteur, Philippe Meirieu est le représentant actuellement le plus en vue du pédagogisme à la française. L'objectif des sociologues, comme Bourdieu qui a critiqué la fausse « égalité des chances » dans l'école de la République, et des pédagogistes, est d'unifier les trajectoires scolaires et pour égaliser les élèves il faut réduire les exigences sur les disciplines enseignées, certaines étant jugées trop sélectives par leur complexité. « L'école de masse », dans leur esprit, est une réalisation positive, puisqu'elle accueille tout de monde. Son principe est de s'opposer à la sélection des meilleurs, identifiés par les penseurs de l'éducation aux enfants des milieux favorisés. C'est une « école de masse », car elle refuse de prendre en considération les particularités et les compétences individuelles. Selon l'auteur, on ne peut pas réduire l'individu au milieu dont il est originaire. Une pareille réduction voudrait dire que la personne est entièrement déterminée par son milieu social ; ce déterminisme vient tout droit du XIX^e siècle. Pour lutter contre l'école à deux vitesses, les pédagogistes veulent supprimer l'instruction obligatoire et la remplacer par l'école obligatoire uniformisée et sa fonction serait principalement idéologique, d'où le titre, *Vers une école totalitaire ?* (Prix : 100,00 FF).

NANTEUIL, Lise.

*Les clowns du savoir : radioscopie
du milieu éducatif.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 270 p.
(Radioscopie du milieu éducatif.)
5

L'auteur dit qu'elle ne fait pas cours mais « clown », car faire cours est un one-woman show permanent. Commence une galerie de portraits de huit clowns-profs : le délégué syndical, la vieille fille, le prof chahuté, le pédago, le prof de gym, les fossiles, le prof absent, le bon prof. Suit une autre galerie de portraits de sept élèves : le cancre, le crétin, le besogneux, l'élève du technique, l'élève de santé fragile, les tricheurs, le bon élève. La radioscopie continue avec les parents dont le rôle se définit autour de trois pôles : subvenir, aimer et éduquer. Ils ont aussi une place dans le microcosme éducatif. Cinq galeries de portraits suivent : les parents sans autorité, « abusifs », enseignants, ambitieux, modèles. La moitié du livre est consacrée à l'institution. Les grands projets de la vitrine éducative, le jargon pédagogique, la ronde des réformes et la guérilla des syndicats sont sévèrement jugés par l'auteur. (Prix : 130,00 FF).

POSTMAN, Neil.

*The End of education : redefining
the value of the school.*

New York : Vintage Books, 1996.
XI-209 p. Index. 5

Neil Postman, ancien professeur et critique expérimenté du monde de l'éducation, rappelle que l'école peut être subversive ou conservatrice dans le choix de ses activités, mais qu'une bonne part de notre éducation se fait hors de l'école. Et il remarque que le discours sur la scolarité s'intéresse plus aux moyens qu'aux fins de l'éducation. Pour lui l'objectif principal de l'école doit être d'apprendre aux enfants à conduire leur vie et non à gagner leur vie. L'Amérique devient « une nation de techniciens » experte dans l'art du « comment faire » mais inca-

pable de réfléchir sur le « pourquoi ». L'école doit proposer un discours transcendant qui offre aux jeunes des raisons de continuer à s'instruire, à s'éduquer. L'auteur évoque des stratégies alternatives pour inculquer aux enfants le sens de la citoyenneté, l'esprit critique. (Prix : 12.00 \$).

POWELL, Arthur G.

*Lessons from privilege : the
American prep school tradition.*

Cambridge ; London : Harvard
University Press, 1997. X-293 p.,
notes bibliogr. Index. 5

L'auteur constate que le prix de revient de la scolarité annuelle d'un élève dans une école publique et dans une « prep school » privée plus prestigieuse est le même : environ 10 000 dollars issus des impôts dans le premier cas, de la contribution privée dans le second cas. Les difficultés de l'enseignement public, son besoin de réforme urgent conduisent ce spécialiste de l'histoire de l'éducation à voir quels enseignements le système public peut tirer de l'expérience privée. Selon lui, les « écoles préparatoires » développent un sens de la communauté, favorisent les relations interpersonnelles et ont une attente de résultats scolaires élevée. Ces valeurs de base contrecarrent une culture populaire qui actuellement incite à la passivité intellectuelle. La mise au point d'encouragements pour les personnels et pour les élèves est recommandée, ainsi que l'organisation en établissements à l'échelle humaine, dans lesquels les professeurs connaissent bien leurs élèves.

TORRES, Carlos Alberto.

*Democracy, education, and
multiculturalism : dilemmas of
citizenship in a global world.*

Lanham : Rowman and Littlefield
Publishers Inc, 1998. VIII-301 p.,
bibliogr. p. 265-267. Index. 5

Cet ouvrage se fonde sur l'idée qu'une théorie nouvelle de la citoyenneté – multiculturelle – est nécessaire pour

fournir une réponse rationnelle aux néoconservateurs convaincus de l'impossibilité de gouverner les démocraties contemporaines capitalistes. L'auteur s'interroge sur la position de l'« État » en tant que « Nation » dans le cadre actuel d'une mondialisation de l'économie, de la culture et de la politique. La division du travail au niveau mondial et la restructuration économique capitaliste qui en découle sont discutées dans la perspective d'une évolution de la notion de citoyenneté et de démocratie. L'influence du féminisme, du post-colonialisme, des mouvements sociaux est analysée. L'impact de la crise de la démocratie libérale (forme de démocratie la plus courante) sur le secteur de l'éducation est étudié. Les conceptions de Paulo Freire concernant les rapports entre éducation et politique sont rappelées. Une lecture critique du mouvement multiculturaliste est proposée. Le dernier chapitre relève les dilemmes et les contradictions auxquels les diverses théories citées sont exposées.

Prospectives en matière d'éducation

PERETTI, André de ; ARDOINO, Jacques.

Penser l'hétérogène.

Paris : Desclée de Brouwer, 1998. 257 p., bibliogr. p. 255-256. € 5

Antoine de Peretti est polytechnicien, conseiller de plusieurs ministres. Jacques Ardoino est universitaire, psychosociologue consultant. Tous les deux dialoguent dans quinze entretiens. Ils commencent par dresser l'état de leurs évolutions autour de la notion de conflit : dans ses rapports à la rupture nécessaire entre les personnes et les idées ; ou aux continuités tenaces entre les positions et dispositions ; dans ses liens au problème de la pureté ou de la « saleté » ; dans sa place entre la dialectique et le jeu du paradoxe. Ces deux amis marqués différemment par la psychologie, la sociologie et la pédagogie rebondis-

sent d'auteurs en auteurs, mais aussi d'événements sociaux et politiques en pensées. (Prix : 150,00 FF).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

Théories sociologiques

HUGHES, Everett Cherrington ; CHAPOULIE, Jean-Michel. ed.

Le regard sociologique : essais choisis.

Paris : École des hautes études en science sociales, 1996. 344 p., bibliogr. p. 333-339. (Recherches d'histoire et de sciences sociales ; 70.) € 13

Cet ouvrage offre une vue d'ensemble de l'œuvre d'Everett C. Hughes (1897-1983), généralement considéré comme l'un des maillons intermédiaires entre les fondateurs de l'« École de Chicago » d'avant 1940 et le groupe des sociologues formés à l'Université de Chicago au cours des années 40 et 50. Ces sociologues ont contribué à faire reconnaître le travail de terrain, la méthode ethnographique, comme l'une des plus fécondes démarches de recherche des sciences sociales. Jean-Michel Chapoulie a reconstitué les quatre grands thèmes traités par l'auteur : le travail, les institutions, les relations entre les groupes ethniques, les réflexions sur les démarches et l'histoire de la sociologie. Ce recueil comprend à la fois des essais très connus de Hughes, un inédit, un texte publié tardivement, un chapitre de son livre sur les contacts entre les races et cultures. La présente édition comporte des notes et une introduction de J-M Chapoulie qui analyse le contexte his-

torique des essais de Hughes et dégage les traits principaux de sa conception de la sociologie. (Prix : 200,00 FF).

PINTO, Louis.

Pierre Bourdieu et la théorie du monde social.

Paris : Albin Michel, 1998. 263 p., index. € 4

Cet ouvrage consacré à l'œuvre du sociologue Pierre Bourdieu cherche à être fidèle à l'un de ses enseignements majeurs, le primat du travail de recherche sur la posture théorique. L'auteur ne livre pas un portrait mais un mode d'emploi permettant d'identifier les principaux gestes réalisés dans l'espace théorique et dans le monde social par ce théoricien. Un certain nombre de points sont abordés à travers la nature de la connaissance théorique, ses conditions et ses implications sociales. Les premiers chapitres tentent de situer Pierre Bourdieu dans le contexte intellectuel des années 50 et 60 et pose la question du principe de base qui consiste à ne pas séparer le sens d'une théorie de ses usages concrets dans l'activité de la connaissance. Les chapitres 3 et 4 présentent les principaux outils théoriques appliqués à une étude de cas ; le chapitre 5 est consacré à l'anthropologie du système et au changement de statut qu'il a subi. Le chapitre 6 aborde le thème de « Bourdieu et la politique » dans une vision politique du monde social. (Prix : 120,00 FF).

Sociologie de l'éducation

ERLICH, Valérie.

Les Nouveaux étudiants : un groupe social en mutation.

Paris : Armand Colin, 1998. 256 p., bibliogr. p. 245-250. Index. (Références.) € 21

Version remaniée d'une thèse en sociologie soutenue à Nice en 1996 sous la direction de Richard Pottier, cette en-

quête vise à cerner la vie étudiante, non seulement dans le rapport des étudiants aux études, mais aussi et surtout à travers leurs conditions de vie, leur sociabilité, et ce dans toute leur diversité. Les transformations historiques du recrutement étudiant ont été marquées par une massification entraînant une diversification importante, notamment sociale ; parallèlement, les difficultés du marché de l'emploi ont relativisé la reconnaissance des diplômés, tandis que le statut des étudiants s'est en quelque sorte institutionnalisé. L'auteur montre en quoi cette institutionnalisation participe à la construction de l'identité sociale et personnelle de l'individu, à travers un processus d'émancipation. (Prix : 120,00 FF).

Inégalités d'éducation et structure sociale

BRINÉ, Jacky.

Under educating women : globalizing inequality.

Buckingham : Open University Press, 1998. 178 p., ill., bibliogr. p. 159-172. Index. (Feminist educational thinking.) ✎ 4

L'auteur s'efforce d'analyser les conséquences de la mondialisation des politiques pour les femmes de la classe ouvrière, en particulier dans la Communauté européenne. Pour J. Brine, les transformations économiques mondiales affectent la vie des individus de façon discriminatoire selon leur sexe, leur race, leur classe sociale. Dans tous les pays, quoique de manière différente, les femmes de milieu modeste sont considérées comme une main-d'œuvre bon marché, flexible et plus facile à débaucher. Les premiers chapitres explorent les fondements théoriques de la mondialisation, sa connexion avec le néolibéralisme et le néocolonialisme et examinent la fonction d'assistance de l'État, notamment en relation avec le chômage, considéré comme une sorte de pathologie (liée au concept de dépendance). L'analyse de

la politique de l'Union européenne en tant qu'État supranational conduit ensuite à un examen du discours sur l'égalité et à un historique du développement de la politique européenne d'éducation et de formation. L'exemple du Royaume-Uni, où le marché du travail est particulièrement déréglementé, est étudié. Le rôle des féministes éducatrices et l'action des féministes-élèves sont analysés. L'auteur, en conclusion, encourage les éducateurs à remettre en question les structures sociales.

CHARLOT, Bernard.

Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.

Paris : Economica/Anthropos, 1999. 390 p., bibliogr. p. 349-351. (Éducation.) ✎ 11

La question de l'échec scolaire des enfants de milieux populaires a été au centre de la sociologie de l'éducation pendant vingt ans et aujourd'hui encore elle reste un objet de travail important. Comment se fait-il que l'école conforte l'inégalité sociale ? Pour réussir, il faut travailler et travailler de façon efficace, c'est-à-dire pertinente vis-à-vis de l'institution scolaire. Qu'est-ce qui fait que tel ou tel enfant va ou non travailler à l'école ? Comment se fait-il que les enfants travaillent plus ou moins à l'école et que ces différences de mobilisation scolaire soient en relation avec l'origine sociale de l'enfant ? C'est de là que part la problématique du rapport au savoir et à l'école. Cette recherche a été faite en lycées professionnels, car du point de vue de l'origine sociale, on constate que les élèves restent massivement d'origine populaire. Pour recueillir les données analysées dans ce livre, deux types d'instruments ont été utilisés : des bilans de savoir et des entretiens semi-directifs approfondis. (Prix : 195,00 FF).

NEAL, Sarah.

The Making of equal opportunities policies in universities.

Buckingham : Open university press, 1998. XII-150 p., bibliogr. p. 133-145. Index. ✎ 14

Ce livre traite de la question de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne aujourd'hui en ce qui concerne les minorités ethniques. Le sujet est abordé sous l'angle des politiques adoptées officiellement et des stratégies réellement mises en place. Cette analyse critique se base sur quatre études de cas portant chacune sur une université différente. L'ensemble des productions écrites sur le traitement du problème de l'égalité des chances d'une part, des entretiens menés avec des décideurs d'autre part permettent à Sarah Neil d'analyser les discours officiels tenus par l'Institution et les syndicats. L'auteur souligne les ambiguïtés et contradictions que l'enseignement supérieur entretient avec ce problème : absence de consensus sur la réalité recouverte par le terme « égalité des chances », malentendus quant aux politiques à mettre en œuvre. En niant qu'il s'agit bien d'une affaire de justice sociale, c'est-à-dire en dépolitisant le sujet, en en faisant un problème de nature purement technique, l'enseignement supérieur se prive de fait des moyens de lutter efficacement contre les phénomènes de discrimination ethniques. Des changements organisationnels qui apporteraient d'autres réponses à cette question sont proposés.

Éducation, socialisation et cultures

BENNETT, Christine I.

Comprehensive multicultural education : theory and practice.

Boston : Allyn and Bacon, 1999. XII-436 p., ill., notes bibliogr. ✎ 6

Cette quatrième édition, réactualisée et notamment enrichie de textes sur la culture musulmane aux États-Unis, met l'accent sur les relations raciales et propose des exemples d'enseignement « culturellement pertinent » qui tiennent compte à la fois des différences culturelles et des différences individuelles. L'ouvrage a pour but d'aider les enseignants à appliquer les théories multiculturelles dans leur pratique en classe, en ce qui concerne la gestion de la classe, les stratégies pédagogiques, le développement des programmes dans une perspective mondiale. Il aborde les problèmes que se posent les élèves-professeurs : l'hésitation entre pluralisme et assimilation, le risque de balkanisation de la société et de baisse de niveau scolaire, la faisabilité d'une introduction de contenus multiculturels dans un programme de base déjà difficile à couvrir.

Sociologie des programmes et processus d'enseignement

COUSIN, Olivier.

L'Efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement.

Paris : PUF, 1998. 226 p., bibliogr. p. 219-226. (Éducation et formation : Recherches scientifiques.) ¹

La problématique de la violence à l'école et l'exigence de l'efficacité du collège, deviennent actuellement des éléments déterminant pour les parents quant au choix d'un établissement. C'est pourquoi l'auteur propose une enquête sociologique menée auprès de treize collèges. Il définit leur efficacité en comparant leur capacité à amener en trois ans leurs élèves de la 5^e jusqu'à l'entrée en seconde. Il existe une forte corrélation entre le recrutement social dans l'établissement et les performances des élèves. Cependant, à niveau scolaire équivalent, les chances de réussites des élèves ainsi que leur orientation diffèrent d'un établissement à l'autre. Ces variations dépendent de la politique d'établissement et

de son organisation propre. Les établissements les plus dynamiques arrivent à définir des objectifs et parfois même à élaborer une norme commune qui peut concerner un petit groupe d'enseignants ou encore l'ensemble du personnel. Ils dépassent ainsi les décisions et sont plus efficaces pour enrayer la violence. C'est essentiellement le cas des collèges peu sélectifs, plus facilement confrontés au phénomène de la violence. Une bonne cohésion entre les acteurs (équipe de direction, enseignants, équipe éducative) redonne sa place et son identité à l'enseignant et pacifie les relations entre élèves et adultes. Cependant la réussite des politiques d'établissement reste fragile et doit nécessairement être programmée sur le long terme. (Prix : 139,00 FF).

Sociologie du milieu scolaire

DEBARBIEUX, Éric.

La Violence en milieu scolaire : 1. Etat des lieux.

Paris : ESF, 1998. 180 p., bibliogr. p. 181-190. (Actions Sociales / Confrontations.) ¹

L'auteur, qui s'est spécialisé dans la violence en milieu scolaire, a enquêté pour cet état des lieux auprès de 14 000 élèves de tous types d'établissements et un millier d'enseignants et autres personnels de l'éducation. L'analyse de l'auteur s'inscrit dans la sociologie de l'exclusion. D'après ses observations, le poids des déterminants sociaux est important dans la montée de la violence actuelle. Il convient de penser en termes d'incivilité, beaucoup plus que de délinquance. La rupture de la civilité scolaire est liée à l'exclusion et à la non-intégration des élèves des milieux défavorisés, pour lesquels le sens et l'intérêt de l'institution scolaire est remis en question. L'auteur met aussi le doigt sur l'ethnicisation du problème de la violence à l'école, décelable dans le discours public et qui peut être l'indice d'une construction identitaire d'opposition. Il met aussi en cause le repli individualiste de notre société en

perte de bases idéologiques concernant l'éducation. Mais s'il faut relativiser l'importance de la violence scolaire, il faut aussi prendre en compte les réalités quotidiennes du terrain et apporter des solutions pour y remédier. Une action impliquant tous les acteurs sociaux reste possible. L'auteur met en évidence des effets – établissements en zone sensible où on constate des réussites dans la lutte contre la violence, s'expliquant en grande partie par les mobilisations collectives et l'élargissement des partenariats au sein de l'école. (Prix : 144,00 FF).

DEBARBIEUX, Éric.

La Violence en milieu scolaire : 2. Le désordre des choses.

Paris : ESF, 1999. 190 p., bibliogr. p. 181-190. (Actions sociales.) ¹

Ce second tome sur la violence en milieu scolaire, qui paraît trois ans après le premier, fait un nouveau constat plus récent de l'état du phénomène en France. Il s'appuie sur un travail de terrain auprès des collèges en zone sensible et quelques écoles primaires (enquête par questionnaires aux élèves et enseignants, entretiens collectifs). L'aggravation de la situation, qui est décrite dans la première partie de l'ouvrage, a amené l'auteur et son équipe à aller plus loin dans leurs interrogations et aussi à exposer leurs difficultés de chercheurs dans leurs tentatives de remédiation. Le problème de l'ethnicisation, abordé dans le premier tome, est décrite dans ses mécanismes, dénoncée comme une dérive dangereuse des représentations sociales de la violence. La deuxième partie montre justement comment on en arrive à des crispations identitaires du côté des agressés comme des agresseurs. La troisième partie tente de décrire les tentatives d'action de médiation et leur évaluation d'un point de vue sociologique. (Prix : 144,00 FF).

**DURU-BELLAT, Marie ;
HENRIOT-VAN ZANTEN,
Agnès.**

Sociologie de l'école.

Paris : Armand Colin, 1999. 252 p.,
bibliogr. p. 217-246. Index. (U.
Sociologie.) ☞ 22

Cet ouvrage, deuxième édition réactualisée, présente une synthèse des constructions théoriques et des résultats empiriques aujourd'hui disponibles sur l'école. Dans la première partie : « l'école dans la société », les auteurs voient les politiques scolaires et les changements institutionnels, les inégalités de carrière dans le système scolaire français, les enjeux de la scolarité, enfin l'évolution des analyses théoriques sur l'école. Dans la deuxième partie : « contextes, acteurs et pratiques », les auteurs analysent l'école dans l'espace local et l'espace national, la diversité de l'offre de formation, les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence, la profession enseignante, les pratiques éducatives des familles, enfin le métier d'élève. (Prix : 135,00 FF).

**JEANTHEAU, Jean-Pierre. ed. ;
MURAT, Fabrice. ed.**

***Perception du collège et de la vie
scolaire par les élèves en fin de
troisième.***

Paris : Ministère de l'éducation
nationale, de la recherche et de la
technologie, 1998. 219 p. (Les
dossiers ; 104.) ☞ 4

Au mois de juin 1995, un échantillon représentatif de 4 600 élèves de troisième a répondu à un questionnaire « Vie scolaire » comportant 49 questions, dont certaines étaient reprises à l'identique des évaluations similaires en 1984 et 1990. Les réponses ont permis de mieux comprendre quelle était, pour les élèves de troisième : « l'image du collège et le vécu quotidien », « leur scolarité », « les rapports avec la famille et l'ouverture sur l'extérieur », « la projection dans l'avenir ». Le question-

naire a permis d'obtenir des informations sur leurs activités extrascolaires et les rapports de leurs parents avec le collège. Globalement le collège est perçu de manière positive. C'est un lieu où l'on travaille, apprend, réfléchit, écoute, découvre, c'est un lieu de socialisation, l'acquisition des connaissances apparaît au premier plan. L'élève dans sa classe est bien s'il n'y a pas de problèmes de discipline. L'éducation physique est la matière plébiscitée devant les mathématiques qui ont ravi la seconde place à l'histoire. Le temps consacré au travail à la maison semble avoir baissé ainsi que l'aide des parents. Les élèves affirment avoir déjà sérieusement pensé à leur avenir au-delà du collège. (Prix : 95,00 FF).

RAYOU, Patrick.

***La grande école : approche
sociologique des compétences
enfantines.***

Paris : Presses universitaires de
France, 1999. VIII-208 p. Index
(Éducation et formation :
Recherches scientifiques.) ☞ 11

Ce document rend compte d'une recherche menée dans le cadre du Groupe d'études sociologiques de l'INRP tendant à vérifier l'hypothèse d'une large contribution de l'école aux processus de construction de valeurs sociale des enfants. On a donc cherché à montrer, à partir d'une enquête par questionnaires et entretiens, comment les situations du milieu scolaire, aussi bien dans la cour de récréation (comme pairs) que dans la classe (en tant qu'élèves) constituent de véritables expériences sociales, points d'ancrage à partir desquels s'élaborent les opinions et les pratiques des citoyens de demain. (Prix : 128,00 FF).

Sociologie de l'autoformation

HÉBER-SUFFRIN, Claire.

***Les Savoirs, la réciprocité et le
citoyen.***

Paris : Desclée de Brouwer, 1998.
428 p., notes bibliogr. (Habiter.)
☞ 22

L'auteur, pionnière (avec son mari Marc Héber-Suffrin) de l'échange des savoirs, montre ici en quoi ce processus, au-delà du troc et de l'enrichissement réciproque, conduit pour chacun à approfondir et développer son savoir propre. En s'appuyant sur l'expérience des réseaux d'échange réciproque des savoirs, elle montre comment ils favorisent la compréhension du décloisonnement social, et en quoi ils concourent à l'exercice de la citoyenneté. Sont ainsi opposés l'accaparement des savoirs par quelques-uns et des pratiques sociales et pédagogiques conformes aux aspirations à l'universalité des savoirs, partie intégrante de la citoyenneté. (Prix : 140,00 FF).

***Sociologies connexes
à la sociologie
de l'éducation***

***Sociologie de l'enfance
et de la jeunesse***

LANGOUËT, Gabriel. ed.

***L'Etat de l'enfance en France :
réalités et difficultés.***

Paris : Hachette, 1997. 354 p., ill.,
bibliogr. p. 301-316. ☞ 23

L'Etat de l'enfance en France a été réalisé par l'Observatoire-PEP (Pupilles de l'enseignement public) de l'enfance en France, sous la direction scientifique de Gabriel Langouët, vice-président du département des sciences humaines de l'Université Paris V. La première partie de l'ouvrage aborde une série de grands

thèmes concernant les problèmes de l'enfance : maltraitance, exploitation, délinquance, loisirs, santé, scolarité. Chacun des thèmes retenus a donné lieu à un inventaire des travaux scientifiques existants et de la littérature principale produite à son sujet. La seconde partie présente les données statistiques essentielles concernant les principaux problèmes des jeunes, et en particulier en liaison avec les thèmes préalablement traités. Enfin la troisième partie est composée de textes de chercheurs bien connus, abordant les problèmes de l'enfance en fonction de leurs propres champs de compétences et de leurs spécificités disciplinaires. Ainsi François de Singly aborde le thème de la famille et des problèmes de socialisation des jeunes et adolescents, Marie Choquet insiste sur les apports récents de l'épidémiologie dans le domaine de l'adolescence ; Christian Baudelot et Roger Establat traitent de l'école et de ses évolutions récentes, Michel Develay analyse les problèmes que rencontre l'élève tandis que Jean-Pierre Goudaillier nous incite à réfléchir à partir de l'examen des diverses pratiques langagières de nos cités. Une riche bibliographie établie à partir des données fournies par le groupe de jeunes chercheurs ayant rédigé la première partie ainsi qu'une liste aussi complète que possible des institutions se préoccupant des problèmes de l'enfance concluent cet ouvrage. (Prix : 135,00 FF).

Sociologie de la famille

**FONTAINE, Anne-Marie. ed. ;
POURTOIS, Jean-Pierre. ed.**

*Regards sur l'éducation familiale :
représentation, responsabilité,
intervention.*

Bruxelles ; Paris : De Boeck
université, 1998. 323 p., ill., notes
bibliogr. (Questions de personne.)
15

L'ouvrage rassemble vingt des cent cinquante communications du Cinquième Congrès International

d'Éducation Familiale, Porto, 1997. Composé de quatre parties, il présente une variété de cadres théoriques, de résultats de recherche, de modèles d'intervention dans le domaine de l'éducation familiale abordée sous les angles philosophique, sociologique et psychologique. La première partie analyse le point de vue des différents membres de la famille sur la dynamique du système familial notamment les relations entre le style éducatif et le système de valeurs propres à la famille. La deuxième partie traite des institutions qui encadrent le processus éducatif (services de garde, crèches, etc. et la manière dont s'opère le partage de la fonction éducative entre la famille et la collectivité. La troisième partie s'organise autour de situations de crise ou de transition (problèmes de santé, mésententes conjugales, retrait de l'enfant au foyer). Enfin, la dernière partie essaie de définir les objectifs de l'éducation en déterminant les bases fondamentales visant au développement harmonieux de l'enfant sur les plans physique, intellectuel et spirituel. Les contributions de cette publication soulèvent des questions, offrent des pistes de réflexion, formulent des lignes de recherche et d'intervention. (Prix : 230,00 FF).

Sociologie de la culture

**BAUDELLOT, Christian ;
CARTIER, Marie ; DETREZ,
Christine.**

Et pourtant, ils lisent...

Paris : Seuil, 1999. 245 p. (L'épreuve des faits.) 11

L'enquête saisit l'acte de lire dans sa complexité et la pluralité de ses usages. Établie à partir d'un panel de 1 200 élèves des collèges ou lycées, elle s'inscrit sur une durée de quatre ans. La recherche a été menée selon deux approches, statistique et ethnologique. Avant l'analyse systématique des résultats, quelques parcours individuels sont présentés. Puis est démontrée la

relation lâche entre la réussite scolaire et la pratique de la lecture. Parmi les loisirs des adolescents, la lecture de livres y occupe une place modeste mais résiste à la concurrence de la musique et des nouveaux médias. Les élèves continuent à lire, mais moins ; cette estimation objective est tempérée par la perception subjective d'une activité à la fois scolaire et de culture, expliquant un décalage du sens donné au verbe lire. Après un inventaire des titres et des auteurs lus, sont identifiées les correspondances entre les œuvres et les catégories d'élèves, révélant les trois principales déterminations : le sexe, la position scolaire et l'origine sociale. C'est en termes de modes d'appropriation que se pose le rapport à l'écrit, et l'accès au livre s'opère d'abord à la lumière de sa propre expérience sociale. Si les transformations dans le volume et les modes de lecture sont imputables à la nouvelle donne scolaire, elles sont aussi liées à l'âge. Les lycéens y verront moins un support de divertissement et d'apprentissage personnel que les collégiens, la sociabilité entre pairs jouant davantage ce rôle. Le lycée scolarise les pratiques et les contenus de lecture mais contribue aussi à diviser en fonction des hiérarchies et des sections. (Prix : 130,00 FF).

DONNAT, Olivier.

*Les pratiques culturelles
des Français : enquête 1997.*

Paris : La Documentation française,
1998. 359 p. 4

Cette publication fait suite aux enquêtes effectuées en 1973, 1981 et 1989 par le département des études et de la prospective du ministère de la culture et de la communication. Effectué par sondage, ce travail a dû s'adapter aux nouvelles réalités de la vie culturelle, aux changements et aux évolutions artistiques, ainsi qu'aux mutations sociales et technologiques de la dernière décennie. Les résultats confirment l'ampleur du renouvellement des rapports à la culture, à l'artistique sous des formes très diverses depuis le dé-

but des années 70. Essor de l'audiovisuel, des activités artistiques amateurs, participation à la vie culturelle... L'intérêt de cette publication est double : elle livre des informations sur la fréquentation des équipements culturels et des activités, permet d'effectuer un bilan sur la période 1973-1997 et, prenant en compte largement l'utilisation du temps libre fait par les Français, permet d'envisager ce que pourra être la politique culturelle des années à venir. (Prix : 140,00 FF).

MAUGER, Gérard.

Histoires de lecteurs.

Paris : Nathan, 1999. 446 p., bibliogr. p. 438-445. (Essais et recherches. Sciences sociales.) ☞ 11

Comment expliquer les apparentes exceptions à la relation établie entre capital culturel détenu et intensité des pratiques de lecture ? Pour rendre compte de cette situation, 15 histoires de lecteurs nous sont présentées ; elles sont regroupées autour de trois axes d'analyse qui éclairent les rapports entre appartenance de génération, position occupée dans la sphère professionnelle, division sexuelle du travail et pratiques de lecture. La démarche adoptée est celle de la reconstitution et de l'analyse d'itinéraires de lecteurs mises en relation avec des trajectoires biographiques. La conclusion de l'ouvrage tente de systématiser d'une part l'analyse des rapports entre itinéraires de lecteurs et trajectoires biographiques et d'autre part l'analyse des usages sociaux de la lecture : lecture de divertissement, lectures didactiques, lectures de salut, lectures d'esthètes. Cet ouvrage s'adresse aux professionnels du livre et de la lecture, et au lecteur intéressé par une réflexion sur son propre itinéraire de lecture. (Prix : 179,00 FF).

Modèles culturels

KALUBI, Jean-Claude.

Le roman d'apprentissage : l'enfant, le maître et la réussite scolaire.

Paris : L'Harmattan, 1999. 191 p., bibliogr. p. 187-191. ☞ 12

L'auteur part des sources à la fois orales et écrites du roman africain, du choix des romanciers africains et la place qu'y tiennent des personnages africains ordinaires. Un chapitre est particulièrement consacré au Bildungsroman occidental. Puis, l'auteur décrit l'influence de l'école coranique à partir du XVII^e siècle, c'est l'avènement d'une autre représentation du monde qui va façonner à sa manière l'univers du discours et de l'action en Afrique noire. Les rapports entre l'école coranique et l'école occidentale révèlent beaucoup de conflits, car les enjeux sont énormes. Les articulations entre l'apprentissage et l'adaptation sociale s'étalent au travers de trois constantes : l'âge ou le statut des personnages, les parts de responsabilité et les obligations de résultat. Dans le premier cas, il s'agit d'une relation binaire entre le jeune et l'adulte, l'élève et le maître. Le deuxième cas est plutôt en lien avec les responsabilités de ces deux acteurs. Pour la troisième constante, c'est vers le maître que tous tournent leur regard ou leur souhait de bons résultats. Au bout de l'itinéraire, dans l'optique des liens entre les apprentissages réalisés et l'adaptation sociale, l'auteur emprunte la terminologie à Jean Dubois et parle des situations de « connivence », de « masquage » et de « rupture ». La question du devenir reste le nœud central des problématiques que traite le « roman d'apprentissage ». (Prix : 98,00 FF).

Sociologie urbaine et rurale

RASSIAL, Jean-Jacques. dir.

Y a-t-il une psychopathologie des banlieues ?

Toulouse : Erès, 1998. 114 p., notes bibliogr. ☞ 15

Les auteurs de ce livre, psychanalystes et universitaires, se sont posé la question de savoir s'il existait une psychopathologie spécifique aux banlieues, à la double condition de ne pas y voir un phénomène marginal à stigmatiser, mais une exemplarité affectant l'ensemble du corps social, et d'éviter toute généralisation sociologique au profit d'une clinique qui reste celle de l'individu. Cet ouvrage est composé de deux parties : « aux limites du lieu » et « l'exil intérieur », dans lesquelles les auteurs montrent que, parmi les multiples causes aux nouvelles formes des pathologies, la défaillance de la fonction paternelle est la principale. C'est dans les banlieues qu'elles se rencontrent le plus facilement, parce que ceux qui les habitent jeunes, souvent d'origine immigrée, en difficulté sociale, sont les premières victimes de la défection des liens familiaux et de l'absence de réparation sociale, autre que l'assistance. (Prix : 95,00 FF).

ROCHÉ, Sebastian.

Sociologie politique de l'insécurité : violences urbaines, inégalités et globalisation.

Paris : Presses universitaires de France, 1998. 283 p., bibliogr. p. 263-283. (Sociologie d'aujourd'hui.) ☞ 5

Que penser de l'explosion de la délinquance prédatrice dans la société contemporaine ? L'objet de ce livre est de comprendre pourquoi, depuis l'après-guerre, les sociétés occidentales sont de plus en plus marquées par l'insécurité. L'auteur cherche d'abord à isoler les mécanismes de production de l'insécurité, non à décrire leurs symp-

tômes et localisations, il voit que la violence est inséparable de ce dont nous sommes les plus fiers en tant que citoyens : la démocratie et les garanties offertes par la loi, le fait de pouvoir confier nos problèmes à des policiers, des magistrats et des travailleurs sociaux. L'abondance de ces professionnels provoque une inflation des demandes de répression ou de prévention et une délégation passive. Ce n'est pas uniquement le niveau de délinquance qui façonne l'insécurité, mais également celui des espérances. L'auteur insiste sur le fait que des réseaux professionnels s'imposent en lieu et place des régulations personnelles, même si cela ne signifie pas qu'ils sont de plus en plus capables de régler la société. L'auteur termine par les politiques de sécurité en France et en Grande-Bretagne de 1975 à 1997. (Prix : 148,00 FF).

Sociologie du travail

POURMIR, Isabelle.

Jeune chercheur : souffrance identitaire et désarroi social.

Paris : L'Harmattan, 1998. 153 p.
€ 5

A partir de sa propre expérience, l'auteur examine les impacts de l'organisation du travail sur les chercheurs hors statut dans la recherche publique. A contrario des chercheurs statutaires, les chercheurs hors statut sont des étudiants de troisième cycle et post-doctorants, qui traversent des périodes longues et pénibles d'attente d'un poste statutaire et de missions de concepteurs dans un laboratoire. Ces périodes tendent à se pérenniser avec la précarité de l'emploi et la pression de la productivité. La mise en relation des tâches, horaires, rémunérations, pressions, et alternatives face aux débouchés avec la formation de ces apprentis chercheurs, leur angoisse et leur attente de considération fait apparaître une souffrance – bien souvent muette – dans le vécu de ces situations

« d'échec ». S'appuyant sur la psychodynamique du travail, l'ergonomie et la sociologie et sur des entretiens qui figurent en annexe, l'auteur analyse les déséquilibres psychiques engendrés par les distorsions qui existent entre le mythe idéal du chercheur et la confrontation à la réalité sociale, pour en dénoncer le gâchis en termes personnel et collectif. (Prix : 85,00 FF).

Anthropologie, ethnologie

HESS, Remi.

Pédagogues sans frontière : écrire l'intériorité.

Paris : Anthropos ; diff. Economica, 1998. X-293 p., couv. ill. en coul. (Exploration interculturelle et science sociale.) € 11

« Pédagogues sans frontière » se présente sous la forme d'un journal qui se veut l'articulation entre le « vécu et le conçu » autour du thème de l'éducation et de l'interculturalité. Retrçant les années 1996-1998 au jour le jour, l'écriture du journal devient par elle-même outil de recherche, permettant de donner du sens et de produire de la distance pour trouver dans la multiplicité des tâches, l'unité. A travers le récit des nombreuses activités de l'auteur – éditeur (Anthropos), directeur de recherche, professeur d'université, formateur, lecteur critique, etc... se dessine tout un travail d'ethnologue. De plus, ce faisant, le journal permet la construction de l'identité du sujet, de l'histoire de sa vie, embrassant la vie familiale, la vie institutionnelle, la vie internationale. On y trouvera aussi des récits et des analyses d'expériences interculturelles dans l'éducation, à l'université, dans le cadre d'échanges (OFA). A travers ces multiples moments, l'auteur s'attache à rechercher, au-delà de la singularité des cultures, ce qui relève d'un fonds commun à toutes les cultures, de rendre compte d'une pensée « oppo-

sant l'identité à l'altérité » pour penser « l'être ensemble » ou intériorité, au sein de la société, mais aussi de l'éducation.

MCQUILLAN, Patrick James.

Educational opportunity in an urban American high school : a cultural analysis.

Albany : State Univ. of New York Press, 1997. XIII-243 p., bibliogr. p. 229-239. Index. € 4

Cette étude ethnographique menée dans un lycée américain de centre ville fréquenté par une population scolaire souvent en difficulté scolaire examine dans quelle mesure l'égalité des chances est une réalité. L'auteur se base sur sa propre observation, sur des entretiens avec élèves, parents, professeurs et se livre à une analyse critique qui montre à quel point des valeurs culturelles et des conceptions idéologiques erronées gommement l'existence d'obstacles de nature sociologique nuisant à la réussite d'élèves socialement défavorisés et favorisent de fait le statu quo, compromettant toute réforme structurelle d'envergure. Afin d'assurer un enseignement plus juste, adapté aux besoins de tous, des pistes de réflexion sont suggérées et des réformes sont proposées concernant notamment : – la part de responsabilité et de pouvoir de décision confiée aux élèves ; – la nature de la relation professeur-élève ; – la mission d'accueil et d'encadrement incombant aux établissements scolaires ; – le service des enseignants privilégiant la qualité de l'enseignement et le suivi pédagogique des élèves sur la quantité d'heures de cours devant élèves ; – une taille modeste pour les unités d'enseignement, afin de faciliter autonomie, réformes sur le terrain, travail en petites équipes, concertation, suivi individualisé des élèves.

REED-DANAHAY, Deborah.

Education and identity in rural France : the politics of schooling.

Cambridge : Cambridge University Press, 1996. VIII-237 p., ill., bibliogr. p. 223-232. Index. (Cambridge studies in social and cultural anthropology.) ✎ 14

Dans cet ouvrage, qui combine les approches théoriques de l'anthropologie politique et de la théorie critique de l'éducation, l'auteur britannique propose sa vision d'ethnologue des rapports entre le système éducatif français centralisé, supposé homogène, et les parents d'une petite commune rurale d'Auvergne. Elle étudie la façon dont ces parents résistent aux messages idéologiques des professeurs et décrit les manifestations du sens de la différence, de l'identité culturelle locale. Pour comprendre les stratégies familiales d'éducation et de socialisation, elle s'appuie sur les travaux des sociologues historiens et sur les observations ethnographiques de Bourdieu sur la France rurale. (Prix : 36€).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Rapport mondial sur l'éducation 1998 : les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation.

Paris : UNESCO, 1998. 174 p. (Le Monde de l'éducation Hors-série, mars 1998.) ✎ 8

Ce rapport, le quatrième à être publié par l'UNESCO, recense les tendances et évolutions récentes de l'éducation et des politiques éducatives qui ont une incidence sur les 57 millions d'enseignants dans le monde. Ce rapport est divisé en deux parties : des thè-

mes et des statistiques. Trois thèmes sont développés : d'abord les changements de la condition enseignante et du profil des enseignants, puis l'exercice de la fonction enseignante : le contexte, les pressions, enfin les enseignants, la pratique pédagogique et les nouvelles technologies. Les statistiques sont introduites par des notes qui retracent l'historique des activités qui ont précédé l'effort actuellement fait par l'UNESCO pour améliorer la comparabilité internationale des statistiques. Des tableaux régionaux sont suivis par des indicateurs de l'éducation dans le monde, puis suit une liste des rapports nationaux présentés lors de la 45^e session qui s'est tenue à Genève en 1996, enfin des rapports de réunions et des périodiques de l'UNESCO concernant l'éducation. (Prix : 150,00 FF).

Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE. 1998.

Paris : OCDE, 1998. 468 p. (Indicateurs des systèmes d'enseignement.) ✎ 8

Les 36 indicateurs présentés traduisent les conceptions actuelles des spécialistes quant à la comparaison internationales des systèmes éducatifs. Les indicateurs sont regroupés en six thèmes : 1) contexte démographique, social et économique de l'éducation ; 2) les ressources financières et humaines investies dans l'éducation ; 3) accès à l'éducation, participation et progression ; 4) le passage de l'école à la vie active ; 5) environnement pédagogique et organisation scolaire ; 6) résultats des élèves et devenir social et professionnel.

Politique

**LAZERGES, Christine. dir. ;
BALDUYCK, Jean-Pierre. dir.**

Réponses à la délinquance des mineurs : rapport au Premier ministre.

Paris : La Documentation française, 1998. 447 p., bibliogr. p. 437-438. (Rapports officiels.) ✎ 23

Pour répondre à un phénomène de rajeunissement de la délinquance et de gravité croissante des infractions dans un contexte de démultiplication de la violence, une commission de réflexion interministérielle est mise en place. S'appuyant sur les travaux d'évaluation des réponses apportées à la délinquance, elle élabore pas moins de 135 propositions qui, loin de remettre en question le dispositif actuel de la loi, réaffirment au contraire la nécessité de son application. Cette politique criminelle participative ne néglige ni l'action en amont de l'acte délinquant : favoriser la socialisation par l'apprentissage de la loi, ni l'action en aval : réaffirmer la responsabilité du mineur par l'application de mesures éducatives ou de peines. Dans une première partie, elle préconise la mobilisation de tous les acteurs de la socialisation pour favoriser la restauration du lien social du jeune avec l'environnement. Dans une deuxième partie elle estime indispensable de renouveler les modalités d'intervention de la police et de la gendarmerie ainsi que le fonctionnement de la justice des mineurs. En conclusion, cette politique prend en compte les spécificités nouvelles de la délinquance des mineurs et propose un réinvestissement de chaque institution ainsi qu'une meilleure articulation des actions éducatives et punitives avec les politiques locales de sécurité. L'enjeu est considérable : il s'agit de préserver non seulement l'ordre public mais aussi la cohésion sociale. Les effets de cette politique se liront à court, moyen et long terme. (Prix : 130,00 FF).

PIERRELÉE, Marie-Danielle.

Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe : une place pour chacun dans un collège pour tous.

Paris : Syros, 1999. 225 p. € 4

Cet ouvrage, écrit par Marie-Danielle Pierrelée, à l'initiative de « l'auto-école » de Seine-Saint-Denis, propose des réponses aux problèmes engendrés par le collège unique. Au nom de la démocratie et de l'égalité des chances, il permet d'accueillir tous les élèves, de niveau, de milieu, de goût, d'aptitude différents. Mais il est trop souvent inadapté face à ce public hétérogène et ses programmes et ses méthodes n'ont jamais été revus en profondeur. Dans ce livre, elle nous présente la réalité sociale des collèges de banlieues et de milieu rural, à travers des parcours personnels d'élèves rencontrés tout au long de sa carrière diverse et variée. Puis, par un système d'interviews, elle propose une analyse des difficultés rencontrées, et fait un certain nombre de propositions concrètes et peu coûteuses : un système de tutorat pour que les élèves soient mieux accueillis et entourés, des effectifs moins nombreux, organisés par groupes de niveaux, des heures consacrées à la réalisation de projets concrets. (Prix : 95,00 FF).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

ROST, Detlef H. ed.

Handwörterbuch pädagogische Psychologie.

Weinheim : Beltz, psychologische Verlags Union, 1998. 638 p., notes bibliogr. € 33

Ces vingt dernières années, la psychologie pédagogique a subi une importante évolution. De nouvelles thématiques sont apparues, de nouvelles questions se posent, les domaines et les méthodes de recherche se sont

modifiés. La psychologie pédagogique connaît aujourd'hui un nouveau stade dans sa quête de prise de conscience sur la situation actuelle de sa thématique que le présent dictionnaire tente de définir. Élaboré par la « Deutsche Gesellschaft für Psychologie » (Association Allemande de Psychologie) qui a créé en 1986 un groupe de travail sur la psychologie pédagogique, ce dictionnaire de poche est composé de contributions (98) et d'articles (118), qui ont pour but de définir le thème de la psychologie pédagogique en général, de donner un éventail des spécificités de cette discipline et de leur évolution durant ces vingt dernières années. Des références bibliographiques et des index d'auteurs et de mots-clés accompagnent tous les chapitres de ce document de travail et en permettent une lecture aisée.

Psychologie

Histoire et tendances de la psychologie

CIFALI, Mireille ; IMBERT, Francis.

Freud et la pédagogie.

Paris : PUF, 1998. 128 p., bibliogr. p. 128. (Pédagogues et pédagogies ; 21.) € 13

En octobre 1909, Freud écrit : « il est étonnant de voir comme notre cause se répand parmi les instituteurs primaires. Un jeune maître est venu me voir aujourd'hui pour me demander conseil ». L'éducation représente un nouveau front, une nouvelle avancée de la « cause », qui se libère de ses attaches de la médecine. En 1913, Freud formule le souhait que « l'utilisation de la psychanalyse au service de l'éducation apporte la réalisation des espoirs qu'éducateurs et médecins plaçant en elle. Trois chapitres sont consacrés aux liens complexes entre la psychanalyse et l'éducation, avec comme objectif, chez Freud, de ne pas

laisser la place aux seuls médecins. Si Freud ne s'est pas véritablement penché sur la pédagogie dans le contexte d'une classe ou d'une institution, August Aichhorn et Hans Zulliger se sont engagés à le faire, se confrontant alors à quelques impasses dans leur application du corpus freudien. La deuxième partie de l'ouvrage est composée de textes. (Prix : 52,00 FF).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch.

Théorie des émotions : étude historico-psychologique.

Paris ; Montréal : Ed. l'Harmattan, 1998. 415 p. € 12

La « Théorie des émotions » comporte des références de principe à l'interprétation des affects que fait Spinoza qui permettent une analyse critique du *Traité des passions de l'âme* de Descartes et des théories organicistes, en particulier celles de W. James et de C. Lange, pour laquelle est première la réaction corporelle à un excitant et second l'état émotionnel suivi de l'action. A travers l'analyse qu'il fait de ces ouvrages, Vygotsky vise à un jugement négatif porté sur la philosophie de Descartes. Il lui semble nécessaire de préciser la nature des rapports existant dans l'état émotionnel entre les facteurs physiologiques, cognitifs et situationnels pour en souligner l'imbrication. Vygotsky rejette l'idée d'une origine purement biologique des émotions humaines telle qu'elle est décrite par Lange, James, Spencer et Ribot à la suite de Darwin, car on aboutit à une sorte de théorie élémentaire des émotions. Pour Vygotsky, les émotions sont liées à toutes les expériences de l'existence. Vygotsky cherchait à amalgamer l'intellect et l'affect, le cognitif et l'émotif dans ses réflexions sur la nature de la pensée, du langage ou de l'émotion et ce particulièrement dans le domaine de la psychologie, de la neuropsychologie et de la pédagogie. L'approche critique de Vygotsky ne peut, de nos jours, laisser indifférents les représentants des disciplines telles

que la neurobiologie ou la neuropsychologie, ni ceux des sciences cognitives. (Prix : 210,00 FF).

Méthodes de la psychologie

Psychométrie, tests

DEBRAY, Rosine. dir.

L'Intelligence d'un enfant : méthodes et techniques d'évaluation.

Montrouge (Hauts-de-Seine) : Dunod, 1998. 160 p., bibliogr. p. 155-158. Index. (Enfances.)  23

L'ouvrage reprend l'essentiel des exposés présentés à la rencontre scientifique sur les théories et les techniques d'évaluation de l'intelligence, organisée par le Laboratoire de psychologie clinique et pathologique de Paris V. Il s'agissait de faire le point sur les connaissances actuelles et les interrogations à propos de l'intelligence. L'expérience des praticiens et les théories élaborées jusqu'ici permettent-elles de mieux comprendre l'intelligence et de savoir comment l'évaluer et donc construire les tests mentaux adéquats. La démarche adoptée est celle de la psychologie clinique : partir d'un examen psychologique approfondi pour tenter de réévaluer l'apport des différents tests utilisés. Les chercheurs se sont intéressés à évaluer l'intelligence d'un garçon de 10 ans, qui a été soumise aux tests WISC-R, NEMI, Figure de Rey, K-ABC, EPL, dessins. La première partie de l'ouvrage est donc consacrée à cette analyse de données. La seconde concerne les apports des théoriciens qui ont travaillé sur la notion de l'intelligence et ses différents aspects. La conclusion des praticiens est qu'il est impossible d'isoler artificiellement ce qui relèverait du seul développement de l'intelligence de ce qui l'accompagne nécessairement, c'est-à-dire le développement psychosomatique du sujet et le développe-

ment affectif perceptible à travers celui de l'appareil psychique. (Prix : 150,00 FF).

Psychologie du développement

Psychologie de la petite enfance

JALLEY, Emile.

Freud, Wallon, Lacan : l'enfant au miroir.

Paris : EPEL, 1998. 389 p., bibliogr. p. 379-384. (Ecole lacanienne de psychanalyse.)  12

Selon l'hypothèse de l'auteur, le psychologue Henri Wallon a contribué à la formation de la pensée lacanienne, alors que ce dernier critiquait la dérive psychologique de la psychanalyse. L'auteur présente dans une première partie le stade du miroir et ses antécédents. Il positionne dans ce contexte la place de l'image spéculaire chez Freud et les jeux d'alternance chez Wallon. Puis, l'auteur dans une deuxième partie, montre comment le « paradigme de l'image spéculaire » a engendré des travaux en dehors de la psychanalyse. Enfin, l'auteur repère le champ de la pensée freudienne comme le terrain d'origine où se sont formulées les matrices théoriques. (Prix : 220,00 FF).

LE CAMUS, Jean.

Le Père éducateur du jeune enfant.

Paris : Presses Universitaires de France, 1999. 197 p., bibliogr. p. 177-194. Index. (Education et Formation : l'Éducateur.)  5

Dans quelles conditions, à partir de quel âge et pour quels effets le dialogue père-enfant peut-il s'établir ? Jean Le Camus examine en quoi le père a une fonction spécifique à jouer, au même degré et en même temps que la mère, mais sur un registre différent, et cela

avant le fameux « âge du père ». L'ouvrage nous conduit dans le domaine de la psychologie du développement, de l'éducation familiale entendue comme objet de recherche, de la vie sociale. Des recherches menées dans trois pays du monde occidental (Suède, États-Unis, France) permettent de comparer les degrés d'implication précoce des pères et la nature des facteurs qui accélèrent ou ralentissent les transformations des pôles parentaux. Elles apportent des éclairages pluriels sur ce que l'on nomme la crise de la paternité, ouvrent des pistes de réflexion sur ce que pourrait être une paternité « plus humaine », impliquant un engagement accru des pères auprès du jeune enfant. (Prix : 108,00 FF).

Psychologie de l'enfant

DANIS, Agnès ; DÉRET, Dominique ; JAMET, Frank.

Enfants, adolescents : les approches psychologiques.

Paris : Bréal, 1998. t. 1, 240 p., notes bibliogr. (Lexifac ; psychologie : 1^{er} cycle.)  4

Composé de fiches, cet ouvrage est consacré à l'histoire sociale, culturelle et intellectuelle qui a abouti à l'avènement de la psychologie de l'enfant. On y retrouvera les théories des principaux « pères fondateurs » de cette nouvelle discipline de la première moitié de ce siècle à nos jours. Sont ensuite exposées les problématiques, méthodes d'étude (techniques d'observation, modalités d'entretien, examens psychologiques, test) et thèmes de recherche actuels portant sur la perception, le langage, le développement cognitif, la métacognition, la formation des concepts, le processus de catégorisation, la pédagogie et la didactique. Ces analyses sur les intersections entre « l'enfant, la société et le psychologue » associent visées pratiques et approches théoriques. (Prix : 79,00 FF).

DANIS, Agnès ; DÉRET, Dominique ; JAMET, Frank.

**Enfants, adolescents :
les fondements.**

Paris : Bréal, 1998. t. 2, 240 p., notes bibliogr. (Lexifac ; psychologie : 1^{er} cycle.) ✎ 4

Destiné aux étudiants du premier cycle universitaire, cet ouvrage en deux tomes permet également une découverte rapide de la psychologie aux non spécialistes. Le premier tome est consacré aux fondements théoriques et méthodologiques de la psychologie ; celui-ci présente une approche psychologique des différents âges de la vie (les bébés, les enfants de 3 à 5 ans, l'âge scolaire, l'adolescence). Chaque chapitre, après avoir présenté les techniques et méthodes d'étude, traite de la connaissance de soi, des relations avec l'entourage humain, et des dysfonctionnements. (Prix : 79 FF).

Psychologie de l'adolescent

BORDET, Joëlle.

Les Jeunes de la cité.

Paris : Presses universitaires de France, 1998. 232 p., graph., bibliogr. p. 221-228. Index. (Le sociologue.) ✎ 11

En quoi habiter une cité HLM influence l'évolution personnelle et collective des jeunes qui y vivent ? Pour comprendre et analyser, l'auteur a vécu une expérience d'immersion dans une banlieue de 1987 à 1993. S'appuyant sur les travaux de psychologie dynamique afin d'élaborer sa méthodologie, elle y a écouté des récits de vie. Bande d'adolescents aux conduites spécifiques parfois déviantes, les « jeunes de la cité » forment une microsociété partageant des valeurs et des codes, structurée par le « trafic » et la « fratrie élargie ». Dans leurs représentations, la cité est une base de repli « entre soi », insulaire, face aux dangers de l'extérieur. Les études de cas montrent la partition entre jeunes dès l'enfance, les uns protégés du combat

quotidien des « jeunes de la cité » par leurs familles ; les autres construisent leur identité en réaction à la stigmatisation et aux échecs, se percevant comme sujets de l'impasse sociale et du rejet de la société. Les thématiques de cette dévalorisation sont présentes, au cours des entretiens, dans les paroles de jeunes. Les sorties de la « microsociété de survie », de ce lieu d'inclusion, sont-elles possibles ? Face à ce processus de marginalisation, il apparaît nécessaire d'entreprendre un travail de soutien et de réparation pour que le « jeune de la cité » adienne comme sujet social. (Prix : 118,00 FF).

LESOURD, Serge. dir.

Violente adolescence : pulsions du corps et contrainte sociale.

Toulouse : Erès, 1998. (Les recherches du GRAPE.) ✎ 5

Dans le contexte social de cette fin de vingtième siècle, la violence de la « jeunesse » est souvent stigmatisée. Expression d'un conflit « externe » mais aussi intérieur, elle ne peut se réduire à quelque sentiment de révolte inhérent à une classe d'âge. Adoptant ici un point de vue synthétique, on se devra de mettre en relation les sources psychanalytiques de l'agressivité – relations avec le père, notamment – en tant qu'elle est un instrument de passage de l'enfance à l'âge adulte, et les caractéristiques et composantes actuelles de l'environnement dans lequel les adolescents évoluent. En effet, l'identité peine à se construire dans une société qui laisse la jeunesse « en-dehors », ou lui propose une intégration-absorption, essentiellement sur le mode de la consommation ; le hiatus s'avère dès lors d'autant plus douloureux : lorsque la société, qui génère des attentes, ne sait répondre aux pulsions du corps que par de la contrainte, elle livre l'adolescent à l'alternative du no-man's land et de l'errance, ou du rapt de la parole via la transgression.

**Processus d'acquisition,
activités cognitives**

ASHMAN, Adrian ; CONWAY, Robert N.E.

**An Introduction to cognitive
education : theory and applications.**

London : Routledge, 1997.
XIV-268 p., bibliogr. p. 238-258.
Index. ✎ 22

Cet ouvrage constitue une introduction au domaine de la formation cognitive, exposant de façon systématique les concepts, les processus, les programmes faisant partie de cette « communauté intellectuelle d'idées » qui regroupe la psychologie cognitive et le champ de l'éducation. Cette formation cognitive est observée dans le contexte formel de la scolarité obligatoire, mais aussi dans celui de l'instruction informelle. Les théories et les modèles de pensée, de comportement intelligent sont expliqués. L'application de ces modèles à l'évaluation psychopédagogique, à l'instruction proprement dite y compris l'éducation compensatoire, à la modification des comportements cognitifs et sociaux des élèves est analysée. Les auteurs s'adressent aux formateurs et aux étudiants de second cycle, futurs enseignants ; ils sont favorables à une pédagogie dans laquelle le travail des enseignants et des apprenants est interdépendant et la relation savoir-processus d'apprentissage, égalitaire.

**BIDEAUD, Jacqueline. dir. ;
COURBOIS, Yannick. dir.**

**Image mentale et développement :
de la théorie piagétienne aux
neurosciences cognitives.**

Paris : Presses universitaires de France, 1998. XVII-204 p., bibliogr. p. 185-200. (Psychologie et sciences de la pensée.) ✎ 1

Dans les années soixante-dix à quatre-vingt, il y a eu un intérêt croissant pour l'imagerie mentale en tant

qu'objet d'étude expérimentale, particulièrement chez l'adulte, bien que depuis 1966, Piaget et Inhelder se soient intéressés au développement de l'image mentale chez l'enfant. On constate que, contrairement à la recherche piagétienne, les études portant sur l'enfant actuellement se sont de plus en plus appuyées sur les avancées méthodologiques et théoriques des modèles élaborés pour l'étude de l'adulte. Ce livre propose une synthèse des théories et travaux représentant les courants les plus significatifs de la recherche actuelle sur ce sujet. La première partie aborde l'image mentale en tant que processus d'intériorisation d'évènements, et son rôle dans la mémoire enfantine. La deuxième partie traite des propriétés structurales et fonctionnelles de l'image et des processus qui s'y appliquent, la rotation, la maintenance et l'inspection. Dans la dernière partie, l'apport de la psychologie cognitive à l'étude de l'image mentale chez l'enfant est évalué à travers les évolutions de la recherche – la distinction spatial/visuel, le rôle de la motricité, les sous-systèmes de l'imagerie mentale. (Prix : 118,00 FF).

**FOULIN, Jean-Noël ;
MOUCHON, Serge. ;
LA BORDERIE, René. dir.**

Psychologie de l'éducation.

Paris : Nathan, 1998. 128 p.,
bibliogr. p. 125-126. Index.
(Education en poche.) ✎ 12

L'objectif de cet ouvrage est de présenter une analyse des dimensions cognitives et sociocognitives de l'apprentissage à partir des principaux courants de psychologie. On y découvre la contribution de la psychologie cognitive dans le cadre des apprentissages scolaires fondamentaux tels que la lecture compréhension, la production écrite et les acquisitions numériques. Sont ensuite analysées les variables psychologiques dans les conduites individuelles à l'origine des adaptations ou inadaptations scolaires. Dans la dernière partie de l'ouvrage, les auteurs mesurent

l'apport de la psychologie à l'éducation, notamment dans la réflexion didactique et l'action pédagogique et plaident pour une prise en compte de celle-ci dans la formation initiale et continue des enseignants. (Prix : 49,00 FF).

**Processus, modalité
d'acquisition**

GIORDAN, André.

Apprendre.

Paris : Belin, 1999. 254 p. Index.
(Débats.) ✎ 5

A la fin d'une scolarité, même réussie, le savoir véritablement assimilé est très pauvre, en décalage avec les réalités pratiques de la vie courante et avec les prétentions des programmes scolaires (incapacité des élèves à réutiliser leurs connaissances dans un autre contexte). Les obligations et contraintes que représente l'école ont bien souvent engendré le dégoût d'apprendre faisant oublier l'objectif premier : faire apprendre, qui était alors un privilège. Ainsi l'auteur cherche à définir le terme apprendre, sans se limiter à un seul aspect de la question. Il s'interroge sur comment apprendre ? Par quel processus ? Quelles sont les capacités du cerveau ? Quelle place accorder à la motivation, au travail, à la compétence de l'élève ? Enfin, pourquoi certains enfants ont-ils tant de difficultés à apprendre ? Et comment les aider concrètement ? Pour l'auteur le processus d'apprentissage est en réalité complexe. L'apprenant élabore des significations propres, des liens entre sa façon de penser et les informations qu'il rencontre. Ce phénomène est primordial et le rôle de l'enseignant sera donc de l'encourager. Par ailleurs, notre société multimédia nous apporte d'autres moyens d'acquisition du savoir, vis-à-vis desquels il faudra développer chez les jeunes une culture du questionnement. Aussi cet ouvrage est un guide de solutions pratiques à l'intention des enseignants, des formateurs, des étudiants en sciences huma-

nes au sens large ; et une aide pour la préparation des cours. (Prix : 115,00 FF).

Apprentissage

**BROSSARD, Michel. dir. ;
FIJALKOW, Jacques. dir.**

*Apprendre à l'école : perspectives
piagétienues et vygotkiennes.*

Talence (Gironde) : Presses
universitaires de Bordeaux, 1998.
214 p., ill., notes bibliogr. (Etudes
sur l'éducation.) ✎ 13

Le deuxième Congrès international pour la recherche socio-culturelle se tint à Genève en 1996 et fut l'occasion de célébrer le centenaire de la naissance de Piaget et de Vygotski. L'ouvrage est constitué de textes écrits à la suite de ce Congrès. Dans une première section se trouvent posées plusieurs questions relatives aux apprentissages scolaires et aux théories qui s'efforcent d'en rendre compte. Dans une deuxième section sont réunies les contributions qui, d'un point de vue psychologique ou didactique (parfois les deux), abordent des apprentissages particuliers ou des mécanismes propres à l'appropriation de l'écrit. Enfin, la troisième section est consacrée à une réflexion sur les orientations théoriques possibles d'une didactique de la langue maternelle. (Prix : 150,00 FF).

*Études longitudinales
(approche développementale)*

LOUGHRAN, Jeffrey John.

*Developing reflective practice :
learning about teaching and
learning through modelling.*

London ; Washington (D.C.) :
Falmer press, 1996. VIII-202 p.
bibliogr. p. 194-197. ✎ 11

L'auteur examine les conclusions d'une recherche longitudinale sur la mise en œuvre par un groupe d'élèves profes-

seurs d'une pratique réflexive. En tant que formateur : il modélise sa propre réflexion sur la pratique pédagogique en utilisant son journal personnel et ses interviews d'étudiants en formation initiale. Il explore la « conversation réflexive » qui s'effectue dans l'échange entre pensée et action, notamment grâce au journal tenu par chaque étudiant. Il s'appuie sur les travaux de Dewey et Schön pour faciliter aux autres formateurs la conceptualisation de la réflexion et montre que ces formateurs d'enseignants ont un rôle de catalyseur dans le développement de la capacité d'analyse professionnelle des futurs maîtres. Quatre études de cas sont exposées pour comparer la façon dont les élèves professeurs « pensent » leur pratique et « appliquent réellement » cette pratique.

Personnalité, affectivité

Motivation

PINTRICH, Paul R. ; SCHUNK, Dale H.

Motivation in education : theory, research, and applications.

Buckingham : Prentice Hall, 1996. 434 p., bibliogr. p. 395-432. € 23

Cet ouvrage présente les principales théories en matière de motivation, il en expose les principes et les résultats de la recherche. On y découvre de façon très détaillée la complexité des concepts entrant en jeu dans le processus de la motivation, illustrés de suggestions et d'exemples permettant leur intégration dans des situations d'apprentissage. Trois parties structurent cette analyse : Les approches historiques de la motivation ; Les approches théoriques où sont développés les différentes théories et modèles de la motivation (théories de l'attribution, de la valeur d'attente, de l'atteinte du but, etc...modèles des valeurs d'intérêt et d'affects) ; Le rôle des influences liées au contexte, à

l'environnement (l'enseignant, la classe, l'école) sur les motivations de l'élève.

Psychopathologie et thérapeutique

BÉNONY, Hervé.

Le développement de l'enfant et ses psychopathologies.

Paris : Nathan, 1998. 127 p., bibliogr. p. 123-127. (128.) € 31

Cet ouvrage propose une synthèse des connaissances actuelles sur la psychologie normale et pathologique du développement de l'enfant. Il considère les actions conjointes des facteurs biologiques, affectifs, cognitifs sociaux et inconscients qui contribuent à la construction de l'enfant. Les différents modèles existants sont décrits tout en spécifiant les apports conceptuels et épistémologiques ainsi que les méthodologies adoptées dans ce domaine. L'auteur précise avoir voulu montrer l'intérêt d'une « approche intégrée », rendant compte de tout ce qui concerne le sens et la signification en pathologie, à travers cette présentation destinée aux étudiants du premier cycle. (Prix : 49,00 FF).

GEORGE, Gisèle ; VERA, Luis.

La Timidité chez l'enfant et l'adolescent : psychothérapie comportementale et cognitive.

Montrouge : Dunod, 1999. XI-226 p., bibliogr. p. 215-224. Index. (Thérapie.) € 22

En transmettant leur expérience clinique de la timidité pathologique, les auteurs souhaitent guider les thérapeutes mais également intéresser les parents. Les bases théoriques, mais surtout pratiques de la thérapie sont présentées en quatre parties : « la théorie », « l'évaluation », « le traitement », « les sessions thérapeutiques ». La première partie aborde les aspects historiques, les modèles explicatifs et

la description clinique de cette forme d'anxiété. L'évaluation suit plusieurs modalités : l'auto-observation, l'observation directe, les jeux de rôles, les entretiens ; elle aboutit à construire un ensemble d'échelles comportementales : cognitives, de compétences sociales, d'attribution, de réactivité émotionnelle. Les procédures de traitement décrites, très structurées et ciblées, appliquent des méthodes comportementales et cognitives en fonction de l'âge et de la spécificité des patients liée à l'enfance et à l'adolescence. Dans la mise en œuvre de techniques, il est rappelé le rôle essentiel du thérapeute. La quatrième partie, qui occupe la moitié matérielle de l'ouvrage, rend compte du déroulement de douze sessions thérapeutiques d'affirmation de soi en groupe, la dernière faisant intervenir les parents. Dans cette dernière partie, chaque chapitre correspondant à une séance se termine par une fiche de « commentaires pour le thérapeute ». (Prix : 165,00 FF).

F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

Relations inter-individuelles

LITTLETON, Karen. ed. ; LIGHT, Paul. ed.

Learning with computers : analysing productive interaction.

London : Routledge, 1999. 201 p., notes bibliogr. € 22

On pense souvent que l'ordinateur est facteur d'isolement. L'observation des pratiques en établissement scolaire ou de formation montre qu'il n'en est rien ; bien au contraire, la plupart des apprentissages faisant intervenir l'outil informatique s'effectuent en pe-

tits groupes, souvent par nécessité. Les contributions des chercheurs collectées dans cet ouvrage démontrent que bon nombre d'apports positifs résultent de la présence de l'ordinateur tiennent au fait que ce dernier se prête si bien à des modes d'utilisation collectifs, favorisant débats, conflits, prises de décisions, résolution de problèmes, ancrant en conséquence les apprentissages dans le vécu des apprenants. Les auteurs s'appuient sur des conceptions cognitivistes, constructivistes et interactionnistes de l'apprentissage pour analyser les situations générées et médiatisées par l'utilisation de l'ordinateur à l'école primaire, au cours de sciences, dans l'enseignement supérieur. Ils utilisent des approches méthodologiques variées pour interpréter leurs observations.

Analyse des représentations

**ROUQUETTE, Michel-Louis ;
RATEAU, Patrick.**

Introduction à l'étude des représentations sociales.

Saint-Martin-d'Hères (Isère) : PUG, 1998. 159 p., bibliogr. p 133-142, lexique p. 127-132. (Psychologie en plus ; 6.) 21

Plus d'une génération après le texte fondateur de Moscovici (1961), il est possible de voir l'évolution du mode de traitement scientifique des représentations sociales. Les auteurs proposent de repérer l'inscription des courants de recherche sur des socles méthodologiques différenciés, et sont ainsi rassemblés l'essentiel des concepts opératoires actuels, l'exposé des procédures qui en dérivent et un corpus important de résultats empiriques. (Prix : 68,00 FF).

Psychosociologie et éducation

BOUMARD, Patrick. dir.

L'École, les jeunes, la déviance.

Paris : PUF, 1999. 174 p., bibliogr. p. 167-172. Index. (L'Éducateur.) 11

Un phénomène social de plus en plus visible se développe : la généralisation des comportements déviants chez les jeunes et particulièrement à l'école. L'objet de cet ouvrage collectif est la déviance. Le groupe de recherche s'est appuyé sur trois corpus de référence qui ont été confrontés et mis à l'épreuve de la pratique : l'analyse institutionnelle, l'ethnométhodologie, l'interactionnisme symbolique. Les auteurs ont été frappés de l'absence quasi totale d'études concernant la déviance en milieu scolaire. En effet, les recherches portent le plus souvent sur la violence, l'inadaptation de l'école au monde des jeunes et en particulier des banlieues. La déviance, elle fait l'objet de recherche mais dans le cadre de la sociologie au sens strict. La déviance fonctionne à trois niveaux, qui sont ceux des normes produites par l'institution scolaire : le niveau des contenus d'apprentissage (c'est le problème de l'enseignement), le niveau de l'institution (c'est le problème du système scolaire) et le niveau de la société (c'est le problème du monde des adultes). Les observations de terrain rapportées dans cet ouvrage proposent un nouveau regard sur les comportements des jeunes dans le contexte de l'école. (Prix : 98,00 FF).

GAYET, Daniel.

École et socialisation : le profil social des écoliers de 8 à 12 ans.

Paris : L'Harmattan, 1999. 331 p., bibliogr. p. 305-325. (Savoir et formation.) 1

Le sous groupe-classe est devenu tardivement un sujet d'intérêt et de préoccupation dans le cadre des recherches

sur la socialisation de l'enfant. Aujourd'hui, de nombreuses études sont conduites sur les interactions maîtres-élèves mais aussi les interactions entre élèves. Cette étude porte sur les relations sociales des écoliers de 8 à 12 ans. Ces relations sont étudiées à travers le filtre de l'école, instrument de socialisation par excellence. La socialisation englobe à la fois les relations de l'écolier avec les autres élèves, avec l'enseignant et avec sa famille. Ces trois dimensions participent à la construction de l'identité sociale de l'enfant. L'auteur, après avoir ainsi défini la notion de socialisation, et la méthodologie employée, étudie le passage de la vie familiale à la vie sociale et scolaire ainsi que le rapport entre la structure familiale et les capacités sociales de l'enfant. Il analyse ensuite l'influence des principes éducatifs sur les rapports famille-école. Puis, l'auteur décrit les relations de l'enfant à l'école, les relations des enfants entre eux, et l'influence du groupe à l'intérieur de la classe. Il définit ensuite ce qu'est l'adaptation ou l'inadaptation sociale et/ou scolaire. Il insiste cependant sur la nécessité de différencier la socialisation des filles, de celles des garçons ; la socialisation des quartiers aisés de celles des quartiers populaires, et de tenir compte des facteurs tels que l'origine et l'environnement social de l'enfant. (Prix : 170,00 FF).

Relation parents-école

Les Familles et l'école : apports de la recherche, points de vue de praticiens. Séminaire DEP-IREDU, 1997.

Vanves : Direction de la Programmation et du Développement, 1998. 150 p., notes bibliogr. (Les Dossiers d'Éducation et Formations ; 101.) 22

Cette publication présente l'ensemble des interventions développées lors d'un séminaire entre chercheurs et acteurs de l'éducation (administratifs et praticiens) sur le thème des relations entre les familles et l'école dans le but

de dégager des pistes de réinvestissement dans les pratiques à partir des résultats de recherche. Y sont abordés les thèmes suivants : 1. L'implication des familles dans le suivi des scolarités et dans la décision d'orientation. 2. Les conditions et limites du partenariat parents-enseignants. 3. Les pratiques éducatives familiales et leurs effets sur les apprentissages scolaires. 4. Le choix de l'établissement et ses conséquences en matière de ségrégation scolaire et sociale en France et en Grande-Bretagne.

G - SÉMILOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

Théories de l'information et de la communication

RENZETTI, Françoise. ed.

Stratégies informationnelles et valorisation de la recherche scientifique publique.

Paris : ADBS éditions, 1998. 139 p., notes bibliogr. (Sciences de l'information : Série Recherches et documents.) ✎ 4

L'analyse de la connexion entre production en masse de l'information scientifique et technique (IST) et modes opératoires documentaires révèle des hiatus et des malaises qu'il est important de résoudre, pour rendre à ces deux pôles complémentaires toute leur efficacité. Les différentes contributions de l'ouvrage soulignent les enjeux économiques et culturels de ce rapprochement en abordant par exemple la notion d'accréditation des

informations et le contexte juridique qui entoure notamment les réseaux. La première partie décrypte théories et exemples de coopération et de diffusion scientifiques ; la deuxième partie s'intéresse à l'optimisation de l'accès aux ressources documentaires ; et la troisième partie se consacre à la communication et à l'édition dans le monde de la science. L'objectif des auteurs est d'aider chercheurs et documentalistes à mettre en œuvre à la base des stratégies de coopération pour créer et diffuser l'IST.

Technologies de l'information

Télévision

JEHEL, Sophie ; FRAU-MEIGS, Divina.

Les Ecrans de la violence.

Paris : Economica, 1997. 264 p., bibliogr. p. 231-243. ✎ 23

Quel impact la représentation de la violence à la télévision a-t-elle sur les jeunes qui sont alors à un stade de structuration psychique et sociale ? Quels modèles culturels, quelle idéologie sont transmis à travers ces programmes télévisés ? Ce livre propose une approche critique mais constructive de la télévision prise en compte dans ses enjeux idéologiques, culturels et économiques. Les auteurs analysent la place des représentations de la violence qu'ils expliquent par des objectifs essentiellement économiques. Ils veulent contribuer à faire connaître les critères qui guident le choix des programmes pour les jeunes et le fonctionnement interne de ce média, afin que l'ensemble des acteurs sociaux, les parents notamment, puissent faire contrepoids au pouvoir des décideurs de l'audiovisuel. (Prix : 98,00 FF).

Études linguistiques spécifiques

Grammaire de texte et analyse du discours

Rhétorique, argumentation

SIMONET, Renée ; SIMONET, Jean.

Savoir argumenter : du dialogue au débat.

Paris : Editions d'organisation, 1998. 158 p., bibliogr. p. 157-158.

✎ 9

Les auteurs de cet ouvrage méthodologique, après une analyse du processus d'argumentation, passent en revue les situations d'argumentation les plus fréquentes, en présentant leurs caractéristiques (négociations d'un dossier, d'un projet, lors d'un recrutement, dans les écrits, débats, exposés, conférences, etc...). La deuxième partie décrit une méthode de travail pour préparer, développer et évaluer une stratégie d'argumentation dans une perspective opérationnelle tout en exposant les pièges à éviter. Sont ensuite proposés des « outils de travail » : procédés et techniques d'argumentation, techniques de réfutation et de réponse aux objections, conseils et techniques d'expression adaptées aux objectifs de l'argumentation. (Prix : 56,00 FF).

Psycholinguistique et pathologie du langage

Production et perception de la parole

GARITTE, Catherine.

Le développement de la conversation chez l'enfant.

Bruxelles ; Paris : De Boeck université, 1998. 212 p., ill., bibliogr. p. 195-210. (Questions de personne.) **14**

L'objectif de cet ouvrage est de rendre compte de la genèse de la conversation chez les enfants. Par conversation, on entendra un comportement qui s'appuie sur des règles liées à la culture des individus, et dont le but est d'émettre un contenu verbal, tout en ayant recours à des attitudes non verbales qui concourent à la compréhension du message, à la communication. Cette analyse s'articule selon une double perspective : – historique, où sont précisées les disciplines des sciences humaines (linguistique, philosophie, sociologie, psychologie) qui constituent son champ d'étude et qui permettent la description de la conversation ; – développementale où l'auteur montre comment la conversation se met en place à partir des capacités sociales et cognitives innées du nouveau-né et comment elle va se développer entre enfants. La conclusion propose quelques perspectives de recherche issues des travaux et observations personnelles de C. Garitte, enseignante en psychologie à Paris X. (Prix : 140,00 FF).

Processus de production et de compréhension des textes

BREHIER, Marie-Paule ;
DEPELSENAIRE,
Marie-Christine.

La Construction de mots-clés comme indicateurs de la compréhension d'un texte.

Valenciennes : IUFM
Nord-Pas-de-Calais, 1998. 80 p.,
bibliogr. p. 79-80. Annexes.
(Rapport de recherches ; 2.) **11**

Au sein des institutions scolaires, une grande place est encore réservée à l'écrit même si nous sommes entrés dans l'ère du multimédia. Les lycéens, les étudiants doivent produire des textes, les commenter, les analyser, en faisant preuve de leur maîtrise de la langue. Or, pour être capable de se documenter, l'apprenant doit passer par un certain nombre d'étapes allant de la détermination du cadre du sujet, à la communication du travail effectué en passant par une étape décisive : la compréhension. C'est l'objet de cette recherche, menée par deux documentalistes auprès d'élèves de lycée et d'étudiants d'IUFM. C'est une recherche descriptive basée sur l'observation (faite à l'aide de grilles) des sujets placés devant un travail de prise d'informations. Au centre de cette démarche, se situe l'analyse de la formulation de mots-clés destinés à mettre en évidence et à comparer les comportements dans les stratégies spontanées de prise d'information. Cette comparaison est effectuée grâce au travail d'un groupe d'experts qui sert de base de référence.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

Langage et société

SINGY, Pascal. dir.

Les Femmes et la langue : l'insécurité linguistique en question.

Lausanne : Delachaux et Niestlé,
1998. 216 p., bibliogr. p. 201-216.
(Sciences des discours.) **13**

Paru dans le prolongement d'un colloque tenu en 1997, cet ouvrage de sociolinguistique rassemble une série d'interventions contribuant à nous faire comprendre comment et dans quelles directions a évolué la mise en relation entre les notions d'insécurité linguistique et d'identité sexuelle, en s'appuyant notamment sur les « gender studies » des linguistes féministes anglo-saxonnes. La diversité des contenus donnera une image de l'évolution théorique, méthodologique et pratique de ce sujet à partir d'analyses de situations de sujétions linguistiques présentes dans diverses communautés francophones ainsi que dans les sociétés peules et algériennes. La post-face, synthèse des différentes contributions, laisse le débat ouvert sur la problématique des causes de l'insécurité linguistique, qui peut relever de l'appartenance à un groupe socialement déterminé comme être la traduction de l'imaginaire linguistique à l'œuvre chez le sujet parlant. (Prix : 132,00 FF).

Handicap sociolinguistique

Illettrisme : les conditions d'une seconde chance.

Paris : L'Harmattan, 1999. 175 p.
(Agora ; 15.) **4**

Ce numéro d'AGORA consacré à l'illettrisme présente une suite d'articles rédigés par des spécialistes de ce problème de société. Jean Vogler re-situe en guise d'introduction la définition fonctionnelle de cette notion, en

la distinguant de l'analphabétisme. Anne-Valérie Nogard montre comment la rencontre avec un écrivain public permet de mettre à profit les stratégies d'évitement en permettant aux personnes de ne pas s'exclure des domaines administratifs. Anne-Marie Franchi fait un point historique sur l'illettrisme et l'éducation des adultes. Gilbert Darsy montre comment les personnes en situation d'illettrisme connaissent des problèmes d'insertion sociale liés à leurs difficultés de construction psychosociale. Alain Bentolila nous parle, au cours d'un entretien, des enjeux de la lutte contre l'illettrisme. Marc Bessin, suite à l'abandon du service militaire, émet un certain nombre de remarques concernant la fonction de dépistage dans le cadre de la conscription militaire. (Prix : 85,00 FF).

Interaction, communication, conversation

DOLZ, Joaquim ; SCHNEUWLY, Bernard.

Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école.

Paris : ESF, 1998. 211 p., bibliogr. p. 205-211. (Didactique du français.) 15

Cet ouvrage témoigne d'exploration des voies d'une pédagogie de l'oral, de pratiques pédagogiques et de réflexions théoriques contrôlées en équipes et expérimentés par des chercheurs et des enseignants. L'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du français, car cet enseignement n'a rien d'évident. L'objectif vise donc à construire, dans la mesure du possible, un objectif d'enseignement et d'apprentissage clairement délimité et défini. Pour illustrer la démarche, des exemples variés de séquences didactiques sont présentés : le débat, l'interview radiophonique, l'exposé, la lecture à d'autres. (Prix : 149,00 FF).

GROSSEN, Michèle. ed. ; PY, Bernard. ed.

Pratiques sociales et médiations symboliques.

Berne : Peter Lang, 1997. 265 p., notes bibliogr. (Sciences pour la communication ; 50.) 15

Le colloque « Pratiques sociales et médiations symboliques », Neuchâtel, 16-18 mars 1994, est à l'origine de cette publication dont l'objet est l'analyse de la notion d'interaction au sein des sciences humaines comme champ d'étude pluriel et transdisciplinaire. Les douze contributions, dont certaines sont en anglais, peuvent être regroupées en quatre parties. La première partie est consacrée à la discussion théorique des notions d'interaction et de subjectivité en soumettant à l'analyse critique l'idée de transdisciplinarité. Quelles en sont les convergences et les divergences au sein des disciplines ? La deuxième partie traite de la place accordée au langage dans l'étude des interactions verbales. Comment le récit, en tant que médiation sémiotique, donne une perspective, oriente, donne un sens aux actions et interactions entre individus à partir de situations de discours comme les relèves orales entre équipes d'infirmières à l'hôpital, révélatrices de pratiques cognitives et sociales. La troisième partie réunit trois contributions concernant l'acquisition de la langue entre locuteurs apprenants et natifs. La problématique est axée autour du langage comme médiation symbolique. La dernière partie étudie le rôle des interactions sociales entre enfants dans le développement cognitif à partir de situations expérimentales.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

Corps humain

Rythmes biologiques

LABADIE, Francine. dir.

Pour une approche globale du temps de l'enfant : rapport d'évaluation du CESARE.

Paris : La Documentation française, 1999. VIII-309 p., notes bibliogr. Index. 23

L'expérimentation des aménagements des rythmes scolaires (ARS), menée de 1996 à 1998 à l'initiative du ministère de la jeunesse et des sports dans 230 sites pilotes, a fait l'objet du présent rapport d'évaluation, sous la présidence de Jean-Paul Delevoye, président de l'association des maires de France. Présentant des résultats très positifs de l'expérimentation, il offre une large synthèse et des préconisations, recommandations et propositions d'amélioration, qui insistent sur la nécessité de construire une politique dans la durée et de lui reconnaître une dimension de « politique publique territoriale ». (Prix : 150,00 FF).

K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale : 1998.

Paris : La Documentation française, 1998. 337 p. 4

Le présent volume est le huitième rapport public de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Cinq thèmes d'études ont été retenus dans la pre-

mière partie : contribution des enseignements et des disciplines à la formation du citoyen, l'accueil des élèves dans les établissements, l'évaluation des élèves en classe, mise en place des nouvelles sections des classes préparatoires aux grandes écoles, les déterminants de la réussite scolaire en zone prioritaire. La deuxième partie concerne les études des disciplines et spécialités, enfin la troisième partie, les missions à l'étranger. (Prix : 110,00 FF).

Description des systèmes éducatifs

PELLETIER, Guy.

L'Évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse.

Montréal : Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), 1998. 167p., bibliogr. p. 157-167. fig. 4

Ce livre propose de rendre compte de réflexions et de pratiques en matière d'évaluation institutionnelle des politiques et des établissements éducatifs. Face à l'autonomie accrue des établissements scolaires, il convenait de mesurer « l'effet établissement ». La problématique est la suivante : l'évaluation doit-elle avoir pour effet l'amélioration et la mobilisation pour un changement de pratiques ou bien, si l'on détermine des indicateurs de contrôle ou de performance, ne risque-t-elle pas de ressembler à une reddition de comptes. L'intérêt de l'évaluation des réformes éducatives, l'évolution du concept et de la pratique d'évaluation à partir de travaux réalisés aux États-Unis et à l'OCDE, les modes d'évaluation interne et externe sont les points développés dans les deux premiers chapitres. Le chapitre suivant s'intéresse aux formes d'autorégulation-évaluation orientées vers l'accroissement de la qualité, et le développement professionnel des en-

seignants. Sont ensuite présentées des opérations d'évaluation d'établissements. En dernière partie est abordée la question de l'intérêt que représente une évaluation d'établissement pour son dirigeant.

Systèmes étrangers

BECKERS, Jacqueline.

Comprendre l'enseignement secondaire : évolution, organisation, analyse.

Bruxelles ; Paris : De Boeck université, 1998. 259 p., bibliogr. p. 237-248. (Pédagogies en développement.) 13

L'auteur, Jacqueline Beckers, qui fut chargée de recherches au service du Professeur G. de Landsheere, retrace l'évolution du système éducatif belge dans ses interactions avec son environnement socioéconomique, mis en perspective dans le contexte européen à partir de nombreuses données comparatives. L'étude, plus particulièrement centrée sur l'enseignement secondaire en Communauté française, expose les trois étapes de cette évolution : - la construction de l'école moderne comme service public généralisé, basée sur la laïcisation et la démocratisation ; - l'âge d'or pendant lequel la massification progressive de l'enseignement secondaire avait pour objectif l'égalité des chances ; - la déstabilisation de l'école, liée au contexte de la crise et du chômage, avec pour corollaires l'émergence du malaise enseignant et la remise en cause de l'efficacité de l'école dans ses modes et modèles de fonctionnement (à la lumière des analyses et études de Prost, Bourdieu, Dubet, etc.). La dernière partie ouvre le débat sur le rôle des pouvoirs publics pour la mise en œuvre d'un nouveau contrat entre l'école et la société. (Prix : 160,00 FF).

HARBER, Clive ; DAVIES, Lynn.

School management and effectiveness in developing countries : the post-bureaucratic school.

London : Cassell, 1997. 189 p., bibliogr. p. 173-183. Index. (School development series.) 23

Cet ouvrage décrit le mode de fonctionnement des écoles dans les pays en voie de développement. L'étude se situe sur trois plans : national, local ou régional, individuel (enseignant, élève, parent, directeur d'école). Une analyse comparative utilisant ce schéma permet de dégager les intérêts en jeu et d'expliquer pourquoi la fonction de l'école consiste souvent, de fait, à reproduire des différences sociales plutôt qu'à promouvoir la réussite du plus grand nombre. Des indicateurs de performance et des stratégies qui permettraient de mettre en œuvre les principes éducatifs énoncés par les organismes internationaux et les responsables politiques sont proposés. Enfin plusieurs exemples d'écoles répondant de façon satisfaisante aux indicateurs de performance retenus sont examinés afin de déterminer les facteurs d'ordre individuel politique ou systémique responsables de ces succès. La volonté de démocratisation des systèmes éducatifs est jugée par les auteurs comme étant une condition indispensable à tout véritable progrès.

ROHLEN, Thomas. ed. ; BJÖRK, Christopher. ed.

Education and training in Japan.

London : New York : Routledge, 1998. 3 volumes : 427 p.+334 p.+427 p., notes bibliogr. 4

Ce vaste panorama couvre les principaux aspects des systèmes d'enseignement et de formation japonais. Les auteurs s'attachent tout d'abord à dégager les caractéristiques de l'enseignement japonais d'aujourd'hui en retraçant son histoire

de l'époque Togukawa jusqu'à aujourd'hui et en opposant le système d'enseignement japonais à ses homologues occidentaux. Puis ils analysent le rôle que joue l'enseignement et la formation dans la société japonaise sur les plans culturels et économiques : dans quelle mesure le statut, l'emploi, les possibilités de promotion sont-ils déterminés par les diplômes obtenus ? A quel prix les étudiants japonais sont-ils les plus performants du monde dans les domaines scientifiques et techniques ? Que peut apporter à l'occident l'observation des systèmes de formation et d'enseignement japonais ? Universitaires japonais, américains et européens décrivent le fonctionnement des différents niveaux d'enseignement (de la maternelle à l'université) ainsi que de la formation continue, pratiquée à l'usine comme au bureau. Enfin, l'absence de politique audacieuse en matière de recherche explique pourquoi le Japon marque une pause aujourd'hui.

Coopération internationale, organismes internationaux

PICHT, Robert.

Education funding in Europe : two hundred and five profiles of foundations and corporate funders active in education in Europe and intercontinentally.

Bruxelles : European foundation centre, 1998. XIII-352 p., bibliogr. p. 345-347. ☞ 4

Cet ouvrage, émanant du programme Orphée, a pour but de répertorier et de rapporter les travaux effectués par des fondations dans le domaine de l'éducation en Europe. Le premier volume est constitué par un répertoire alphabétique des fondations avec un descriptif de leur localisation, leur direction, leurs activités et missions, leurs budgets. Des index par pays, par sujet d'intérêt, par zone géographique, par type de population visée (selon l'âge, le sexe, la condition physique, so-

ciale) et par type de soutien financier sont élaborés. Le second volume propose des études de cas illustrant les pratiques les plus performantes dans le domaine du soutien à l'éducation et à la formation, de l'amélioration des qualifications et de la coopération internationale. Ces cas sont situés dans huit pays d'Europe où la direction de l'éducation est centralisée. La contribution de l'éducation à la promotion d'une identité européenne et d'une compréhension interculturelle est mise en lumière.

Politique de l'enseignement

Primary education in India.

Washington : Banque mondiale, 1997. 307 p., ill., bibliogr. p. 287-307. ☞ 23

Ce rapport de la Banque Mondiale part du constat qu'en Inde un tiers des enfants de 6 à 10 ans, soit environ trente millions, ne fréquentent pas l'école primaire et que la qualité de l'enseignement est très hétérogène dans les quinze États qui composent le pays. A partir des travaux effectués par des chercheurs indiens et étrangers, l'ouvrage décrit des orientations visant à augmenter le financement de l'enseignement élémentaire (en fonction de la croissance économique évaluée sur dix ans), améliorer la formation – notamment le perfectionnement des enseignants (ainsi que la proportion d'enseignants) et leur redéploiement dans le pays, renforcer la gestion, le développement institutionnels et les systèmes d'information ainsi que le leadership du gouvernement central. Les bénéfices du développement de l'éducation pour le progrès économique et social du pays sont mis en évidence.

MADSEN, Jean.

Private and public school partnerships : sharing lessons about decentralization.

London ; Bristol : Falmer Press, 1996. XV-243 p., bibliogr. p. 227-236. Index. ☞ 23

L'auteur veut ici apporter sa contribution à l'interrogation sur l'intérêt de la décentralisation et de la privatisation de l'éducation. Elle étudie le fonctionnement de trois écoles privées performantes, dotées d'une histoire et d'un contexte différents, pour s'inspirer de leur culture organisationnelle et proposer des suggestions de changement dans la conception des écoles publiques. Les conseils d'administration de ces écoles privées ont établi des relations fructueuses avec les parents, les enseignants et l'ensemble de la communauté. L'ouvrage propose une réflexion sur la mise au point et l'atteinte d'objectifs éducatifs et humanistes grâce à l'établissement de stratégies de management complexes, qui permettraient aux écoles publiques de mieux répondre aux attentes de leurs publics. Le problème du droit des parents à choisir leur école est pris en compte.

Réformes et innovations

CROS, Françoise. ed.

Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation.

Paris : INRP, 1998. 345 p., notes bibliogr. (Horizons pour la formation.) ☞ 4

Autour de la notion d'innovation, comprise, en référence aux travaux du groupe Nova plutôt comme un processus de transformation que sous l'angle du produit nouveau introduit, ce document réunit les contributions d'auteurs d'horizons variés. Après un examen des conditions psychosociales de production du changement, la seconde partie s'ouvre, au-delà du

champ strict de l'éducation sur les processus d'innovation dans les organisations et les systèmes de production, montrant comment la formation, intégrée progressivement dans les stratégies économiques et gestionnaires des entreprises, conduit à une forme d'apprentissage collectif du changement. Les contributions de la troisième partie se recentrent autour de l'établissement scolaire, de son environnement et de ses acteurs. Enfin, la quatrième partie propose un tour d'horizon des politiques nationales d'éducation et d'innovation, avec la rénovation de l'enseignement primaire à Genève, l'intégration des personnes handicapées dans l'école publique italienne, l'amélioration scolaire en Angleterre, le préscolaire au Portugal, et un examen historique et critique des politiques françaises. (Prix : 90,00 FF).

RISSE, Erika ; SCHMIDT, Hans-Joachim.

Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. (De la planification de l'enseignement à l'évolution de l'école).

Neuwied : Luchterhand, 1999.
298 p., bibliogr. 287-295. Index.
(Beiträge zur Schulentwicklung.)
☛ 14

La politique de planification de l'éducation a beaucoup évolué en Allemagne ces quarante dernières années. Autant celle-ci paraissait structurée au début des années soixante-dix, autant la politique menée aujourd'hui dans le secteur éducatif repose davantage sur l'introduction de réformes empiriques. En effet, la politique de plan était une politique menée d'« en haut ». De nos jours, l'évolution se fait à partir « du bas ». Au niveau de chaque école se produit une évolution, les conditions d'enseignement changent, de nouveaux problèmes apparaissent. Chaque établissement n'attend pas que des ordres viennent « d'en haut ». Chacun prend des mesures pour que tout fonctionne au mieux et c'est ainsi que, petit à petit, des réformes de plus grande envergure se mettent en place

et modifient peu à peu le système éducatif lui-même. Les contributions proposées dans cet ouvrage ont pour objet de présenter et d'analyser, sous des perspectives nouvelles, les démarches actuelles de la recherche en éducation et les solutions trouvées tant sur le plan socioéducatif que purement pédagogique. Les thèmes abordés sont les suivants : planification et mutations sociales, objectif éducatifs et processus de formation, modèles, projets, initiatives, innovation. (Prix : 44,80 DM).

WOOD, George H.

A time to learn : creating community in America's high schools.

New York : E. P. Dutton, 1998.
230 p. Index. ☛ 61

Cet ouvrage retrace l'histoire d'un professeur d'université en sciences de l'éducation qui, à la tête d'un lycée, a voulu mettre en place un nouveau type d'école, basé sur un projet de communauté scolaire, alternative à la crise de l'école américaine. Dénouçant l'inadéquation de l'école aux réels besoins des élèves, de la société, et du monde professionnel, il préconise une nouvelle approche de l'école. Il plaide pour un engagement plus personnel de l'équipe éducative auprès des jeunes, la fonction d'adulte relais, un temps de rencontre professeur-élève et la diminution du nombre d'élèves par classe afin de faciliter les relations interpersonnelles. Sur le plan pédagogique, il propose une pédagogie centrée sur l'élève, la contextualisation des apprentissages, la construction des savoirs et des savoir-faire par l'élève ainsi qu'une nouvelle forme d'évaluation des acquis à partir de travaux personnels encadrés par les enseignants, médiateurs et guides. Cette éducation vise aussi à former l'esprit critique, à développer l'esprit d'initiative et le sens des responsabilités chez les jeunes dans une démarche de citoyenneté, ciment de la démocratie américaine.

Administration et gestion de l'enseignement

PAIR, Claude.

Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?

Paris : Hachette éducation, 1998.
143 p. (Questions d'éducation.)
☛ 23

Dans le cadre de la politique de « rénovation du service public de l'Éducation nationale » et à la suite d'une demande ministérielle, l'auteur a remis son rapport après une série de consultations et d'études. L'objet en est : afin que l'École rende un meilleur service, il est nécessaire d'en améliorer le fonctionnement, et donc d'adapter son organisation. Les propositions se basent sur les quatre types de demandes adressées au service public : responsabilité des interlocuteurs, lisibilité du système, continuité dans l'espace et dans le temps, équité du service, tout en conciliant répartition des pouvoirs et pilotage nécessaire. Les premières propositions sont dirigées vers les usagers : les élèves et leurs familles. Les suivantes portent sur l'intérieur du système éducatif : son fonctionnement, son organisation, ses établissements, ses personnels. Mais l'ensemble vise toujours à améliorer le service rendu aux élèves et attendu par leurs parents. Sont traités les différents niveaux de responsabilité : les établissements scolaires dans un espace éducatif local ; en dialogue avec eux, les autorités académiques, déclinant elles-mêmes, dans le cadre d'une stratégie régionale, la politique nationale. La mission première de l'École est de préparer les jeunes à vivre ensemble dans une société démocratique et un monde en changement ; elle n'y parviendra que si elle en suit les mêmes principes. (Prix : 110,00 FF).

**PELLETIER, Guy. dir. ;
CHARRON, Richard. dir.**

***Diriger en période de
transformation.***

Montréal : Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), 1998. 185 p., bibliogr. p. 179-185. ☞ 22

Cet ouvrage regroupe des communications faites à l'occasion d'un colloque international qui s'est tenu à Montréal en 1996 sur le thème « Diriger en période de transformation », enjeu central pour les responsables scolaires, face à une demande émanant de l'extérieur. La première partie analyse les changements en cours (l'évolution de la fonction de dirigeant, l'autonomie), les nouvelles compétences à mobiliser (l'habileté politique, les compétences pédagogiques), les stratégies de changement. La deuxième partie s'attache à analyser les contextes et enjeux de transformation en éducation : changements en Amérique du Nord, réactions des enseignants face à l'autonomie, principaux défis auxquels est confronté le système français. La troisième partie présente des témoignages de dirigeants et des analyses de pratique de transformation organisationnelle au sein, entre autres, d'un organisme scolaire territorial, d'une école secondaire située en milieu défavorisé, à l'occasion de la création d'un IUFM.

PREEDY, Margaret ; GLATTER, Ron.

Educational management : strategy, quality and resources.

Buckingham : Open university press, 1998. VIII-309 p., notes bibliogr. Index. ☞ 23

Cette compilation d'articles fait partie d'une collection de guides pour la gestion de l'éducation que l'Université ouverte propose à ses élèves professeurs et qui explore trois points majeurs : le développement de la qualité, l'utilisation optimale des ressources,

l'élaboration d'une stratégie d'organisation. L'exemple d'un système de gestion de la qualité de l'enseignement et des performances scolaires dans un État d'Australie est examiné. Le problème de l'équité dans l'offre de cette qualité est discuté, la nécessité du soutien d'une solide culture institutionnelle est signalée. Les changements à long terme des programmes et la planification de ces innovations sont étudiés ainsi que leur évaluation, qui implique la collaboration et la responsabilité de l'ensemble du personnel. La mise en relation des plans budgétaires et des objectifs pédagogiques dans le contexte du développement institutionnel est conseillée. La difficulté de relier les entrées financières et les résultats scolaires est soulignée. L'allocation des ressources à l'intérieur d'une institution selon une approche centralisée ou décentralisée est considérée. Les diverses stratégies de planification de développement des écoles sont envisagées. L'application à l'école du système de marketing est jugée. Le rôle des leaders institutionnels dans l'adaptation des établissements à leur environnement est rappelé.

**L - NIVEAUX
ET FILIÈRES
D'ENSEIGNEMENT**

***Élémentaire et
préscolaire***

**BERNÈDE, Georges ;
PALAUQUI, Michelle ;
BARRAULT, Eric ; DASTÉ,
Pierre. dir.**

Administrer l'école primaire.

Paris : Hachette Education, 1998. 478 p., bibliogr. p. 469. (Former, organiser pour enseigner.) ☞ 9

Trois « administrateurs » du système éducatif décrivent l'organisation de l'enseignement du premier degré, tant public que privé. Tous les aspects sont traités : bref historique de l'école primaire, description des structures du premier degré, présentation des programmes et du temps scolaire, typologie et éléments de gestion des personnels, vie de l'établissement, relations avec la commune, et enfin un chapitre spécifique est consacré à l'enseignement privé sous contrat. Cette synthèse claire et complète est destinée aux futurs enseignants et responsables de l'administration des établissements primaires. (Prix : 295,00 FF).

Enseignement secondaire

Second cycle

BAUTIER, Élisabeth ; ROCHEX, Jean-Yves.

L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?

Paris : A. Colin, 1998. 302 p. (Formation des enseignants. Enseigner.) ☞ 11

Qu'est-ce qui, au lycée, produit l'échec ou la réussite scolaire ? Que font les élèves pour s'approprier les savoirs scolaires, répondre aux attentes des enseignants et se situer par rapport aux exigences du deuxième cycle long ? Ce livre centré sur les « nouveaux lycéens », produit de la réforme de démocratisation de l'enseignement, qui porte 61 % d'une classe d'âge au baccalauréat, est issu d'une recherche menée dans le cadre de l'équipe ESCOL de l'université Paris VIII. Elle reprend les questions soulevées dans l'ouvrage « École et savoir dans les banlieues et ailleurs ». Cette enquête utilise une méthode alliant observations de classe, analyses de productions écrites et d'entretiens. Ce travail met à jour les difficultés de l'institution et des élèves à saisir et à répondre aux logiques

d'appropriation du savoir et des techniques intellectuelles. Conçu d'une manière originale, cet ouvrage contribue au débat sur la démocratisation de l'enseignement.

Enseignement supérieur

ALTBACH, Philip G. ed.

Higher education in Europe.

New York : Garland publishing, inc., 1997. XII-150 p., ill., notes bibliogr. (Contemporary higher education ; 7.) ✎ 5

Compte tenu de la diversité des traditions éducatives et particulièrement universitaires en Europe, la sélection d'articles présentés ici constitue une approche non exhaustive de trois principaux axes de réflexion : – au niveau général, la façon dont un nouvel espace d'enseignement supérieur se construit est analysée ; – une deuxième section est consacrée à la discussion dans une perspective de comparaison européenne, de questions institutionnelles : l'évaluation des étudiants, l'infrastructure institutionnelle dans le cadre de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les problèmes financiers et administratifs, le lien avec le monde du travail ; – au niveau des études de cas spécifiques, une troisième section est consacrée à l'examen de la réaction de certains gouvernements aux exigences d'expansion, d'équité, d'ouverture sur l'emploi de l'enseignement supérieur.

BARNETT, Ronald.

The limits of competence : knowledge, higher education and society.

Buckingham [G.B.] ; Bristol (Pa.) : Society for research into higher education ; Open university press, 1996. VIII-207 p. ✎ 23

Cet ouvrage traite du rapport entre les savoirs dispensés à l'université et les besoins du marché du travail en termes

de compétence, savoir-faire et transférabilité. L'évolution sociologique de l'enseignement supérieur qui est passé de la notion d'enseignement réservé à une élite à celle d'un enseignement de masse a contraint l'université à intégrer dans son enseignement une dimension professionnelle, propre au monde du travail. Cela s'est traduit par une réforme des cursus prenant en compte les compétences, capacités et savoir-faire à finalité professionnelle. Cette mutation de la notion de bien culturel au service de l'intelligentsia à celle de bien économique au service des forces de production amène l'auteur à s'interroger sur les buts et objectifs de l'enseignement supérieur, sur la place à accorder à la pensée critique, à l'interdisciplinarité, à l'humanisme. En conclusion, il propose une nouvelle voie alternative qui dépasserait les approches académique et pragmatique de la formation universitaire actuelle.

COULON, Alain.

Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires : Le cas de l'Université de Paris 8.

Paris : Université de Paris 8, 1999. 65 p., bibliogr. p. 60-65. ✎ 11

Cette recherche destinée à évaluer l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire à l'université Paris 8 a été menée de 1995 à 1997. Elle fait suite à une première enquête menée en 1989 dont les résultats, bien qu'indicatifs, étaient très nets : les étudiants ayant suivi une formation à la méthodologie documentaire réussissent mieux leurs études (en termes d'U.V. obtenues, rythme d'obtention, diplômes, etc.). La méthodologie utilisée pour cette seconde recherche a donc consisté à affiner le modèle de l'enquête précédente. Il a sélectionné davantage les cohortes d'étudiants retenues pour l'étude dans le but de répondre à la problématique suivante : les étudiants les plus favorisés et les

mieux informés ne sont-ils pas ceux qui suivent massivement cet enseignement formateur ?

GELLERT, Claudius. ed.

Innovation and adaptation in higher education : the changing conditions of advanced teaching and learning in Europe.

London : Jessica Kingsley, 1997. 320 p., ill., bibliogr. p. 299-310. Index. (Higher education policy series ; 22.) ✎ 4

Cet ouvrage étudie l'évolution des conditions d'enseignement et d'apprentissage et les réformes structurelles des universités européennes ; notamment au cours des années 70 et 80, riches en bouleversements. Divers modèles de systèmes européens – par exemple, le modèle napoléonien orienté vers la formation professionnelle plus que vers la recherche (menée plutôt hors des universités), le modèle humboldtien, germanique, orienté, lui, vers la recherche, le modèle anglo-saxon de Newman, centré sur le développement personnel – sont évoqués. L'historique du développement des « Grandes Écoles » en France est retracé. L'influence des pressions externes (gouvernement, monde du travail) sur les programmes et les structures institutionnelles universitaires est étudiée, notamment en Grande-Bretagne et en Belgique. La difficulté de changement au niveau des programmes en Allemagne est examinée. L'influence de la privatisation et des accords européens sur l'enseignement supérieur portugais est analysée. Les changements de priorité dans les programmes danois et irlandais sont détaillés. Les innovations structurelles et qualitatives en Italie, en Espagne, aux Pays-Bas sont exposées.

GREENE, Howard R.

The Select : realities of life and learning in America's elite colleges based on a groundbreaking survey of more than 4,000 undergraduates.
New York : Cliff street books, 1998.
XIV-286 p., ill. ☞ 11

Cette étude, fondée sur l'interrogation de 4 000 étudiants dans les vingt meilleures universités américaines, très sélectives (qui admettent moins d'un quart des candidats en compétition), a pour but de décrire la qualité de vie et d'enseignement dans ces établissements d'élite, ainsi que la transformation de la scolarité menant à la licence. Elle se veut un guide objectif pour les familles des futurs étudiants parfois obnubilés par le prestige de l'institution, en raison de la concurrence croissante entre diplômés. L'auteur souligne les effets pervers d'une compétition exacerbée (augmentation de l'abus d'alcool, des comportements incivils et même violents sur les campus, d'une séparation des catégories d'étudiants), les pressions scolaires et financières que subissent les étudiants (souvent obligés d'effectuer un travail rémunéré). L'expérience des futures élites ayant vocation à diriger économiquement et politiquement le pays est analysée.

HENKEL, Mary. ed. ; LITTLE, Brenda. ed.

Changing relationships between higher education and the state.
London : Jessica Kingsley, 1998.
357 p., notes bibliogr. Index.
(Higher education policy ; 45.) ☞ 4

Le but de cet ouvrage est de fournir des outils conceptuels pour mieux comprendre la nature et l'évolution des relations État/enseignement supérieur ces 20 dernières années dans divers pays d'Europe de l'Ouest. L'étude souligne d'une part le contexte dans lequel les états modernes gèrent les services publics (politiques contractuelles, concurrence, rentabilité) ; elle rend compte d'autre part des données socia-

les et économiques auxquelles l'enseignement supérieur doit s'adapter : phénomène de massification, diversification des enseignements dispersés et des itinéraires de formation, mutations du marché de l'emploi pour les diplômés. Enfin des facteurs d'ordre idéologique sont identifiés comme étant déterminants quant à la nature des relations que l'État entretient avec l'enseignement supérieur : ce dernier détient-il le monopole du savoir ? De quoi s'agit-il ? Quelle est, dans un état moderne, la fonction de l'université ? Les auteurs, chercheurs et décideurs, nous font part de leurs travaux de recherche et de leurs analyses.

LECLERCO, Dieudonné. ed.

Pour une pédagogie universitaire de qualité.
Sprimont : Mardaga, 1998. 298 p., ill., bibliogr. p. 263-277. Index.
(Psychologie et sciences humaines ; 224.) ☞ 4

Cet ouvrage, principalement destiné aux professeurs et assistants d'université, apporte une contribution à la réflexion sur l'enseignement dans les universités, la pédagogie, les pratiques et leurs incidences sur les comportements des étudiants. Différents universitaires ont contribué à cette recherche présentée en deux volets ; le premier est consacré au débat théorique sur la formation universitaire et la question plus sociologique de la démocratisation des études. Le deuxième volet présente un certain nombre d'innovations pédagogiques pratiquées dans différentes universités. Elles sont explicitées en détail dans leur fonctionnement et montrent pourquoi, à l'heure actuelle, priorité est donnée à l'apprentissage dans les recherches sur la métacognition.

MOUTHAN, Ton J. ; SALM, Cora.

Microelectronics education : proceedings of the 2nd European workshop, held in Noordwijkerhout, the Netherlands, 14-15 may 1998.
Dordrecht : Kluwer, 1998.
XVI-298 p., ill., notes bibliogr. ☞ 4

Cet ouvrage rapporte les débats du second séminaire européen sur l'enseignement de la microélectronique en 1998. Le point de vue des industriels sur cette formation en Europe et au Japon, ainsi que des projets de cours, des expériences, sont exposés. Diverses innovations dans le domaine de l'enseignement des micro-systèmes sont décrites. Des initiatives concernant l'usage de l'outil multimédia dans la formation à distance des ingénieurs en micro-électronique sont présentées, ainsi que les points du programme d'études considérés comme essentiels par les entreprises demandeuses d'ingénieurs très qualifiés et désireuses de collaborer avec les universités et les écoles d'ingénieurs.

PAUL, Jean-Jacques. PERRET, Cathy.

Caractéristiques des équipes de recherche et insertion professionnelle des docteurs scientifiques : rapport préparé pour la Direction Générale de la Recherche et de la Technologie.
Dijon : IREDU, 1997. 124 p. ☞ 21

Comment les relations établies entre équipes de recherche et entreprises influencent-elles les conditions d'insertion en entreprise des jeunes docteurs scientifiques ? Ce rapport, préparé pour la Direction générale de la Recherche et de la Technologie, a été réalisé à partir d'une enquête à base d'entretiens et de collectes de données portant sur les caractéristiques des docteurs, les caractéristiques des équipes d'accueil de doctorants et les relations entretenues entre les entreprises et les équipes. L'analyse empirique fac-

torielle prend en compte la nature de la recherche, fondamentale ou appliquée, la taille des équipes d'accueil, le financement des contrats de recherche, la localisation, les caractéristiques personnelles, l'appartenance à l'université, ou à des organismes de recherche. Les analyses ont été menées dans les filières : sciences de la matière, sciences de la terre et de l'univers, sciences de l'ingénieur, sciences de la vie et de la santé, et mathématiques et applications. Elles concernent près de 15 000 docteurs, ayant obtenu leur thèse au cours des années 1988-1991. En annexe sont détaillées la construction de l'échantillon et la méthode de traitement de l'enquête.

SCOTT, Peter.

The Globalization of higher education.

Buckingham : Open university press, 1998. 136 p., notes bibliogr. 4 6

L'enseignement supérieur connaît de nombreuses transformations et un phénomène de massification qui sont l'objet de cet ouvrage. Une nouvelle conception du temps et de l'espace apparaît comme une résultante du processus de mondialisation observable à travers le développement des NTIC et le recrutement des étudiants au niveau international. La difficulté consiste à concilier la mission démocratique qui préconise d'accueillir des groupes sociaux jusque-là exclus des études supérieures et la vocation d'ouverture sur le monde par l'accueil d'étudiants étrangers, ces derniers étant recrutés selon des critères de sélection, d'élitisme, d'excellence. Les auteurs nous proposent un tour d'horizon des politiques menées dans divers pays (Royaume-Uni, Hollande, Afrique du Sud) ou institutions (Union européenne, Unesco, Commonwealth) qui apporte des éléments de réponse : d'une part le développement de programmes adaptés à différents publics, la construction de liens solides avec l'économie par l'établissement de passerelles à tous les niveaux avec le

monde du travail ; d'autre part, l'intégration de la dimension internationale de travaux de partenariat et de programmes d'échanges universitaires (professeurs, chercheurs, étudiants). Peter Scott, dans le dernier chapitre, imagine ce que pourraient être des organismes universitaires mondiaux « supnationaux » de demain.

STEPHENSON, John ; YORKE, Mantz.

Capability and quality in higher education.

London : Kogan page, 1998. 233 p., notes bibliogr. Index. 4

Comment rendre l'étudiant responsable de sa formation ? Comment le préparer à être autonome et efficace dans sa vie personnelle et professionnelle de demain ? Comment favoriser le transfert de compétences acquises à l'université ? Le développement des nouvelles technologies, l'évolution du monde du travail, la globalisation de l'économie modifient le contexte dans lequel les missions de l'enseignement supérieur s'inscrivent et bouleversent le rôle de l'enseignant. Cet ouvrage rend compte de ces évolutions. Une réflexion est menée sur les objectifs et les contenus de l'enseignement. Sur le plan pratique, une palette d'approches possibles, tirées de l'expérience des auteurs, professeurs, formateurs, administrateurs et décideurs dans des universités britanniques et australiennes essentiellement met en valeur des changements tant sur le plan institutionnel que pédagogique qui permettent à l'étudiant d'acquérir des connaissances tout en développant des qualités qui lui sont indispensables à l'aube du XXI^e siècle : capacité à être autonome, à gérer son parcours professionnel, à s'adapter à des situations nouvelles, à innover.

TEATHER, David C. B., ed.

Higher education in a post-binary era : national reforms and institutional responses.

London : Jessica Kingsley, 1998. 271 p., bibliogr. p. 251-260. Index. (Higher education policy series ; 38.) 4

Cet ouvrage étudie les conséquences qu'ont eu les réformes fondamentales mises en œuvre dans l'enseignement supérieur au cours des vingt dernières années dans trois systèmes éducatifs proches : le système britannique, le système australien et celui de Hong-Kong. Un des points essentiels de ces réformes a consisté à intégrer, dans un même corps, universités et unités d'enseignement à finalité professionnalisante (instituts technologiques et techniques, établissements de formation et d'enseignement pour adultes). Un aperçu général des contextes historiques, économiques et culturels permet de comprendre les caractéristiques de l'enseignement supérieur dans chacun des trois pays concernés. Des études de cas portant sur six universités examinent plus particulièrement les questions suivantes : – la diversification des enseignements dispensés et l'accroissement du nombre des étudiants ; – le développement de profils particuliers et la spécialisation de certaines universités, en liaison avec les environnements économiques et industriels ; – la capacité à intégrer les NTIC et à s'adapter à l'internationalisation de l'enseignement ; – la diversification des sources de financement. L'avenir des universités dans les pays concernés semble lié dans une grande mesure aux structures mises en place et aux moyens accordés par les états. Cette étude s'adresse aux professeurs, aux membres des équipes de direction, aux décideurs de l'enseignement supérieur qui s'intéressent à l'évolution de l'enseignement supérieur à l'aube du 21^e siècle.

TROWLER, Paul R.

***Academics responding to change :
new higher education frameworks
and academic cultures.***

London : Open University press,
1998. 197 p., ill., bibliogr.
p. 168-173. Index. ✎ 5

L'auteur examine, dans une université britannique, comment la communauté enseignante a réagi aux changements rapides survenus dans l'éducation supérieure (notamment l'expansion de la population étudiante dans un contexte de réduction des ressources). Dans un premier chapitre, la mise en œuvre d'un schéma très élaboré d'acquisition de crédits (pour les connaissances acquises antérieurement, par unités modulaires, par tranches semestrielles, ou par expérience professionnelle) est décrite ainsi que l'histoire de l'institution étudiée, ses particularités. Les chapitres II et III analysent les critiques de ce système de crédits et les facteurs qui influent sur la réaction des enseignants. Un quatrième chapitre montre, à travers les écrits existant sur ce thème, que la mise en œuvre globale d'une politique de l'enseignement supérieur mérite une réflexion approfondie. Le chapitre V explore les quatre catégories de réponses au nouvel environnement données par le milieu enseignant. Le chapitre VI réapprécie des approches antérieures de l'enseignement supérieur. Les implications de cette étude pour les dirigeants des institutions sont discutées en conclusion.

**WATSON, David ; TAYLOR,
Richard.**

***Lifelong learning and the
university : a post-Dearing agenda.***

London : Falmer, 1998. XV-178 p.,
ill., bibliogr. p. 166-172. Index. ✎ 23

La crise financière de l'enseignement supérieur au début des années 90 a impulsé une enquête aboutissant au Rapport Dearing qui, trente-quatre ans après le Rapport Robbins, réexamine tout le système éducatif supérieur,

dans la perspective du début du XXI^e siècle. De plus, le rôle des universités est considéré dans le cadre global de l'enseignement et de la formation professionnelle continue. Une première partie décrit les changements intervenus entre les deux rapports. La seconde partie mesure les possibilités d'accès, de maintien et de retour à l'université. Puis l'organisation des programmes et qualifications est examinée. Les ressources sont évaluées. La quatrième partie étudie l'impact du système sur la culture, l'économie, le monde du travail. Une dernière partie évalue la contribution de l'éducation supérieure vue par le groupe Dearing à une société en situation permanente d'apprentissage. Les 93 recommandations du Rapport Dearing, leurs chances d'application réussie, sont ainsi passées en revue.

***Éducation des adultes,
formation continue***

CASPAR, Pierre. dir.

***Nouvelles technologies éducatives et
réseaux de formation : des
entreprises parlent de leurs
expériences.***

Paris : Editions d'organisation,
1998. VII-231 p., ill., bibliogr.
p. 213-229. Index. ✎ 22

Résultat d'une expérience commune menée par quatre grandes entreprises avec l'appui de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, l'ouvrage décrit des travaux sur la contribution des nouvelles technologies éducatives à la résolution de problèmes industriels. Cinq chapitres composent l'ouvrage. Le premier situe les problèmes conduisant l'entreprise à se tourner vers des formations ouvertes et à distance ; la méthodologie des projets est exposée sous l'angle pédagogique et sur le plan technique. Le deuxième chapitre soumet la validité des hypothèses de travail aux résultats bruts des expérimentations. Le troisième chapitre identifie les leçons ti-

rées pour aboutir à une modélisation et à l'élaboration de référentiels de métiers. Le quatrième chapitre traite de la pratique de partenariats nationaux ou transnationaux conduits en Europe. Le dernier chapitre, dans un exercice de prospective, souligne les mutations à l'œuvre, non seulement dans le domaine de la formation professionnelle, mais également dans nos modes de penser le travail, l'espace, le temps et l'autorité. (Prix : 169,00 FF).

DENNERY, Marc.

***Piloter un projet de formation : du
diagnostic des besoins à la mise
sous assurance qualité.***

Paris : ESE, 1999. 215 p., bibliogr.
p. 209-211. (Formation
permanente ; 132.) ✎ 4

Aujourd'hui la formation n'est plus forcément la réponse à un besoin ponctuel mais elle devient un projet qui s'intègre dans un ensemble plus grand. Les entreprises établissent des plans de formation, qui permettent de mieux analyser les besoins, coordonner les demandes, afin de rationaliser le dispositif de formation et l'investissement correspondant. Une fois ce diagnostic établi, l'entreprise peut concevoir ces actions pédagogiques ou encore sélectionner et acheter des prestations de formation. Enfin il est nécessaire d'évaluer les résultats de ce projet et de procéder à sa mise sous assurance qualité. L'objet de ce livre est de présenter ces différentes étapes à l'intention des chefs de projets et d'établir une certaine cohérence entre les multiples facettes de ce métier, à savoir l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique, le marketing achat, le management qualité. Cet ouvrage est à la fois concret et pragmatique et s'adresse aux personnels chargés de piloter des projets de formation, qu'ils soient responsables de formation, ou même formateurs ; qu'ils exercent au sein de l'entreprise, ou encore dans un organisme de conseil en management de la formation. (Prix : 139,00 FF).

HUDDLESTON, Prue ; UNWIN, Lorna.

Teaching and learning in further education.

London : Routledge, 1997. X-190 p., bibliogr. p. 172-180. Index. € 4

Cet ouvrage trace un portrait de la réalité quotidienne des « further education colleges » (collèges complémentaires) qui accueillent des jeunes au-delà de la scolarité obligatoire et des élèves adultes de niveau très variable. Une première partie décrit les fondements et le rayon d'action du système d'éducation complémentaire destiné au départ à donner une formation technique à temps partiel ; les caractéristiques de la « clientèle » de ces établissements sont analysées, ainsi que celles du personnel éducatif aux qualifications très diversifiées ; les multiples programmes proposés actuellement par les « further education colleges » (qui vont jusqu'au niveau universitaire) sont évoqués. La seconde partie explore la relation entre enseignement et apprentissage, suggère des stratégies adaptées aux diverses situations d'enseignement de ce type de collèges et examine les questions d'évaluation des performances. La troisième partie est consacrée à l'étude de la réflexion sur la pratique et la possible activité de recherche des enseignants.

LAOT, Françoise E.

La Formation des adultes : histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy.

Paris : L'Harmattan, 1999. 416 p., bibliogr. p. 405-416. Index. (Savoir et formation.) € 13

Cet ouvrage reprend partiellement une thèse de sciences de l'éducation sur l'histoire du « Complexe de Nancy » qui a regroupé les organismes suivants : CUCES, INFA et ACUCES. De sa création en 1954 à son démantèlement en 1973, l'histoire personnelle du Complexe de Nancy illustre toute l'histoire des pionniers de la formation

permanente et de cette aventure autour de B. Schwartz, universitaire et homme de terrain. Y sont exposées toutes les problématiques qui ont traversé au fil des ans les différents concepts (formation des adultes, promotion du travail, éducation permanente, en alternance, reconversion, etc.) et tous les enjeux économiques, politiques, sociaux et humains qui s'y rattachent. Les activités de formation doivent-elles être centrées sur l'homme, sur l'entreprise, sur la relation homme-organisation, en prenant en compte le contexte technique, économique, social, régional ? Comment le concept de promotion sociale a-t-il rapproché l'Industrie de l'Université ? Quelles sont les limites administratives, institutionnelles et statutaires de la formation des adultes, le rôle de l'État, du secteur privé ? Comment ces organismes, qui vont devenir le prototype des structures de formation des adultes vont innover en matière de pédagogie : transmission de savoirs (Rogers), dynamique des groupes, rôle du formateur, pédagogie par objectifs, méthodes actives, actions-recherches ? La deuxième partie analyse le fonctionnement et la culture d'organisation du CUCES et de l'INFA, leurs liens groupaux autour d'un leader dont la démarche a inspiré une certaine culture socio-politique à l'origine de nombreuses réflexions pédagogiques et didactiques actuelles sur l'acte d'apprendre. (Prix : 210,00 FF).

PINEAU, Gaston. dir.

Accompagnements et histoires de vie.

Paris : L'Harmattan, 1998. 303 p., bibliogr. p. 285-295. Index. (Histoire de vie et formation.) € 14

Des accompagnateurs en histoires de vie de France, du Québec ou de Suisse témoignent de leurs pratiques et les analysent : accompagnateurs d'enfants, d'adultes le plus souvent en formation ou chercheurs-formateurs. Ils réfléchissent sur l'articulation avec leur propre histoire, sur la bonne distance par rapport à soi et aux autres,

sur la notion de partage. Cette fonction d'accompagnateur est analysée par différents acteurs en regard des modèles relationnels utilisés traditionnellement dans les métiers du conseil ou apparentés, depuis la maïeutique socratique et ses tenants modernes jusqu'à la psychanalyse. Une interprétation sociologique de l'émergence de cette fonction est proposée. C'est aussi à la lumière des grandes traditions spirituelles – chrétienne, musulmane, amérindienne et compagnonnique – que s'élabore ce début de travail de théorisation sur ce nouveau lien social. (Prix : 142,00 FF).

Structure de la formation continue

SCHULLER, Tom ; RAFFE, David ; MORGAN-KLEIN, Brenda.

Part-time higher education : policy, practice and experience.

London : Jessica Kingsley, 1999. 208 p., bibliogr. p. 201-203. Index. (Higher education policy ; 47.) € 11

Cet ouvrage présente le résultat d'une recherche portant sur la formation à mi-temps en Écosse, réalisée sur une période de deux ans, à partir d'enquêtes, d'interviews, de données statistiques et de documents d'information, autour de trois objectifs : – définir la place occupée par l'enseignement à temps partiel au sein des établissements d'enseignement supérieur ; – déterminer les avantages et les inconvénients de ce type d'enseignement pour les parties concernées ; – explorer les facteurs influant la décision des étudiants et de leurs employeurs pour ce type de formation. Après avoir présenté le contexte et les débats sur l'enseignement à temps partiel, la politique en matière de formation continue, ses limites et sa diversité (offres et effectifs), les auteurs analysent l'aspect institutionnel à partir de l'exemple de quelques établissements

de type IUT et universitaire. La deuxième partie est consacrée à l'analyse du public étudiant : milieu social, niveau scolaire, motivation et expérience, façon de gérer les contraintes familiales et professionnelles. La dernière partie expose les liens que l'enseignement supérieur entretient avec l'entreprise, l'influence des employeurs, leur point de vue ainsi que leurs relations avec leur « personnel étudiant ».

Pédagogie de la formation continue

COWAN, John.

On becoming an innovative university teacher : reflection in action.

Buckingham : Open university press, 1998. 173 p., bibliogr. p. 158-163. Index. ☞ 61

Cet ouvrage traite de l'utilisation de méthodes d'enseignement favorisant la métacognition dans l'enseignement supérieur et dans la formation pour adultes. L'auteur répond chapitre par chapitre aux questions que pourrait se poser le praticien hésitant à changer ses méthodes d'enseignement traditionnel pour adopter une pédagogie centrée sur l'apprenant. Comment aider les étudiants à réfléchir sur leur façon d'apprendre, comment leur permettre d'identifier un problème de méthode dans leur stratégie d'apprentissage, comment les aider à construire des méthodes de travail adaptées à un objectif donné ? De nombreuses séquences pédagogiques, en particulier dans les disciplines scientifiques et techniques, sont exposées puis analysées. Des outils théoriques sont introduits au fil des exemples (cycle de Kolb, analyses de Schön) afin d'aider le professeur d'université ou le formateur à bâtir des activités, confiant aux étudiants un rôle actif dans l'élaboration de leur savoir et les invitant à adopter une dé-

marche de réflexion critique par rapport à leurs méthodes d'apprentissage.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

HØSTMARK-TARROU, Anne-Lise.

Inégalités des cultures professionnelles techniques et humanistes des enseignants : d'un idéal égalitaire à une réalité inégalitaire.

Paris : Presses universitaires de France, 1999. 306 p., bibliogr. p. 289-296. (Éducation et formation : Aspects internationaux, pédagogie comparée.) ☞ 13

Ce livre pose le problème de la formation technique et professionnelle dans l'enseignement norvégien, et notamment celle des enseignants d'une filière où se rencontrent deux cultures. Identifier les différences permettra de prendre des mesures dans le sens d'une meilleure égalité entre les cultures professionnelles dans le champ pédagogique. En première partie, l'analyse comparée entre enseignement secondaire français et norvégien pose la problématique et met l'accent sur les différences dans les expériences éducatives. Dans une deuxième partie, l'auteur transpose, dans le sous-champ de la pédagogie des pratiques techniques, et comme outils de base, les théories et la méthodologie de Bourdieu et Passeron sur l'autorité pédagogique, sur le travail pédagogique et sur le système d'enseignement ; on s'oriente alors vers trois hypothèses sur les distinctions dans la culture norvégienne de l'enseignement.. Troisième volet de l'analyse, une enquête nationale a été effectuée parmi les enseignants des métiers Artisanat et industrie, représentants de la culture populaire des ouvriers, et les enseignants de norvégien

langue maternelle, issus de la culture livresque des matières générales ; s'expriment les opinions sur les qualifications et capacités professionnelles, sous forme d'auto-évaluation. A la lumière de ces éléments, la quatrième partie soutient la thèse suivante : il demeure en Norvège des inégalités dans les statuts, les recrutements, les formations et les filières d'enseignement. (Prix : 168,00 FF).

LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick.

Les Documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation.

Nantes : Université de Nantes, 1997. 466 p. ☞ 11

Comment s'élabore actuellement l'identité professionnelle des documentalistes en établissement scolaire, au cours de leur formation initiale, au cours de leurs premières années de prise de fonction, puis au cours de leur vie professionnelle proprement dite ? En quoi le métier de documentaliste se distingue-t-il de celui de professeur, en quoi ces deux métiers sont-ils complémentaires ? Les aspirations et les revendications identitaires des documentalistes nouvellement entrés dans la profession à l'issue du capes de documentation diffèrent-elles de celles de documentalistes issus des rangs des enseignants ? Cette recherche, fruit d'enquêtes, d'entretiens, d'analyses de productions de documentalistes, tente de cerner la spécificité de cette profession en pleine mutation. Un aperçu historique de l'évolution du métier de documentaliste, aboutissant à la création d'un capes en 1990, permet de mesurer le chemin parcouru de la fonction à la profession de documentaliste. Forts de huit ans d'expérience, nous pouvons aujourd'hui nous interroger sur la pertinence des épreuves demandées au capes et sur les enseignements dispensés par les formations initiales en raison de leur caractère peu professionnalisant et

fortement marqué par la prégnance des contenus théoriques autres que ceux de la documentation.

ZAKHARTCHOUK,
Jean-Michel.

L'Enseignant, un passeur culturel.

Paris : ESE, 1999. 126 p., bibliogr. p. 125-126. (Pratiques et enjeux pédagogiques.) ☞ 5

Entre l'alternative d'une école inféodée à la culture classique ou d'une école qui s'appuie sur le vécu des élèves en s'ouvrant à une autre culture, l'auteur, rédacteur en chef des Cahiers Pédagogiques, essaie de trouver une voie médiane. Mais, tout d'abord, qu'est-ce que la culture ? Est-ce la maîtrise de codes culturels, sorte d'« avoir », symbolique de gratification sociale que l'école a pour mission de transmettre par des modèles pédagogiques bien spécifiques (Bourdieu, Dubet) ou bien ne faut-il pas plutôt considérer la culture comme une façon d'« être », visant à retrouver la part de l'universel, à l'origine des questions fondamentales sources de questionnement et favorisant la construction personnelle ? La culture ne doit pas se limiter aux seules œuvres littéraires et artistiques mais aussi englober les sciences et les techniques, et redéfinir une approche différente du temps et de l'espace. Le rôle de l'enseignant serait alors de mettre l'élève en situation d'appropriation culturelle des grandes œuvres, d'être « passeur culturel » par une pédagogie du détour, et la construction de passerelles, reliant les questions posées par les œuvres au présent. Pour illustrer son propos, l'auteur cite de nombreux exemples tirés de sa propre expérience ou extraits des Cahiers Pédagogiques : utilisation de la presse, de la pub, ateliers de pratiques artistiques, travail en projet, etc. Enfin, il plaide que la formation des enseignants prenne en compte l'apprentissage aux stratégies de médiation culturelle et développe une réflexion sur la culture en utilisant les ressources de la pédagogie. (Prix : 80,00 FF).

Enseignants

FELOUZIS, Georges.

L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique.

Paris : Presses universitaires de France, 1997. VIII-194 p., bibliogr. p. 191-194. (Pédagogie d'aujourd'hui.) ☞ 14

Comment mesurer l'efficacité des enseignants ? Conditionne-t-elle seule la réussite scolaire ? L'ouvrage analyse la part due à l'établissement et à la classe et celle qui relève de l'enseignant et de ses pratiques pédagogiques dans la réussite des élèves. L'efficacité des enseignants apparaît liée aux évolutions du système éducatif et du public scolaire (origine sociale, âge, sexe), tel est le constat qui se dégage de l'enquête réalisée sur trente-six professeurs de mathématiques et vingt-cinq professeurs de français en classe de seconde (chapitre 2). L'effet enseignant passe par la relation nouée entre les élèves et leur professeur et se manifeste, entre autres, par le type de notation et le jugement lié aux attentes de l'enseignant envers ses élèves. Il se dégage deux conceptions du rôle et du métier d'enseignant : – celle d'un « ritualisme académique » attachée à un état antérieur du système académique ; – celle d'un « pragmatisme pédagogique » plus proche des élèves. Il en découle une personnalisation du rôle d'enseignant caractérisée par des pratiques pédagogiques et des attentes différentes. (Prix : 148,00 FF).

Profession enseignante

BARLOW, Michel.

Le Métier d'enseignant : essai de définition.

Paris : Anthropos, 1999. 162 p., bibliogr. p. 153-156. Index. (Education.) ☞ 5

En quoi consiste le métier d'enseignant ? Il consiste à définir un projet, choisir des objectifs, créer des méthodes et des moyens pédagogiques, réguler l'action par des valeurs de référence, évaluer cette action. Cependant, l'auteur met en garde contre toute méthode déductive qui s'appuierait sur des principes rigides, des théories abstraites et qui chercherait à modeler l'intelligence des jeunes, plutôt que mettre à leur disposition un savoir-faire, développer en eux des potentialités. Il insiste sur l'aspect paradoxal de l'enseignement : le maître se met à la portée de l'élève pour le faire grandir intellectuellement. Ainsi, l'auteur cherche à apporter des repères, des outils, dont le but est de rendre la pratique du pédagogue plus efficace. Il définit le métier d'éducateur scolaire en le comparant avec neuf autres métiers d'un tout autre registre tels que le médecin, le militaire, l'artiste. Cette méthode analogique permet d'extraire les traits communs du métier d'éducateur scolaire avec chaque métier comparé, et d'en définir les différentes caractéristiques. En conclusion, il décrit en particulier, les principales antinomies et paradoxes de ce métier. Cet ouvrage s'adresse à un public d'éducateurs scolaires au sens large : personnels de direction, documentalistes, professeurs (Prix : 110,00 FF).

**BIDDLE, Bruce J. ed. ;
GOODSON, Ivor F. ed. ; GOOD,
Thomas L. ed.**

International handbook of teachers and teaching.

Dordrecht ; Boston ; London : Kluwer academic publishers, 1997. 2 vol. : XVI-670 p. + 1 474 p., bibliogr. Index. (Kluwer international handbooks of education ; vol. 3.) ☞ 3

La première partie de cet ouvrage de référence internationale sur les enseignants est consacré au monde de l'enseignement : la situation sociale de l'enseignant, sa carrière, son rôle, l'influence de la transformation de cer-

tains systèmes éducatifs, l'évolution vers une multi-ethnicité du personnel enseignant, le développement du professionnalisme, la féminisation du corps enseignant et l'influence subséquente de l'approche féministe, la restructuration du travail des professeurs en réponse aux besoins de la société post-moderne. La seconde partie est centrée sur la réflexion autour du processus enseignement/apprentissage, de ses transformations en fonction des objectifs nouveaux des sociétés de l'an 2000 (les unes passant de l'agriculture à l'industrialisation, les autres étant post-industrielles, toutes étant interdépendantes). Les recherches sur les cultures des enfants et des adolescents et sur les cultures des enseignants sont décrites. (Prix : 225€).

LANG, Vincent.

La Professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle.

Paris : PUF, 1999. 260 p., bibliogr. p. 245-257. Index. (Education et formation, formation permanente, éducation des adultes.) 4

La question de la professionnalisation des enseignants renvoie à des significations variées, privilégiant tantôt la dimension de technicité dans l'exercice du métier, tantôt les stratégies de valorisation d'une image et/ou d'un statut social. Cette question complexe sera abordée dans ce livre sous l'angle de la politique menée par l'institution qui, dès 1980, a cherché à réformer et à adapter les pratiques en réponse aux problèmes de transformation de l'environnement et aux nouvelles conditions de scolarisation. A travers quatre parties où sont développées, l'analyse de la notion de professionnalisation dans une perspective philosophique et anthropologique, l'examen d'enquêtes menées auprès des enseignants sur la transformation des pratiques d'exercice par rapport aux modèles traditionnels, la nouvelle formation initiale des enseignants mise en place dans les IUFM, l'auteur montre que l'enjeu reste la redéfinition

des identités enseignantes et la transformation des référents de la professionnalisation. (Prix : 148,00 FF).

Sociologie des enseignants

LANDESMANN MIKLOS, Monique.

Identités académiques et génération : le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Thèse de doctorat : sciences de l'éducation.

Paris : Université Paris X-Nanterre, 1997. 2 tomes : 422 p.+237 p., bibliogr. p. 424-437. 11

Cette thèse, consacrée aux problèmes identitaires des enseignants, a pour cadre l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Créée en 1954 à la périphérie de la capitale, elle a recruté de nombreux enseignants chercheurs qui ont fait de l'université leur lieu de travail et d'identité professionnelle. Cette recherche a pour but de reconstituer les itinéraires sociaux et les processus de constitution des identités académiques de ces professeurs, cette étude étant fondamentale pour comprendre leurs pratiques pédagogiques. Son choix s'est porté sur les enseignants de biochimie en raison de son parcours personnel. Ses méthodes d'analyse et de recherche inspirées des disciplines du champ anthropo-social sont basées sur la méthode biographique et se sont portées sur trois générations. La conclusion prend de la distance par rapport à l'analyse générationnelle pour faire une synthèse des gestions identitaires déployées par les agents eux-mêmes dans un travail psychologique et social propre.

Psychologie des enseignants

RANJARD, Patrice.

L'individualisme, un suicide culturel : les enjeux de l'éducation.

Paris ; Montréal : Éd. l'Harmattan, 1997. 378 p. (Savoir et formation.) 5

Cet ouvrage dresse un tableau du système éducatif français en examinant sa structure organisationnelle, ses objectifs pédagogiques et la psychopédagogie de ses maîtres. L'obligation faite aux établissements scolaires de produire un projet d'établissement (loi de 1989) pose le problème de l'engagement des enseignants dans un projet collectif. L'auteur tente d'identifier les causes de réussite ou d'échec de la mise en œuvre de ces projets. Il démontre dans quelle mesure l'individualisme est responsable de deux maux du système français d'éducation : l'irresponsabilité et l'impuissance collectives. Le matériau de l'ouvrage est constitué d'une analyse de deux étapes-clés de la mise en place du projet d'établissement qui montre les ambiguïtés du projet et ses difficultés d'articulation avec le système scolaire. Des témoignages d'enseignants, recueillis sur une très longue période (14 ans) dans trois établissements fort différents, permettent à Patrice Ranjard de mettre en valeur les facteurs d'ordre psychologique et idéologique qui facilitent ou rendent impossible de fait tout travail collectif. (Prix : 190,00 FF).

Formation des enseignants et des formateurs

**CHARLIER, Evelyne ;
CHARLIER, Bernadette.**

*La formation au cœur de la
pratique : analyse d'une formation
continuée d'enseignants.*

Paris ; Bruxelles : De Boeck
Université, 1998. 133 p. (Pratiques
pédagogiques.) ☞ 4

Comment concevoir une formation d'enseignants qui permette aux professeurs de réfléchir à leurs pratiques, d'acquérir des savoirs et de les mettre en œuvre concrètement dans leurs classes tout en laissant une part à l'innovation ? Ce livre, écrit par deux chercheurs universitaires belges, est destiné aux formateurs. Il les aidera, dans un premier temps, à analyser leurs pratiques de formation, puis à travers la présentation d'un cas concret de formation d'instituteurs à élaborer leurs propres réflexions sur les réponses apportées aux stagiaires. Cet ouvrage peut également intéresser les chercheurs qui trouveront là de nouvelles modalités de production de savoirs pour l'éducation. (Prix : 140,00 FF).

Formation initiale des enseignants et des formateurs

**DILLON, Justin. ed. ;
MAGUIRE, Meg. ed.**

*Becoming a teacher : issues in
secondary teaching.*

Philadelphia ; Buckingham : Open
university press, 1997. XII-257 p.,
notes bibliogr. Index. ☞ 22

Cet ouvrage de référence, qui s'inspire du cours réputé de formation pédagogique du King's College de Londres et des plus récents travaux sur l'éducation et les éducateurs, est des-

tiné aux élèves-professeurs et aux enseignants débutants de l'enseignement secondaire. Il se compose de quatre parties, dont la première offre un tableau du contexte moral, pratique et légal de la fonction éducative contemporaine. La seconde partie évoque les enjeux sociaux et politiques des actions entreprises dans le domaine de l'amélioration du niveau scolaire, de l'éducation multiculturelle, de la scolarité en milieu urbain « sensible ». Une troisième partie est consacrée à des thèmes de questionnement psychologique et pédagogique tels que le processus d'apprentissage, la maîtrise de la classe, le passage de la théorie à la pratique, l'évaluation des élèves. La dernière partie traite de certains points du programme scolaire actuellement soumis à la réflexion critique : l'éducation à la santé, la formation professionnelle dans le cursus secondaire général, les technologies de l'information, très prisées mais encore peu pratiquées. La conclusion critique de Stephen Ball propose un nouveau défi aux jeunes enseignants.

GUILLOT, Agnès.

*Les Jeunes professeurs des écoles :
devenir enseignant.*

Paris : L'Harmattan, 1998. 185 p.,
bibliogr. p. 179-185. (Forum de
I.F.E.R.A.S.) ☞ 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).

PILOZ, Lucien.

Maîtriser la violence à l'école.

Paris ; Bruxelles : Belin ; De Boeck
Université, 1999. 226 p., bibliogr.
p. 221-222. (Comprendre.) ☞ 23

A l'heure où les problèmes de violence sont de plus en plus courants dans les établissements scolaires, cet ouvrage veut apporter une réflexion sur la formation des enseignants face à ce phénomène, que l'auteur considère comme inachevée dans le contexte scolaire actuel. La nécessité d'une formation globale de l'enseignant incluant la connaissance des savoirs disciplinaires, doit être doublée d'un certain nombre d'aptitudes personnelles centrées essentiellement sur la communication avec l'élève. Cette « rencontre » entre adulte et adolescent est une des idées-force sans laquelle il ne saurait y avoir traitement de la violence et du conflit à l'école. L'auteur est psychopédagogue. Dans cet ouvrage un certain nombre de cas sont présentés, expliqués et donnent lieu à un entretien avec l'auteur. Ils sont classés selon trois thèmes : l'état des lieux, la formation de la présence du maître et des propositions pour un programme de la formation des maîtres. Tous ces exemples montrent, qu'au-delà des formations traditionnelles, les futurs enseignants doivent connaître des mises en situation qui leur permettront de mieux prévoir, traiter et gérer la violence dans leurs classes. (Prix : 120,00 FF).

Formation continue des enseignants et des formateurs

JONNAERT, Philippe ; VANDER BORGHT, Cécile.

*Créer des conditions
d'apprentissage : un cadre de
référence socioconstructiviste pour
une formation didactique des
enseignants.*

Paris ; Bruxelles : De Boeck
Université, 1999. 431 p, bibliogr.
p. 407-424. (Perspectives en
éducation.) ✎ 22

Cet ouvrage destiné aux enseignants et aux formateurs fait une synthèse originale des travaux actuels en didactique des disciplines. Le cadre théorique proposé par les auteurs est le modèle socioconstructiviste et interactif qui résulte d'une longue pratique de recherche dans le champ de la didactique des mathématiques et des sciences. La question du rapport aux objets de savoir est reformulée ainsi que celle des conditions d'apprentissage en contexte scolaire. L'étude du contexte inclut la situation didactique mais aussi le rôle fondamental du langage qui la façonne. Le principe de la médiation prend tout son sens et devient fondamental. Les interactions verbales entre élèves et médiateur et entre élèves eux-même sont prises en compte. Cette approche théorique s'appuie sur une pratique que les auteurs ont expérimentée avec des enseignants dans des classes du primaire ou du secondaire. (Prix : 235,00 FF).

Méthodes de formation des enseignants et des formateurs

CLÉNET, Jean.

*Représentations, formations et
alternance : être formé et ou se
former ?.*

Paris : L'Harmattan, 1998. 249 p.,
bibliogr. p. 229-240. Index.
(Alternances et développements.)
✎ 11

Les représentations sont ici comprises en tant « qu'émergences cognitives » chez des sujets en formation. L'ouvrage s'appuie sur deux modèles d'école : l'école à temps plein et l'école en alternance. Il s'agit de comprendre, en se fondant sur l'observation et la prise en compte du langage écrit et verbal, comment les acteurs se représentent leurs vécus dans les deux systèmes scolaires, leurs évolutions et leurs transformations. Le chapitre premier questionne et recherche, en contexte ou à partir de rapports, l'environnement où s'effectue la construction des représentations ; celles-ci conduisant parfois à des attitudes de fuite et de rejet. Le deuxième chapitre situe les représentations – individuelles notamment – d'un triple point de vue historique, théorique et paradigmatique. Le chapitre trois donne la parole aux apprenants et montre le rôle des représentations de soi et des autres dans la construction des rapports affectifs et cognitifs des jeunes à l'école ; la nature de ceux-ci permet l'émergence de deux formes cognitives : les représentations-images et les représentations-dynamiques. Le dernier chapitre présente les cas d'adultes en milieu universitaire et d'une formatrice débutante. En conclusion, une ingénierie de formation permet de dynamiser les transformations des représentations en contextes et en actions. (Prix : 130,00 FF).

Personnels non-enseignants

PELLETIER, Guy. ed.

*Former les dirigeants de
l'éducation : apprentissage dans
l'action.*

Bruxelles : De Boeck Université,
1999. 211 p., bibliogr. p. 187-205.
(Perspectives en éducation.) ✎ 14

L'ouvrage est consacré à la formation des dirigeants de l'éducation dans l'action, par l'action et pour l'action. Le premier chapitre aborde les paradigmes prévalant lors de la construction d'un programme de formation en management de l'éducation ; il étudie la problématique des savoirs d'action mobilisés, notamment lors de la prise de décision. Le deuxième chapitre présente la conduite d'un projet d'évaluation d'établissements, illustré à partir de l'expérience d'un audit mené dans une académie ; la mise en œuvre d'un chantier commun constitue une création collective et un outil de développement professionnel dans la stratégie de formation. Le chapitre trois est une analyse de pratiques de formation continue de dirigeants scolaires, se situant dans une perspective constructiviste ; elle conduit à la révision des rapports entre théorie et action. Le chapitre quatre explicite les compétences et savoirs décrits par des chefs d'établissement belges à partir de leur expérience professionnelle ; il permet d'identifier les champs de compétences acquises dans l'action. Le chapitre cinq analyse les compétences nodales indispensables pour innover. Le chapitre six établit le bilan d'une pratique de recherche-action, stratégie de changement planifié, appliquée à la formation. Le chapitre sept présente, d'une part, une synthèse des écrits anglo-saxons sur la formation en administration de l'éducation ; d'autre part, on y réfléchit sur la nécessité du renouveau des contenus et des méthodologies de formation et du nouveau rôle des accompagnateurs. (Prix : 131,00 FF).

Formateurs et éducateurs

GABERAN, Philippe.

Être éducateur dans une société en crise : un engagement, un métier.

Paris : ESF, 1998. 140 p., bibliogr. p. 139-140. (Actions sociales.) ☞ 4

L'auteur, éducateur sur le terrain mais aussi chercheur en éducation, offre ici les fruits d'une réflexion autour de son métier. Une première mise en perspective autour du contexte économique et politique du développement de l'action sociale en général prépare les prises de positions, centrées sur la notion de matérialisme éducatif chère à l'auteur, pour un renouvellement des institutions et des pratiques. (Prix : 132,00 FF).

Personnels de l'éducation et de la formation

BOURDONCLE, Raymond. ed. ;
CHANTRAINE-DEMAILLY,
Lise. ed.

Les Professions de l'éducation et de la formation.

Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 1998. 480 p., bibliogr. p. 453-472. ☞ 4

Après un colloque, voici un livre consacré aux métiers de l'éducation et de la formation dans le système scolaire, la formation continue des adultes et l'enseignement supérieur. En constante mutation, l'ensemble de ces activités est souvent étudié d'une façon morcelée. Ici, il n'est pas envisagé une analyse sectorielle, mais une analyse sociologique transversale afin d'observer dans son ensemble l'évolution de ce secteur professionnel. Cette réflexion est conduite à travers la présentation de travaux effectués par différents universitaires francophones autour de trois thèmes : le changement social et les professions de l'éducation ; la genèse, la transmission

et la mise en œuvre des savoirs professionnels ; les identités professionnelles, rôles et division du travail dans les organisations. Cette étude est en quelque sorte un « état des lieux » des professions de l'éducation et de la formation ; il se fait l'écho des réflexions menées à ce jour dans ce domaine et fait état des perspectives de recherche actuelle. (Prix : 175,00 FF).

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

Orientation professionnelle

DOUAT, Gérard.

L'Orientation professionnelle par l'analyse du caractère.

Paris : De Vecchi, 1998. 223 p. ☞ 9

Dans une optique résolument pratique, ce guide d'orientation professionnelle se veut une approche adaptée aux goûts, aux aptitudes de chacun selon sa psychologie. Un descriptif des différentes filières et des métiers dits d'avenir, suivi d'un survol de la législation du travail présentant les divers types de contrats, devrait suggérer des pistes de carrières. Afin d'opérer le choix approprié, on dispose ensuite d'un éventail de grilles d'analyse du caractère à la lumière de différentes méthodes : hippocratique, de Shelton, hollandaise, de Le Senne... jusqu'aux groupes sanguins. Enfin, des grilles de test sont supposées permettre de déterminer le type d'intelligence qui nous caractérise. Le tout est complété par quelques adresses de centres de ressources en terme d'emploi et de formation. (Prix : 99,00 FF).

Emploi

Emploi et formation

ALTENBAUGH, Richard J. ;
MARTIN, Don T. ; ENGEL,
David E.

Caring for kids : a critical study of urban school leavers.

Bristol : The Falmer Press, 1995. 215 p., bibliogr. p. 195-207. Index. ☞ 4

La parole est donnée à un échantillon représentatif de cent adolescents ayant quitté le système scolaire sans diplôme puis ayant décidé de reprendre leurs études. Pourquoi ces jeunes ont-ils quitté l'école, pourquoi ont-ils décidé d'y retourner ? C'est à partir des récits et des réflexions de ces citadins de Pittsburgh (USA) et en s'aidant de données culturelles, sociologiques, philosophiques que les auteurs font émerger les mécanismes complexes mis en jeu dans les processus d'abandon puis de reprise d'études. Pour que l'institution scolaire ne laisse pas sur le bord de la route une fraction non négligeable de la population scolarisée, plusieurs stratégies sont proposées : - donner du sens aux études en établissant une relation forte avec chaque élève ; - assouplir certains aspects contraignants du système éducatif (durée du cursus scolaire, rythmes d'apprentissage) ; - développer des passerelles entre le monde du travail et l'école ; - bâtir un environnement relationnel bienveillant sur lequel un sujet fragile puisse s'appuyer ; - accompagner, valoriser l'apprenant dans ses apprentissages.

STOEFLER-KERN, Françoise.
ed. ; MARTINELLI, Daniel. ed.

Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants : sources et méthodes.

Marseille : CEREQ, 1998. 124 p., bibliogr. p. 117-123. (Documents : série observatoire ; 134.) ☞ 31

Le document constitue à la fois un guide méthodologique et une réflexion sur les transformations de l'enseignement supérieur. La connaissance du devenir de l'ensemble d'une cohorte d'étudiants implique trois types de travaux. D'abord, les études issues des produits statistiques tirés des fichiers de gestion administrative donnent essentiellement l'état civil de l'étudiant et son parcours dans l'enseignement secondaire et supérieur. Les informations peuvent, selon leur nature, répondre aux attentes des gestionnaires, responsables institutionnels au niveau régional et national, étudiants, enseignants, conseillers d'orientation, parents. Ce type d'analyse est complété par des enquêtes permettant de suivre les étudiants ayant quitté l'université. Les suivis de formation par enquêtes spécifiques repèrent dans le temps les parcours, les stratégies de formation, les motivations des étudiants. L'objectif de ces études est d'évaluer l'insertion professionnelle en tenant compte des diplômés et des parcours de formation post-bac, de connaître l'usage que font les étudiants de l'offre de formation et de l'articulation de cette dernière avec leur projet professionnel et leur perception du marché du travail. Troisième type de travaux, les enquêtes d'entrée dans la vie active des étudiants représentent la forme principale d'évaluation externe d'une filière, d'un niveau de diplôme, etc. Outils particuliers et uniques pour comprendre la situation du marché de l'emploi des jeunes diplômés, ces études doivent toutefois être complétées par d'autres éléments d'appréciation pour tenir compte de l'ensemble des missions de l'Université. (Prix : 120,00 FF).

Insertion, activité et mobilité professionnelles

**VERGNIES, Jean-Frédéric ;
SIGOT, Jean-Claude.**

L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur : enquête 1997 auprès des sortants de 1994.

Marseille : CEREQ, 1998. 113 p., tabl., bibliogr p. 113. (Document : série observatoire ; 137.) ☞ 8

Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur ne cesse d'augmenter, que deviennent dans ce contexte les jeunes diplômés ? Pour répondre à cette question, le Céreq mène des enquêtes, tous les deux ans, sur les premières années de vie active des sortants de l'université. Cette enquête touche ceux de 1994. La première partie, consacrée aux résultats, montre que les diplômés sont moins touchés par le chômage que les autres catégories de jeunes, et surtout semblent avoir bénéficié d'une amorce de reprise du marché du travail, alors que ceux de 1992 avaient rencontré des difficultés plus importantes. La deuxième partie est consacrée à la présentation de l'enquête et conclut sur une tentative de mise en relation entre les principaux indicateurs d'insertion obtenus à partir des résultats de l'enquête. (Prix : 120,00 FF).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

BLANCHET, René.

La Vie de l'élève et des établissements scolaires : rapport présenté à Claude Allègre.

Aix-en-Provence : Académie d'Aix-Marseille, 1998. 43 p. ☞ 4

A la demande de Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, René Blanchet, recteur de l'académie d'Aix-Marseille, a établi ce rapport, travail de réflexion et de proposition sur la vie de l'élève et des établissements scolaires. Pas de politique éducative sans démarche de projet, l'élève est placé au centre du système et l'auteur nous montre comment peuvent s'articuler autour de lui la vie l'établissement et l'ouverture de la communauté sur l'extérieur. Dans un premier temps, améliorer l'accueil des élèves et des parents en développant la communication et l'information, prévenir la violence en favorisant les opérations « école ouverte », l'action des CES, la formation des personnels et le développement des lieux d'écoute, prendre en compte la chronobiologie pour définir l'emploi du temps. Dans un deuxième temps, rappeler que l'école est un lieu de vie, un espace où le lien social doit être conforté à travers la réaffirmation des valeurs de la République (démocratie, solidarité...). Dans un troisième temps, redéfinir la démarche du projet personnel de l'élève où celui-ci doit être créatif et autonome, dans un souci de prise en compte de toutes les potentialités des jeunes. Enfin, ouvrir la communauté éducative sur l'extérieur et développer les partenariats avec la justice et les structures sociales, économiques et culturelles sans oublier la dimension européenne et internationale. Ce rapport est un excellent outil de travail pour les établissements soucieux de définir ou d'affiner leur démarche de projet.

Établissement scolaire

**DEROUET, Jean-Louis. dir. ;
DUTERCQ, Yves. dir.**

L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?

Paris : INRP, 1998. 81 p., bibliogr. p. 77-79. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 31.) ☞ 2

La France vit depuis le milieu des années quatre-vingt à l'heure de la re-composition du système éducatif, surtout en ce qui concerne son organisation. Cette re-composition prend deux formes : celle de la déconcentration et celle de la décentralisation. C'est dire l'importance de la réflexion quant au rapport du centre et de la périphérie : de nombreuses études ont déjà été faites qui insistent sur le rôle de l'établissement scolaire comme lieu de mise en pratique mais aussi de convergence. La présente synthèse insiste dans une première partie sur l'histoire de la décentralisation éducative en France, dont le principal objectif a été d'accroître l'efficacité du système et de ses composantes. La deuxième partie correspond à une réflexion et à une analyse de conjoncture qui portent sur l'établissement comme objet scientifique. (Prix : 50,00 FF).

Communauté éducative

PAIN, Jacques ; GRANDIN-DEGOIS, Marie-Pierre ; LE GOFF, Claude.

Banlieues, les défis pour un collège citoyen.

Paris : ESF, 1998. 225 p., ill. (Pédagogies/Outils.) ✎ 61

Cet ouvrage retrace l'expérience novatrice menée au cours des années 1989 à 1996 dans un collège sensible d'une ZEP de banlieue difficile. Autour d'un chef d'établissement moteur s'est constitué un « collectif » composé de membres de l'équipe éducative animée d'une volonté exceptionnelle de transformer l'image du collège. A partir d'une approche systémique de l'école et de son environnement s'est mise en place une politique de lutte contre la violence au quotidien, à travers un projet. La réussite de ce défi s'est articulée autour des innovations suivantes : – un contrat de vie, référentiel de valeurs, fondé sur la notion de citoyenneté énonçant règles et sanctions, laissant la place à la communication entre élèves, enseignants et parents ; –

une approche pédagogique nouvelle adaptée aux retards sociaux des élèves : école ouverte, aides aux devoirs, ateliers, classes à projet, tutorat, classes d'excellence ; – la formation continue des enseignants autour d'un projet pédagogique assortie d'une réflexion sur l'action prenant en compte les difficultés des enseignants ; – un partenariat école-quartier avec les parents délégués et les partenaires institutionnels. De nombreux documents tels que le journal de bord du chef d'établissement, des rapports sur des situations de violence, des bilans permettent de mieux situer le développement de cette action de construction d'un véritable collège citoyen.

Discipline

CHARLES, C. M.

La Discipline en classe : modèles, doctrines et conduites.

Montréal ; Paris ; Bruxelles : De Boeck Université ; Editions du Renouveau Pédagogique, 1997. 349 p., notes bibliogr. (Pratiques pédagogiques.) ✎ 12

Cet ouvrage est destiné aux étudiants en sciences de l'éducation, en psychopédagogie ainsi qu'aux enseignants en exercice. L'importance de la discipline en classe est marquée par le fait qu'elle est indispensable pour que les activités demeurent intéressantes et productives. Source de stress pour les professeurs et les élèves, les comportements « déviants » constituent un obstacle aux apprentissages. Pour répondre à ces problèmes, l'auteur présente dix modèles : quatre théoriques, novateurs à l'époque à laquelle ils furent élaborés, mais pas assez complets pour servir dans une classe à l'heure actuelle. Six modèles pratiques, systèmes équilibrés et complets. Ces modèles sont présentés d'une manière approfondie avec notice biographique de leurs auteurs, apport de la recherche dans la discipline, concepts et enseignement, exercices, etc. La dernière partie présente

des systèmes de discipline mis en place par des enseignants eux-mêmes en tenant compte de leurs propres préférences et des besoins des élèves. L'appendice enfin présente dix situations permettant de passer de la réflexion à la pratique. (Prix : 205,00 FF).

SANDERS, David ; HENDRY, Leo B.

New perspectives on disaffection.

London : Cassell, 1997. XI-225 p., ill., notes bibliogr. Index. (Issues in education.) ✎ 11

Cet ouvrage met en lumière la très grande complexité du problème des enfants perturbateurs trop schématiquement attribué à l'environnement familial ou à la défaillance de l'école. Dans une vaste enquête menée en Écosse auprès de 3 000 jeunes, les auteurs tentent de découvrir tous les facteurs qui sont aux racines du mal. Le point de vue de ces enfants difficiles et de leurs parents est réellement écouté ; dix études de cas sont détaillées. Des informations sur les situations conduisant à l'exclusion de l'école et des données statistiques sur les exclusions sont analysées. L'impact du Rapport Elton sur la discipline à l'école est examiné : des innovations telles que la valise pédagogique permettant de lutter concrètement contre les brimades, les violences à l'école, sont évoquées et la dédramatisation des incidents, surmédiatisés, en est une conséquence positive.

Environnement pédagogique

Aménagement du temps

HUSTI, Aniko.

La Dynamique du temps scolaire.

Paris : Hachette Livre, 1999. 155 p., bibliogr. p. 153-155. (Pédagogies pour demain.) ✎ 23

Peut-on imaginer un autre découpage du temps scolaire que l'unité de cours d'une heure ? Le morcellement du temps est-il justifié ? Peut-il y avoir une autre organisation des enseignements ? C'est sur ces hypothèses que l'auteur a engagé une recherche-action au collège et au lycée dans le cadre de l'INRP de 1986 à 1989. La première partie de l'ouvrage analyse les contradictions et dysfonctionnements produits par le maintien du concept séculaire du temps et du rythme scolaire, ses effets bloquants sur l'évolution des pratiques, des rôles, de l'organisation du rythme et du rapport au temps scolaire des différents acteurs. La prise en compte des apports de la chronopsychologie et de la chronobiologie permettraient de favoriser les innovations pédagogiques. La deuxième partie présente l'expérimentation sur le travail à rythme individuel de l'élève et sur l'emploi du temps mobile suscitant un changement des pratiques. Remarques d'élèves, avis de chefs d'établissement, réflexions des professeurs à ces différentes expériences, font apparaître la nécessité de mettre en place des temporalités multifformes et appropriées à la diversité des savoirs et à la pluralité des enseignements, plus propices aux innovations pédagogiques. (Prix : 104,00 FF).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

PERRENOUD, Philippe.

Dix nouvelles compétences pour enseigner.

Paris : ESF, 1999. 188 p, bibliogr. p. 172-188. (Pédagogies.) 23

L'auteur tente de redessiner la profession d'enseignant en proposant un référentiel de compétences qu'il a regroupées en dix grandes familles. Les compétences retenues sont jugées

prioritaires pour faire face aux exigences du système éducatif, à la transformation du métier d'enseignant, aux réformes de la formation initiale et continue. L'auteur a privilégié des pratiques novatrices qui contribueraient à une véritable rénovation de l'école et à une perspective de la profession. Ce référentiel s'est construit à deux niveaux : chaque famille de compétences est décomposée en compétences plus spécifiques qui ont été définies dans un second temps. Ainsi ce livre peut apporter des réponses à ceux qui s'intéressent à l'évolution du métier d'enseignant et aussi à ceux qui travaillent à moderniser le système éducatif. (Prix : 152,00 FF).

Pédagogie

Théories pédagogiques

GABERAN, Philippe.

De l'engagement en éducation.

Ramonville Saint-Agne : Érès, 1998. 168 p., bibliogr. p. 161-166. (Connaissances de l'éducation.) 5

S'appuyant sur le matérialisme de Condillac, l'auteur propose une théorie de la connaissance reposant sur un matérialisme pédagogique, en rupture épistémologique avec l'idéalisme rousseauiste. C'est la rencontre avec l'enfant réel qui est à la base de tout engagement pédagogique : le modèle de référence en éducation devant sans doute beaucoup plus aux inventions tâtonnantes de Itard conduisant au « formidable échec » de l'éducation de Victor, l'enfant sauvage, qu'au dispositif imaginé par Rousseau qui mène à la réussite d'Emile. (Prix : 110,00 FF).

Théoriciens et pédagogues

Dictionnaire des penseurs pédagogiques.

Montréal : Guérin, 1998. 357 p. 33

Ce dictionnaire répertorie les théoriciens ou penseurs les plus représentatifs de leur époque, qui avaient une philosophie pédagogique, une réflexion à propos des théories de l'apprentissage, et des moyens de transmettre le savoir. De Abélard à Zwingli, en passant par Kant, Mialaret, Platon ou Wilker, derrière chaque biographie, la grande variété des idées pédagogiques apparaît et, en filigrane, une reconstitution de l'histoire de la pédagogie. (Prix : 185,00 FF).

Courants pédagogiques contemporains

Repères pour enseigner aujourd'hui : méthodes d'apprentissage, travail en équipe, orientation, aide individualisée, motivation, discipline, projet personnel, évaluation, formation continue.

Paris : INRP, 1999. 168 p., notes bibliogr. (Chercheurs et enseignants.) 22

Des enseignants expriment leurs questionnements sur des situations qu'ils rencontrent quotidiennement dans leur vécu professionnel. Ces interrogations, enracinées dans la réalité scolaire, concernent notamment la motivation des élèves, la place de l'oral, le travail en groupe, les incivilités, l'orientation, l'évaluation, le projet personnel du jeune. Des chercheurs en éducation apportent des réponses plurielles, fruit de travaux de recherche récents. Il s'agit pour eux de mettre à disposition des enseignants des outils qui puissent être réutilisés dans la pratique. Ils problématisent les situations rencontrées, dégagent des hypothèses à partir desquelles des actions innovantes peuvent être menées, proposent des pistes de travail. Cet ouvrage s'adresse aux praticiens (enseignants et formateurs), aux étudiants qui se destinent à l'enseignement, à ceux qui souhaitent mieux saisir les enjeux de l'éducation scolaire d'aujourd'hui. Le but de cet ouvrage est d'établir des liens entre théorie et pratique, de per-

mettre le transfert des résultats de la recherche en éducation vers les applications, d'engager un dialogue entre enseignant et chercheur. (Prix : 90,00 FF).

Didactique

COLOMB, Jacques. dir.

Un Transfert de connaissances : des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactiques.

Paris : INRP, 1999. 232 p., bibliogr. p. 228-231. € 23

Cette recherche, menée par le département didactique des disciplines de l'INRP, fait suite à un premier travail, conduit de 1994 à 1996 par ce même département, sur le thème du transfert des connaissances de la recherche en didactique, à la définition de contenus de formation. Elle a concerné six disciplines : anglais, EPS, français, histoire-géographie, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre dans les classes de 3^e et 2^e. S'appuyant sur une recherche descriptive puis sur une analyse qualitative d'un certain nombre de caractéristiques de l'enseignement (savoirs enseignés, dynamique d'enseignement, types d'activités des élèves, évaluation...) : il s'agissait d'identifier les invariants et les différences des différentes disciplines. Cet ouvrage s'inscrit dans la continuité avec, émanant des différents départements, un travail sur le passage des résultats de la recherche, à la conceptualisation de contenus de formation. Différents axes sont abordés : le cadre, les outils utilisés, les méthodes, les pratiques, la pédagogie, les stratégies, les évaluations... Ils sont précédés, dans une grande introduction, d'une définition du statut des savoirs scolaires dans les différentes disciplines et de la formalisation, sous forme de schéma, de la démarche permettant de passer des résultats de la recherche aux contenus de formation. (Prix : 95,00 FF).

GARDUÑO RUBIO, Teresita.

La Genèse d'une innovation pédagogique : action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'école Paidos à Mexico.

Neuchâtel : Editions EDES (Université de Neuchâtel), 1998. 404 p., bibliogr. p. 383-397. (Dossiers de Psychologie ; 51.) € 11

Cette recherche a pour cadre le Mexique, la ville de Mexico, une école primaire avec un projet : le projet PAIDOS. Cette thèse a pour thème central la problématique des relations entre la formation des enseignants, l'université et la pratique professionnelle des maîtres. Au Mexique, la formation théorique universitaire tend à remettre en cause, de façon critique, la pratique scolaire. L'optique de ce travail a été de rechercher les sources théoriques qui ont présidé à ce projet, alors que les pratiques pédagogiques se sont appuyées sur des démarches empiriques basées sur leur rencontre avec la réalité. Par réflexivité, l'auteur a aussi étudié comment l'enseignant, dans sa démarche didactique, prend des décisions en correspondance avec ses principes théoriques initiaux. Les deux premières parties présentent le contexte de l'expérience : lieu, genèse et développement du projet. Les deux parties suivantes présentent la structure du projet pédagogique et un de ses outils didactiques : « l'atelier-laboratoire ». La dernière partie aborde les relations entre réalité et théorie et apporte une réflexion sur les nouveaux rapports au savoir qui doit inciter le lecteur à problématiser ses propres pratiques.

REUTER, Yves. ed. ; AUDIGIER, François. ed.

La Description : théories, recherches, formation, enseignement.

Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion, 1998. 282 p., bibliogr. p. 275-282. (Education et didactiques.) € 11

Cet ouvrage, fruit de trois ans de recherche de l'équipe THEODILE (Théories - Didactique de la lecture - Écriture), apporte les contributions de nombreux chercheurs au thème de la description. Son objectif est de mieux cerner la description dans le champ théorique de la didactique du français. Délaissant les écrits classiques, l'ensemble de ces contributions cherche à rendre compte de la fonctionnalité du descriptif, de ses modes de présence textuel, des difficultés d'apprentissage de la description dans les pratiques de lecture et d'écriture. Alors que la première partie cherche à construire d'autres modes de formalisation de la description, la deuxième partie souligne la place prépondérante de la description dans les pratiques de recherche. La troisième partie est consacrée à la description en formation à travers les mémoires professionnels présentés à l'IUFM. La quatrième partie a pour objet la place et les formes de la description dans les disciplines autres que le français. Ce livre, grâce aux apports des différents universitaires, fait émerger quelques points forts, et montre combien le champ de recherche à explorer est encore vaste concernant la description.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

BROCKBANK, Anne ; MCGILL, Ian.

Facilitating reflective learning in higher education.

London : Open university press, 1998. 283 p., bibliogr. p. 268-276.

☞ 61

Les auteurs explicitent les principes philosophiques qui sous-tendent différentes stratégies d'enseignement, en particulier celle qui consiste à induire chez l'apprenant une démarche de réflexion sur sa propre façon d'apprendre. Le rôle de l'enseignant est dans ce cas d'engager un processus de communication, d'échange qui permettra d'enclencher le dialogue enseignant-enseigné. De nombreux exemples de ce type d'enseignement-apprentissage tirés de l'expérience des auteurs en tant que directeurs de thèse d'un seul étudiant ou d'un groupe d'étudiants, membres d'une équipe de recherche ou conseillers-tuteurs, sont proposés. Les situations d'apprentissage sont analysées étape par étape afin de guider le pédagogue qui souhaiterait jouer un rôle de facilitateur, de passeur aidant l'apprenant à prendre en charge le savoir qu'il construit dans un processus d'autonomisation. Cette étude s'adresse d'abord aux enseignants du supérieur ; toutefois, la démarche envisagée est applicable à toute formation pour adulte et, dans une large mesure, à l'enseignement secondaire.

Travail autonome

LERAY, Christian. dir. ; LECABEC, Eugène. dir.

Etudes dirigées et aides à l'autoformation : actes de l'université d'été de Rennes, octobre 1996.

Rennes : CRDP de Bretagne, 1998. 143 p., notes bibliogr. (Documents Actes et Rapports pour l'Education.) ☞ 4

Ce document intitulé « Études dirigées et aides à l'autoformation » présente les actes de l'université d'été de Rennes qui a eu lieu en octobre 1996. Parti de la pédagogie des études dirigées, et des implications qu'elle comporte dans la relation éducative, c'est finalement la notion d'autoformation qui a prévalu à travers cette rencontre. Constitué de nombreuses contributions d'universitaires et de chercheurs, accompagnées chacune d'une bibliographie, cet ouvrage fait état d'expérimentations d'outils pédagogiques d'aide à l'autoformation et de réflexion sur la pédagogie des études dirigées. A travers ce cheminement, on voit que c'est l'évolution temporelle des capacités cognitives qui est en jeu, et la problématique des études dirigées et de l'aide à l'autoformation pose une fois encore la question de la formation des enseignants.

Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève

BAUDRIT, Alain.

Tuteur, une place, des fonctions, un métier.

Paris : PUF, 1999. 163 p., bibliogr. p. 151-163. (Éducation et formation : l'éducateur.) ☞ 23

Quelle est la spécificité du tuteur par rapport à l'enseignant et quel rôle peut-il tenir dans les institutions éducatives et de formation auprès de ses

pairs ? Après avoir présenté les différentes formules tutorales que l'on peut rencontrer, leur organisation et leurs avantages, l'auteur décrit les tâches qui leur sont confiées. Sont ensuite évoqués les inconvénients possibles du tutorat en termes de distance sociale, cognitive et sociométrique entre les partenaires, les problèmes de compétences et les risques d'institutionnalisation de la fonction. Comment procéder au meilleur choix dans l'appariement des protagonistes en prenant en compte les différences d'âge, de sexe, de compétences, sans perdre de vue les interactions possibles et tout en visant le maximum d'efficacité ? Les tuteurs sont-ils des personnes-ressources, des médiateurs, des animateurs, des moniteurs ? Quel que soit le contexte dans lequel ils interviennent au sein de diverses institutions (école, université, etc.), ils occupent une place originale comme en témoignent les exemples faisant référence à des expériences menées dans divers pays. (Prix : 108,00 FF).

ENGLEBERT, Annick.

Le Mémoire sur ordinateur : les nouvelles technologies au service du travail de fin d'études.

Bruxelles : De Boeck Université, 1998. 166 p., index. (Méthodes en sciences humaines.) ☞ 4

Ce guide, destiné plus particulièrement aux étudiants des universités et des hautes écoles, s'adresse en fait « à toute personne placée devant l'obligation de concevoir un rapport écrit ». L'utilisation du micro-ordinateur va permettre à l'étudiant d'élaborer, étape par étape, son travail d'écriture, tout en déjouant les pièges des nouvelles technologies. Une première partie traite de la recherche des données : choix et cadrage du sujet, relevé et saisie de données (manuelles, photocopies, captures et téléchargement), création de fiches (traditionnelles ou informatiques, notamment de fiches bibliographiques), constitution de fichiers. Une deuxième partie concerne le plan du mémoire

avec ses découpages essentiels. Une troisième partie, le manuscrit, porte sur le travail de rédaction (l'écriture, la structuration du texte, les citations, les références, les notes). Une dernière partie, la composition, aborde tous les problèmes matériels (le format, les caractères, les paragraphes, les citations, les notes). (Prix : 115,00 FF).

PERRAUDEAU, Michel.

Echanger pour apprendre : l'entretien critique.

Paris : A. Colin, 1998. 159 p., bibliogr. p. 159-160. (Formation des enseignants : Enseigner.) ✎ 5

Destiné aux enseignants, aux étudiants en formation, aux formateurs, cet ouvrage présente l'entretien critique, sa conception, ses fondements théoriques tels que Piaget les a proposés. Véritable démarche d'échange entre professeur et élève, l'auteur illustre à travers de nombreux exemples la part prise par cette activité dans une pratique rénovée de l'apprentissage. Support de la pédagogie différenciée, l'entretien critique permet d'apprécier les niveaux cognitifs des élèves tout en créant un lien relationnel et social d'accompagnement, instrument indispensable à la construction du savoir chez l'élève. (Prix : 88,00 FF).

Évaluation

BÉLAIR, Louise M.

L'Évaluation dans l'école : nouvelles pratiques.

Paris : ESF, 1999. 125 p., bibliogr. p. 121-125. (Pratiques et enjeux pédagogiques.) ✎ 22

C'est le processus évaluatif qui décide de l'échec ou de la réussite d'un élève. L'évaluation des apprentissages des élèves doit s'inscrire dans une relation de collaboration entre enseignant et élève pour qu'elle soit la plus juste. Ce livre veut redéfinir l'acte d'évaluer dans son authenticité en le reposition-

nant dans la démarche pédagogique. Cela suppose un changement non seulement dans les pratiques d'enseignement mais aussi dans la mentalité des enseignants, à savoir une conscience exacte de l'acte d'évaluer. L'auteur propose en dernière partie une méthode innovante, le port-folio, outil d'apprentissage et d'évaluation facilitant la communication entre élève - enseignant et plaide pour une formation professionnelle aux pratiques d'évaluation. (Prix : 88,00 FF).

DEMAILLY, Lise ; DEUBEL, Philippe ; GADREY Nicole.

Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats.

Paris : L'Harmattan, 1998. 303 p., bibliogr. p. 298-303. (Logiques sociales.) ✎ 14

Cet ouvrage est un outil de réflexion théorique et pratique pour les acteurs concernés par l'évaluation de l'action publique dans le domaine éducatif. Dans une première partie l'auteur définit l'évaluation des politiques de manière globale, puis l'évaluation dans le système scolaire en s'intéressant à l'aspect historique, politique, méthodologique et aux enjeux qu'elle représente actuellement. Il évoque ensuite les problèmes institutionnels rencontrés dans un contexte de bouleversement du système éducatif. Il explore concrètement les difficultés liées à la mise en place de l'évaluation des établissements et des personnels dans le cadre de l'Éducation Nationale. La deuxième partie présente une expérience concrète d'innovation réalisée dans l'Académie de Lille entre 1991 et 1995, concernant 319 établissements. L'analyse empirique détaillée de ce dispositif débouche sur des propositions concrètes en matière d'évaluation. Cet ouvrage s'adresse particulièrement aux universitaires, étudiants, cadres du système éducatif, et aux praticiens des institutions d'éducation et de formation. (Prix : 150,00 FF).

Méthodes d'évaluation

BROWN, Sally ; GLASNER, Angela.

Assessment matters in higher education : choosing and using diverse approaches.

Buckingham : Open university press, 1999. XI-210 p., ill., notes bibliogr. Index. ✎ 61

La pratique de l'évaluation des résultats des étudiants est devenue une préoccupation majeure à l'université car elle permet de mesurer le degré d'efficacité du processus d'apprentissage et de modifier en conséquence l'enseignement dans un souci de qualité. Cet ouvrage explore dans une première partie les approches systémiques, institutionnalisées, de l'évaluation. La deuxième partie étudie l'efficacité des pratiques innovantes en matière d'évaluation qui sont censées mieux répondre aux attentes que les procédés conventionnels. La troisième partie examine les problèmes d'évaluation des compétences pragmatiques de l'étudiant dans un contexte professionnel. La quatrième partie traite du rôle des étudiants eux-mêmes dans leur évaluation, l'autoévaluation étant le complément indispensable à la validation de l'éducation permanente que nécessite la vie professionnelle contemporaine.

CULLINGFORD, Cedric. ed.

Assessment versus evaluation.

London : Cassell, 1997. 282 p., notes bibliogr. Index. (Children, Teachers & Learning Series.) ✎ 23

Cet ouvrage propose un état des lieux des différentes formes d'évaluation pratiquées aujourd'hui en Grande-Bretagne (primaire et secondaire) sur les élèves, les professeurs, les établissements scolaires. Des études de cas, des témoignages d'enseignants, d'inspecteurs, des réflexions de sociologues expliquent comment l'évaluation privilégie souvent certains

aspects des apprentissages qui sont faciles à mesurer et tend à simplifier, cloisonner les savoirs, à renforcer les inégalités. La distinction entre les deux termes anglais *assessment* (évaluation ponctuelle et fragmentaire) et *evaluation* (évaluation qui s'attache à l'analyse globale et structurelle d'une situation ou d'un organisme donné) aide à mieux cerner les champs d'application, les apports, les limites, les enjeux des évaluations couramment pratiquées. Enfin la contribution du sociologue Bourdieu montre comment le contenu et l'utilisation des évaluations peuvent conduire l'école à reproduire des schémas de sélection et d'exclusion ou lui permettre, au contraire, de se placer dans une logique d'équité, de changement, d'innovation.

MILLER, Allen H. ; COX, Kevin ; IMRIE, Bradford W.

Student assessment in higher education : a handbook for assessing performance.

London : Kogan page, 1998.
VI-282 p., bibliogr. p. 265-280.
Index. ☞ 22

Les auteurs ont composé un ouvrage de référence pour les professeurs d'université non satisfaits par les procédures d'évaluation traditionnelles et intéressés par un bilan des récentes recherches dans ce domaine. La première partie du texte examine la place de l'évaluation, sous ses diverses formes, dans l'ensemble des programmes universitaires. La seconde partie passe en revue les méthodes d'évaluation considérées comme efficaces pour juger les connaissances et la créativité des étudiants (évaluation continue, tests objectifs, notation des savoir-faire, des essais, des thèses, des projets en équipe, etc.). La dernière partie propose une analyse critique de ces processus d'évaluation, de leur effet sur les stratégies d'apprentissage. Le développement de la relation entre l'université et les milieux professionnels en ce qui concerne le choix des tâches à évaluer, afin qu'elles soient pertinentes pour l'emploi visé, est encouragé.

ches à évaluer, afin qu'elles soient pertinentes pour l'emploi visé, est encouragé.

TEISSIER, Josiane. ed.

Arbres de connaissances : controverses, expériences.

Marseille : CEREQ, 1998. 158 p., bibliogr. p. 157-158. (Documents : Série évaluation ; 136.) ☞ 4

Les contributions rassemblées dans cet ouvrage à l'initiative du CEREQ examinent les multiples facettes des arbres de connaissances, les choix philosophiques et épistémologiques de la connaissance qui les sous-tendent et les enjeux sociaux de leurs usages. Dans un premier temps les auteurs apportent des éclairages pluriels sur les principes du logiciel « Gringo », outil développé par les concepteurs des arbres et adopté pour conduire des expériences de repérage ou de cartographie des compétences. Les articles traitent notamment de la logique de construction et de la logique sous-jacente des arbres, de la notion de compétence véhiculée par les arbres, de l'utilisation des arbres à des fins de traitement de données, de l'interprétation des fondements mathématiques des arbres. La deuxième partie de l'ouvrage dresse un panorama diversifié des usages sociaux des arbres de connaissances. Les présentations d'expériences sont le fruit d'enquêtes effectuées sous forme d'entretiens individuels ou de réunions d'utilisateurs, de chefs de projets, de responsables de formation. Elles rendent compte de la diversité des objectifs poursuivis dans des contextes différents : dans le secteur éducatif des instituteurs Freinet, dans des organismes de formation continue et d'insertion professionnelle, dans le cadre d'expérimentation initiées par les pouvoirs publics, dans des entreprises. Cette exploration est révélatrice de la variété des usages et des résultats, appréciés par les acteurs eux-mêmes.

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

BRETELLE-DESMAZIÈRES, Danièle ; COULON, Alain. ; POITEVIN, Christine.

Apprendre à s'informer : une nécessité. Évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises.

Paris : université de Paris 8, 1999.
114 p., notes bibliogr. ☞ 23

Cette étude dresse le bilan d'une quarantaine de formations à l'exploitation de l'information soutenues par le Ministère de la Recherche dans le cadre de contrats avec les universités ou les grandes écoles, de 1992 à 1997. Une première partie décrit la situation de la formation à l'information dans l'enseignement français et rappelle le contexte de 1992, lorsqu'a débuté l'action. Puis les résultats qualitatifs et quantitatifs sont analysés, l'objet de ce bilan étant de déterminer l'adéquation entre les objectifs et les résultats. L'ouvrage apprécie les progrès effectués et ceux qui restent à faire. Face à la nécessité de formation de l'étudiant à la maîtrise de l'information, plusieurs pistes de travail sont proposées visant à promouvoir une véritable politique documentaire au niveau national. Enfin, des extraits de rapports d'activité portant sur des formations mises en place dans l'enseignement supérieur sont sélectionnés et présentés comme pistes de réflexion pouvant contribuer utilement à l'élaboration de nouvelles formations. (Prix : 70,00 FF).

CHAPELAIN, Brigitte.

L'Intégration des nouvelles technologies au C.D.I. : médiation des outils médiatisation des savoirs. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation.

Paris : Université Paris 8, 1997. 2 vol. : 383 p.+178 p., bibliogr. p. 365-383. ☞ 11

Brigitte Chapelain, chercheur, a élaboré ce travail à partir de réflexions, de pratiques et de cheminements intellectuels personnels. Ils l'ont conduite à analyser les formes d'appropriation par les élèves et les enseignants des nouvelles ressources offertes par les nouvelles technologies dans les CDI. Elle émet l'hypothèse que cette acquisition développe une implication des élèves dans les usages et la construction de leurs savoirs. Une première partie resitue le contexte de la recherche, son cadre théorique et méthodologique. La deuxième étudie toutes les formes d'activité des enseignants et des documentalistes suite à la mise en place des médiathèques dans les établissements : du rejet à l'appropriation. La troisième partie est centrée sur les élèves, leurs « arts de faire ». Grâce aux propos recueillis auprès des élèves, les modalités d'apprentissage, de lecture, d'utilisation sont décrits et analysés. La conclusion ouvre de nouvelles perspectives, autour de l'organisation et de la transmission des savoirs, à approfondir et à enrichir.

Centres de documentation, bibliothèques

CHAPRON, Françoise.

Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges.

Paris : Presses Universitaires de France, 1999. 237 p., bibliogr. p. 231-237. (Education et Formation : l'éducateur.) ☞ 4

Ce livre, premier ouvrage de synthèse sur les CDI, est un ouvrage dynamique, ouvert sur l'avenir, qui cherche à mettre en perspective et en prospective l'évolution et les missions des CDI d'hier et de demain. Il s'appuie sur des travaux de recherche, des enquêtes institutionnelles portant sur des échantillons limités et des publications d'articles ou de monographies spécialisées. Son objectif est, en se référant à l'histoire, à la création et au développement des CDI, de se placer dans le mouvement qui fait, qu'aujourd'hui, les documentalistes s'interrogent sur leur identité et la professionnalisation de leur métier. L'auteur, riche de son expérience en collège, nous amène à une réflexion sur la place des CDI au sein de la communauté éducative, l'espace d'apprentissage qu'il représente et son rôle d'information pédagogique. (Prix : 150,00 FF).

FEINBERG, Sandra ; FELDMAN, Sari ; KUCHNER, Joan F.

Learning environments for young children : rethinking library spaces and services.

Chicago ; London : Amer Library Assn, 1998. XVI-196 p., notes bibliogr. Index. ☞ 61

Cet ouvrage est le produit de la collaboration d'administrateurs de bibliothèques ayant l'expérience des modèles de développement et d'évaluation de programmes destinés aux enfants et à leurs familles et de psychologues du développement, de spécialistes de la famille et de l'environnement culturel. La première partie passe en revue les aspects théoriques et pratiques de la construction d'un environnement physique et d'un environnement social qui prenne en compte la contribution des parents en tant que partenaires des bibliothécaires. Le rôle de leader des responsables de bibliothèques dans la création de cet environnement d'apprentissage, en collaboration avec les agences communales est souligné. La seconde partie présente les diverses techniques de collecte et d'analyse de l'information sur

l'impact de l'environnement, de la participation parentale et communale, sur la perception qu'ont les localités de ces programmes pour enfants. Des méthodes d'observation, d'interview sont décrites. La troisième partie donne des lignes directrices pour mener une discussion, rapporter des observations, résumer la documentation.

GOFFARD, Monique.

Les Activités de documentation en physique et chimie.

Paris : Armand Colin, 1998. 119 p., bibliogr. p. 117. (Professeurs des lycées et collèges. Coll. principale : Formation des enseignants.) ☞ 4

Les activités de documentation en physique et chimie font désormais partie intégrante des programmes de la classe de quatrième à celle de terminale. Elles permettent l'acquisition des connaissances et méthodes et le développement de compétences favorisant l'autonomie. En ce sens, elles jouent un rôle important dans la formation fondamentale des élèves et les préparent à leur métier futur. Cet ouvrage s'appuie sur un exemple concret de cours où sont étudiés le travail des élèves, le résultat de leur recherche, ainsi que la préparation, l'accompagnement et l'évaluation de l'enseignant. La deuxième partie présente cinq activités de documentation scientifique : le résumé, l'exposé, l'enquête, le livre et l'exposition selon les mêmes critères que l'exemple précédent, l'objectif final étant de proposer au lecteur un outil de mise au point et d'évaluation de ces activités. (Prix : 100,00 FF).

Communication audiovisuelle

Audiovisuel dans la pratique de la classe

ERIKSEN TERZIAN, Anna.

Vidéo et pédagogie interculturelle.

Paris : Anthropos, 1998. 206 p.,
bibliogr. p. 197-203. € 61

Cet ouvrage est le fruit de travaux pratiques réalisés à partir de la vidéo sur des échanges et une rencontre entre des élèves d'un collège de banlieue parisienne situé en zone sensible et les élèves d'un établissement danois. Après la présentation du contexte culturel et éducatif de l'expérience, et un bref aperçu de la place donnée à l'éducation aux médias dans les textes officiels, deux PAE (projet d'action éducative) sont présentés. Ils montrent, grâce à l'échange de vidéogrammes avec les Danois, que la vidéo est un outil pédagogique qui peut devenir un médiateur entre enseignants et enseignés, et que c'est également un outil de découverte de soi et de l'autre propre à favoriser les échanges entre individus de culture différente. Cet ouvrage contribue à une réflexion sur les méthodes d'enseignement, en particulier avec des jeunes en difficulté et apporte une réflexion sur la place que peut tenir l'audiovisuel dans les pratiques innovantes. (Prix : 135,00 FF).

Enseignement assisté par ordinateur

LAWLER, Robert W.

Learning with computers.

Exeter : Intellect Ltd, 1997. 192 p.,
fig., notes bibliogr. Index. € 61

Cet ouvrage regroupe des articles écrits par l'auteur au long de vingt années, touchant à l'usage de l'ordinateur dans le cadre de la pédagogie, de la psycho-

logie et de l'intelligence artificielle. Il constitue une inspiration pour l'utilisation de l'ordinateur à l'école, une aide pour la formation des enseignants aux technologies nouvelles. Les rapports entre l'ordinateur et la littérature, l'éducation bilingue et multiculturelle sont étudiés. L'aspect psychologique de la construction du savoir à partir d'interactions est pris en compte. Des programmes informatiques pour apprendre le langage, les mathématiques sont évoqués. La construction de modèles de développement cognitif à partir de l'analyse de la maturation de l'intelligence d'un enfant est examinée.

TRÉGOUËT, René.

Des pyramides du pouvoir aux réseaux de savoirs : rapport d'information 331 - 1997 / 1998 - Commission des Finances.

Paris : Sénat, 1998. 2 tomes :
247 p. + 260 p. € 4

Ce travail d'une grande érudition, présenté par René Trégouët, sénateur à la commission des finances du Sénat en mai 1998, est composé de deux parties. Le tome 1 pose la problématique de la montée en puissance des NTIC dans notre pays et cherche à l'éclairer sous un jour nouveau en proposant des stratégies novatrices. Le tome 2 reprend l'ensemble des messages échangés sur Internet sur le site ouvert par René Trégouët sur ce thème de l'impact des NTIC sur la société française, mais aussi des auditions d'universitaires, d'intellectuels et de décideurs dans les domaines de l'audiovisuel, de l'informatique et des télécommunications. L'introduction historique permet de resituer un certain nombre d'étapes. Les époques de l'invention de l'imprimerie, de la Réforme, de l'Humanisme, du Siècle des Lumières ont forgé la particularité de la France partagée en deux : l'Europe du Nord, lieu des échanges commerciaux, du développement des sociétés, du début du capitalisme, appuyé sur la diffusion de la réforme et la confiance protestante, et l'Europe du Sud où la

piété catholique qui repose sur l'inquiétude du salut a engendré des attitudes de repli, de corporatisme, de dirigisme, de peur de la libre concurrence. L'histoire des médias montre, quant à elle, une évolution non linéaire, faite de changements et de ruptures où la France retrouve ses difficultés liées à une mauvaise utilisation de la recherche, et à la fuite des « jeunes talents » vers l'étranger. Il est donc urgent d'établir un système de valeurs afin de rétablir la confiance des individus dans cette nouvelle société de l'information. Autre stratégie proposée prioritairement, permettre à tous d'acquérir des savoirs nouveaux, à travers le partage et la diffusion des informations et des connaissances et à travers l'innovation. Tant dans les entreprises qu'à l'école, de nouvelles méthodes de travail doivent introduire davantage de fluidité et de créativité. Un regard en arrière permet d'analyser le retard pris par la France au cours des trente dernières années. Un bilan contrasté des progrès en matière d'informatique, d'audiovisuel, de télécommunications est dressé : il montre un environnement insuffisamment favorable à la création et à l'utilisation des NTIC. Les évolutions technologiques s'accroissent, la société de l'information avance dans un mouvement de convergence parfois heurté, et on peut se demander si demain l'ordinateur ne sera pas le « terminal universel » présent dans chaque famille, récepteur et émetteur d'informations. Les marchés des NTIC vont donc exploser et, à travers la création des autoroutes de l'information, se pose le problème de l'adaptation des activités traditionnelles et du partage de la valeur ajoutée entre les services de communication, sans parler des problèmes de normalisation. Le dernier chapitre propose des mesures à prendre pour que la France trouve une place majeure dans cette nouvelle société de l'information en développant des initiatives dans les domaines de l'enseignement et de l'éducation (développement de l'esprit critique, des valeurs morales, des cours d'analyse de l'image, des cours d'instruction ci-

vique, etc.), dans le domaine des entreprises en favorisant l'innovation, l'investissement des banques tout en redéfinissant le rôle de l'État dans l'aménagement du territoire par rapport aux NTIC. En conclusion, René Tréguët propose une société de l'information basée sur la substitution de réseaux horizontaux aux actuelles pyramides qui fonctionnent uniquement en terme de communication verticale entre base et sommet. Cette nouvelle conception permettrait avec l'accès aux savoirs pour tous, développement économique et renforcement du lien social basé sur une relation de confiance. Le rôle de l'État et des pouvoirs s'en trouverait redéfini.

Enseignement à distance

FREEMAN, Richard.

Managing open systems.

London, Stirling : Kogan Page, 1997. X-159 p., bibliogr. p. 151-156. Index. (Open and distance learning series.) ☞ 4

Cet ouvrage passe en revue les divers systèmes pouvant servir de support à l'enseignement à distance et se veut un guide pour le choix optimum d'un matériel d'enseignement en fonction des besoins spécifiques d'un cours et des apprenants. La gestion de l'information, des ressources est examinée. Le rôle-clé du tuteur est analysé car il conditionne les chances pour l'apprenant d'atteindre le terme de ses études : le tuteur fait fonction d'expert dans la matière étudiée, de moyen d'accès à d'autres ressources, d'évaluateur, de soutien psychologique et de pourvoyeur de « feedback » sur le travail effectué. L'organisation efficace des supports matériels, fondée sur le préalable des tests d'aptitude de ces étudiants au parcours scolaire non traditionnel, est analysée. L'information et le soutien à apporter aux tuteurs eux-mêmes sont pris en

considération, ainsi que les problèmes d'évaluation et d'investissement financier. (Prix : 19,99 £).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

Enseignement de la langue maternelle

Apprentissage de la lecture

GRAVES, Michael E ; WATTS-TAFFE, Susan ; GRAVES, Bonnie B.

Essentials of elementary reading.

Boston ; London : Allyn & Bacon, 1999. XIV-238 p., ill., notes bibliogr. (Essentials of classroom teaching series.) ☞ 4

Ce guide méthodologique d'enseignement de la lecture destiné aux professeurs débutants est le fruit de l'expérience concrète des auteurs dans l'enseignement public. Il offre un aperçu des théories sur l'enseignement efficace, des processus de mise en œuvre de cette instruction et donne des exemples concrets illustrant ces théories et ces procédures. Les informations sur l'utilisation des technologies récentes sont mises en relief. Le niveau des élèves américains en lecture dans une perspective historique et par rapport aux autres pays est examiné. Les approches de l'enseignement de la lecture, l'organisation matérielle de la classe de lecture, la prise en compte des diversités linguistiques, les stratégies de reconnaissance des mots, de compréhension, d'enrichissement du vocabulaire, d'évaluation et de

constitution de dossiers rendant compte des progrès de l'élève sont décrites.

Perfectionnement de la communication écrite

BONNET, Clairelise ; HUSER, Natacha.

Une activité d'écriture en 8^e : correction, réécriture et évaluation : les pratiques d'une enseignante.

Vevey : Centre vaudois de recherches pédagogiques, 1998. 47 p.-XVI., bibliogr. p. 47. ☞ 61

Nathalie Huser, professeur de français à Vevey, a accepté de mener en collaboration avec Clairelise Bonnet, chercheur au CVRP (Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques), un travail d'analyse pédagogique sur un atelier d'écriture mené dans sa classe de français de 8^e de la division pré-gymnasiale (correspondant à une classe de 4^e en France). L'observation faite s'est portée essentiellement sur les méthodes de correction et d'évaluation qui révèlent nécessairement le projet pédagogique du professeur en matière d'expression écrite. Cette recherche devrait aider les professeurs à analyser leurs pratiques pédagogiques en matière d'apprentissage de l'écriture.

Enseignement des langues étrangères

BILLIEZ, Jacqueline. dir.

De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène.

Université Stendhal - Grenoble III : CDL-LIDILEM, 1998. 415 p., notes bibliogr. ☞ 4

Ce recueil de contributions est consacré à Louise Dabène qui a créé, en 1974, le Centre de Didactique de Langues à l'Université des Langues et Lettres de Grenoble. L'exploration de situations linguistiques de plus en plus complexes a conduit les chercheurs à se dé-

placer de la didactique d'une seule langue étrangère vers une didactique du plurilinguisme. Dans ces nombreux textes sont évoquées les difficultés de l'enseignement-apprentissage des langues, de la problématique de l'interculturel, de l'articulation entre bilinguisme et apprentissage des langues d'origine et de l'école. Afin de faciliter le cheminement vers la voie du plurilinguisme, deux programmes ont été proposés : « Galatea », destiné à l'intercompréhension entre langues voisines (parenté des langues romanes) et « Evlang » pour l'éveil aux langues à l'école primaire. (Prix : 185,00 FF).

**FORGES, Germaine. ed. ;
BRAUN, Alain. ed.**

*Didactique des langues,
traductologie et communication.*

Paris ; Bruxelles : De Boeck
Université, 1998. 245 p., notes
bibliogr. (Pédagogies en
développement.) ✎ 15

En hommage à Marie-Jeanne de Man-de-Vriendt, ce recueil d'articles explore les domaines de prédilection de cette enseignante de l'Université de Mons-Hainaut : la didactique des langues, la linguistique, la traductologie et l'enseignement et l'apprentissage pour les déficients sensoriels. Titre des contributions : trois genres de traduction (H. Besse) ; la distribution comme filtre de la perception (A. Borell) ; Immersion de francophones dans les écoles flamandes de Bruxelles (A. Braun) ; on peut « voir » autrement... (J.M. Defenfé, P. Dupont) ; les adultes sourds et la lecture (S. De Vriendt) ; la communauté française de Belgique (CFB), ses immigrants et l'acquisition de la langue de l'enseignement (G. Forges) ; philosophie du système verbo-tonal (P. Guberina) ; Vagueness, the nombus of grey and translation (E. Kobersky, S. Petrequin-Jessen) ; la construction du sens, en traductologie et en didactique des langues étrangères (J. Murillo Puyal) ; texte, hors-texte et traduction. Le cas de deux poètes portugais Eugénio De Castro et Antonio

Nobre (R. Poupart) ; approche psycholinguistique de la tolérance (R. Renard) ; considérations à propos d'une éventuelle recherche sur le rythme du discours (C. Roberge) ; traduction et communication (H. Safar) ; les langues à l'université à l'aube de l'an 2000 (J.-L. Sauvage) ; réflexions et considérations pratiques à propos des stratégies compensatoires menant à la représentation de l'espace rapproché chez les aveugles congénitaux (C. Schepens) ; la pédagogie convergente : de la libération de la parole à la construction d'un discours oral (M. Wambach). (Prix : 218,00 FF).

SCHLEMMINGER, Gérald.

*La pédagogie Freinet et
l'enseignement des langues
vivantes : approche historique,
systématique et théorique.*

Berne ; Berlin ; Paris : Peter Lang,
cop. 1996. 304 p., ill. ✎ 4

Dans cet ouvrage, l'auteur retrace et analyse, sur une période de plus de vingt ans (1966-1988), l'utilisation de la pédagogie Freinet dans l'enseignement des principales langues vivantes (anglais, allemand, espagnol, français) au collège, au lycée et même à l'université, d'un point de vue pédagogique, linguistique et didactique. Il montre le souci constant des enseignants de donner plus d'assise à la didactique des langues vivantes par l'utilisation des techniques de classe (correspondance, texte libre, sortie-enquête, journal, bibliothèque de classe, plan de travail, outils auto-correctifs, travail en équipe...). (Prix : 236,00 FF).

Anglais langue étrangère

SMOKE, Trudy.

*Adult ESL : politics, pedagogy and
participation in classroom and
community programs.*

Mahwah (N.J.) ; London : L.
Erlbaum, 1998. 337 p., notes
bibliogr. Index. ✎ 4

L'objet de cet ouvrage est de réfléchir sur la problématique de l'enseignement de l'anglais langue étrangère aux États-Unis aujourd'hui. Pour les auteurs, cet enseignement n'est pas neutre, il ne peut se borner à l'apprentissage technique de la langue mais doit permettre aux immigrés qui ne maîtrisent pas l'anglais de se situer dans leur environnement et de leur donner les moyens de prendre en main leur devenir. A cette fin, plusieurs méthodes sont exposées. Elles privilégient des situations de communication basées sur le vécu des apprenants, elles favorisent une réflexion critique par rapport à certains comportements sociaux discriminatoires (racistes ou sexistes). Enfin, plusieurs contributions proposent des stratégies éducatives propres à intégrer l'étudiant dans le tissu social : - travail en partenariat avec les structures locales (municipalité, agence pour l'emploi, associations) ; - tutorat ouvert sur les ex-étudiants anglais langue étrangère, utilisation des nouvelles technologies comme moyen de communication privilégié. Pour contrer les effets des restrictions budgétaires fragilisant l'enseignement de l'anglais langue étrangère, le lecteur est invité à prolonger sa réflexion et à partager ses recherches de solutions sur des sites internet (voir ouvrage).

Enseignement de la littérature

HOUDART-MEROT, Violaine.

La culture littéraire au lycée depuis 1880.

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1998. 274 p., bibliogr. p. 269-274. (Didact : Français.)
☞ 13

L'auteur est partie d'une double exploitation, à la fois des textes officiels et des devoirs d'élèves, afin de tenir la chaîne complète, de l'enseignement tel qu'il est conçu et élaboré au niveau national et l'enseignement tel que les élèves se l'approprient ou du moins tel qu'ils en font état dans les travaux écrits par lesquels leur culture littéraire est évaluée. Par là même, ce parcours historique a pour ambition de retracer l'histoire des notions de culture et de littérature et celle des valeurs dont ces notions sont porteuses. 1880 est la date où la composition latine est remplacée par la composition française, puis l'auteur, distingue trois périodes : 1880-1925 qui correspond à la mise en place lente et conflictuelle d'une nouvelle conception des humanités, s'ouvrant à la littérature française et s'écartant de l'ancienne rhétorique ; 1925-1960 a pour toile de fond l'instauration progressive de l'école unique ; à partir des années 60 s'exprime la montée des tensions et les décalages entre pratique et discours officiels. Chacune de ces parties s'organise autour de trois questions principales : celle des savoirs préconisés, celle des exercices et des enjeux dont ils sont porteurs, enfin celle des finalités attribuées à cet enseignement culturel et des valeurs (tant esthétiques que morales) qui se manifestent dans les écrits des élèves. (Prix : 90,00 FF).

RABATEL, Alain.

La Construction textuelle du point de vue.

Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1998. 202 p., bibliogr. p. 193-202. (Sciences des discours.) ☞ 5

L'auteur entreprend ici une véritable mise en ordre théorique et pratique de l'effet de « point de vue » qu'il étaye pour l'étude d'un très grand nombre d'exemples littéraires variés. Il recherche les traces de la source du point de vue dans ce qui est perçu et dans le détail des marques linguistiques. Ce travail vise à dépasser l'œuvre de Genette qui n'analyse pas avec précision les relations linguistiques entre la perception et la cognition. Il ambitionne d'apporter une contribution nouvelle à l'étude d'une subjectivité d'autant plus paradoxale qu'elle exprime les perceptions, savoirs et jugements d'une conscience sans être explicitement reliée à son origine énonciative. (Prix : 149,00 FF).

Enseignement des sciences humaines et sociales

Histoire et géographie

Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Paris : INRP, 1998. 491 p., bibliogr. p. 483-491. ☞ 22

Après un premier chapitre qui présente les orientations théoriques et méthodologiques des recherches, l'ouvrage défile, en deux parties, les treize contributions correspondant aux travaux des différentes équipes. Une conclusion rassemble les principaux acquis de ces travaux. La première partie rassemble sept contributions sur la causalité en s'appuyant sur le cours, les élèves et les manuels. La deuxième partie rassemble six contributions sur les productions des élèves en partant

du texte et de ses auxiliaires (croquis et film). Tout en étant distinctes, ces deux recherches sont en étroite relation. En particulier, elles étudient les manières dont les élèves comprennent et expliquent en histoire et en géographie dans les cours et dans les écrits qui leur sont demandés. (Prix : 130,00 FF).

Éducation artistique

Arts plastiques

**BRONDEAU FOUR, Marie- Jeanne ;
DARMON, Béatrice ; HUARD,
Sylvie.**

Connaissances en arts plastiques : bilan du premier cycle.

Paris : INRP, 1997. 228 p., (Didactiques des disciplines.) ☞ 11

Cet ouvrage dresse, dans une première partie, une évolution et un bilan de l'enseignement des arts plastiques dans le premier cycle depuis 1970. Il insiste sur la mission dévolue à cette discipline d'enseigner aux élèves un savoir de la modernité et de la contemporanéité à travers la pratique artistique. La deuxième partie est centrée sur la présentation d'une recherche basée sur un modèle théorique appelé « cours en proposition ». S'appuyant sur les hypothèses issues des expériences menées par les enseignants concernant leurs pratiques, ce travail a pour but d'analyser l'avancée de la discipline à travers une approche méthodologique de l'appropriation culturelle et du saisi de l'artistique comme pratique (champ référentiel des élèves). Les réflexions posées par ce travail fournissent l'occasion d'aborder un certain nombre de questions telles que l'évolution en arts plastiques, l'autonomie des élèves et le problème d'un langage disciplinaire. (Prix : 135,00 FF).

Pratiques et arts plastiques : du champ artistique à l'enseignement. Actes de l'université d'été d'août 1997.

Rennes : Université Rennes 2, 1998. 399 p., bibliogr. p. 389-395. ☞ 23

Cet ouvrage présente les actes de l'université d'été qui s'est tenue à l'université de Rennes 2-Haute Bretagne en août 1997 et qui est la troisième du genre (la première a eu lieu en 1992, la deuxième en 1995). Les objectifs formulés dans le projet présenté au Ministère étaient de trois ordres : - déterminer le statut de la pratique dans les arts plastiques, en interrogeant le champ artistique, notamment contemporain ; - analyser les concepts, méthodes et organisations des enseignements pratiques à l'université, et dans la formation des formateurs, afin d'approfondir la réflexion sur la spécificité de la discipline arts plastiques ; - confronter les points de vue et les expériences des divers sites de formation pour tendre à une cohérence renforcée dans les enseignements, en particulier dans les préparations aux concours de recrutement du second degré. L'évolution des représentations de la pratique qui justifie l'examen renouvelé des a priori et des convictions touchant la discipline a été le véritable motif de cette université d'été. (Prix : 100,00 FF).

GAILLOT, Bernard-André.

Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique.

Paris : Presses universitaires de France, 1997. 288 p., bibliogr. p. 277-284. Index. (L'éducateur.) ☞ 14

Peut-on enseigner un art d'expression et d'interrogation et appliquer une didactique spécifique là où le maître est moins enseignant qu'entremetteur. Conscient du paradoxe existant entre la fluidité et le contexte fragile du fait artistique, d'une part, et la vocation scientifique de la didactique, d'autre part, l'auteur aspire à une didactique-critique des arts plastiques (AP)

pensée comme pratique plastique et pratique artistique. La première partie explique les fondements et les enjeux de l'enseignement des AP qui sous-tendent l'accès « à la raison de l'art ». Une deuxième partie commente les objectifs contenus dans les référentiels des trente dernières années. Consacrée à la stratégie d'apprentissage, la troisième partie décrit la gestion d'une séquence en AP ; dispositif exploratoire ouvert et soumis à l'évaluation, elle devrait conduire, au-delà de la pratique, à la compréhension des questions artistiques. La quatrième partie étaye l'hypothèse de départ. Favoriser l'approche critique de la didactique des AP permet d'instaurer celle-ci comme discipline de recherche et de promouvoir l'enseignant-chercheur. Ce dernier, articulant observation et recherche-action, développe ses capacités à analyser les situations d'apprentissage, à s'auto-évaluer et à s'interroger sur les enjeux didactiques qui traversent constamment sa discipline. Car face à l'œuvre singulière s'éprouvent les limites de toute théorie didactique et il s'avère nécessaire d'en repenser les paramètres constitutifs ; tel est le sens d'une didactique-critique. (Prix : 148,00 FF).

LAVIN, Marie.

L'Histoire des arts : émergence d'un enseignement.

Paris : Hachette Education, 1998. 192 p., ill., notes bibliogr. (Ressources formation : Enjeux du système éducatif.) ☞ 22

Cet ouvrage décrit la naissance et les pratiques de l'enseignement artistique à l'école. Après avoir vu la constitution d'une discipline scientifique avec Vasari, l'auteur, montre la spécificité française « de l'art privé à l'art public ». Avec le rapport Joutard, qui est la première définition de l'histoire des arts dans l'enseignement secondaire, l'auteur nous montre que cette discipline est en quête de légitimité et elle finit sur de nouvelles pratiques d'enseignement. (Prix : 75,00 FF).

REYT, Claude.

Les Arts plastiques à l'école.

Paris : A. Colin, 1998. 172 p., bibliogr. p. 171-172. (Formation des enseignants : Professeurs des écoles.) ☞ 22

Le projet est de faire l'inventaire des activités menées ou à mener à l'école primaire (maternelle/élémentaire) dans l'enseignement des arts plastiques. Le premier chapitre est consacré aux éléments didactiques de la discipline. Les contenus de celle-ci s'articulent autour des trois registres : technique, notionnel et culturel. Ils sont définis par les instructions officielles et indiqués dans les objectifs généraux et opérationnels, appuyés sur les compétences à acquérir. Dans les trois grands chapitres suivants, il apparaît que chaque démarche se nourrit de la recherche théorique, culturelle et notionnelle. Il existe toujours une relation entre la pratique élémentaire (« la technicité »), la réflexivité (« de l'action aux opérations ») et le domaine culturel (« le champ culturel »). Les séquences pédagogiques décrites sont autant de pistes de travail et de réflexion à adapter par l'enseignant au niveau de sa classe, de l'élève et selon sa propre personnalité. Derrière les actions de peindre, de dessiner, ou de sculpter se pose une signification qui justifiera la manière dont on utilise les objets. Elles ont, lors de l'enchaînement des opérations, leurs techniques propres, leur raison d'être, leurs effets. En outre, il est de la responsabilité de l'école de familiariser les élèves avec l'œuvre d'art ; pour que celle-ci soit investie, il faut que l'enfant lui donne ses propres sens, qu'il l'assimile à travers son vécu et son imaginaire. (Prix : 120,00 FF).

Musique

SNYDERS, Georges.

La musique comme joie à l'école.

Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1999. (Logiques sociales : Musique et champ social.) 4

Dans cet ouvrage, Georges Snyders apporte une réflexion sur l'enseignement de la musique à l'école. Ne niant pas les difficultés de l'enseignant pour dispenser un savoir dans une discipline comptant si peu dans l'avenir scolaire et professionnel des élèves, il propose des méthodes actives et créatives susceptibles d'apporter la joie dans cet apprentissage culturel. Il montre comment l'étude des musiques d'aujourd'hui peut être un tremplin vers la découverte, l'écoute des œuvres classiques. Avec la découverte des procédés compositionnels, l'élève peut être amené à reproduire et à créer. Il poursuit son analyse en resituant le rôle du professeur dans sa relation de communication musicale avec l'élève et montre combien cet art est un art populaire non réservé à une élite. Grâce à l'enseignant, la musique évocatrice, porteuse de joie et de beauté, favorisera l'éveil du goût et de l'esthétique chez les élèves. Il termine son ouvrage en émettant le vœu que les autres disciplines s'inspirent de l'enseignement musical pour une réflexion sur la pédagogie et les relations pédagogiques, les dons, la culture et la joie culturelle. (Prix : 120,00 FF).

Éducation physique et sportive

Pédagogie de l'éducation physique et sportive

COUTURIER, Gérard.

L'EPS face au sport 1945-1995 : entretiens et témoignages.

Paris : Centre EPS et Société, 1999. 213 p. 61

Ce livre apporte une contribution originale à l'histoire de l'EPS. Son auteur a rassemblé des entretiens menés auprès de quinze grands témoins de l'histoire de cette discipline, qui ont participé à des degrés divers à la création du courant sportif. Son ambition est de montrer, sous un éclairage nouveau, l'évolution des rapports entre l'école et le sport, ses finalités multiples et ses pratiques nombreuses et variées. Ces fortes mutations, particulièrement celles des années 50-60, puis 80-90 sont envisagées selon trois axes : les innovations pédagogiques, les écoles, associations qui ont joué un rôle déterminant dans le sport éducatif, et les personnalités marquantes. La conclusion est une incitation à la poursuite de cette réflexion, amorcée en dehors de tout clivage pédagogique.

Éducation civique, politique, morale et familiale

L'éducation à la citoyenneté : synthèse du premier programme national d'innovation.

Paris : INRP, 1998. 198 p., ill. (Pratiques innovantes.) 4

Pour promouvoir une véritable pratique de l'éducation à la citoyenneté, des équipes éducatives témoignent en décrivant les actions qu'elles ont menées avec succès sur le terrain (collège ou lycée). Ce panorama est structuré autour de trois axes : – les actions qui

visent à aider l'élève à affirmer son identité, à trouver sa place, à apprécier l'autre (approche du fait religieux, connaissance d'autres groupes sociaux, d'autres générations) ; – celles qui s'articulent autour de la vie scolaire (le règlement intérieur, l'heure de vie de classe, les comités d'élèves) ; – enfin, celles qui s'appuient sur les contenus disciplinaires (le fonctionnement de la justice, l'analyse des médias et de l'image). Les auteurs analysent les stratégies mises en œuvre, dégagent les enjeux et soulignent les effets bénéfiques de l'éducation à la citoyenneté sur le comportement des élèves en regard de la socialisation, du respect des règles de la vie collective, surtout en regard de l'acte d'apprendre : l'élève, confronté à des tâches réelles, construit son propre savoir et acquiert des repères à l'école, dans sa famille, dans sa ville, dans la société. (Prix : 90,00 FF).

L'Établissement citoyen : les établissements scolaires dans la cité. Journée d'étude du 7 janvier 1998.

Paris : Hachette Education, 1998. 126 p. (Actes de colloque.) 61

Des chercheurs, des proviseurs, des formateurs, des hommes politiques témoignent de leur expérience et font part de leurs questionnements. En ces temps de crise où beaucoup se vivent comme victimes, l'école prépare-t-elle les élèves à devenir des membres actifs de la communauté dont ils font partie ? Forme-t-elle des citoyens ? Si l'exemple et la pratique valent plus que la théorie, les élèves sont-ils mis en situation de s'engager dans leur établissement scolaire ? Sont-ils formés et entraînés à la prise de parole ? L'oral est-il valorisé par rapport à l'écrit ? Le savoir peut-il se transmettre sans lien avec des valeurs et des pratiques ? La dimension historique de notre démocratie est-elle assez soulignée ? Faut-il gommer les conflits culturels ou en parler ? Sait-on écouter ? L'expérience montre que l'ouverture de l'école sur les réalités socio-politiques est toujours bénéfique. (Prix : 59,00 FF).

NIEMI, Richard G. ; JUNN, Jane.

Civic education : what makes students learn.

New Haven : Yale University Press, 1998. X-204 p., ill., bibliogr. p. 191-200. Index. ✎ 1

Cet ouvrage s'inspire principalement d'une enquête nationale évaluant les connaissances des adolescents américains dans le domaine civique et politique. Les différences de niveau d'instruction civique et de conscience politique selon la race, le sexe, le degré d'éducation générale, le type d'école, l'environnement familial et selon des caractéristiques individuelles sont mises en lumière et l'impact positif des cours d'instruction civique à l'école secondaire sur la formation du jeune à la citoyenneté est prouvé. Un modèle théorique d'explication des processus cognitifs d'apprentissage de la politique est élaboré à partir de l'hypothèse que les élèves doivent d'abord être dotés d'une information pertinente sur la politique puis sélectionner cette information pour la retenir. En conclusion, les auteurs adressent leurs suggestions aux politologues – qu'ils encouragent à mener des recherches sur le savoir politique des pré-adultes – et aux décideurs de l'éducation – qu'ils incitent à moderniser les contenus et l'approche de l'instruction civique.

T – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Enseignement des sciences

ASTOLFI, Jean-Pierre ; PETERFALVI, Brigitte ; VÉRIN, Anne.

Comment les enfants apprennent les sciences.

Paris : Retz, 1998. 267 p., bibliogr. p. 261-267. ✎ 4

Cet ouvrage fait le point sur les recherches successives menées par des chercheurs de l'institut national de recherche pédagogique sur l'enseignement des sciences en classe. Structuré comme un véritable manuel de formation, l'ouvrage s'articule autour de cinq grandes questions, suivies de « clés pour l'analyse didactique », d'« exemples à la loupe », de « repères pour la classe » et d'une « fiche de synthèse » : – La communication dans la classe et ses pièges ; – Représentations et obstacles aux apprentissages scientifiques ; – Démarches expérimentales et formation scientifique ; – Écriture et graphismes en sciences ; – Construire et structurer le savoir scientifique. Le dernier chapitre rend hommage à Victor Host (1914-1998), pionnier de la didactique des sciences. (Prix : 119,00 FF).

Enseignement des mathématiques

Didactique des mathématiques

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir.

Variations sur une leçon de mathématiques : analyse d'une séquence. L'écriture des grands nombres.

Paris ; Montréal : L'Harmattan, 1997. 381 p. (Savoir et formation.) ✎ 14

Une équipe de chercheurs de différentes disciplines a mené une véritable séance d'introspection sur une leçon de mathématiques dispensée à l'école élémentaire. Son but est d'étudier les composantes implicites des comportements et des discours des enseignants dans les classes de mathématiques et leurs effets sur les apprentissages des élèves. À travers le regard croisé de ces différents chercheurs, c'est la didactique des maths et des sciences du langage qui avance en donnant un statut épistémologique aux résultats de la recherche. Alors qu'un premier chapitre présente la leçon dont on retrouve en annexe la transcription, l'ensemble des contributions porte sur des analyses didactiques, épistémologiques, psychosociologiques, allant des interactions maître-élève à l'approche clinique, d'inspiration psychanalytique, de la manière dont l'enseignant construit l'espace psychique de la situation didactique. (Prix : 190,00 FF).

GLAESER, Georges.

Une Introduction à la didactique expérimentale des mathématiques.

Grenoble : La Pensée Sauvage, 1999. 231 p., bibliogr. p. 229-231. ✎ 4

Dans cet ouvrage, Georges Glaeser, éminent spécialiste de la recherche en didactique des mathématiques, nous présente des extraits de cours qu'il a donnés à l'université de Strasbourg

dans le cadre d'un DEA. Son propos, destiné aux étudiants, mathématiciens, étudiants, didacticiens, vise à éveiller la réflexion des uns et des autres, sur l'utilisation de cette jeune discipline dans les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants. L'objectif est d'aider le lecteur à construire ses propres convictions, d'apporter des outils efficaces pour une réflexion théorique et pratique et, au-delà d'un plaidoyer en faveur d'une étude objective de l'élaboration de la compréhension des mathématiques, valoriser une certaine conception de l'activité scientifique. Des contributions de mathématiciens et de chercheurs complètent cet ouvrage en éclairant le point de vue de l'auteur, en apportant des réflexions complémentaires comme celle de Gérard Vergnaud, psychologue, ou en plaçant son travail dans des contextes nationaux différents. (Prix : 152,00 FF).

HOUDEBINE, Jean. dir.

La démonstration : écrire des mathématiques au collège et au lycée.

Paris : Hachette éducation, 1998. 239 p. (Pédagogies pour demain : Didactiques.) ✎ 22

Les recherches sur l'apprentissage ont fait apparaître l'importance, en mathématiques, des problèmes liés à la lecture et à l'écriture. De ce fait, la démonstration mathématique devient peu à peu un objet d'enseignement. Ce livre se place dans une perspective bien précise : celle de l'apprentissage de la démonstration mathématique en tant que structure textuelle. L'accent est mis sur la nécessité de faire progresser les élèves dans la maîtrise de la production des textes de démonstration. Cela conduit naturellement à définir une nouvelle stratégie pour cet enseignement : comment introduire des activités d'écriture et de réflexion sur les mathématiques dès la Sixième pour mettre en évidence la diversité et les particularités des textes de démonstration, comment trouver un équilibre entre une liberté inhérente à la dyna-

mique de l'écriture et les contraintes liées aux règles de la démonstration ; comment venir à bout des difficultés qui relèvent du langage ou de certains contenus mathématiques. En définitive, c'est en réfléchissant au rôle spécifique de la démonstration dans le travail du mathématicien que l'on peut trouver des éléments de réponse à ces questions. (Prix : 135,00 FF).

VAN NIEUWENHOVEN, Catherine.

Le Comptage : vers la construction du nombre.

Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 230 p., bibliogr. p. 211-220. Index. (Pédagogies en développement.) ✎ 11

Ce livre, original dans sa démarche de recherche, apporte des éléments de réponse aux questions des didacticiens sur l'appropriation par les enfants des caractéristiques du nombre. Délaisant les travaux des chercheurs américains et européens centrés davantage sur les dimensions ordinales et cardinales du nombre, l'auteur propose un travail d'analyse sur une recherche menée auprès d'une centaine d'enfants âgés de 5 à 8 ans ; l'ensemble vise à évaluer les compétences numériques développées chez ces jeunes enfants. Alors que le chapitre 4 présente la recherche longitudinale menée auprès des enfants, et sa méthodologie, les trois premiers chapitres s'attachent à poser le cadre constructiviste de l'apprentissage (issu du modèle piagétien), l'évaluation de la maîtrise du comptage, et le lien entre comptage et cardinalité. L'ouvrage dans sa conclusion met en évidence les problèmes théoriques et méthodologiques qui découlent de cette recherche, et ouvre la voie sur des travaux ultérieurs dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences mathématiques de base. (Prix : 235,00 FF).

Enseignement des sciences expérimentales

DOBEY, Daniel C. ; BEICHNER, Robert J. ; RAIMONDI, Sharon.

Essentials of elementary science.

Boston ; London : Allyn and Bacon, 1998. XIII-194 p., ill., notes bibliogr. Index. (Essentials of classroom teaching series.) ✎ 4

Ce guide pédagogique pour l'enseignement des sciences à l'école primaire permet à l'élève-professeur de mieux construire sa propre compréhension scientifique et pédagogique en proposant des activités scientifiques à expérimenter avec de jeunes élèves, des techniques d'enseignement adaptées aux divers types d'enfants de la classe dans une perspective piagétienne, constructiviste. Les aspects psychologiques de l'apprentissage sont abordés. Cinq chapitres traitent d'un contenu scientifique précis (les animaux, les végétaux, la terre, le son, la lumière, l'électricité, le magnétisme...), suggèrent des réponses aux questions que posent habituellement les enfants sur ces thèmes et proposent des tests de connaissances. De nombreuses références de recherches sont citées, ainsi que des ressources informatiques, des sites web utiles.

MATHY, Philippe.

Donner du sens aux cours de sciences : des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants.

Paris ; Bruxelles : De Boeck université, 1997. 266 p. (Pédagogies en développement.) ✎ 4

Ce livre est une adaptation d'une thèse de doctorat en épistémologie et en didactique des sciences présentée par l'auteur même de l'ouvrage en mai 1996 à l'université de Genève. Les sciences doivent s'humaniser dans leurs relations aux sociétés, aux cultures, aux valeurs, en premier lieu à travers les cours de sciences qui

transmettent de multiples présentations à propos des scientifiques, des démarches de recherches, des relations sciences-société, etc. Il faut donc amener les élèves à réfléchir à une démarche scientifique, à repérer les relations entre science, santé et environnement, à mesurer les enjeux des innovations, à penser la place des techniques dans leur vie. Le propos de ce livre est de dire qu'il n'existe pas d'enseignement idéologiquement neutre, à travers les choix pratiqués par les enseignants dans la situation et la formulation des contenus enseignés, choix véhiculant des valeurs et des idéologies. La première partie présente une synthèse de ce que disent les chercheurs en matière de didactique des sciences sur les conceptions épistémologiques et les pratiques spontanées des enseignants, et leurs impacts sur les élèves, ainsi que les possibilités d'évaluation. La deuxième partie est consacrée à la présentation d'instruments de formation initiale ou continue susceptibles d'aider les enseignants à prendre conscience de leurs conceptions épistémologiques spontanées, leurs impacts éducatifs, et à la richesse que pourrait apporter une alternative. Les instruments pour changer les conceptions sont élaborés à travers des procédures qui proposent des grilles d'analyse appliquées aux manuels de biologie à travers quatre thèmes. L'ouvrage conclut sur une ouverture au débat éthique dans l'enseignement des sciences et montre comment la procédure suivie pourrait être appliquée à d'autres thématiques. (Prix : 170,00 FF).

Enseignement des techniques

Technologie

KIMBELL, Richard.

Assessing technology : international trends in curriculum and assessment, UK, Germany, USA, Taiwan, Australia.

Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 1997. 249 p., bibliogr. p. 242-246. Index. ⌚ 23

L'ouvrage examine dans quelle mesure les pratiques d'évaluation (dans le cours de technologie) influencent le contenu des programmes et vice versa. Dans un premier temps, Richard Kimbell analyse l'évolution spectaculaire de l'enseignement de la technologie en Grande-Bretagne au cours des trente dernières années, puis il base son étude sur sa propre expérience : il a mené (de 1985 à 1991) une recherche au niveau national sur les différents systèmes d'évaluation pratiqués auprès des élèves. Dans un deuxième temps, l'auteur décrit et analyse l'enseignement de la technologie dans quatre pays ayant des systèmes éducatifs fort différents : Taïwan, l'Australie, les États-Unis, l'Allemagne. A la lumière de ce tour du monde comparatif, il nous livre ses conclusions : – pour que le programme de technologie soit facilitateur, laisse place à l'innovation et à la créativité de l'enseignant ; – pour qu'évaluation et programme aillent de pair, l'un servant de repère, l'autre de trame ; – pour qu'un processus évolutif et interactif s'enclenche entre programme et évaluation dans cette discipline en constante mutation.

**LEBEAUME, Joël. coord. ;
MARTINAND, Jean-Louis.
coord.**

Enseigner la technologie au collège.

Paris : Hachette Education, 1998. 334 p., bibliogr. p. 333-334. (Pédagogies pour demain : Didactiques 2^e degré.) ⌚ 9

Quelle est la spécificité de la plus jeune des disciplines enseignées au collège ? Quelle est sa fonction, quel sens a-t-elle, Comment le programme de technologie s'intègre-t-il dans l'économie des programmes d'enseignement du collège ? Les cadres conceptuels proposés aux professeurs et aux formateurs dans cet ouvrage permettent d'envisager l'enseignement de la technologie en un ensemble cohérent, de saisir la progression logique et les apports du programme – sur les trois cycles du collège. Ce livre fournit également l'aide nécessaire à la pratique : les outils didactiques mis à disposition ont pour but de guider les praticiens dans leurs prises de décision et de les aider à mieux penser les activités menées dans la classe. Toutes les rubriques de trois cycles sont développées, de nombreux exemples sont exposés ; enfin les modalités et les enjeux de l'évaluation au cours de technologie sont analysés. (Prix : 135,00 FF).

Informatique et enseignement

Utilisation de l'informatique dans l'enseignement

**DEPOVER, Christian ;
GIARDINA, Max ; MARTON,
Philippe.**

*Les Environnements
d'apprentissage multimédia :
analyse et conception.*

Paris : L'Harmattan, 1998. 263 p., bibliogr. p. 243-259. (Education et formation ; Série références.) ⌚ 0

Cet ouvrage essaye d'apporter un minimum de connaissances et de développement du sens critique des enseignants et des parents face à l'usage et/ou l'acquisition de multimédias. Il est composé de neuf chapitres qui peuvent faire l'objet d'une lecture discontinue selon le niveau de connaissance du lecteur. Les chapitres I à III permettent d'approfondir le concept de multimédia interactif en éducation, les principes pédagogiques fondateurs de cet outil, les bénéfices éducatifs que l'on peut en attendre. Il propose également une première approche critique. Les chapitres IV à VII approfondissent le concept d'interactivité, sa mise en œuvre dans les situations d'apprentissages, et l'importance du rôle de la métaphore. Ils proposent un modèle permettant d'opérationnaliser le concept d'interactivité. Ils présentent ensuite quelques perspectives théoriques pour l'évolution future dans les environnements d'apprentissage. Les chapitres VIII à IX abordent la notion d'évaluation et proposent un cadre de référence pour l'élaboration et le choix d'outils adaptés. Ils développent enfin les aspects liés à la technologie. Cet ouvrage est pédagogique car il fait entrevoir à l'éducateur du XX^e siècle les potentialités offertes par les technologies de l'information tout en l'invitant à ne pas confondre dernière nouveauté technologique et pertinence éducative. Il insiste sur la nécessité d'une refonte en profondeur des rôles et des fonctions des enseignants, véritable enjeu pour préparer la société cognitive de demain, y adapter les systèmes éducatifs actuels, et former des citoyens capables de maîtriser les nouvelles technologies au service des hommes. (Prix : 150,00 FF).

**SCHWARTZ, James E. ;
BEICHNER, Robert J.**

Essentials of educational technology.

Boston : Prentice Hall, 1998. XII-212 p., ill., notes bibliogr. Index. (Essentials of classroom teaching series.) € 4

Cet ouvrage traite de façon concrète de l'utilisation pédagogique de l'informatique en se focalisant sur une idée centrale, le « Principe Delta » selon lequel la technologie, non seulement permet de faire les choses plus vite, d'en faire de nouvelles, mais aussi de penser différemment la tâche que l'on est en train d'effectuer : notre conception est modelée par les capacités de la technologie. L'utilisation du Web comme ressource d'apprentissage est examinée pour les sciences sociales, les mathématiques, les sciences, la lecture et la rédaction. La facilitation, pour le professeur, du travail de préparation, d'évaluation des élèves et de constitution de dossiers scolaires, grâce à la construction de banques de données, est analysée. De nombreux exemples d'utilisation pédagogique de logiciels sont décrits.

**U - ÉDUCATION
SPÉCIALE**

CASANOVA, Rémi.

La Classe spécialisée : une classe ordinaire ?

Paris : ESE, 1999. 126 p., bibliogr. p. 125. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 21.) € 22

L'ouvrage présente un bilan de réflexions théoriques et pratiques sur les classes d'intégration scolaire (CLIS), anciennement classes de perfectionnement. L'auteur prend le parti de se baser plus sur la pédagogie à mettre en œuvre dans la classe spécialisée que sur la structure elle-même, car ici les en-

jeux dépassent le contexte, la classe spécialisée présentant les mêmes problématiques qu'ailleurs, avec simplement une acuité différente. La première partie examine les bases pédagogiques, en les déclinant sur les notions de dynamique de groupe, d'évaluation, de culture familiale et d'éducabilité. La deuxième partie aborde la recherche de sens dans ce qui constitue les activités finalisées et les implications individuelles. La dernière partie, consacrée à l'apprentissage de la citoyenneté, souligne l'importance du concept de loi, incarné dans les règles de vie de la classe, comme par exemple l'utilisation d'un conseil, de « métiers » et d'une « monnaie intérieure ». Afin de réussir l'impératif d'intégration (de l'individu dans la classe et de la classe dans l'école) qui sous-tend l'éducation spécialisée, l'auteur propose à tous les acteurs de s'emparer d'une « règle des 4 R », composée de Repères, de Responsabilisation, de Reconnaissance et de Respect. (Prix : 88,00 FF).

DELIGNY, Fernand.

Graines de crapule.

Paris : Dunod, 1998. XIII-264 p., bibliogr. p. 257-263. (Enfances.) € 61

Cet ouvrage rassemble deux des textes les plus connus de Fernand Deligny, *Graines de crapule* (1945) et *Les vagabonds efficaces* (1947), ainsi que *Pavillon* (1943), *La grande cordée* (1950), *Le groupe et la demande* (1967) et *La caméra, outil pédagogique* (1955). Authentique écrivain, Deligny est tout entier dans son écriture. Par elle, il peut reformuler les choses, réinterpréter la règle du jeu de la restitution et redéfinir les principes de la commune humanité avec l'inadapté. On conçoit que l'écriture de ce témoin soit particulièrement travaillée pour dire ce qu'il entend des « voix sans dire » et pour évoquer l'expérience d'une « mémoire tarie » dit Isaac Joseph. (Prix : 138,00 FF).

SEWELL, Geof.

*Special needs provision :
assessment, concern and action.*

London : Cassell, 1996. 190 p.,
bibliogr. p. 171-176. Index. ✎ 23

Répondre aux besoins des élèves « hors norme » (surdoués, avec un léger handicap, perturbés psychologiquement, en grande difficulté scolaire) sans les orienter dans des établissements spécialisés, tel est le défi que relève Geof Sewell. Il s'adresse aux enseignants du primaire comme du secondaire et nous livre son expérience de pédagogue britannique avec des enfants « exceptionnels » maintenus dans le groupe-classe. Dans cette perspective il explique : - ce que peut apporter un travail d'équipe au sein de l'établissement et une coopération étroite avec des partenaires extérieurs (psychologues, éducateurs, services sociaux) ; - de quels moyens supplémentaires et différenciés ont besoin ces publics ; - comment repérer, stimuler, protéger psychologiquement l'élève brillant afin qu'il donne le meilleur de lui-même ; - quelles stratégies adopter face à un absentéisme chronique ou à des conduites déviantes. Enfin l'ouvrage insiste sur les dispositifs possibles de lutte contre l'illettrisme et contre les difficultés d'apprentissage en mathématiques.

Handicaps et inadaptation

GILLIG, Jean-Marie.

*Intégrer l'enfant handicapé à
l'école.*

Paris : Dunod, 1999. 258 p., bibliogr.
p. 247-251. ✎ 4

Des enfants anormaux d'asile aux enfants en difficulté, cette étude décrit, dans une première partie, la lente évolution de l'école vers ce qu'on appelle aujourd'hui l'AIS : l'adaptation et l'intégration scolaire. De la logique d'exclusion des classes de perfectionnement, l'enseignement spécialisé a évolué de la ségrégation à l'intégration,

en passant par une politique d'adaptation et de prévention. La seconde partie présente les nouvelles conceptions du handicap et de l'éducabilité de l'intelligence ainsi que la démarche de projet dans l'intégration scolaire, sa méthodologie, les étapes du projet individuel, le rôle des commissions d'éducation spéciale et la place des parents. L'intégration est diverse, notamment en fonction de la nature et de la gravité des handicaps. La troisième partie du livre étudie les différentes situations, depuis l'intégration très partielle (à partir, par exemple, d'un établissement spécialisé), jusqu'à l'intégration individuelle dans une classe ordinaire, ou encore les regroupements provisoires (CLIS, classes d'intégration scolaire). La postface pose cinq questions sur le présent et l'avenir de l'intégration scolaire, avec leurs éléments de réponse : Peut-on évaluer l'intégration scolaire ? Inclusion ou intégration ? Faut-il redéfinir la place et le rôle des parents ? Quel avenir pour les établissements spécialisés ? L'intégration scolaire progresse-t-elle ? (Prix : 150,00 FF).

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

*Children and families at risk : new
issues in integrating services.*

Paris : OECD, 1998. 214 p., ill.,
notes bibliogr. ✎ 61

Cet ouvrage fait partie d'une série consacrée au développement de services intégrés pour les enfants à risque qui rend compte des travaux du Centre de recherche et d'innovation en éducation de l'OCDE dans ce domaine. Il met en lumière la nécessité de mieux coordonner l'action des services sociaux, sanitaires, du système éducatif et des communautés, afin d'éviter des actions redondantes, des rivalités professionnelles nuisibles à l'intérêt des familles en difficulté. Une telle approche, centrée sur la prévention et les besoins individuels, au niveau de la communauté, se préoccupe avant tout

des résultats concrets. L'idée de traiter les problèmes de façon holistique a conduit à ce projet de système intégré où les professionnels vont à la rencontre des familles défavorisées (et non l'inverse). En combinant une intégration horizontale (pour un groupe d'âge) et une intégration verticale (grâce à une approche longitudinale qui suit le développement de l'enfant jusqu'à l'âge adulte) et en portant une attention spéciale aux périodes de transition entre l'école maternelle et la scolarité obligatoire, entre cette dernière et l'entrée dans le monde du travail, on a pu créer une chaîne de services vraiment efficace. Les expériences de plusieurs pays sont décrites. (Prix : 176,00 FF).

**BALLION, Monique ;
WAYSAND, Edith ; CHRETIEN,
Michelle. coll.**

*Une méthode de remédiation
cognitive. Le programme
d'enrichissement instrumental de R.
Feuerstein : son application à des
élèves en grande difficulté. Enquête
par questionnaire auprès des
praticiens.*

Paris : INRP, 1998. 122 p., bibliogr.
p. 97-100. (Documents et travaux
de Recherche en éducation ; 32.)
✎ 22

En quoi consiste le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) ? Dans quelles circonstances cette méthode de remédiation cognitive a-t-elle été implantée en France ? Comment est-elle mise en pratique dans le système scolaire ? L'INRP a conduit de 91 à 94 une recherche extensive sur l'application de cette méthode innovante : une enquête nationale a été lancée sous forme de questionnaires auprès de 250 praticiens. Elle rend compte : des conditions institutionnelles et pédagogiques de la mise en œuvre du programme ; des incidences de la méthode sur les pratiques professionnelles, les représentations et les attitudes des enseignants ; des effets observés par les praticiens sur les élèves : développement des capacités

d'apprentissage, modification du rapport au savoir et du comportement. Les enseignants interrogés font part de quelques suggestions pour rendre la méthode plus souple : amélioration de la transférabilité des acquis du PEI dans le domaine disciplinaire, plus grande adaptabilité du dispositif en fonction des conditions de travail et en fonction de la spécificité des élèves.

MCNAMARA, Barry Edwards.

Learning disabilities : appropriate practices for a diverse population.

New York : State University of New York Press, 1998. X-254 p., ill., bibliogr. p. 241-250. Index. (Sunny Series.) ☞ 4

L'auteur constate qu'il existe une sur-représentation des enfants de groupes minoritaires - hispaniques et surtout afro-américains - dans les classes d'éducation spécialisée, notamment dans les grands centres urbains comme New York. Il note également que les critères d'orientation par les enseignants des enfants vers une commission décidant de leur placement sont vagues et presque autant dus aux difficultés de comportement qu'au retard scolaire. Il propose donc une amélioration des processus d'orientation des enfants qui posent problème aux enseignants. Diverses pratiques d'évaluation des contre-performances scolaires sont suggérées. Des approches de l'enseignement qui tiennent compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des enfants de milieu urbain considérés comme retardés scolairement sont décrites ; une nouvelle vision de la planification des programmes, de la formation des enseignants, du partenariat avec les parents, se dessine.

Surdoués

**TERRASSIER, Jean-Charles ;
GOUILLOU, Philippe.**

Guide pratique de l'enfant surdoué : comment réussir en étant surdoué ?

Paris : ESF éd., 1998. 135 p., bibliogr. p. 127-131. (Collection Références.) ☞ 9

Quelles sont les responsabilités du système éducatif et de l'entourage dans l'échec que rencontrent la moitié des enfants surdoués et comment transformer en atout l'intelligence précoce ? Dans un bref historique sur la position ambiguë de l'Éducation nationale sur ce sujet, l'auteur retrace les quelques expériences qui ont eu lieu au sein de l'enseignement public et privé. Une première partie décrit les principes du surdouement définissant le surdoué par rapport à ses rythmes de développement, leurs conséquences et étudie les tests de QI. La deuxième partie traite de l'éducation du surdoué pour lui donner le meilleur épanouissement intellectuel et affectif. Y sont développés : le passage des tests de QI, l'éducation scolaire au sein du système éducatif public et privé, ou hors système éducatif, l'éducation à la maison, la vie quotidienne, les risques de dépression. Le dernier chapitre apporte quelques compléments en matière de théories psychologiques : psychologie évolutionniste, l'École de Palo Alto, la PNL. (Prix : 129,00 FF).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

LETURCQ, Sandrine.

Les Médiateurs en bibliothèque.

Villeurbanne : ENSSIB, 1999. 169 p., bibliogr. p. 159-169. ☞ 4

Cet ouvrage fait état d'une expérience menée à Lyon concernant l'embauche de médiateurs de bibliothèque, chargés de mener des actions tant à l'extérieur de l'établissement qu'à l'intérieur, leur rôle étant essentiellement de favoriser les relations entre bibliothèque et public défavorisé. Sandrine Leturcq, directrice de la Joie par les Livres, vous livre sa recherche sur ces nouveaux personnels de bibliothèque, et chemin faisant s'interroge sur leur place au sein des équipes municipales. Les données présentées et les faits relatés l'ont été à la suite d'entretiens effectués auprès des médiateurs et des personnels et présentent successivement les conditions de recrutement, leur contexte politique, leurs fonctions de médiation civique et culturelle, leur rôle d'animation. A travers cet ouvrage, on voit que l'embauche de médiateurs pose le problème du rôle social et politique de la bibliothèque dans la cité, tout en s'interrogeant sur notre modèle d'intégration républicaine. (Prix : 150,00 FF).

Éducation familiale

DEVELAY, Michel.

Parents, comment aider votre enfant ?

Paris : ESF, 1998. 124 p., bibliogr. p. 103-124. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 20.) ☞ 9

Partant des réalités du milieu scolaire et des recherches sur l'influence du comportement parental sur la réussite des élèves, l'auteur essaye de répondre à la question suivante : comment aider son enfant en difficulté ou en échec scolaire ? L'approche de l'auteur est progressive. Il fait le lien entre l'enfant et l'élève, car l'élève est d'abord un enfant appartenant à un contexte familial. Il essaye ensuite de structurer l'aide en prenant appui sur la compétence de professionnels de l'apprentissage. Enfin, il insiste sur l'aspect éducatif qui incombe à la famille : face au développement crois-

sant d'actions de soutien scolaire, le rôle de parent ne sera pas de recréer une deuxième école à la maison, mais sera plutôt un rôle d'éveilleur. Il s'agit d'éveiller la curiosité, de créer l'étonnement, l'intérêt de l'enfant, tout en prenant en compte ses opinions et sentiments à l'égard des disciplines non assimilées. Il s'agit aussi de revoir, avec lui, ce qui a fait problème au moment de son apprentissage. L'éducation familiale joue ici un rôle important. Elle doit être souple, s'appuyant sur des décisions non pas aléatoires ou rigides mais discutées. Ces conseils sont autant de facteurs de réussite scolaire et s'adressent à un public de parents, enseignants ou même d'éducateurs concernés par l'aide scolaire. (Prix : 88,00 FF).

Loisirs

SANGER, Jack ; WILSON, Jane ; DAVIES, Bryn.

Young children, videos and computer games : issues for teachers and parents.

London ; Washington : Falmer Press, 1997. XIII-206 p., bibliogr. p. 201-204. Index. 33 11

Cette étude des expériences ludiques d'enfants de 4 à 9 ans avec les ordinateurs et les jeux vidéo tant à l'école qu'à la maison est le résultat d'une recherche de deux ans fondée sur l'observation et les interviews d'une centaine d'enfants, de leurs parents, leur patrie, leurs professeurs. Un chapitre est consacré à l'utilisation - difficile - de l'ordinateur dans le programme scolaire à l'école primaire, freinée par le petit nombre d'appareils et l'insuffisante formation des enseignants. L'influence du sexe et des traits de personnalité sur la réaction aux modèles de comportement, notamment à la violence, qui caractérisent nombre de jeux vidéo est étudiée. La réaction « officielle » des parents et des enseignants à ce type de distraction et le contrôle réel des adultes sont observés.

L'influence de l'utilisation récréative de ces outils technologiques sur la capacité ultérieure de les manipuler à des fins scolaires est discutée. Le débat moral qu'inspire ce nouveau mode de vie (où « la chambre devient l'espace de jeu ») est lancé.

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

GRANDIÈRE, Marcel. dir.

La formation des maîtres aux XIX^e et XX^e siècles : guide de recherche sur les écoles normales de l'académie de Nantes.

Paris ; Nantes : Institut National de Recherche Pédagogique ; IUFM de l'académie de Nantes, 1998. 123 p. (Documents et travaux de recherche en éducation ; 33.) 33 3

Cet ouvrage est un instrument de travail qui fait un inventaire systématique des archives administratives, papiers d'élèves ou d'enseignants, ouvrages et revues, matériels et objets didactiques concernant les anciennes écoles normales de garçons et de filles de l'académie de Nantes. Les chercheurs en science de l'éducation, les historiens et les formateurs trouveront les archives répertoriées dans archives départementales, municipales, diocésaines et les IUFM de l'académie de Nantes : Loire-Atlantique, Maine-et-Loire, Mayenne, Sarthe, Vendée. (Prix : 80,00 FF).

Outils bibliographiques

MAUGER, Gérard. ed. ; PINTO, Louis. ed.

Lire les sciences sociales, 1992-1994. Paris : Belin, 1997. 351 p. 33 32

Animée depuis 1989 par Gérard Mauger et Louis Pinto, « Lire les sciences sociales », est une formule originale de rencontres publiques qui s'emploie à faire connaître l'intérêt des meilleurs livres récents en sociologie, histoire, anthropologie, et autres disciplines connexes. Dans ce deuxième tome les livres suivants ont été présentés : *La genèse sociale des sentiments* de Bernard Vernier, *Sociologie des passions* de Claudine Vidal, *Histoire des femmes en occident* de Georges Duby, *Allez les filles !* de Baudelot et Establet, *Féodalité, capitalisme et Etat moderne* de Otto Hintze, *Protestantisme et modernité* d'Ernst Troeltsch, *Histoire économique* de Max Weber, *Miroirs et masques*, *La trame de la négociation* de Anselm Strauss, *L'artiste, l'institution et le marché* de Raymonde Moulin, *Car la culture donne forme à l'esprit* de Jérôme Bruner, *L'invention de la psychologie moderne* de Geneviève Paichelier, *Max Weber et l'histoire*, *Le désenchantement de l'Etat* de Catherine Colliot-Thélène, *Marchands de droit* de Yves Dezalay, *Naissance d'un fléau* de Patrice Pinelle, *Le vote et la vertu* de Alain Garrigou, *Le sacre du citoyen* de Pierre Rosanvallon, *La politique des grands nombres* de Alain Desrosières, *Physique et physiciens en France 1918-1940* de Dominique Pestre, *L'espace de la noblesse* de Monique Saint-Martin, *Nous, on n'en parle pas* de Patrick Williams, *Léviathan et la pompe à air* de Simon Shaffer et Steven Shapin, *Les lances du crépuscule* de Philippe Descola. (Prix : 147,00 FF).

Dictionnaires

CHAMPY, Philippe. dir. ; ÉTÉVÉ, Christiane. dir.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. 2^e éd. revue et augmentée.

Paris : Nathan, 1998. 1 097 p. (Réf.) 33 33

Ce dictionnaire propose un panorama des aspects institutionnels, notionnels, historiques et contemporains des questions relatives à l'éducation et à la

formation. 200 spécialistes ont contribué à sa réalisation et nous livrent une image précise de l'état de la recherche dans ces domaines à travers 490 articles. Ils rendent compte des évolutions récentes des sciences de l'éducation, tout particulièrement des nouveaux savoirs élaborés par les sciences humaines et sociales et appliquées à l'éducation et à la formation. Depuis l'édition de 94, 200 articles ont été mis à jour, 35 abordent des thèmes nouveaux. L'objectif de cet ouvrage est d'« établir un pont » entre théoriciens et chercheurs d'une part, praticiens de l'autre (enseignants, formateurs, responsables de systèmes éducatifs, éducateurs, animateurs). Quiconque cherchant à s'informer sur une question éducative (personnalité marquante, courant pédagogique, événement) trouvera une réponse dans ce dictionnaire encyclopédique. (Prix : 198,00 FF).

connaissances ou la sécurité ; et d'autre part de faire de cette investigation un rendez-vous régulier qui propose aux professionnels de l'information et à tous les acteurs intéressés par le développement des NTI un « état de l'art ». Le présent ouvrage aborde ainsi l'évolution récente des NTI au sein de l'entreprise, puis celle des accès à l'information sur Internet et des aspects juridiques de la question. (Prix : 175,00 FF).

Sciences et techniques

L'Etat des nouvelles technologies de l'information en 1998.

Paris : ADBS, 1998. 174 p., bibliogr. p. 165-174. (Sciences de l'information : Série Recherches et documents.) 2

En 1996-97, les responsables du DESS Systèmes informationnels et documentaires (SID) de l'Université de Lille 3 ont conduit leurs étudiants à créer, un « observatoire des nouvelles technologies de l'information » et à publier, en fin d'année, les résultats de leur travail systématique de surveillance de l'actualité dans ce domaine. Cette expérience a été poursuivie en 1997-98. Ce sont les résultats de ce travail qui sont présentés ici. Cette publication répond à un double objectif : il s'agit d'une part de mettre en place une « pédagogie du réel » qui permette aux étudiants en sciences de l'information d'aborder les NTI à travers l'analyse de leur fonctionnement, de leurs perspectives de développement, de leurs impacts sur le droit, l'organisation des entreprises, la représentation des

ADRESSES D'ÉDITEURS

Académie d'Aix-Marseille

Rectorat de l'académie d'Aix-Marseille
Place Lucien Paye
13621 AIX-EN-PROVENCE Cedex 1

ADBS

(Association française des documentalistes
et bibliothécaires spécialisés)
25 rue Claude-Tillier 75012 PARIS

Anthropos

49 rue Héricard 75015 PARIS

Aubier

13 quai Conti 75006 PARIS

Boutique de Droit

69000 LYON

Bréal

1 rue de Rome 93561 ROSNY-SOUS-BOIS

Centre EPS et Société

Centre national d'étude et d'information
76 rue des Rondeaux 75020 PARIS

Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques

(CVRP)
56, Marteray - CH- 1005 LAUSANNE

CEREQ

Centre d'études et de recherches
sur les qualifications
10 place de la Joliette - BP 176
13474 MARSEILLE Cedex 02

CRDP de Bretagne

e-mail : crdp.edition@ac.rennes.fr

De Boeck

Diffusion Belin
8 rue Férou 75006 PARIS

La Découverte

9bis rue Abel-Hovelacque 75013 PARIS

Delachaux et Niestlé

82 boulevard de Courcelles 75008 PARIS

De Vecchi

20 rue de La trémoille 75008 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

Economica

49 rue Héricart 75015 PARIS

Éditions de l'Atelier/Les Éditions ouvrières

Éditions Quart Monde
12 avenue Soeur-Rosalie 75013 PARIS

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

Éditions d'Organisation
26 avenue Émile-Zola 75015 PARIS

ENSSIB
43 bd du 11 novembre
69100 VILLEURBANNE

EPEL
29 rue Madame 75006 PARIS

Érès
11 rue des Alouettes
31250 RAMONVILLE SAINT-AGNE

François-Xavier de Guibert
3 rue Jean-François Gerbillon
75006 PARIS

L'Harmattan
5-7 rue de l'École Polytechnique
75005 PARIS

IRD
**Institut de recherche et de documentation
pédagogique**
Fbg de l'Hôpital 43 - C.P. 54
CH-2007 NEUCHÂTEL 7

IREDU - CNRS
Université de Bourgogne
9 avenue Alain Savary
PB 400 - 21011 DIJON Cedex

IUFM Nord-Pas-de-Calais
365 rue Jules Guesde
59650 VILLENEUVE D'ASCQ

LIDILEM
Université Stendhal-Grenoble III
Domaine universitaire de Saint-Martin-d'Hères
BP 25 - 38040 GRENOBLE Cedex 09

Mardaga
14 rue Saint-Vincent 4020 LIEGE

La Pensée sauvage
20 rue Humbert-II 38000 GRENOBLE

Peter Lang
Jupirstrasse Postfach 277 - CH-3000 BERNE 15

Présence africaine
DAKAR

Presses universitaires de Bordeaux
Université de Bordeaux III
Domaine universitaire 33405 TALENCE Cedex

Presses universitaires de Grenoble
BP 47 - 38040 GRENOBLE Cedex 9

Presses universitaires de Rennes
Campus Rennes 2 La Harpe
2 rue Doyen Denis Leroy 35000 RENNES

Presses universitaires du Septentrion
Rue du Barreau
BP 199 - 59654 VILLENEUVE D'ASCQ Cedex

Université de Nantes
1 quai de Tourville
BP 1026 - 44035 NANTES Cedex 01

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

Université de Rennes II
6 avenue Gaston Berger 35043 RENNES Cedex

*Les ouvrages canadiens
peuvent être commandés à la
Librairie du Québec*
38 rue Gay Lussac 75005 PARIS

SUMMARIES

NELLY ROME

With this special issue of *Perspectives documentaires en éducation* we inaugurate a renewed presentation. Sixteen years after its creation, *Perspectives documentaires en éducation* is still devoted to the diffusion of educational knowledge, and its original feature consists in focusing on teachers and researchers narratives describing, through their career development, the various steps of research production and assimilation process, to help all contributors to education become acquainted with research literature.

Another original aspect is the space granted to bibliographical references with the purpose of facilitating access to information sources and guiding the reader towards major texts.

A new paste-up and new headlines (like "*Images from schools*") which introduces movies as means of information) bespeak our intention to create a general review complementing the *Revue française de pédagogie* (and taking up the same size) and to intensify the exchange between researchers and practitioners.

Each year, one of the three issues will be devoted to a specific theme introduced by a guest chief editor. This issue, subtitled "Being and becoming a primary school teacher" collects historical, sociological and educational contributions related to the reformed teacher training in *IUFM*'s and the "XXIst century school" challenge.

Sommaire

Ce dossier thématique «Être et devenir professeur des écoles» est présenté par François Jacquet-Francillon, historien et philosophe.

Des contributions de sociologues, psychologues et pédagogues apportent des regards neufs sur les enjeux de «l'école du XXI^e siècle» et la formation en IUFM.

Des ressources documentaires complètent ces études.

Ont participé à ce numéro :

Séraphin ALAVA, François AUDIGIER, Marie-Christine BONTE, Odile BRITAN-FOURNIER, Marie-France CARDONNA-DURÉAULT, Yves CAREIL, Isabelle CATALA, Roland CHARNAY, Michèle DASSA-GIRARD, Dominique DEVITERNE, Geneviève GLUNK, Michelle HARRARI, Odile LAMBERT-CHESNOT, Marie-Agnès MAHIEU, Gérard MLÉKUZ, Henri PEYRONIE, Thierry PIOT, Françoise PLATONE, Eirick PRAIRAT, Antoine PROST, Patrick RAYOU, Annick RÉTORNAZ, Edith SALTIEL, Nicole SCHMITT, Dominique SENORE, Francine VANISCOTTE, Maryannick VERVISCH-LESTRADE.

Directeur de la publication : Philippe MEIRIEU
Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
Place du Pentacle - 69195 Saint-Fons Cedex



ISSN 1148-4519
2-7342-0647-1