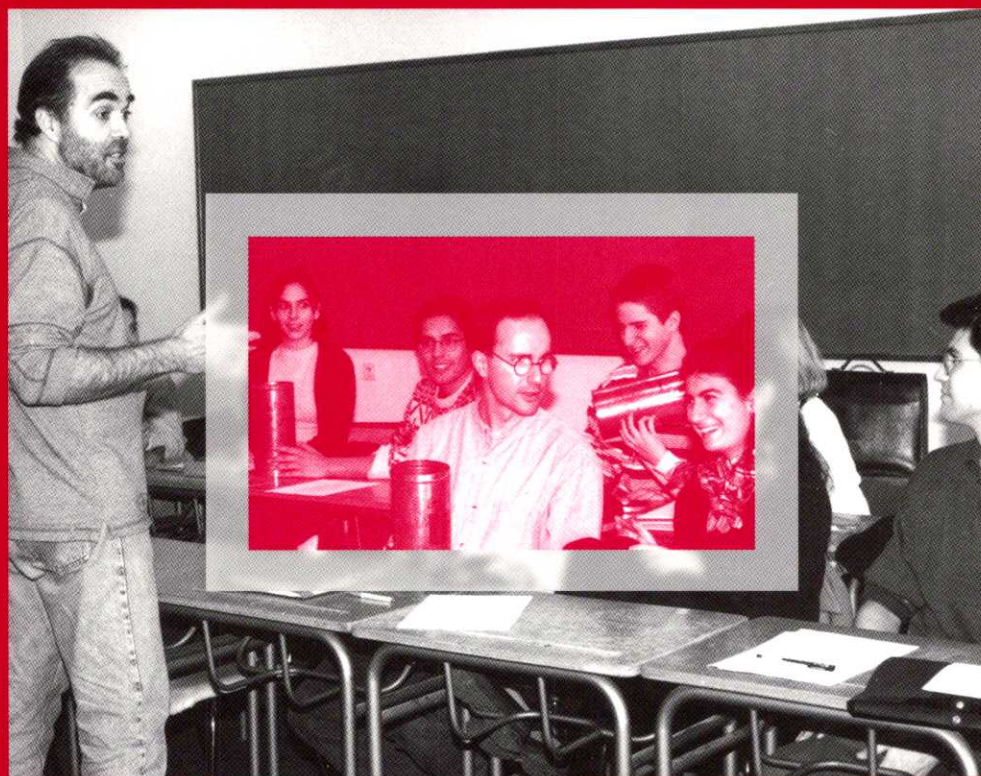


# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 48 - 1999



Institut National de Recherche Pédagogique

*INRP*

PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par l'unité Communication-Documentation-  
Synthèse de l'Institut national de recherche pédagogique*

## CONSEILLERS À LA RÉDACTION

*JEAN-MARIE BARBIER, professeur au Conservatoire national des arts et métiers*

*JACKY BEILLEROT, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris X*

*MICHEL BERNARD, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris II*

*ALAIN COULON, professeur à l'université de Paris VIII*

*FRANÇOISE CROS, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP*

*JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP*

*JEAN GUGLIELMI, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Caen,  
directeur de l'IUFM de Caen*

*JEAN HASSENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V*

*GENEVIÈVE LEFORT, responsable de documentation*

*ANDRÉE TIBERGHIEU, maître de recherche au CNRS de Lyon*

*GEORGES VIGARELLO, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris V*

## RÉDACTION

*CHRISTIANE ÉTÉVÉ, rédacteur en chef*

*MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, secrétaire de rédaction*

*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR  
ET DE L'UNITÉ "COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHÈSE"*

*Directeur de la publication : PHILIPPE MEIRIEU, directeur de l'INRP*

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.

La partie bibliographique *Ouvrages et Rapports* est extraite de la banque

de données *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque

Photo de couverture : photothèque de l'enfance et de l'adolescence du CNDP.

*Abonnements : Service des Publications de l'INRP*

29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 - Tél. 01 46 34 90 04

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### *Itinéraire de recherche*

JEAN-MARIE LABELLE / Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers..... 7

### *Perspectives de recherche*

ARI GOUNONGBÉ / Acculturation, attribution de causalité et échec scolaire en Afrique..... 15

### *Communication documentaire*

CLAUDE-ALAIN CARDON / Les formateurs d'adultes et leurs lectures :  
distinctions et usages sociaux ..... 27

JÉRÔME DINET / La recherche documentaire informatisée à l'école élémentaire :  
aspects cognitifs et typologie des difficultés des élèves..... 37

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

NELLY ROME..... 45

### *Observatoire des thèses concernant l'éducation*

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT ..... 63

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 87

Adresses d'éditeurs..... 121

Summaries..... 123

1

---

ÉTUDES



Belokonny Anatol *Sur les bancs de l'école.*  
[Vers 1990]. Musée national de l'éducation, INRP, Rouen.  
Huile sur toile, 60 x 73 cm.

# AGIR ET PENSER SUR LE CHEMIN DES ADULTES-ÉCOLIERS

JEAN-MARIE LABELLE

Un itinéraire de recherche, c'est pour moi les chemins où je croise, côtoie et rencontre des adultes à l'école buissonnière de la vie, autant que dans le cadre, sûr ou menaçant, des amphis et des salles de formation. Parler de son parcours revient à parler de soi, sans raconter sa vie. Évoquer ses lieux de savoir et ses manières d'apprendre, ses façons de trouver l'objet recherché. C'est suivre à l'envers la voie initiée par une chique-naude, faite d'avancées, de piétinements, de retours et détours, de trouvailles, de craintes, de questions, de chemins empruntés, de sentiers abandonnés. Là où pour moi s'invente le concept de réciprocité éducatrice, là où s'explorent ses sources et se dessinent ses perspectives et ses enjeux, là se trace progressivement mon itinéraire, au petit bonheur et au gré du temps, pourtant avec labeur. C'est cela qu'il me faut dire. Plus même, écrire. Y parviendrai-je ? Sans exaspérer le lecteur curieux d'argumentations savantes. Sans décevoir l'avidé amateur d'anecdotes. Est-ce pour eux que j'écris ? Est-ce cela qui m'est ici demandé ? À ces adultes sans lesquels je n'écrirais pas sur ma recherche, je veux rendre un peu ce que d'eux j'ai reçu. C'est en leur honneur que je mets en mots l'invention d'un concept. Un ouvrage fait corps avec la vie de son auteur. Le livre peut ensuite porter son nom en couverture. Le présenter revient donc pour lui à témoigner de l'agir et du penser qui

constituent son œuvre. La mienne se construit jour après jour à travers des "lieux" que traverse mon chemin. En abordant maintenant certains d'entre eux, je donne à voir, pour une part, la face cachée de mon dernier livre (Labelle, 1996).

## MISE EN ROUTE

Jeune professeur de philosophie, je fus notamment chargé d'introduire les étudiants à la pensée grecque. Dans la ligne de la *lectio* des universités du Moyen-Âge, je leur proposai de travailler directement sur les textes et les sources, seul et à plusieurs. Cinq ans avant 68, étudier en petits groupes n'était pas une pratique fort répandue dans les études post-baccalauréat. J'avoue que je ne m'inspirais alors d'aucun maître à penser de la pédagogie pour la simple raison que je les ignorais superbement presque tous, ne les ayant pas fréquentés durant mes études antérieures. Pourtant, éduquer me passionnait. Pour me former, j'étais sans cesse conduit à m'interroger sur mes manières d'enseigner grâce aux réactions de ceux auxquels j'avais l'ambition "d'apprendre à faire tout seul", comme je l'ai lu plus tard chez Montessori. Devenu enseignant à l'Université en 1969, je tentai pareille démarche groupale dans l'enseignement supérieur, à côté des cours

magistraux où je m'employais à ressembler à ceux de mes anciens professeurs, devenus mes collègues, que je considérais comme les meilleurs.

Depuis plus de trente ans, les étudiants sont mes éducateurs permanents : mes apprentissages et ma recherche s'intensifient auprès de ceux auxquels je m'adresse. Si apprendre m'avait appris à enseigner, enseigner m'apprend à apprendre et à chercher, en regardant et écoutant ceux qui apprennent. Ainsi par exemple, leurs manières de comprendre un texte, de le questionner, font surgir du texte quelque chose de nouveau, qui n'a encore jamais été dit, du moins avec leurs mots qui expriment des interrogations nouvelles ou qui ouvrent d'autres voies pour le comprendre. Les étudiants m'apprennent à lire. J'apprends à recevoir ce que leurs mains me donnent qu'elles ne possédaient pas, pour plagier Bernanos.

## FOUILLES MÉTACOGNITIVES DE TERRAIN

Recherche et découverte consistent d'abord pour le chercheur en une mise au jour de ses apprentissages ensevelis où dorment ses aptitudes. Ainsi, la compréhension de l'acte d'apprentissage est de l'ordre de l'investigation archéologique : la posture de l'auteur s'érige sur des savoirs engloutis tandis que la démarche de l'acteur fait usage de tours de main coutumiers. La personne ignore parfois ses compétences et se les révèle à elle-même dans l'action. Je l'éprouve souvent, à des moments inattendus, mais j'ai besoin d'espace distancié pour me le dire. La marche me le procure. Depuis mon enfance, elle fait totalement partie de ma conduite épistémique. En marchant, le corps laisse l'esprit libre de se promener dans ses souvenirs, de s'arrêter sur les traces laissées en lui par un phénomène ou un événement afin d'y réfléchir et d'en construire du sens. C'est ainsi que les idées me viennent à l'esprit. L'idée semble souvent entrer chez vous par effraction. En réalité, elle était attendue, recherchée. Elle

était déjà chez elle, mais vous l'ignoriez. Pour qu'elle force son passage à votre conscience, un mot a suffi, un poème, une note de musique, un parfum, un tableau, un visage, un objet qui intrigue, un livre écorné, un paysage de rêve, un obstacle sur la route, une blessure ou un coup de cœur. Mais pour qu'elle y demeure, il faut vous arrêter, l'inviter à s'asseoir, la courtiser, vous entretenir avec elle, prendre le temps de la contempler, silencieusement, loin du fracas des techniques, du cliquetis d'instruments qui souvent masquent mal les limites du quantifiable. Sans mot dire, cette idée-là révèle sa beauté, dévoile sa vérité. Indicible, elle ne s'écrit qu'imparfaitement. Le tourbillon de la vie semble parfois la disperser. La conscience de l'esprit en protège l'écho dans votre existence.

Dans cette exploration que constitue la recherche, ma conduite personnelle et mes études me préparaient à diriger des fouilles, sur des terrains extérieurs comme en moi-même. Avoir fait l'approche multiréférencée d'une même question prépare l'intelligence à fonctionner pour ce qu'elle est : capacité de faire des liens, de discerner des ruptures, de travailler dans la complexité, de refuser les idées toutes faites, les pseudo-vérités qui se prétendent définitives et absolues. Elles me préparaient, sans que j'en sois alors conscient, à considérer l'acte d'apprentissage *in situ*, en situation pour parler comme les archéologues et Sartre, et non dans un laboratoire isolé du terrain où se joue la culture. En ce sens, apprendre m'avait appris à chercher et non à répéter.

Ma recherche a emprunté, selon ses moments, des cheminements divers dont il convenait de respecter les particularités avant de les croiser. Le dialogue interdisciplinaire n'est en effet possible qu'à la condition de ne malmener aucune des exigences-clés de chacune des disciplines. Mon approche consiste à tenir ensemble les différents éclairages épistémologiques, sans les confondre, mais en les associant pour faire surgir l'humble beauté d'un lieu aussi commun que celui de la relation éducative, saisie à partir de situations d'apprentissage réelles. Il s'agit donc d'une recherche "expérenciée" comme l'appelle Buyse<sup>1</sup>. Ce faisant, ma méthode est fonda-

1 Buyse, R. (1935). *L'Expérimentation en Pédagogie*, Livre I, Bruxelles, Lamertin, p. 49.



mentalement phénoménologique et réflexive : la synthèse des résultats obtenus par des voies diverses se propose de rendre intelligible ce qui est. De là peuvent se déduire et des axiomes exprimant le choix de valeurs fondamentales et des préceptes indiquant des actes à poser.

## DES TÉMOINS INFLUENTS

Les personnes rencontrées sur le chemin peuvent devenir, après coup, des témoins influents. L'école buissonnière m'apprend que le commerce des personnes est vecteur de recherche et que la fréquentation des auteurs que je lis n'est pas d'un ordre différent. J'ai appris à apprendre et à chercher en lisant, certes, mais surtout en découvrant ce que d'autres faisaient devant moi. Enfant pendant la guerre, j'ai appris de mon voisin à sentir le bois qu'il travaillait le soir dans sa cave. Ma compréhension de la passion de l'artisan et de l'artiste date sans doute de ces heures noires où ces observations attentives projetaient une lumière nouvelle sur mes cahiers d'écolier. Il en a toujours été ainsi depuis.

La liste de mes maîtres ferait une longue symphonie. Parmi ceux auprès desquels je me suis exercé à parler et à écrire, je dois énormément à celui qui, à l'Université, m'a appris la rigueur, le patient et exigeant recours aux sources dans leur contexte, la passion du mot juste, l'écriture. Parmi ceux dont l'influence a été grande dans mon entraînement à me taire, figure mon analyste. Par son silence quasi absolu, il m'a permis d'écouter en moi la résonance de phénomènes et d'événements jamais perçue encore et d'entendre les voix grâce auxquelles la mienne ne cesse de muer.

## L'ÉCOLE DES ADULTES

Il y a vingt-cinq ans, je suis entré dans la "formation continue" par nécessité ; j'y suis resté par choix car je m'y suis trouvé, dans un nouvel espace pour apprendre, enseigner, chercher, à tel point que je peux me déclarer un produit de cette forme d'éducation d'adultes qu'est l'autoformation. En effet, depuis ma spécialisation en andragogie, ce que

j'enseigne, ce qui constitue ma recherche, je le découvre jour après jour en autodidacte.

Cette année 73 m'a marqué parce qu'elle m'a permis de construire autrement mes savoirs. Des savoirs cherchés, créés, non des savoirs rabâchés. Ce type de recherche n'était pas une découverte, mais ses lieux constituaient des terrains inédits d'entraînement, que ce soit le Centre d'Études Supérieures Industrielles de Lyon ou le service formation d'une entreprise où j'ai travaillé quelques mois. Découvrant des horizons professionnels différents de celui que je venais de quitter, avec l'inquiétude de retrouver un travail, de dessiner un itinéraire dans la société, je pistais la moindre voie pour l'ouvrir sur une perspective de pensée et d'action. Jadis, vingt-huit mois de service militaire m'avaient déjà permis de vivre pareille immersion, auprès de laquelle la vie étudiante était frileusement rassurante. Forcé de chercher à partir d'un rien, n'ayant à disposition ni bibliothèque, ni pairs en études, j'avais appris à trouver à propos de tout ce que je vivais, à la condition d'y arrêter mon attention tandis que je marchais dans la lande bretonne pour jouer au vaillant soldat. Tout interlocuteur pouvait alors devenir un partenaire de recherche, un lieu de savoir. Mais de savoir quoi ? Savoir écouter un autre que soi, une autre manière de voir les choses, une objection, une argumentation reposant sur des faits ignorés, sur des contraintes oubliées ou soigneusement occultées, etc. Savoir qu'il n'y a pas qu'une façon, la sienne, de voir, d'agir et de penser. Accepter la confrontation, assumer le conflit, souffrir des différences avant d'être en mesure de s'en enrichir. Aller jusqu'au bout de la parole, au terme du chemin. Répéter les mêmes pas, en changer, tant que l'horizon s'éloigne. Chercher, n'est-ce pas un peu tout cela ? Dans la science comme dans l'existence ?

## LE FIL CONDUCTEUR

Les adultes cherchent souvent à travers la formation à réaliser leur rêve d'enfant. Semblable désir anime sans doute aussi le chercheur. Ainsi, la production de ma recherche est ma contemporaine. En éducation des adultes, j'ai commencé par mettre en place des "actions de formation" et à m'interroger en

même temps sur la manière de faire pour correspondre aux problèmes particuliers que les adultes rencontrent dans leurs apprentissages (Labelle, 1977). Ma fonction de concepteur-organisateur a donc fait naître une question qui depuis taraude mon esprit et donne corps à ma recherche. Ainsi se déclinent jour après jour faire et comprendre, agir et penser. Parce que j'ai expérimenté moi-même combien ceux qui apprennent, les adultes notamment, me font apprendre dans mon acte d'enseigner, l'idée m'est venue d'étudier ce phénomène. Au cours des séminaires de formation de formateurs que j'organisais, les formateurs me faisaient part de ce qu'ils vivaient comme moi : ils apprenaient de la part de ceux auxquels ils s'adressaient. Ces témoignages m'ont mis la puce à l'oreille : elle s'est imposée à moi, ne m'a plus quitté et n'arrête pas de me sauter dans la tête. Très tôt, j'eus l'intuition que ce phénomène pouvait s'appeler "réciprocité éducative".

## VÉRIFICATIONS

Pour justifier mon expression, l'enrichir et l'ériger en concept, s'ouvraient différents chemins. Il convenait d'abord de savoir si d'autres pédagogues avant moi avaient été intrigués par ce phénomène, l'avaient expliqué, s'ils en avaient développé la compréhension, et en quels termes. Avaient-ils déjà eu l'idée de la réciprocité ? J'allais à la recherche des ses traces éventuelles dans la tradition pédagogique. Au contact des livres d'histoire de l'éducation et des écrits des pédagogues, j'ai constaté que la question de la réciprocité en éducation n'avait pas été traitée comme telle. Objet et sujet de la recherche, nous étions tous les deux neufs. Pressentant qu'il y avait dans quelques cours d'eau pédagogiques des pépites à recueillir, je me transformais en orpailleur. Comme un artisan, j'ai façonné mes outils au fur et à mesure qu'avancait l'ouvrage afin de "retrouver sous les pierres le secret des sources"<sup>2</sup>. J'ai expérimenté qu'à chercher avec constance, il advient de trouver à l'improviste. J'ai cherché des arguments par prélèvements d'indices ; je les ai réunis, rappro-

chés, mis en articulation les uns avec les autres, alors qu'ils étaient séparés, pour faire apparaître une combinatoire qui dès lors constituait une preuve : il était historiquement légitime de parler de réciprocité. Mais quelle signification lui conférer, quelles conséquences en tirer ?

Des données recueillies n'émerge qu'une notion vague stratégiquement inexploitable. En effet, les termes employés, y compris le mot réciprocité, lui confèrent une multiplicité de sens. Le champ sémantique de la réciprocité en éducation, vaste mais imprécis, manque de points de repères clairement identifiés et justifiés. Il m'a donc fallu trouver les clés pour déchiffrer les partitions. Mes recherches, notamment philosophiques, m'ont permis de les fabriquer à partir des constellations offertes par la diversité des approches et leur cadre de référence. En rassemblant et croisant les résultats, j'ai fait de la "réciprocité éducative" un concept opératoire sur lequel ma recherche se poursuit toujours.

## INTERLUDES

La recherche est émaillée d'oasis qui oxygènent le désert mouvant des références qui s'empilent et le sable silencieux des raisonnements qui les dévorent. Les haltes introduisent du jeu entre les pièces à assembler. C'est ainsi que le chercheur joue, exerce son art, met à l'épreuve sa virtuosité, en sachant s'arrêter pour penser. Regarder les cours d'eau, c'est comprendre que le chemin le plus direct d'un point à un autre n'est pas la ligne droite, mais la courbe. À vouloir aller trop vite, couper les idées au carré et livrer des projets en kit, on perd les nuances essentielles qui font la terre ronde, assurent son mouvement autour du soleil, rendent à la vie son charme, au vent ses parfums, à Galilée sa vérité. Savoir et goûter, n'est-ce pas le même mot, *sapere*, en latin ? Il nous faut rendre à la recherche scientifique son plaisir esthétique sinon elle défigurera l'homme et le monde.

Qui a observé la mer au moment même où son oscillation journalière s'inverse a pu remarquer que les

2 Yourcenar, M. (1974). *Mémoires d'Hadrien*, Paris, Gallimard, p. 141.

vagues de surface et celles du fond vont en sens contraire. Ce double mouvement apparemment contradictoire de courants qui se superposent est, en fait, le ressort grâce auquel la mer monte ou descend, selon les cas. C'est le flux et le reflux des vagues qui se recouvrent mutuellement en sens inverse pour former les marées. Nous les contemplons plutôt dans leurs grandes amplitudes que dans ce micro-phénomène, pourtant le plus révélateur. Ce mouvement de la mer, par lequel les eaux se recouvrent mutuellement pour avancer ou reculer, les latins l'appelaient "*reciprocus*", "qui va et vient, alternatif"! Cette image me sert de fil conducteur dans la compréhension profonde de la réciprocité éducative.

J'ai en effet créé ce concept pour signifier que l'enseignant apprend de l'apprenant dans l'acte même d'enseigner : apprendre à quelqu'un, c'est, dans le même mouvement, apprendre de lui. Donner, recevoir et rendre, c'était déjà le mouvement du *Potlatch*. L'idée de mouvement est donc fondamentale pour la compréhension du concept. Prendre prioritairement en compte le mouvement qui s'établit *vice versa* entre les partenaires de la situation d'apprentissage c'est accorder la primauté à la relation qui les unit sans les confondre.

Il en va des découvertes à travers les arts et les voyages, comme il en est du commerce des hommes. Ainsi, par exemple, c'est au musée que la recherche me poursuit ou me conduit. A l'Institut du Monde Arabe, alors que des centaines d'objets me sollicitent, mes yeux tombent par hasard sur une tablette d'argile de vingt-quatre centimètres de côté qui correspond à ce que je voulais trouver et que je ne pensais pas chercher en ce lieu. Il s'agit d'un traité de réciprocité entre deux cités de Syrie au 3<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. De la même manière, c'est au hasard de promenades dans les rues de Florence que je découvre "l'école d'enseignement réciproque" fondée en 1834 par Cosimo Ridolfi. Si, au plus profond de moi, je n'avais pas voulu trouver des arguments concernant la question qui me tenait en éveil, je serais passé à côté de ces signes sans les voir, sans les chercher.

## ANCRAGE DE LA PENSÉE

L'étayage décisif de ma pensée, je l'ai cherché du côté de la métaphysique de l'intersubjectivité telle que la philosophie personaliste l'a mise en lumière. Ainsi, pour Nédoncelle<sup>3</sup>, la réciprocité des consciences est la relation fondatrice des sujets personnels. Pour moi, la réciprocité éducative n'est pas le résultat de l'éducation, mais sa source : elle est éducatrice.

Mes attaches avec le personalisme de Nédoncelle remontent loin dans mon itinéraire. A 17 ans, en terminale, j'ai découvert le concept de réciprocité des consciences ; il m'a fasciné car il m'apparaissait apporter une lecture du rapport à l'autre d'une pertinence tout aussi décisive que celle de Sartre qui exerçait sur les esprits de l'époque une irrésistible attraction. Quelques années passèrent et lorsque j'entrai à l'Université de Strasbourg, c'est Maurice Nédoncelle qui m'accueillit à la Faculté dont il était alors Doyen. Plus tard je suis devenu son collègue. Mon intuition renoue donc avec cette histoire, qui pourtant ne ressemblait en rien à celle d'un Maître et d'un disciple. Lorsque après sa disparition en 1976 j'ai repris ses ouvrages, ce fut pour vérifier que je pouvais trouver dans sa pensée les points d'ancrage me permettant de fonder ma théorie de la réciprocité éducatrice.

En effet, les analyses purement comportementalistes des interactions demeurent insuffisantes en raison de leur point de butée, l'objet phénoménal lui-même : cet endroit observé, analysé, disséqué, a un envers caché dont il n'est pas question dans ces approches. Ce socle invisible de ce qui apparaît n'est autre que la réciprocité des consciences, qui est pour ainsi dire l'envers sans lequel l'avant des relations demeure pour moi dans une description sans véritable explication.

L'intelligibilité de la réciprocité éducatrice se dévoile dans l'analyse phénoménologique et métaphysique de la relation interpersonnelle où la personne apparaît, non comme un monde clos, mais conscience collégiale. En dialogue avec d'autres courants de pensée, nous pourrions aujourd'hui mettre au jour

3 Nédoncelle, M. (1942), *La réciprocité des consciences*, Paris, Aubier.

de nouvelles façons de penser la personne qui fassent surgir autrui comme composante essentielle de soi. Ainsi, l'éducation des jeunes et des adultes travaillerait de concert à l'épanouissement réciproquement individuel et sociétal de l'être humain.

## ÉCRITURE

Les idées ont leur timbre, les mots leur sonorité, l'harmonique de la phrase relève du style du compositeur. L'écriture permet à la réflexion de s'approfondir, comme si l'esprit trouvait son espace de liberté entre les pleins et les déliés. Ouvrant des prolongements, l'écriture est lieu de recherche. Par le jeu des rebondissements de la pensée sur les mots, les éclairages se multiplient et élargissent la réflexion. Le capital de découvertes s'accroît au fur et à mesure que le texte s'étire sur le papier. Une ville ne se découvre qu'en se parcourant à pied. Ainsi, par la main qui écrit, la pensée se dévoile à elle-même. La recherche passe par le jeu de l'esprit et de l'écriture. Le jeu consiste à sauter d'une idée à l'autre, d'une case à l'autre, de manière rectiligne comme à la marelle, ou en spirale, comme dans le jeu d'oie. Revenir en arrière, s'y reprendre à plusieurs fois, avoir le sentiment que le but s'éloigne et se dérobe alors qu'on le croyait atteint, tout cela semble parfois fastidieux. En réalité, les questions anciennes sont éclairées d'un jour nouveau qui les transforme progressivement en savoir inédit. Ces retours sont la condition des avancées : le mouvement est alternatif et spiralé. C'est là que s'éprouve aussi la réciprocité dans la tête du chercheur. Ainsi, un texte n'est que la trace interrompue des échos que la vie et la parole se renvoient. L'écriture immobilise un mouvement qui se perpétue entre les lignes. Écrire, c'est prendre de la distance par rapport aux itinéraires, pour discerner des jalons, dessiner une suite, annoncer une histoire. Au regard de l'action, c'est un repli : pourtant le texte en déploie le sens.

## BRÈCHE DANS LES MÉTHODES

Un parcours se compose le plus souvent de chemins imprévus et ne fait donc pas encore un itinéraire.

Celui-ci n'apparaît qu'après coup, à la lecture des cheminements. Le recul permet à l'itinéraire de fonder une méthode, en l'occurrence celle de l'école buissonnière, le plus court chemin de la connaissance et de la découverte. Je m'y emploie pour conclure. Provisoirement.

Pour accéder à la logique conductrice de la recherche, l'une des voies à emprunter est d'avoir connaissance de la vie du chercheur, composée de buissons et de bouquets de savoirs, arbustes d'agir et de penser. Seul l'auteur les connaît et peut en parler. Tout être humain, parce que vivant et libre, ne cesse de surprendre : son évolution échappe à toute prévision codifiée dont le caractère absolu ne laisserait place à aucun phénomène fortuit. Ses actes, pour être lus et interprétés, supposent une observation qui croise de multiples points de vue, correspondant aux disciplines académiques. Le regard "humain" qui met en relief les résonances complexes de tout ce qui se joue chez ce vivant, à partir de sa parole, est encore trop absent du discours universitaire sur l'apprentissage. Il est laissé à l'oreille du psychanalyste, à la vision romanesque ou poétique de l'écrivain. Pour moi, il est l'une des composantes de la recherche scientifique en éducation.

En effet, la conscience épistémique est aussi conscience affective : elle enroule les souvenirs, émotions ou idées, sur la spirale de la vie qui à chaque tour leur confère un sens nouveau. Ainsi, je me méfie autant des idées sans émotion que des émotions dont on ne cherche pas le sens, à cette différence près que la signification d'une émotion est encore moins évidente que celle d'une idée. Ma démarche de recherche, je l'appelle "approche expérimentée du développement éducatif de la personne" et sa méthode, "analyse microspéctive" car elle scrute des fragments de vie par le menu pour mettre au jour la dynamique complexe des conduites d'apprentissage, en intégrant la parole des acteurs-auteurs qui les effectuent en vivant et les intériorisent en existant. La vie est pour tout homme le tissage de ses exils et de ses terres promises, de ses élans et de ses blessures. L'existence, c'est la fulgurance de l'esprit, ce point sans épaisseur de la conscience où la personne écrit son histoire à partir du lieu où elle se vit. Là prend tout son sens la notion de lieu de savoir. La Renaissance a donné à la notion aristotélicienne de

lieu un regain d'intérêt. Melchior Cano, parlant des lieux théologiques, y voyait des sièges d'arguments. La propriété d'un lieu épistémique, ou de savoir, est pour moi d'impulser et de révéler dans un même espace-temps un mouvement de recherche et son sens. Il est le point nodal où la science advient, au milieu de circonstances diverses, par une combinaison complexe d'éléments multiples, dont aucun n'entretenait de lien organique avec la production du savoir mais dont la structuration fortuite d'au moins plusieurs d'entre eux donne matière à une invention qui ne se serait pas produite sans eux. Un lieu de savoir est l'endroit où s'éprouve le déclic d'une découverte. C'est donc plus un terrain qu'un territoire, davantage un terroir qui nourrit la recherche que la terre d'un propriétaire. C'est le "tout au long de la vie" de tout un chacun, dont l'étude, jusqu'à l'en deçà de ce qui se voit, rend compte de la dynamique heuristique de la personne toujours en mouvement.

La réciprocité éducatrice constitue le fondement et l'utopie de ma méthode de recherche et de mon itinéraire, dont j'ai préféré évoquer quelques aspects de l'intensité plutôt que décliner l'extension linéaire des étapes. En effet, prenant en compte l'altérité de la conscience apprenante comme fondatrice de la conscience enseignante, et inversement, ma recherche vise à proposer une autre lecture, anthropologique, de l'éducation : la personne parvient à la pensée personnelle et advient à elle-même dans et par ses relations avec autrui à travers les lieux de ses gestes quotidiens. Finalement, La Fontaine n'avait pas tort : "On tient toujours du lieu dont on vient".

Jean-Marie LABELLE

*Professeur de Sciences de l'Éducation  
Université Louis Pasteur de Strasbourg  
Professeur associé à l'Université  
de Montréal*

## QUELQUES PUBLICATIONS "JALONS"

- LABELLE, J.-M. (1977). *Université et éducation des adultes*, préface de Bertrand Schwartz, Paris, Éditions d'organisation, 212 p., traduction espagnole (1979). *Universidad y educacion de adultos*, Madrid, Narcea, 224 p.
- LABELLE, J.-M. (1980). Problématique de l'adaptation de l'Université à son environnement dans l'éducation des adultes, in *L'éducation permanente à l'Université et le défi des années 80*, *La revue de l'AUEPEL*, vol. XVIII, n° 1, p. 133-149.
- LABELLE, J.-M. (1982). L'interdisciplinarité en éducation des adultes, in Michel M. & al. *La question de l'interdisciplinarité*, Association des publications près des Universités de Strasbourg, p. 63-72.
- LABELLE, J.-M. (1990a). Des adultes en formation : théorie et stratégie d'apprentissage, in Adler G. & al. *Personne, société et formation*, Paris, Desclée, p. 91-113.
- LABELLE, J.-M. (1990b). La réciprocité, enjeu de la relation apprenant-enseignant, in *Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur*, Montréal, AIPU, p. 453-457.
- LABELLE J.-M. (1992). Apprendre-enseigner en petits groupes dans un grand groupe. *Actes du congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, Sainte-Foy, Université Laval, p. 235-240.
- LABELLE, J.-M. (1993). Approche andragogique en France au XIX<sup>e</sup> siècle. *Revue Canadienne pour l'Étude de l'Éducation des Adultes*, vol. 7, n°1, p. 81-92.
- LABELLE, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris, PUF. (Pédagogie d'aujourd'hui). 312 p.
- LABELLE, J.-M. (1997). L'éveilleur-éveillé : une identité nouvelle de l'enseignant ? *Cahiers Pédagogiques*, n° 356, p. 63-66.
- LABELLE, J.-M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne, in Danis C. & al., *Apprentissage et développement de l'adulte*, Montréal, éditions Logiques, p. 103-122.
- LABELLE, J.-M. (1998). Penser la Réciprocité, in article Contrat pédagogique du *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Paris, Nathan, (2<sup>e</sup> ed.), p. 225-226 (Réf.).
- LABELLE, J.-M. (1999). Écriture et Parole dans l'Élaboration Concertée d'une Charte d'Éducation, in *Le Portique*, Revue de philosophie et de Sciences Humaines, Strasbourg, n° 4 "Éduquer, un métier impossible ?", p. 103-115.

# ACCULTURATION, ATTRIBUTION DE CAUSALITÉ ET ÉCHEC SCOLAIRE EN AFRIQUE

ARI GOUNONGBÉ

*Ce qui manque au pédagogue, c'est l'ancrage dans une empirie, seule garantie contre l'envol incontrôlé dans les nuées de la spéculation.* Daniel Hameline, 1997, p. 11 (cf. Note 28).

## 1. INTRODUCTION : C'EST UN ACCIDENT...

Deux jours avant de passer un examen réputé difficile, (entendre que l'étudiant est confronté aux exigences et rigueurs qu'imposent matière et professeur), nous avons été victime d'un stupide accident qui aurait pu être grave. La vive douleur qu'il causa scotomisa un moment l'épreuve en perspective mais, assez rapidement, l'étudiant africain (en Europe) que nous étions, accablé par de nombreuses autres épreuves, sans vraiment l'énoncer, reconnut les bénéfices qu'il pouvait retirer de la situation : il détient désormais une cause pour justifier l'échec éventuel à cet examen. Il pouvait arguer auprès de son entourage que son accident ne lui permit pas d'étudier suffisamment (attribution externe) tout en reconnaissant dans son intime conviction qu'il ne maîtrisait pas suffisamment la matière pour répondre aux exigences attendues (attribution interne). Peut-être lui fallait-il cette justification issue de l'inconscient. C'est ce que ne manqua pas de faire sa psychothérapeute d'alors. Être victime d'un accident aussi stupide,

l'avant-veille d'un examen réputé important, était pour elle une manifestation de la névrose d'échec dont il cherchait à se sortir en la consultant. Cette pathologie a la caractéristique de plonger l'élève et son entourage dans la perplexité. En effet, personne ne comprend véritablement et encore moins n'accepte les échecs répétés d'un élève qui, par ailleurs, renvoie sans cesse à son entourage les indicateurs apparents de la motivation au travail : l'engagement, la persistance, la persévérance. Il est perçu par exemple sans cesse travaillant, et les quelques moments de répit qu'il s'offre sont occupés par la préoccupation publique du travail qu'il lui reste à abattre. Il affiche l'impression qu'il ne maîtrise pas lui-même les causes de ses échecs. Le bénéfice évident qu'il en tire, c'est d'apparaître à l'entourage comme la victime d'une conspiration obscure qui se pose sur le chemin de son émancipation. Mais dans la civilisation à responsabilité individuelle où il menait ses études<sup>1</sup>, personne ne s'est véritablement apitoyé sur son sort ; comme cela aurait été, s'il s'était trouvé en Afrique, dans une civilisation à responsabilité de groupe. La conception culturaliste de l'éducation qu'il avait reçue l'avait conditionné à

attendre, dans de pareilles circonstances, que le groupe vienne vers lui pour le soutenir, contrairement à l'approche computationnelle de l'éducation qui procède de l'intérieur vers l'extérieur<sup>2</sup>, de l'individu vers le groupe. L'étudiant africain se souvient avoir été très en colère à l'époque contre sa thérapeute. Là où par ailleurs il aurait été plaint, pleuré et soutenu à coup de gris-gris, prières et autres mots de consolation, il rencontrait chez sa psychothérapeute une attitude lui apparaissant, dans sa logique africaine, profondément injuste, impitoyable, non seulement parce que son intervention lui permit de percevoir la dimension inconsciente du stupide geste qui occasionna une urgence hospitalière, mais également parce qu'elle le renvoya à la terrible solitude de la responsabilité individuelle. Il comprit également que son interprétation lui signifiait la répétition du mécanisme d'échec dans lequel il se mettait, autant que la mise en échec de son travail. Il n'était donc pas exclu, que la menace d'échec qu'il faisait planer sur le travail psychothérapeutique en cours, ait stimulé une intervention guidée par un contretransfert d'irritations. De toute cette psychothérapie, il retient surtout le déplacement de sens auquel procède ce travail sur soi ouvrant la construction de nouveaux cadres de compréhension aux déboires scolaires. Fini la fatalité de l'échec, les résignations stériles, les accusations malsaines et les attributions projectives. Place désormais à la prise en main saine et responsable de la scolarité. Et dans une société à pensée culturaliste, il appartient à l'enseignant d'installer les élèves dans une relation d'objectivité par rapport à l'apprentissage, ou tout au moins de bien situer la place des soutiens coutumiers<sup>3</sup> dans la relation de formation. C'est vrai, tout un chacun possède des rituels pour juguler l'angoisse et faire face au stress intense que génère une importante épreuve. Se lever du pied gauche ou du droit, faire l'aumône, tel habit a souvent porté chance, c'est donc une raison pour l'enfiler en cette occasion ...

Notre position de clinicien disposant d'une consultation pour élèves (du secondaire) et étudiants (des facultés) en difficulté scolaire dans un hôpital universitaire, nous met en position d'écoute d'un certain nombre de récits d'attribution relatifs aux échecs scolaires. Cette position nous a souvent

interpellé dans notre fonction d'enseignement de la psychopédagogie. Longtemps, nous nous sommes demandé s'il ne serait pas utile et pertinent de mettre à la portée de nos étudiants, certains enseignements relatifs aux difficultés scolaires tirés des récits de la clinique psychologique. Nous aimerions ici, à l'aide d'une partie de résultats obtenus il y a quelques années sur la relation projective à l'école et d'un cas clinique, montrer comment progressivement se met en place un processus de sensibilisation des élèves-professeurs que nous encadrons, à certains facteurs ac/culturels intervenant dans les échecs scolaires. Cette approche conduira nécessairement à la prise en compte de l'affectivité dans l'apprentissage scolaire et de son rôle dans la construction de moyens compensatoires pour atteindre le but (souvent hélas) représenté de l'école : la réussite.

Le système scolaire de manière générale, plus sûrement celui qui est inspiré de l'idéologie coloniale, laissait très peu de place à la fantaisie, au jeu et à l'émotion dans la classe. Ayant évolué dans cette école, très tôt nous avons eu (confusément alors) la conviction qu'elle ne se produisait pas sur un terrain vierge de toutes connaissances, d'histoire et de culture comme ont voulu le prétendre nos maîtres d'Afrique ou d'ailleurs. Grandissant et disposant d'outils d'abstraction de plus en plus élaborés, nous nous sommes interrogé sur la place du culturel dans les apprentissages scolaires. Interrogations confuses et manquant de conviction parce que la question était absente de l'air du temps pendant nos études secondaires et universitaires. Elle fut discrètement posée lors d'une thèse portant sur l'espace psychique acculturé.

D'un point de vue cognitif, son développement actuel trouve force et soutien dans la psychologie cognitive des apprentissages scolaires par la voix autorisée de Jérôme Bruner. Ce cognitiviste convaincu conforte de plus en plus dans l'idée qu'il convient désormais de tenir compte des réalités culturelles dans l'apprentissage scolaire. Ses deux livres, récemment traduits en français, rassurent dans l'idée que *la culture donne forme à l'esprit* et que *l'éducation constitue une entrée dans la culture*<sup>4</sup>. Pour avoir vécu de l'intérieur les effets des perturbations culturelles liées aux phénomènes d'acculturation, l'approche constructiviste inspirée de la

psychologie cognitive ne peut plus faire l'économie du fait que "c'est la culture qui procure l'outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir"<sup>5</sup>. C'est ce souci de contextualisation ou de recadrage culturel, initié dans notre enseignement, qui guide la présente lecture que nous faisons de certains échecs dans l'éducation scolaire en Afrique.

D'un point de vue affectif, nous avons été interpellé par le rôle de la culture dans la mise en place de résistances ou d'un complexe de défenses que tout être humain place devant un corps étranger inconnu à sa culture comme l'école et ses enseignements. Georges Devereux et ses élèves nous ont aidé, il y a une quinzaine d'années à travers des essais d'ethnopsychiatrie, à mieux situer la fonction psychique de la culture. Comprise comme un système standardisé de mécanismes de défense, elle rejoint le psychisme en ce que "rien ne peut survenir à l'intérieur de leur espace qui soit insignifiant. Qu'une situation imprévue se présente et elle est immédiatement codée et, par conséquent, interprétée en termes déjà structurés"<sup>6</sup>. À ce niveau de compréhension de l'une des fonctions psychologiques de la culture, une question nous habite sans cesse dans nos rapports pédagogiques avec les élèves-professeurs. Comment accueillent-ils les théories de la psychologie et de la pédagogie que la science moderne leur propose ? Comment situent-ils leurs propres récits culturels dans une logique scientifique, frappée dans leur entendement (leurs réactions en témoignent sans cesse), du sceau de l'extranéité. Au début de notre pratique, nous nous sentions limité par la reproduction de "l'orthodoxie pédagogique", celle que nous avons vu faire, celle que nous avons entendue par les enseignements reçus, et celle que nous avons lue dans les livres où peu de place est laissée au relativisme culturel. Les questions de nos élèves qui se développent sans relâche sous nos yeux avec répétition et insistance obligent progressivement à sortir des sentiers battus et à découvrir quelques auteurs si peu abordés dans les traités généraux de psychologie, de pédagogie : Dasen, Bruner, Patricia Greenfield, Berry, Witkin, Jacqueline Rabin, Tapé Gozé, Vygotsky, Camilleri, Deregowski, Jahoda, Whiting, etc.

## 2. DEUX OBSERVATIONS D'ATTRIBUTION

Nous avons été récemment interpellé par les attributions développées par des étudiants pour justifier une bonne ou une mauvaise prestation à l'oral de psychopédagogie. Ceux qui avaient le sentiment d'avoir réussi, d'abord se présentaient avec assurance, ne se trompaient pas sur leur bonne performance mais surtout l'attribuaient à des composantes internes, l'effort et l'intérêt qu'ils ont porté aux cours. Ceux qui ont connu l'échec s'inscrivent dans des dynamiques attributionnelles plus externes qu'internes, la famille et l'environnement de travail peu propices à la concentration, l'organisation des épreuves qui laissent peu de temps aux révisions, quand ils ne trouvent pas le professeur exigeant. Certains reconnaissent volontiers n'avoir pas pris la peine d'étudier ce cours alors que d'autres plus nombreux disent n'avoir pas eu beaucoup de chance dans le tirage au sort : "j'ai tout appris, monsieur, sauf ce chapitre que j'ai tiré". Le hasard et la chance sont ainsi mis en cause. Heider<sup>7</sup> l'avait mentionné, tout individu possède une psychologie naïve qui lui permet de comprendre ce qui lui arrive. La notion d'attribution serait d'ailleurs née avec Heider de l'analyse de cette psychologie naïve. Ce qui lui permet d'en donner une définition toute simple : "L'attribution est la recherche par un individu des causes d'un événement... Sa fonction principale procède pour cet auteur du besoin d'éviter le déséquilibre cognitif"<sup>8</sup>. Dans un travail portant sur l'attribution causale de la réussite et de l'échec, James, E. R. & al (1974) avaient apporté quelques réponses issues de l'expérimentation aux attributions internes et externes. Ils avaient montré que les sujets en conditions de réussite ont tendance à attribuer leur succès à des causes internes et instables (l'effort par exemple) alors que les sujets en échec l'attribuent plutôt à des causes stables, externes sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle (la capacité, la difficulté de la tâche). Autrement dit, comme le mentionnent ces auteurs, les individus, de manière générale, s'attribuent le mérite de leur succès et évitent de prendre la responsabilité de leur échec. Le langage scolaire traduit bien ce comportement : il est courant d'entendre l'étudiant dire,



quand son travail mérite une bonne note, "j'ai eu 17" et quand son travail mérite une note médiocre "il m'a mis 5".

### 3. POURQUOI SANCTIONNER ALORS QU'ON EST PAREIL ? L'IDENTITÉ ANNULERAIT-ELLE L'ÉVALUATION ?

Ce qui nous frappe souvent, c'est la consternation d'élèves-professeurs (certains ont déjà une longue expérience d'enseignement) devant une mauvaise note suite à leur médiocre prestation. Ils donnent l'impression de s'attendre à ce que les attributions externes avancées pour justifier leur mauvais rendement touchent suffisamment l'enseignant pour compenser, au niveau de la note, leur défaillance au niveau de la performance. En fait, lors de l'évaluation, ils s'attendent à nous rencontrer dans une communion complice de solidarité qui devrait se répercuter sur la note. Leurs expressions se résumant souvent en "c'est difficile, monsieur, cette histoire-là n'est pas de chez nous", pour des notions, tout compte fait, accessibles à d'autres de leurs camarades. Autrement dit, ils s'attendent à ce que l'enseignant soit sensible aux attributions issues du culturel, la famille... pour comprendre et accepter (tolérer) leur faiblesse dans une compétence imposée, dans leur représentation, de l'extérieur. D'une certaine façon nous croyons entendre, au niveau de l'intersubjectif "nous sommes pareils, nous sommes issus du même milieu, ou, nous avons connu les mêmes difficultés et déboires d'acculturation, alors monsieur, s'il vous plaît n'évaluez pas, ne sanctionnez pas". C'est à ce niveau que nous estimons devoir imprimer une fonction pédagogique (éducative) à l'évaluation dans un pays en voie de développement. Une phrase de Mager, vécue comme terrible par certains étudiants, vient parfois à bon escient à notre secours : "Peu importent les efforts de l'étudiant, peu importe qu'il soit arrivé près du but... tant qu'il n'est pas capable de faire ce qu'il est tenu de faire (nous ajoutons : tant qu'il n'est pas capable de faire ce que la société attend de lui), il ne faut pas certifier qu'il est capable de le faire"<sup>10</sup>.

Dans le registre sommatif et même certificatif, nous abandonnons progressivement l'idée de l'évaluation sanction des lacunes pour leur faire découvrir sa fonction véritable selon nous, dans une société en développement : la sélection de compétences. Une question que nos étudiants comprennent bien nous y aide : "dans l'état actuel des connaissances que vous venez d'exposer, accepteriez-vous de mettre votre propre enfant dans votre classe ?". Ceux qui sont en échec y répondent par le silence ou par une timide négation. Mais au lieu de considérer ce constat d'échec définitif, nous avons commencé depuis peu à offrir une seconde chance aux recalés : reprendre l'examen quelques jours plus tard. Ce n'est pas une seconde session, ni un rattrapage, mais juste le besoin de faire prendre conscience que l'évaluation porte sur une compétence et, quand elle n'est pas maîtrisée, on ne peut prétendre qu'elle est performante. Reconnaissons-le, les pédagogues enseignent l'évaluation, mais ont si peu l'occasion d'offrir aux élèves-professeurs l'opportunité d'en faire émotionnellement et dans la réalité l'évaluation formative. L'expérience est intéressante et mériterait une approche expérimentale : de manière empirique, 70% des recalés tirent profit, à des degrés divers<sup>11</sup>, de cette prise de conscience. Ce constat aiguise de plus en plus notre intérêt pour cette observation que René Bureau faisait déjà en 1988 dans un texte portant sur *apprentissage et culture*. À propos de l'absence de curiosité dans le contexte scolaire, il montrait combien tous les éléments importés en Afrique restent marqués par l'extranéité de leur origine, de leurs références morales et cognitives, et surtout peut-être parce qu'ils sont ressentis comme les instruments d'une domination, diffuse mais systématique<sup>12</sup>. En cela, Bureau ne fait d'ailleurs qu'une timide référence à l'autre composante non négligeable constitutive du phénomène d'acculturation en Afrique : l'empreinte laissée dans les mémoires de l'Africain par la domination coloniale et par le regard que le colonisateur a porté sur le Noir et sa culture véhiculée pendant un temps dans la littérature scolaire<sup>13</sup>. Dans quelle mesure certains échecs scolaires ne sont-ils pas l'expression passive d'un rejet de cette domination, dans quelle mesure certains rapports au savoir en Afrique, ne souffrent-ils pas de telles rationalisa-

tions ? C'est une piste à ne pas négliger. Un professeur d'allemand, d'origine malgache, lors de la soutenance de son mémoire de DEA en sciences de l'éducation portant sur la motivation en contexte scolaire, nous apprenait qu'elle avait choisi d'apprendre l'allemand avant le français pour protester contre le rôle colonial de la France dans son pays.

L'école en Afrique, pour le jeune apprenant, est un lieu de rencontre de représentations multiples : celles issues des traditions et celles que propose l'école elle-même qui, dans son essence, reste étrangère aux modèles culturels africains. C'est un lieu devenu indispensable pour toute promotion sociale. Notre propos ici est de mettre en lumière les attributions issues de la ac/culture pour expliquer l'échec scolaire généré par la rencontre des deux cultures dans cet espace qu'est l'école africaine inspirée du modèle français. Nous profiterons de l'occasion pour montrer ensuite comment la psychologie clinique s'immisce dans les sciences de l'éducation pour apporter une lecture nouvelle aux attributions souvent inscrites dans un registre peu accessible à la conscience de l'élève. Nous exposerons également la manière dont elle intervient dans l'enseignement de la psychopédagogie pour aider les élèves, dans le secret de leur esprit<sup>14</sup>, à débloquer et éventuellement résoudre certains conflits d'origine ac/culturelle générateurs d'attributions.

#### 4. APPRENDRE, C'EST CHANGER DE REPRÉSENTATIONS

Le phénomène humain souvent issu de la rencontre entre deux cultures a été nommé par les anthropologues anglo-saxons *acculturation*. Ils le définissent comme l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures et aboutissant à des transformations affectant les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes<sup>15</sup>. Si, comme le suggère Bruner, la culture se définit comme une sorte de boîte à outils (*tool-kit*) où l'homme trouve les prothèses dont il a besoin pour dépasser et parfois redéfinir les limites naturelles de son fonctionnement, (1991, p. 36) ou plus simplement comme

un réseau de représentations communes (1996, p. 204), d'un point de vue strictement cognitif l'acculturation apparaîtrait alors comme un processus de substitution progressive de représentations<sup>16</sup> attenantes aux objets et la manière de lire le monde. Pour emprunter une expression à Dan Sperber<sup>17</sup>, il s'agirait d'une contagion d'idées, de pensées et en conséquence de productions, de réalisations, une contamination de représentations. Apprendre engage un processus de changement, une modification de perception des choses, des objets, des concepts, des mécanismes... Toute civilisation présente à ses membres un dispositif endogène d'apprentissage, connu et accepté de tous puisqu'il intègre un système de connaissances empiriques déjà constituées. De nombreuses recherches dans le champ de la psychologie cognitive culturelle ou interculturelle font état des inclinaisons cognitives différenciées selon les régions, selon les cultures, invitant ainsi à beaucoup de prudence dans l'approche universaliste du fonctionnement mental. Le processus d'acculturation tel qu'il a pris effet sur le continent africain se résume en la mise en présence de natures différentes de l'esprit. L'approche comparée de l'apprentissage est de ce point de vue instructive. En effet, l'école traditionnelle, qualifiée d'informelle, est intégrée à la vie quotidienne. Point de rupture inaugurant l'entrée dans ce processus d'apprentissage ; l'enfant grandissant, accumulait progressivement, au gré des circonstances, les connaissances techniques, morales, spirituelles et les codes culturels assignés à chacune de ces connaissances. C'est une accumulation de notions savamment dosées selon les âges, dont l'acquisition graduelle permet de faire de lui un être humain aux savoirs intégrés dans ses dimensions cognitives, pratiques, expérientielles, affectives et spirituelles ; savoirs indispensables à l'insertion dans la vie communautaire<sup>18</sup>. Les investissements socio-relacionnels d'entraide et de solidarité communautaires constituent le fondement et le fil conducteur de cette formation. Une évaluation n'est pas l'affaire d'un moment ; elle se construit progressivement dans le chef du formateur. L'ensemble des perceptions qu'il se fait des performances de son apprenti permettra d'attester ses aptitudes. Avec l'avènement de l'école dite formelle, le jeune enfant est confronté à la ges-

tion de nouvelles images. La première est qu'il doit quitter désormais son espace habituel de vie pour un autre, souvent un lieu clos ; il y est contraint d'y pratiquer une nouvelle langue et de nouveaux comportements. Il est confronté à une nouvelle gestion du temps et des savoirs dont les interconnexions ne sont pas nécessairement portées à sa connaissance ; désormais, de nouveaux concepts se présentent à lui ; les représentations antérieures qu'il pourrait en avoir ne serviront pas de support à leur ancrage en mémoire. À tous ces aspects, ajoutons que le transfert et l'intégration des connaissances ici ne sont ni automatiques, ni spontanés... L'apprentissage qui avait un caractère naturellement coopératif prend de singulières allures. Ce sont deux modèles différents de civilisation générant deux modèles différents d'éducation. Les constructions cognitives et psychiques qui en découlent sont, dans bien des aspects, aussi différentes.

La rencontre et la contamination entre ces deux formes de représentations de la culture ne se font pas sans résistance. Sans pour autant aller rechercher les raisons les justifiant dans les traces laissées dans la mémoire de chaque Africain par la période coloniale, un premier niveau de résistance s'exprime dès lors que l'enfant découvre qu'il n'est pas, à l'école, en terrain connu ; surtout quand il découvrira que cette école-là ne tiendra pas compte de ses connaissances préalables, qu'elle niera la petite boîte à outils de ses premiers pas culturels, ne les sollicitera pas pour installer de nouvelles connaissances quand elle ne les rejette pas sans autre forme de considération.

Le second niveau de résistance, que nous nous proposons de développer, se trouve dans les issues que l'école même offre aux Africains.

## 5. DE QUELQUES ATTRIBUTIONS ISSUES DU CONFLIT D'ACCULTURATION

Présentons par exemple la planche ci-dessous à un groupe d'adultes africains. Donnons-leur la consigne simple de Murray (concepteur du TAT) qui consiste à s'inspirer de l'image et raconter une

histoire ayant un début, un déroulement et une fin. En les invitant également à ne pas omettre de dire la situation qui se joue sur cette planche, les sentiments en présence et les idées censurées qui courent entre les personnages<sup>19</sup>.



### Planche qui présente :

*Une femme habillée en tenue traditionnelle africaine, les mains croisées au niveau du bas ventre*  
*Un petit enfant, cartable en main, habillé en chemise culotte*  
*Un homme en chemise sans col avec pantalon, bras le long du corps*

D'un point de vue projectif, les thèmes les plus fréquemment apparus sont en rapport avec l'opposition à l'école et les conflits de cultures générés par la scolarisation. Cette opposition se traduit de différentes manières : "refus de fréquenter l'école"<sup>20</sup>, - l'école buissonnière - le renvoi de l'enfant de l'école pour cause : de mauvais résultats scolaires - de fautes graves, de comportements déplaisants à l'école ; refus de faire des kilomètres de marche pour se rendre à l'école". Cette opposition prend également la forme d'un défaut de moyens financiers pour scolariser l'enfant. Mentionnons au passage l'évolution des formes d'opposition en fonction des générations : la tendance est que cette opposition s'exprime de manière franche et directe (l'enfant ne veut pas aller à l'école - école buissonnière) en première généra-

tion, c'est-à-dire des sujets qui, dans leur milieu social, sont les premiers à avoir connu cette acculturation par l'école, son expression est moins directe ("mauvais résultats", "comportement déplaisant à l'école"... ) en deuxième et troisième générations, c'est-à-dire des sujets qui ont déjà connu, dans leur environnement social, des parents (ou tuteurs) ou grands-parents ayant connu le contact de cultures par l'école.

L'analyse des conflits de cultures engendrés par la scolarisation permet de mettre en évidence les attributions ac/culturelles justifiant l'opposition à l'école. Nous pouvons les résumer de la manière suivante : "Difficile acceptation de la nouvelle culture proposée par l'école (par un enfant habitué à courir nu)".

■ L'école vécue comme "imposée" et ressentie comme une "mauvaise" chose.

■ La peur de l'émergence d'une distance culturelle entre enfant et parents : conséquences : "un fossé peut se créer entre la mère et son fils si celui-ci va à l'école". Entendons le fossé entre la tradition et une modernité qui ne découle pas d'elle, qui ne la porte pas. La peur de la naissance de conflits dus à ce fossé culturel peut se traduire par l'incompréhension de langage qui s'établit entre parents et enfant scolarisé. Celui-ci, devenant l'émanation symbolique de la culture occidentale, craint de ne plus avoir le même langage culturel que les siens restés dans la tradition africaine.

■ La crainte de la jalousie entre l'enfant qui a réussi et ses frères ou cousins qui n'ont pas réussi ; ceux-ci chercheraient à lui nuire en jetant des sorts. Nous avons ici l'exemple d'une culpabilité (exprimée sous une forme paranoïde) consécutif à la réussite sociale en Afrique<sup>21</sup>. Le processus d'individuation induit par la réussite scolaire ou sociale contrarie l'esprit de solidarité de groupe.

■ La crainte de devoir prendre en charge, à cause de la réussite scolaire et sociale, toute la grande famille africaine restée dans la tradition villageoise ; il s'agit du refus inconscient de la dépendance familiale envers soi.

■ Le choc de cultures, la perte éventuelle de la culture d'origine et l'inadaptation sociale et culturelle qui en découle ; il est question là de "l'équilibre de l'identité culturelle de l'acculturé".

■ La peur de devoir être, comme l'exemple montré par certains aînés qui, pour asseoir une certaine

aisance sociale ou pour paraître "occidentalisé", ont dû "jongler, ramper, s'adonner à des fumisteries politiques, à des détournements de fonds publics".

Mais la conscience des inconvénients culturels de l'école n'empêche pas la scolarisation de l'enfant. Ce paradoxe sera traduit par le fait que, si d'un côté les parents envoient l'enfant à l'école pour leur bonheur et celui du village : ("on pense à l'avenir de l'enfant. L'aider le plus possible pour qu'il réussisse. Tout l'espoir de la famille repose sur lui"; - "Le papa est plus convaincu que la maman que l'enfant, en allant à l'école, fera le bonheur de la famille et du village"), d'un autre côté la réussite scolaire, non seulement éloigne l'enfant des parents mais également le met en rivalité avec eux : ("l'enfant se demande là où il va ; il se demande ce qui l'attend. Les parents ne veulent pas qu'il réussisse mieux qu'eux"). Cet aspect touche une dimension qui peut aussi expliquer la résistance à l'école. La crainte de réussir mieux que les parents cache aussi la crainte de ne pas être comme eux, d'entrer en rivalité avec eux, d'où les expressions suivantes d'ambivalence :

"Chez la mère un refus que l'enfant aille à l'école qu'elle n'ose pas défendre ouvertement"...

"La mère peut rejeter la civilisation occidentale, mais ne le dira pas ouvertement" ...

"Le mari hausse les épaules et ne comprend pas que la femme ne comprenne pas la nécessité de mettre le fils sur le bon chemin".

## 6. UNE ATTRIBUTION-MÈRE

Il se dégage que la mère occupe une place prépondérante dans la scolarisation de l'enfant et dans les moyens mis en œuvre pour lever ses résistances au changement culturel : c'est elle qui va supplier le maître pour reprendre l'enfant à l'école, c'est à elle que s'en prend le père pour justifier les résistances de l'enfant... Le mécanisme symbolique qui se joue là, c'est la désignation de l'objet qui cause la résistance au changement : la culture d'origine représentée ici par la mère. Lui attribuer la responsabilité de l'acculturation de l'Africain, c'est refuser de sen-

tir la culpabilité qui naît de l'abandon de la culture-mère pour une autre culture qui s'impose et qui lui porte préjudice. L'ambivalente attitude projetée sur le personnage de sexe féminin de la planche, à savoir – envoyer l'enfant à l'école et participer en même temps à sa résistance – c'est aussi l'ambivalence de l'acculturé qui est partagé entre le caractère inéluctable du phénomène d'acculturation et le désir de ne pas abandonner (ou de ne pas se sentir abandonné par) sa culture. C'est le désir de rester dans le giron culturel, de continuer à être nourri en son sein. Ce qui explique l'émergence de représentations relatives à l'*arrachement*, au *dépaysement*, à l'*inconnu*, et à l'obscurité associées à l'école dans cette planche. La distance culturelle que peut créer l'école entre élève et parents n'est pas non plus à négliger dans la compréhension de l'origine de ces mécanismes d'opposition et d'échec. Le jeune devra assumer une triple distance : cognitive, socioprofessionnelle et culturelle. B. Charlot, E. Bautier et Y. Rochex avaient également noté l'importance de la crainte de cette distance culturelle dans l'échec scolaire de certains enfants issus de milieu défavorisé. Dans la présentation de leurs travaux, Y. Rochex<sup>22</sup> mentionne que « les transformations subjectives indissociablement requises et produites par la réussite scolaire nécessitent de pouvoir conjuguer changement et continuité dans ce que celle-ci doit à l'histoire de la famille. Cette nécessité vaut quelle que soit l'origine sociale ou ethnique. Mais elle paraît plus difficile et plus douloureuse à mettre en œuvre dans les milieux populaires. En effet, l'espoir de promotion et de transformation par l'école s'y conjugue bien souvent avec la crainte que la distance ainsi parcourue rende l'enfant "ainsi sorti de sa condition" étranger à sa famille et à ses proches, à celui qu'il a été parmi eux ». À côté de l'ambivalence et de cette distance culturelle notons également la double contrainte<sup>23</sup> dans laquelle le processus d'acculturation engage l'Africain : rester Africain et aspirer aux items de culture européenne proposée par l'école –, nous en avons l'illustration dans cette phrase d'un de nos sujets : "Je reproche à la mère de ne pas laisser l'enfant aller à l'école afin de devenir intellectuel ; je reproche au père d'envoyer l'enfant à l'école " et de l'empêcher ainsi de devenir un paysan.

## 7. LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION : DÉLIER LES NŒUDS AFFECTIFS POUR CONSTRUIRE LES LIENS COGNITIFS

Nos pratiques de psychologie clinique et de psychopédagogie nous apprennent au fil des années que ces attributions spécifiques liées aux phénomènes d'acculturation ne sont pas à négliger dans l'échec de nombre d'élèves et d'étudiants en Afrique. Ces causes permettent de saisir aussi la trop grande largesse et tolérance constatées souvent dans les jurys de passage ou d'examen. Nous l'avons déjà mentionné, l'identité ou la similitude d'épreuves culturelles, face aux connaissances scolaires vécues souvent par les maîtres-élèves comme étrangères à la culture africaine, menace l'évaluation. L'influence inconsciente des attributions communes à l'élève et à l'enseignant, se situant au carrefour du psychologique et du sociologique, l'explique sans doute. Pour l'instant, nous ne disposons pas d'outils d'investigation de cette problématique autres que l'entretien clinique qui confirme certaines données obtenues par ce test projectif. Ces causes, souvent inconscientes, se révèlent progressivement dans le travail psychothérapeutique et s'inscrivent dans une constellation de facteurs où l'idiosyncrasie se mêle au culturel. Le récit clinique de Paye le montre bien. 27 ans, étudiant en échec scolaire, il dit souffrir de problèmes gastriques, de nervosité, et d'irritabilité qui diminuent progressivement ses capacités de mémoire et de concentration. Cela s'est aggravé à l'université. Il trouve le climat familial dans lequel il évolue défectueux, s'y sent agressé par un frère aîné. Il a fréquenté la fac de géographie pendant cinq ans ; il n'a pas dépassé la deuxième année qu'il a triplée. Actuellement, il est en première année dans un institut de formation à la comptabilité.

Rêve de la 14<sup>e</sup> séance : *J'accueillais des Baye Fall*<sup>24</sup> qui sont des gens qui ne prient pas, qui sont libres, marginaux ; à l'heure du dîner, ils ont voulu partir et je leur ai dit de rester.

Associations : On me taxe de quelqu'un qui a une vision européenne des choses ; le fait par exemple d'avoir une famille élargie ne m'intéresse pas. On me traitait à ce sujet d'égoïste ; je ne veux pas être

encombré avec les enfants d'autrui... Certainement qu'en échouant sans cesse, je leur dis que je ne veux pas prendre leurs enfants en charge ; pour cela, je veux épouser une femme blanche afin d'éviter d'être encombré ; mais papa ne veut pas. Quand mon père a réussi dans la vie, il s'est vu envahi par une vingtaine de personnes de la famille...

À la séance d'après, il rapporte le rêve suivant : *j'étais en salle de classe et j'ai dû bouger ma chaise afin de m'asseoir convenablement ; j'entends mes camarades faire chut ! J'ai recommencé deux fois encore exprès avant de m'arrêter.*

Associations : Pour moi, ce rêve est une façon de dire que maintenant j'ose prendre la parole en classe, ce que je n'ai jamais osé faire jusqu'à maintenant et cela est réel ; je prends souvent la parole en classe maintenant. Avant je m'arrangeais pour passer inaperçu, effacé ; je ne voulais pas être corrigé par un camarade de classe ; cela me frustre. Je craignais, mais je ne crains plus d'être ridicule, façon de m'assumer mais ce désir de m'assumer n'est pas encore effectif ; j'ai peur de mes responsabilités, j'ai peur de diriger quand on me met devant ; je suis le sixième enfant de la famille. Avant moi il y a quatre filles et le fils aîné sur qui l'on ne compte plus parce qu'il est drogué. Je me trouve en conséquence propulsé devant les responsabilités d'aîné. Tout le monde me dit : "j'ai confiance en toi" mais moi-même je ne sens pas cette confiance en moi. J'ai peur d'assumer ce rôle d'aîné et, en ne progressant pas dans mes études, je me demande si je ne suis pas en train de leur dire de ne pas compter sur moi... d'ailleurs sur le plan intellectuel il y a encore quelques petits problèmes de mémoire, de concentration, de fatigue....

Les travaux de Weiner<sup>25</sup> sur les perceptions attributionnelles, notamment sur le lieu de la cause, permettent d'avancer que les causes internes telles qu'elles sont avancées par Paye (problèmes de mémoire, de concentration, de fatigue ...), quand elles sont vécues de manière chronique comme insurmontables et inscrites dans une dynamique de résignation, au point que le sujet n'imagine pas y avoir un contrôle, constituent des perceptions attributionnelles de causalité qui s'originent dans un complexe idio-culturel difficile à débrouiller. L'intervention psychothérapique consistera à

rendre progressivement consciente(s) la ou les causes de l'échec, de manière à ce qu'elles deviennent perceptions attributionnelles objectivables et capables d'être désormais énoncées. Qu'elles soient ressenties comme d'origine interne ou externe, le travail consistera à amener le patient (l'apprenant) à avoir le contrôle sur ces causes.

Il nous arrive parfois, pendant nos cours de psychopédagogie, au détour d'une digression, question de détendre un peu l'esprit, de raconter de courts extraits de cas cliniques du genre à nos élèves-professeurs. Ces moments suscitent à chaque fois de nombreuses questions et témoignages. Devant leur intérêt, trahi par le silence de l'écoute attentive, nous nous surprenons empruntant la tonalité du conteur, traducteur d'un récit emprunté à un appareil psychique anonyme, se déversant pourtant sur un terrain inconsciemment familier. Cette démarche est inattendue dans une école normale, et pour cela nous n'en abusons pas. Docilité de la reproduction. Mais notre expérience de psychothérapeute et de moniteur de dynamique de groupe (genre groupe de diagnostic) nous enseigne que les récits des uns ouvrent des portes insoupçonnées à d'autres. La "mission" du récit, enseigne Bruner, est de résoudre l'inattendu, d'apaiser le doute de l'auditeur ou d'expliquer le « déséquilibre » qui a porté l'histoire racontée au premier plan (1996, p. 152). "Ces récits ... s'offrent à la lecture de l'autre : il lui permet, tout à la fois, de se saisir de ce qui est dit, de le confronter à sa propre expérience et d'interroger le point de vue de celui qui raconte"<sup>26</sup>. Parfois, nous nous demandons si ce n'est pas cela aussi l'action pédagogique du formateur : grâce aux récits, délier progressivement les nœuds affectifs d'origine socio-culturelle pour une meilleure assise des liens cognitifs et une féconde connexion entre le cognitif et l'émotionnel. Il nous manque assez de recul pour apprécier leurs effets sur le comportement scolaire de nos élèves. Michel Dufour<sup>27</sup> apporte des témoignages sur les effets de l'allégorie sur la psychologie de l'élève : elle "crée un processus par lequel une personne fait une découverte à partir de l'intérieur". L'allégorie permet ainsi à la personne d'accéder "à une nouvelle connaissance qui émerge de l'inconscient individuel vers le conscient..." cela, en déjouant les mécanismes de défense, afin de per-

mettre l'entrée en contact avec les forces de l'inconscient riches de possibilités et de solutions. Michel Dufour a souvent observé un changement de motivation au travail chez les élèves qui écoutent ses allégories. Ils s'intéressent davantage aux apprentissages scolaires, apprennent à se dominer en classe et à bien se préparer aux examens. L'allégorie leur permet de se libérer de peurs, d'angoisses, de rivalités et d'interrogation de toutes sortes, à avoir confiance en eux. En faisant "l'éloge de l'allégorie", Daniel Hameline<sup>28</sup> pose que "raconter une histoire, à propos d'un événement là, peut instruire et, en conséquence, trouver sa place dans toute pensée de la pensée, donc dans toute pensée de la pédagogie, si cette dernière est pensée de l'éducation". Ainsi, en nous faisant parfois "conteur, récitant, palabreur" (Hameline) nous espérons insidieusement nous faire dénouer de nœuds affectifs pour lutter contre ce que Camilleri<sup>29</sup> dénomme le savoir bricolé. S'inspirant des synthèses de travaux effectués aux États-Unis sur les styles d'apprentissages des Afro-américains, il a mis en évidence l'importance des connexions cognito-affectives auprès de ces élèves qui tirent de "leur fonds de cultures africaines une vision du monde d'un seul tenant..."<sup>30</sup> d'où, pour eux, le caractère artificiel des séparations entre affect et cognition". L'école et l'idéologie qui la sous-tend confrontent l'Africain à son processus d'individuation face au groupe dont il est issu. Les nombreux enseignements et concepts qui y sont développés le confrontent également aux valeurs de son groupe. Souvent pour éviter un conflit trop brutal à l'origine de rupture grave dans la personnalité et avec l'entourage, l'apprenant en rupture culturelle mettra en place des stratégies de gestions psychiques du produit dissonant que propose l'école. Dans le registre cognitif, ces stratégies utilitaires constituent des moyens compensatoires d'acquisition du savoir. Citons par exemple :

■ La *récupération* (selon Camilleri, Herskovits dirait la réinterprétation) de la formation étrangère dans une formation typique de la structure traditionnelle<sup>31</sup> ;

■ La *dissociation* : l'apprenant se contente de mémoriser l'information utile en l'abstrayant des significations qui lui sont liées et qui pourraient déclencher le conflit avec le système traditionnel ;

■ La *segmentation* qui compartimente chaque type d'explication dans son univers, ce qui aboutit à l'alternance des codes selon les situations ;

■ Dissociation et segmentation conduisent à une sorte d'*électisme de représentations* où plusieurs modes de production des phénomènes cognitifs et ceux des esprits cohabitent sans s'exclure les uns les autres. Ajoutons à ces quatre stratégies décrites par Camilleri :

■ La *répétition-restitution* où l'information, étant frappée pour maître et élève du sceau de l'extranéité culturelle, ne fait pas l'objet d'une véritable intégration et sa restitution sans véritable traitement, sécurise aussi bien l'enseignant que l'apprenant dans leur projet respectif d'apprentissage ;

■ La *présentation d'attributions externes* auxquelles l'enseignant est supposé être sensible.

Ce sont des mécanismes utilisés par l'apprenant en rupture de savoirs pour parer aux stimulations scolaires contradictoires à sa culture d'origine. C'est dans l'espoir de lutter efficacement et de manière endogène contre ces moyens compensatoires à l'origine d'un savoir bricolé, que nous nous inscrivons progressivement dans une pédagogie qui ose ouvrir les portes d'une lecture globale et systématique de l'échec scolaire en Afrique. Dans un contexte de rupture culturelle où le clivage est effectif entre ce qui est d'ici et ce qui vient d'ailleurs, l'affectif et le culturel détiennent des clés du fonctionnement efficace du cognitif au service d'une véritable intégration et appropriation du savoir par l'élève.

Ari GOUNONGBÉ

Formateur APEFE<sup>32</sup> - psychologie et pédagogie -  
ENS / Université Cheikh Anta Diop Dakar (Sénégal)  
ari@telecomplus.sn

## NOTES

1 - C'était à Bruxelles.

2 - Dans son livre *L'éducation, entrée dans la culture*, Jérôme Bruner distingue l'approche computationnelle de l'éducation qui procède de "l'intérieur vers l'extérieur" de l'approche culturaliste qui procède davantage, selon lui, de « l'extérieur vers l'intérieur » (Bruner, 1996, p. 24).

3 - Entendons par soutiens coutumiers les indispensables moyens de contrôle que propose la culture pour juguler l'anxiété, le stress ou l'angoisse générés par la perspective d'une épreuve.

4 - Bruner, J. (1991). ...*Car la culture donne forme à l'esprit.*

Paris : Eshel. Et, Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

5 - Bruner, 1996, p. 6.

6 - Nathan, T. (1986). *La folie des autres*. Paris : Dunod.

7 - *The psychology of interpersonal relations*, publié en 1958 par les éditions Wiley à New York.

8 - Deschamps, J.C. & Clémence, A. (1990). La notion d'attribution en psychologie sociale. In Deschamps, J.C. & Clémence, A. (sous la direction de). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien* (p.17-43). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

9 - Pour Bruner, l'intersubjectivité est un mode d'élaboration du sens qui, bien que peu élaboré, permet de lire dans l'esprit des autres... Bruner, J. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? *Revue française de pédagogie*, 111, 73-84.

10 - Citation de Guilbert, J.-J. (1990). *Guide pédagogique pour les personnels de santé*. Genève : OMS.

11 - Une recherche pourrait informer sur la valeur éducative de cette attitude.

12 - Bureau, R. (1988). Apprentissage et culture. In Bureau, R. & Saivre, D. (de). (1988). *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre*. Paris : Karthala, p. 17-34.

13 - Lire à ce sujet : Gounongbé, A. (1995). *La toile de soi - Culture colonisée et expressions d'identité*. Paris : L'Harmattan ; Semedei, M. (1972). De l'empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français. *Revue Française des Sciences Politiques*, 7, 56-80.

14 - Terme que Jérôme Bruner (1991), emprunte à William James. Celui-ci disait de la psychologie qu'elle est la science de l'esprit.

15 - C'est la définition proposée par Redfield, Linton et Herskovits et reprise par nombre d'anthropologues dont Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion, p. 201.

16 - Définissons la représentation comme une entité de nature affectivo-cognitive, prenant parfois la forme d'une image mentale, résultat d'élaborations internes, à partir d'expériences passées concernant un objet donné.

17 - (1996). *La contagion des idées*. Paris : Odile Jacob.

18 - Le lecteur intéressé par des aspects de l'éducation traditionnelle peut lire les travaux de : Moumouni, A. (1964). *L'éducation en Afrique*. Paris : Maspéro ; Greenfield, P. & Lave J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche Pédagogie et Culture*, 44, 16-35 ; Sylla, A. (1978). *La philosophie morale des Wolof*. Dakar : Ed. Sankoré.

19 - Le lecteur qui aimerait en savoir plus sur ce travail peut se référer utilement à Gounongbé, A. (1987). *Contribution à l'étude du phénomène d'acculturation. Étude de l'espace psychique acculturé issu du contact de culture entre Blancs et Noirs*. Université Libre de Bruxelles.

20 - Nous mettons en italique et entre griffes les propos tels

qu'ils ont été énoncés par les sujets mêmes. Ils nous paraissent plus éloquents que toutes autres formules.

21 - Lire à ce sujet Ortigues, M.-C. & E. (1973). *Ce drapeau africain*. Paris : Plon. Mais nous invitons surtout le lecteur à se référer à une étude de Laplantine, F. (1978). *Étude de cas à Bouaké (Côte-d'Ivoire). Les deux principaux groupes de représentations de la maladie mentale en pays Baoulé*.

Voir également *Ethnopsychiatria*, 1.2, 173-200. Dans cet article, un passage intéressant est consacré aux délires à thèmes persécutifs et à la psychose du succès en Afrique. Voir aussi, Gounongbé, A, Piraux, J.-P. & Pelc, I. (1985). Représentation et place de l'événement en psychopathologie en Afrique et en Europe. In *Événement et Psychopathologie*, Ed. Simep.

22 - Rochex, Y. (1994). Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? *Sciences Humaines*, 44, 10-13.

23 - Laplantine, F. (1973). *L'ethnopsychiatrie*. Paris : Éd. Universitaires. Il y fait allusion à une thèse identique. Cette double contrainte ou "double bind", Roger Bastide (cité par Laplantine), en s'appuyant sur ses observations du phénomène d'acculturation en Amérique latine, l'associe à une névrose expérimentale conduisant à des conduites de panique et d'inaction, p. 109.

24 - Chez les Mourides (secte musulmane du Sénégal), les Baye Fall sont des disciples fervents qui placent le travail et la soumission au premier plan de leurs principes religieux... Ils négligent volontiers le carême ou les prières pour mieux se consacrer au travail... Ils sont là aussi pour rappeler à la discipline les trouble-fête avec force coups de cravache, {extrait de Équipe IFA (1983). *Inventaire des particularités lexicales du Français en Afrique noire*. Paris : Aupelf-Acct}.

25 - Rapportés par : Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université. Voir aussi, Bardeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 1, 20-27.

26 - Meirieu, Ph. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 25-37.

27 - Dufour, M. (1996). L'allégorie : un moyen puissant au service des pédagogues et des parents. *Vie pédagogique*, 98, 8-9.

28 - Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 7-15.

29 - Travaux recensés par L. J. Myers en 1981 ; extrait rapporté par Camilleri, C. Dans un texte intitulé : La socialisation et les exigences de l'école. In Bureau, R. & Saivre (de), D. (1988). *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre*. Paris : Karthala.

30 - Telle est, évidemment aussi, la vision du monde que l'éducation traditionnelle africaine imprime aux jeunes Africains.

31 - L'anthropologue M. J. Herskovits nomme ce phénomène la réinterprétation qu'il situe dans l'intégration des traits culturels nouveaux par "ajustement à la culture" preneuse. In Bastide, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris : Payot.

32 - Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger - Communauté Française de Belgique.



# LES FORMATEURS D'ADULTES ET LEURS LECTURES : DISTINCTIONS ET USAGES SOCIAUX

CLAUDE-ALAIN CARDON

**Q**ue déclarent lire les formateurs d'adultes ? Existe-t-il des différences, en termes d'orientations dans les systèmes de préférences comme quantitativement, suivant la place et la fonction de chacun dans les procès de travail ?

La recherche conduite en Région Nord-Pas-de-Calais en 1994-1995 auprès de 72 organismes et 520 agents, n'avait certes pas vocation à une quelconque exhaustivité sur le sujet. L'analyse était essentiellement centrée, pour notre part, sur l'existence d'une division technique et sociale du travail en formation d'adultes [Cardon 1996/1998]. Expression d'autant de positions sociales situées dans une hiérarchie sociale qui dépasse et englobe tout à la fois celle de la "profession", *organismes politiques*, *organismes pédagogiques et formateurs intervenants* stricto sensu, se rejoindraient *in fine* pour ce qu'il en serait d'un positionnement global du groupe dans l'espace social, soit à travers des formes de sociabilité traditionnellement attendues de la petite-bourgeoisie salariée. Les entrées retenues par leurs pratiques sociales associatives, celles dites "culturelles" en matière de sorties et visites puis précisément ici de lectures, en ont été les supports dominants. Fort modestes en ce sens, certes.<sup>1</sup>

La phase initiale de l'enquête s'est déroulée sous forme de questionnaire lourd (110 questions subdivisées), renseignée autant que possible sur le

mode de la passation collective en présence d'un chercheur. Aux risques méthodologiques induits par ce type de démarche, autant obligée que raisonnée, personne n'ignore encore que "[./.] les réponses obtenues ne traduisent pas les pratiques effectives de l'individu interrogé, mais se situent dans un espace hybride et fluctuant entre les représentations et les comportements réels, donnant lieu à la fois à une sous-estimation ("on ne déclare que ce qu'on considère comme légitime") et à une surestimation ("on majore ses propres pratiques pour donner une image valorisante de soi-même")" [Donnat 1994].

Hors de leurs milieux propres de sociabilité, on tentera de dépasser l'estimation ou l'approche par la quantité de livres déclarés lus, vers celle par leurs genres. Auront-ils eu la possibilité d'en exprimer leurs centres d'intérêts dominants, leurs préférences, sinon à travers l'analyse leurs usages sociaux ?

## UN QUESTIONNEMENT MINIMAL, ET RAISONNÉ

Choix *a minima*, nous avons adopté une présentation en quatre groupes, ou types de lectures, de manière à espérer recouvrir, disons une "certaine variété ou étendue de pratiques" : la *presse quotidienne*, régionale et nationale ; la *presse hebdomadaire* ou *mensuelle* ; les *revues*, professionnelles,

scientifiques, politiques / syndicales, en lien avec les loisirs ou hobbies ; enfin les livres, distingués schématiquement en professionnel, à vocation scientifique, de loisir, ainsi que les bandes dessinées puis la poésie. Sur les trois premiers, les enquêtés avaient en outre la possibilité de mentionner les titres concernés. Elle a été plus ou moins régulièrement utilisée, la fréquence d'apparition de "points de suspension" laissant soupçonner un relatif caractère d'incomplétude, si ce n'est d'imprécision. Bien que le jeu du repérage fréquentiel eût pu apporter des précisions de situation fort intéressantes si ce n'est éclairantes, il était pour le moins délicat de reprendre ce matériau à notre compte de façon exhaustive.

## 1. LA PRESSE QUOTIDIENNE RÉGIONALE OU NATIONALE : PLUS QU'UNE SCISSION FONCTIONNELLE ?

"[...] la décantation des résultats par la citation du titre du journal affirmé comme lu n'opère de façon vraiment conséquente qu'à partir de l'affirmation d'une lecture au moins par semaine", écrivent C. Étévé et C. Gambart au sujet des enseignants en 1992. 47% relevaient alors de ce cas de figure ; ils seraient 85% chez les formateurs. Cette proportion dépasse nettement, dans notre enquête, la moyenne nationale établie par l'INSEE en 1989 (69%), soit un ordre de grandeur comparable aux cadres (77%), ouvriers (67%).

Les formateurs éprouveraient-ils le sentiment d'une nécessaire information de la "situation sociale", vu par exemple les spécificités ou les exigences de leur action auprès de publics dont l'une des principales attentes est l'emploi, quand les enseignants estimerait pouvoir s'en dispenser ? Resterait tout de même posée la question suivante : pourquoi la presse écrite ?

| Type de lecture              | Au moins 1 fois /sem. | Rarement jamais | 1 ou 2 fois / semaine | 3 à 5 fois / semaine | Tous les jours |
|------------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|----------------------|----------------|
| Presse quotidienne régionale | 79,41                 | 20,59           | 33,33                 | 17,84                | 28,44          |
| Presse quotidienne nationale | 39,22                 | 60,78           | 25,49                 | 7,45                 | 6,27           |
| L'une ou l'autre             | 85,10                 | 14,90           | 34,31                 | 20,20                | 30,59          |

Tableau 1 - La presse quotidienne, résultats d'ensemble (n=510, %l=100)

Tournés en dominante forte sur la *presse quotidienne régionale* (79%), secondairement sur la *presse quotidienne nationale* (39%), les lecteurs assidus - "3 à 5 fois / semaine et +" - ne seraient toutefois plus que 14% dans ce dernier cas. (17% au plan national). Leur part s'établit en revanche à l'identique pour la *presse quotidienne régionale* : 43% en moyenne.

*La voix du Nord* est quasi essentiellement citée, très peu *Nord éclair* ou *Nord matin*, d'une part<sup>2</sup> ; viennent de l'autre *Le Monde*, *Libération* et *Info matin* qui semblait à l'époque attirer essentiellement les formateurs intervenants. La distinction est à noter, *Info matin* ressortant plus de *La voix du Nord* sans les pages régionales que du *Monde*.

D'une fonction à l'autre, les différences sont très sensibles (tab. 2). Chez les non lecteurs, 10 points séparent les *responsables politiques* (5%) des *organismes pédagogiques* (15%), 13 des *formateurs intervenants* (18%). Quand 66% des premiers déclarent lire l'une ou l'autre presse "au moins plusieurs fois par semaine", ils sont 52% des seconds et 46% des troisièmes, soit un écart de 20 points. Cette répartition suit d'assez près celle entre cadres (63%), professions intermédiaires (57%) et employés / ouvriers (50 / 51%).

| Fonction typologique         | Politique stratégique |                    |                    |                |
|------------------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|----------------|
|                              | Rarement jamais       | 1-2 fois / semaine | 3-5 fois / semaine | Tous les jours |
| Presse quotidienne régionale | 12.50                 | 28.85              | 17.31              | 41.35          |
| Presse quotidienne nationale | 31.73                 | 44.23              | 10.58              | 13.46          |
| L'une ou l'autre             | 4.81                  | 28.85              | 20.19              | 46.15          |

| Fonction typologique         | Organisateur pédagogique |                    |                    |                |
|------------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|----------------|
|                              | Rarement jamais          | 1-2 fois / semaine | 3-5 fois / semaine | Tous les jours |
| Presse quotidienne régionale | 25.0                     | 31.25              | 16.67              | 27.08          |
| Presse quotidienne nationale | 56.25                    | 27.08              | 10.42              | 6.25           |
| L'une ou l'autre             | 14.58                    | 33.33              | 18.75              | 33.33          |

| Fonction typologique         | Formateur       |                    |                    |                |
|------------------------------|-----------------|--------------------|--------------------|----------------|
|                              | Rarement jamais | 1-2 fois / semaine | 3-5 fois / semaine | Tous les jours |
| Presse quotidienne régionale | 22.35           | 34.92              | 18.16              | 24.58          |
| Presse quotidienne nationale | 69.83           | 19.83              | 6.15               | 4.19           |
| L'une ou l'autre             | 17.88           | 36.03              | 20.39              | 25.70          |

Tableau 2 - La lecture de la presse quotidienne, selon la fonction typologique (n=510, %l=100)

La *presse nationale* enregistre ici à notre sens le résultat le plus tranché. 70% des *formateurs intervenants* n'y accèdent pas, contre 32% des *organismes politiques* : soit 38 points d'écart ! Les *organismes pédagogiques* se situent en position intermédiaire, à hauteur de 56%, et 24 points en deçà de leurs responsables... Certes, ceux-ci seraient plus "lecteurs du dimanche" qu'autre chose : 44% n'excèdent pas "1-2 fois par semaine". Une minorité fortement lectrice de *l'une et l'autre* se dégage toutefois, en ordre balisé : 16,8 puis 7% (calcul annexe). La lecture de la *presse quotidienne* traduit ainsi une première scission dans l'accès à ce bien culturel écrit, qui redouble ostensiblement celle des fonctions. Vers une scission sociale ?

## 2. LA PRESSE PÉRIODIQUE ET LES REVUES : UN DOMAINE RÉSERVÉ ?

*Presse hebdomadaire ou mensuelle* et revues ensemble, 88% des formateurs déclarent lire, ou consulter... au moins un titre (taux national 84%). De 3 déclarés en moyenne, seuls 4% des *responsables politiques* et 2% des *organismes pédagogiques* n'en font état d'aucun, contre 15% des *formateurs intervenants*. 15% également des premiers mentionnent au plus une lecture (0 ou 1), 12% chez les seconds, et 32% chez les troisièmes. Inversement parmi les gros lecteurs, 4 titres et +, les chiffres s'élèvent respectivement à 61, 52 et 30%, voire 37, 29 et 14% pour 6 titres et + (calculs annexes).

| Type de lecture                | Au moins 1 titre | Rarement jamais | 1 titre | 2 titres | 3 titres et plus |
|--------------------------------|------------------|-----------------|---------|----------|------------------|
| Presse hebdo, ou mensuelle     | 61,37            | 38,63           | 31,96   | 16,67    | 12,75            |
| Revues professionnelles        | 50,98            | 49,02           | 25,29   | 11,59    | 14,12            |
| Revues loisirs / hobbies       | 50,98            | 49,02           | 28,82   | 12,94    | 9,22             |
| Revues scientifiques           | 18,63            | 81,37           | 16,08   | 1,96     | 0,59             |
| Revues politiques / syndicales | 13,53            | 86,47           | 7,65    | 3,73     | 2,16             |

Tableau 3 - La presse périodique & les revues, résultats d'ensemble (n=510, %=100)

La répartition quantitative des titres déclarés, constat d'ensemble, suivrait ici encore rigoureusement la hiérarchie des fonctions. Les attentions spécifiques portées par chacun éclaireront d'autant mieux les orientations distinctives de cette "apparence floue de milieu indéterminé" communément admise.

### 1. LE CHOIX DES TITRES : DES ÉCLAIRAGES SINGULIERS

#### A. L'information aux hommes, aux femmes... la féminité ?

Comme de toutes parutions périodiques au sens large, nous accordions plus d'importance au fait d'y accéder, et à leur multiplicité, qu'à une lecture qui serait dite "régulière" sans que l'on sache exactement qu'entendre par là. Principaux titres d'information avancés : essentiellement *le Point*, *l'Express*, *le Nouvel observateur* et *l'Événement du jeudi*, plus rarement *V.S.D.*, conformément dirait-on aux taxinomies de l'INSEE. Si les formateurs y ont ajouté *le Canard enchaîné*, les publications du type *Paris Match* ou *France Soir magazine* n'apparaissent quasiment pas. Visiblement, une autre "clientèle".

Nettement moins fréquente que la première, une presse plus spécialisée telle *l'Expansion*, *le Nouvel économiste* ou encore *Capital* concernerait plutôt soit des *formateurs intervenants* directement concernés par l'emploi, avec un cursus universitaire correspondant ou non, soit des responsables.

Enfin, les *hebdomadaires de télévision* feraient-ils partie des oublis ? Hormis quelques *Télérama* disséminés ici ou là, que l'on distinguerait volontiers de *Télé 7 jours* ou autre *Télé poche*... gagera-t-on qu'ils sont néanmoins consultés.. ne fût-ce au titre de la catégorie "loisirs" ?

La "réappropriation" des catégories revêt une acuité particulière chez les femmes. Notamment lorsque non lectrices de quelque titre précédent que ce soit, elles ont cité dans la catégorie *presse hebdomadaire ou mensuelle* des revues typiquement féminines telles *Femme actuelle*, *Avantages* ou *Prima*, mais encore *Parents* ou *Santé magazine*. Lectures visiblement prisées des formatrices, et certes au risque de l'incomplétude du matériau, ces choix sexués réser-

veraient-ils l'information aux hommes, aux femmes... la féminité ?

### **B. Des revues de loisirs sans prétention outrancière ?**

Pour en venir aux lectures de *loisirs* justement, tant perçues comme telles par les enquêtées que "réajustées" éventuellement par nous-même, cela revient à voir s'y côtoyer pêle-mêle *Géo*, *Système D* ou toute autre revue axée, qui sur la moto, la micro-informatique, la chasse ou la philatélie et de façon générale toute pratique pouvant être dite "non professionnelle". Incluses dedans, et de façon répandue, on y trouve encore un assortiment de revues consacrées à l'aménagement de la maison, *Maisons & travaux* et *Arts & décoration* étant les deux plus apparentes.

Sera-ce un détail ? Les revues dites "culturelles" (*Lire*, *les Nouvelles littéraires*, *Le Monde de la musique* ou autre *Diapason*...) sont peu présentes, si ce n'est absentes. Gageons tout de même qu'une telle pratique, vu la rareté de sa diffusion comme en l'occurrence sa valeur distinctive, eût été mentionnée au cas où. De ceci on inclinerait à penser que les formateurs se caractériseraient tendanciellement par des goûts à mi-chemin entre le "populaire" et le "classe moyenne en ascension", témoins de ce qui ferait leur attachement au confort d'une vie matérielle ajustée à ce qu'ils seraient : sans prétention outrancière ?

### **C. Les revues professionnelles : quelle identité de corps ?**

A invoquer le temps du loisir dans son aspect "non professionnel", qu'est-ce au contraire qu'une *revue professionnelle* ? Trop légitimement sans doute, pensions-nous repérer un ensemble de publications spécifiquement liées au champ de la formation : celles du *Centre Inffo* ou du *Carif* sont peu citées, y compris chez les responsables de la formation. Un oubli ? La force de l'habitude qui les assimilerait à du matériau plus ou moins "administratif" en tant que source d'information ? Ou alors effectivement peu consultées ou lues ?

La mention expresse et fréquente en revanche, du magazine *Rebondir*, comme de *Partenaires* ou *Actualités Sociales Hebdomadaires* constitue

presque une surprise. Le premier surtout est à notre sens une pure création de cette idéologie du chômage qui voudrait qu'il soit dû à un manque d'information entre les deux parties concernées : offreurs et demandeurs de force de travail, prolétaires et patrons. On y trouve de tout rapidement : de comment rédiger un C.V. adapté à l'emploi visé comme à l'employeur, aux mille et un créneaux qui ne seront sans doute jamais porteurs que de "petit boulot deviendra grand"... A l'heure où les formateurs, et qui plus est les intervenants / exécutants, sont positionnés autant comme des prospecteurs placiers que des V.R.P. de l'emploi, *Rebondir* s'avère sans conteste leur revue "professionnelle" numéro un.

Bien sûr à côté de cela, on trouve assez régulièrement des publications propres à tel ou tel corps de métier : le bâtiment notamment, ou encore ceux dits traditionnels ou artisanaux, fréquents dans les Chambres de Métiers. Reste que de "professionnel" ne ressort que l'aspect economiciste, utilitariste au sens de perçu comme directement applicable dans l'exercice de la pratique de ce qui pourrait contribuer à forger "l'identité de corps" à travers une ouverture et une appréhension globale des problématiques de la formation.

### **D. La vulgarisation scientifique, bonne volonté culturelle ?**

Un mot pour terminer, des *revues scientifiques*. Nous avons affaire à une population relativement diplômée (62% à bac+2 et au-delà) ; près de 16% ont encore entamé à un moment ou à un autre un cursus des Sciences de l'Éducation. Quel que soit le cas, "scientifique" a rimé dans le questionnaire avec vulgarisation. De revues universitaires, de type *Revue française de pédagogie*, de *psychologie* ou de *sociologie*, etc. ou plus simplement sans doute celles du style *Sciences humaines* : quasiment pas, sauf exception, de trace.

Tout au contraire, *Science & vie* et/ou *Sciences & avenir* constitueraient presque exclusivement la référence unique des formateurs en ce domaine. Pour ardues ou ésotériques que puissent paraître les premières, verra-t-on dans les secondes le signe de cette "bonne volonté culturelle" tant dépeinte par P. Bourdieu, ou la marque d'un fétis-

chisme culturel dominant chez nous ? De cette apparence du "néant construit malgré nous" [Bour-dieu 1983], qui sait ?<sup>3</sup>

## 2. CE QUE MONTRENT LES CHIFFRES

### A. Entre mono et pluri-lecteurs

La *presse hebdomadaire ou mensuelle*, retour fait au tableau 3, s'affiche comme la lecture la plus répandue chez les formateurs (61%). Pouvait-il en être autrement, vu l'impact médiatique dont elle bénéficie ? Suivent d'assez près les *revues professionnelles*, à égalité avec celles de *loisirs* (51%). En ce sens, près d'un formateur sur deux ne li(rai)t ou n'accéderait à aucune revue se rapportant à l'exercice de son activité, la sienne propre d'un point de vue technique / professionnel, ou de portée plus globale (distinction identitaire évoquée tantôt). Loin derrière viennent les *revues scientifiques* (18%) puis *politiques / syndicales* (13%), le taux de lecteurs de ces dernières étant inférieur à celui des adhérents d'un syndicat ou d'un parti politique (18%, calcul annexe).

La répartition des mono-lecteurs (1 titre), les plus nombreux, n'est pas homogène selon le type de publication. L'exemple des *revues scientifiques*, certes facile, est le plus patent : 16% ici, à peine plus de 2% au-delà. Serait-ce la marque d'une limitation chronique de ce genre de lecture chez des formateurs pourtant en large majorité sortis de l'université ? Il est vrai que si celle de *livres scientifiques* - plus répandue, nous le verrons juste après - peut s'accommoder d'un "simple" détour dans une librairie, il en va autrement des revues du même type. Le caractère trop souvent discrétionnaire de leur diffusion n'ayant alors d'égal que celui hautement sélectif de leurs lecteurs.

Le taux de pénétration des *revues politiques / syndicales* (13%), le moins élevé de tous, n'en enregistre pas moins un redressement entre les deux catégories de lecteurs : 7.6 pour 5.9% respectivement. Au regard des précédentes, nous ne sommes certes pas dans une situation où "toute chose serait égale par ailleurs". Néanmoins, si l'accès aux unes peut sembler ardu, voire hors champ une fois sorti des cercles de leur production, celui aux autres est-il vraiment plus "facile", socialement parlant ?

Suivant les mêmes indicateurs, mono ou pluri-lecteurs, la part des uns et des autres s'équilibre enfin sur la *presse hebdomadaire ou mensuelle* (32% et 29%), comme sur les *revues professionnelles* (25 et 26%). A noter simplement, sur les *revues de loisirs*, une légère prédominance des premiers (29 et 22%).

### B. Le poids fonctionnel comme distinction sociale

Les *organismes politiques* seront-ils encore "les plus", les *formateurs intervenants* "les moins" ? En terme de taux de pénétration ("au moins 1 titre") et notamment sur celles les plus antagoniques, seules les *revues de loisirs* sembleraient grosso modo toucher autant les premiers (51%) que les seconds (48%). Les *organismes pédagogiques* (69%) seraient-ils plus hédonistes que les autres ? 33% d'entre eux déclarent "au moins 2 titres", pour 28 et 19% des autres. Seraient-ils encore un peu plus férus de *revues scientifiques* ? 29% déclarent au "moins 1 titre", pour 24 et 16% de leurs collègues ; 8% "au moins 2 titres", pour moins de 3% aux autres. Ces proportions nettement plus élevées que la moyenne nationale (9% de pénétration) les situeraient au niveau des cadres (28%), quand leurs collègues se répartiraient de part et d'autre des professions intermédiaires (20%, contre 6% chez les employés et les ouvriers).

Les *formateurs intervenants* apparaissent, quant à eux, dans chacun des deux cas exposés, nettement moins (voire peu) lecteurs comparativement à ce qui ne saurait guère s'apparenter à leurs "homologues". Cette situation persiste dans la lecture de la *presse hebdomadaire ou mensuelle* : 44% ne la lisent jamais ou rarement, contre 27 et 25% ; quand 26% déclarent "au moins 2 titres", ils sont 35 et 42% des autres.

| Fonction typologique           | Politique stratégique |         |          |                  |
|--------------------------------|-----------------------|---------|----------|------------------|
|                                | Rarement jamais       | 1 titre | 2 titres | 3 titres et plus |
| Presse hebdo, ou mensuelle     | 26.92                 | 38.46   | 15.38    | 19.23            |
| Revues professionnelles        | 29.81                 | 20.19   | 14.42    | 35.58            |
| Revues loisirs / hobbies       | 49.04                 | 23.08   | 16.35    | 11.54            |
| Revues scientifiques           | 75.96                 | 21.15   | 2.88     |                  |
| Revues politiques / syndicales | 75.96                 | 11.54   | 8.65     | 3.85             |

| Fonction typologique        | Organisateur pédagogique |         |          |                  |
|-----------------------------|--------------------------|---------|----------|------------------|
|                             | Rarement jamais          | 1 titre | 2 titres | 3 titres et plus |
| Presse hebdo, ou mensuelle  | 25.0                     | 33.33   | 18.75    | 22.92            |
| Revue professionnelle       | 54.17                    | 25.0    | 4.17     | 16.67            |
| Revue loisirs / hobbies     | 31.25                    | 35.42   | 20.83    | 12.50            |
| Revue scientifique          | 70.83                    | 20.83   | 4.17     | 4.17             |
| Revue politique / syndicale | 89.58                    | 2.08    | 2.08     | 6.25             |

| Fonction typologique        | Formateur       |         |          |                  |
|-----------------------------|-----------------|---------|----------|------------------|
|                             | Rarement jamais | 1 titre | 2 titres | 3 titres et plus |
| Presse hebdo, ou mensuelle  | 43.85           | 29.89   | 16.76    | 9.50             |
| Revue professionnelle       | 53.91           | 26.82   | 11.73    | 7.54             |
| Revue loisirs / hobbies     | 51.40           | 29.61   | 10.89    | 8.10             |
| Revue scientifique          | 84.36           | 13.97   | 1.40     | 0.28             |
| Revue politique / syndicale | 89.11           | 7.26    | 2.51     | 1.12             |

Tableau 4 - La lecture de périodiques & revues, selon la fonction typologique (n=510, %l=100)

Certes, dira-t-on, il est d'autres modes d'accès à l'information. Mais il en est une variété qui n'échappera à quiconque, dans la division la plus forte qu'elle tend à révéler : les *revues professionnelles*. Quand 30% des *organiseurs politiques* ne déclarent aucun titre (ce qui dit en passant paraît assez surprenant), ils sont 54% des *organiseurs pédagogiques* comme des *formateurs*. L'indicateur "au moins 2 titres" s'établit dans le même temps à 50, 21 et 19%. Il est peu de dire que la ligne de fracture passe, cette fois, on ne peut plus nettement entre le politique / stratégique et... le reste.

A considérer que ce type de publications s'obtient essentiellement par voie d'abonnement, au sein même et à l'initiative des organismes le plus souvent, la part importante des responsables (pluri-) lecteurs laisse à penser que ces sources d'informations professionnelles sont effectivement disponibles dans nombre d'institutions. On s'étonnera alors que seuls les uns les déclarent. Ou peut-être devrions-nous poser : « Que seuls les uns y aient un accès privilégié et les autres non » ? Au moins à titre d'hypothèse, même née de l'empirisme de la pratique, cette question ne saurait être éludée : une marque concrète de la répartition inégale de l'information, si ce n'est du savoir, entre acteurs pris dans la division sociale du travail ?

Dans un ordre d'idée à peine éloigné, les *revues politiques ou syndicales*, 24% des *organiseurs politiques* déclarent en lire "au moins 1 titre", quand ils ne sont plus que 10% des *organiseurs pédagogiques* et... 11% des *formateurs*. Sauf à considérer que la collusion entre engagements de ce type et lectures de revues professionnelles, heurte, pourquoi ceux-là entretiendraient-ils un rapport inverse ? Non pas, comme on peut parfois l'entendre ou le lire, parce que public "engagé" rimerait avec public d'autant plus lecteur. Mais bien parce que, dans le cas présent, ce que nous nommerions volontiers cette espèce "d'idéologie fraternisante de la formation" conduit autant à une gestion des affaires politiques et syndicales par ses seuls responsables qu'à ce qui s'apparenterait à une confiscation du savoir. Cette interprétation en fera sans doute sourciller plus d'un ; à relire pourtant notre analyse antérieure de la Convention Collective de 1988, son avenant de 1994, des accords d'entreprise "négociés" ici ou là, des classements sociaux des *formateurs*, de leurs engagements et jusqu'à leurs présentes lectures [Cardon 1993 et suiv.]... la question de fond s'impose : *qui* retrouve-t-on, chaque fois, aux mêmes places, en des termes voisins voire identiques ?

### 3. LES LIVRES : ÉCLECTISME ET UTILITARISME ?

Dernier point de ce repérage des lectures déclarées : les *livres*. On en soulignera ici deux écueils critiques. Le premier : enquêtes de l'INSEE ou études plus spécifiques, une référence centrale porte inévitablement sur le nombre de livres "lus", et compte tenu des "oublis" potentiels, tentations de dissimulations ou au contraire surévaluations... Notre choix raisonné des passations collectives rendait tout essai comparatif presque illusoire. Le second tient aux modes de catégorisations utilisées : très détaillées chez l'un, dans leur généralité même, trop spécifiques ailleurs. Dans notre cas, sans doute en deçà de ce qui eût été souhaitable ; sans compter encore sur les divergences d'interprétation au niveau des enquêtes, telles que relevées par exemple sur les revues...

Cela dit, notre objet ressortait plus d'une tentative d'évaluation des grosses tendances de la lecture de livres chez les formateurs, même avec les risques d'approximation inhérents, et considérant par ailleurs le sujet totalement nouveau en ce qu'appliqué à cette population. *In fine*, nous avons isolé dans une première approche, les trois catégories de livres *professionnels*, de *loisirs*, *scientifiques / universitaires*, de la lecture sans doute plus diffuse de *bandes dessinées* comme encore et surtout de *poésie*. Épuise-t-on Baudelaire, Rilke ou Césaire comme l'on consommerait une thèse ?

| Type de lecture                   | Au moins 1 fois / an | Jamais | 1 ou 2 fois / an | 5 à 6 fois / an | 1 fois / mois et plus |
|-----------------------------------|----------------------|--------|------------------|-----------------|-----------------------|
| Livres professionnels             | 84,90                | 15,10  | 26,08            | 27,84           | 30,98                 |
| Livres loisirs                    | 81,57                | 18,43  | 21,57            | 26,67           | 33,33                 |
| Livres scientif. / universitaires | 69,41                | 30,59  | 32,16            | 20,00           | 17,25                 |
| Bandes dessinées                  | 61,76                | 38,24  | 23,73            | 20,78           | 17,25                 |
| Poésie                            | 37,06                | 62,94  | 22,35            | 9,02            | 5,69                  |

Tableau 5 - Les livres, bandes dessinées et poésie, résultats d'ensemble (n=510, %l=100)

Très prudemment, on peut avancer que presque tous les formateurs lisent au moins un livre par an - susceptible d'intégrer notre taxinomie -, soit 97% ou 96% si l'on exclut les *bandes dessinées*. Ce résultat, *poésie* en moins dans les deux cas, les situerait dans l'ordre de grandeur des cadres (*idem*).

Les différences globales entre fonctions sont-elles réelles (tab. 6) ? Des *organiseurs politiques* aux *formateurs*, 3, 8 et 3% de non lecteurs déclarés sur quatre items ; 6, 8 et 3% sans la bande dessinée. Les "petits lecteurs" (0 à 10 livres environ, soit compris les rares non lecteurs présentés comme tels...) représentent moins du quart des formateurs lorsque l'on prend en compte ces *bandes dessinées* justement (21, 21 et 25%), mais jusqu'au tiers si on les retire (35, 33 et 34%). De cette similarité des taux entre fonctions, il y aurait bien un impact non négligeable de ce type de lecture, qui n'enlève pas au fait que les formateurs se situeraient de nouveau parmi les fractions de populations les plus lectrices... si l'on raisonne par la proportion inverse de faibles ou non lecteurs. Nous atteignons ici la limite de validité des calculs que nous pouvions réaliser en matière de quantité de livres (déclarés) lus.

| Fonction typologique              | Politique stratégique |                  |                 |                       |
|-----------------------------------|-----------------------|------------------|-----------------|-----------------------|
| Type de lecture                   | Jamais                | 1 ou 2 fois / an | 5 à 6 fois / an | 1 fois / mois et plus |
| Livres professionnels             | 14,42                 | 29,81            | 28,85           | 26,92                 |
| Livres loisirs                    | 13,46                 | 18,27            | 30,77           | 37,50                 |
| Livres scientif. / universitaires | 23,08                 | 30,77            | 25,96           | 20,19                 |
| Bandes dessinées                  | 30,77                 | 16,35            | 30,77           | 22,12                 |
| Poésie                            | 52,88                 | 26,92            | 13,46           | 6,73                  |

| Fonction typologique              | Organisateur pédagogique |                  |                 |                       |
|-----------------------------------|--------------------------|------------------|-----------------|-----------------------|
| Type de lecture                   | Jamais                   | 1 ou 2 fois / an | 5 à 6 fois / an | 1 fois / mois et plus |
| Livres professionnels             | 16,67                    | 25,0             | 29,17           | 29,17                 |
| Livres loisirs                    | 16,67                    | 20,83            | 22,92           | 39,58                 |
| Livres scientif. / universitaires | 27,08                    | 39,58            | 25,0            | 8,33                  |
| Bandes dessinées                  | 33,33                    | 27,08            | 14,58           | 25,0                  |
| Poésie                            | 56,25                    | 25,0             | 12,50           | 6,25                  |

| Fonction typologique              | Formateur |                  |                 |                       |
|-----------------------------------|-----------|------------------|-----------------|-----------------------|
| Type de lecture                   | Jamais    | 1 ou 2 fois / an | 5 à 6 fois / an | 1 fois / mois et plus |
| Livres professionnels             | 15,08     | 25,14            | 27,37           | 32,40                 |
| Livres loisirs                    | 20,11     | 22,63            | 25,98           | 31,28                 |
| Livres scientif. / universitaires | 33,24     | 31,56            | 17,60           | 17,60                 |
| Bandes dessinées                  | 41,06     | 25,42            | 18,72           | 14,80                 |
| Poésie                            | 66,76     | 20,67            | 7,26            | 5,31                  |

Tableau 6 - La lecture de livres, selon la fonction typologique (n=510, %l=100)

Le rangement des genres reflète sans nul doute la proximité des deux temps sociaux vécus par les formateurs : 85% déclarent au moins un *livre professionnel* par an, 81% un *livre de loisir*, mais encore 69% au moins un *livre scientifique / universitaire* et 62% une *bande dessinée*. La poésie réalise, à notre sens, un score conséquent, avec 37% de lecteurs. A l'inverse des *revues*, les formateurs seraient plutôt ici des lecteurs réguliers. Lire des livres, chacun dans leur genre, "5 à 6 fois par an" n'est déjà pas si mal, trivialement dit.

Le fait est remarquable sur les *livres professionnels* (59% pour 26% de lecteurs occasionnels) et les *livres de loisirs* (60 pour 21%). On pourrait d'ailleurs tout simplement relever la part de ceux déclarant "1 livre par mois et plus" (31 et 33% successivement), ce qui conforterait cette impression d'une population familière et coutumière du livre.

Cet usage resterait toutefois, soit confiné dans le temps des loisirs, soit dans le temps du travail dans sa version économique et pratique.

La part des lecteurs réguliers de *livres scientifiques / universitaires* chute très sensiblement au regard des précédents : 37% sur "au moins 5-6 fois par an", puis 17% "1 fois par mois et plus". Problème d'accès comme de rapport à ce que serait cette "culture universitaire", distance sociale voire ésotérisme qui la caractériserait parfois. En admettant que les livres aient été classés exactement à leur bonne place, la situation se renouvellerait en termes sensiblement voisins de la lecture de revues. Reste que cette part de 37%, d'une certaine manière "alliée" aux 59% sur les *livres professionnels*, traduit l'intérêt manifeste pour une activité pédagogique caractérisable par son enracinement dans l'écrit.

Les résultats détaillés confirment l'analyse globale, tout en esquissant une distinction des genres potentiellement plus significative qu'il n'y paraît. Prenons les *livres professionnels*, précisément en cause. Sur les non lecteurs, rien de vraiment sensible : 14, 17 et 15% dans l'ordre habituel. Or parmi ceux "réguliers" (au moins 5-6 fois par an), les taux s'établissent à 56, 58 et 60% ; à "1 fois par mois et plus", ils atteignent 27, 29 et 32%. L'écart n'excède certes jamais 4 à 5 points ; il semblerait toutefois, hypothèse, qu'au plus on descend dans la production, au plus on se réfère à ce qui ferait l'utilitarisme des situations, au "pratico-pratique" du *formateur intervenant*.

A l'inverse, les *organismes politiques* déclarent plus souvent lire des *livres scientifiques / universitaires* (46 pour 33 et 35% sur "5-6 fois et plus"), comme du reste l'ensemble de ce qui peut constituer la culture des *loisirs* : 68, 62 et 57% pour cette rubrique précise, mais encore 53, 39 et 33% sur les *bandes dessinées*, et jusqu'à 20, 19 et 12% pour la poésie. A l'éclectisme (même relatif) des uns correspondrait (ou s'opposerait ?) en dominante la bonne volonté formative des autres, qu'ils soient *formateurs* ou *organismes pédagogiques*. Nous n'ignorons pas bien entendu, ce que pourraient avoir de pervers des déclarations surévaluées (comme sous-évaluées d'ailleurs). Il n'empêche que le phénomène prend ici une tournure assez différente d'une simple différence quantitative des fréquences qui s'affirmerait globalement et indistinctement.

Enfin, qu'en retenir ? L'exercice s'avérait, dans les conditions exposées, pour le moins délicat. Sur ce qu'ailleurs on nommerait "présomption d'innocence", ces formateurs d'adultes du Nord-Pas-de-Calais témoigneraient de pratiques globalement proches de ce qu'il convient d'appeler la "petite-bourgeoisie salariée". Une sorte de modèle "idéal typique" ? Leur redoublement presque étonnant et d'un point de vue endogène cette fois, avec les principes organisationnels et hiérarchiques les plus brutaux qui régissent leur champ – de fait une division technique / sociale du travail en bonne et due forme –, interpelle le chercheur – le jeu social serait-il figé à ce point ? – et renouvelle les appels à la prudence. De part et d'autre de ce que serait une "moyenne" socialement acceptable ou avouable en l'état, entre "bonne volonté culturelle" et "marques de distinctions", l'étude spécifique des minorités déclarées fortement comme faiblement lectrices éclairerait sans doute tout autrement l'impact, soit les usages sociaux mêmes, de la lecture chez les formateurs d'adultes.

Claude-Alain CARDON

Sociologue

Maitre de conférences

Université Victor Segalen

Bordeaux 2

## NOTES

1. Enquête réalisée au sein du laboratoire Trigone, université Lille I, UFR CUEEP. La répartition des organismes s'est opérée, de façon raisonnée, sur 7 des 14 bassins emploi-formation possibles. Toutes les fonctions étaient visées, des cadres aux agents, aux intervenants pédagogiques. Tous intervenaient pour tout ou partie sur financements publics, auprès de multiples catégories de demandeurs d'emploi traditionnellement appréhendés comme de "faible niveau de qualification", souvent issus, voire pionniers et, en d'autres temps, de l'éducation populaire. D'un trait, à titre de cadrage global : autant d'hommes que de femmes, moyenne d'âge 37 ans, écart-type 9 ans, amplitude de 22 à 65 ans, soit a priori la plus chatoyante diversité.

Le terme "formateur d'adultes" recouvre cela étant, comme le souligne J. Hédoux également membre de l'équipe de recherche, « des activités, des fonctions, des statuts, des responsabilités diversifiées et hiérarchisées ».



La clarification des quelque 72 dénominations de fonctions enregistrées constituait en ce sens un premier travail essentiel. Notre typologie s'inspire de l'analyse des pratiques pédagogiques au sens de G. Malglaive (1981), soutenue notamment par une classification hiérarchique d'un ensemble de tâches déclarées ou non par les enquêtés (jeu des associations et oppositions / exclusions). De cette façon, et très brièvement ici :

- Les **organisateurs politiques** (n=53), regroupés selon diverses appellations dont celles de directeur, responsable de site ou de centre, conseiller en formation continue, participent à l'élaboration des politiques de formation (96%), à la gestion de budgets (81%), à l'animation d'équipes pédagogiques (80%), sans intervenir de façon significative (18%) dans les activités pédagogiques directes.
- Les **organisateurs stratégiques** (n=53), fréquemment adjoints des premiers, participent aussi à l'élaboration des politiques de formation (85%), à la gestion des budgets (60%), à l'animation d'équipes pédagogiques (89%), tout en assurant pour 55% d'entre eux des interventions directes dans les formations.
- Les **organisateurs pédagogiques** (n=48) ont des responsabilités liées à des dispositifs, des actions particulières. Ils sont coordonnateurs certes, mais déconnectés des aspects politiques (21%) et budgétaires (19%), et surtout chargés de l'animation d'équipes restreintes (77%) et d'interventions pédagogiques directes (75%).
- Les **formateurs "multi-tâches" ou "multi-activités"** (n=158) sont déconnectés du politique (4%), de la gestion (9%), et se consacrent à des activités pédagogiques directes (99%), mais aussi à des activités d'accompagnement des stagiaires et des dispositifs, de conception pédagogique (74%) conduisant aussi à intervenir dans les bilans de stages (61%).
- Les **formateurs stricts** (n=208) sont totalement déconnectés des aspects politiques et gestionnaires (0%), de l'animation d'équipes pédagogiques (5%), et leurs activités se concentrent essentiellement sur l'intervention pédagogique directe et des activités d'accompagnement (100%).

Au vu de proximités fonctionnelles manifestes, mais encore pour une question de clarté dans l'exposition générale des résultats, leur regroupement de 5 en 3 polarités - le stratégique avec le politique, les formateurs multi-tâches et stricts ensemble, et toute spécificité gardée aux organisateurs pédagogiques - est tout à fait entendable.

2. "*La voix du Nord*" tirée à 400 000 exemplaires était à l'époque second quotidien régional au plan national derrière "*Ouest France*" (900 000). "*Nord matin*" était, quant à lui, l'une des rares survivances d'une presse régionale classée "à gauche"; son sous-titre indiquait d'ailleurs « Grand quotidien socialiste d'information ». Il a

disparu des kiosques en 1994, racheté par "*Nord-Eclair*", sous la coupe du groupe Hersant. Le sous-titre, présent les premiers temps, a progressivement rétréci dans la typographie... jusqu'à en devenir invisible. Quant à "*Liberté*", quotidien communiste, il a également, à notre connaissance, disparu peu après.

3. Expression de l'auteur, cf. p. 57. Nous sommes bien conscient de fait, d'être entre deux écueils explicitement soulignés, relatifs à la position du chercheur dans son mode d'appréhension du donné social, sa façon de le catégoriser, puis de l'interpréter. Les deux citations suivantes les illustrent assez bien. D'une part : « Parmi les présupposés que le sociologue doit au fait qu'il est un sujet social, le plus fondamental est sans doute le présupposé de l'absence de présupposés qui définit l'ethnocentrisme ; c'est en effet lorsqu'il s'ignore comme sujet cultivé d'une culture particulière, et qu'il ne subordonne pas toute sa pratique à une mise en question continue de cet enracinement, que le sociologue (plus que l'ethnologue) est vulnérable à l'illusion de l'évidence immédiate ou à la tentation d'universaliser inconsciemment une expérience singulière. Mais les mises en garde contre l'ethnocentrisme sont de peu de poids si elles ne sont sans cesse ravivées et réinterprétées par la vigilance épistémologique » (p. 100). De l'autre : « Mais la vigilance épistémologique n'en a jamais fini avec l'ethnocentrisme : la dénonciation intellectuelle de l'ethnocentrisme de classe peut servir d'alibi à l'ethnocentrisme intellectuel ou professionnel. En tant qu'intellectuel, le sociologue appartient en effet à un groupe qui est porté à admettre comme allant de soi les intérêts, les schèmes de pensée, les problématiques, bref tout le système de présupposés qui est lié à la classe intellectuelle comme groupe de référence privilégié. Ce n'est pas un hasard si, lorsque certains intellectuels dénoncent le mépris que les classes cultivées ou les autres intellectuels portent à la "culture de masse", ils sont conduits à prêter aux classes populaires un rapport à ce type de biens culturels qui n'est autre que le leur, ou - ce qui revient au même - son contraire. Si l'ethnocentrisme d'intellectuel est particulièrement insidieux, c'est que la sociologie spontanée ou demi-savante que secrète la classe intellectuelle et que véhiculent hebdomadaires, revues ou conversations d'intellectuels, se dénonce moins facilement comme préscientifique que les formulations plus populaires des mêmes lieux communs et qu'elle risque par là d'approvisionner la recherche en prénotions indiscutées et en problèmes obligés : un milieu aussi fortement intégré fait peser sur ceux qui s'y accomplissent ou, plus encore peut-être, sur ceux qui, comme les étudiants, aspirent à y entrer, un système de contraintes d'autant plus efficaces qu'elles se présentent comme les règles implicites d'un bon ton ou d'un bon goût » (p. 101). De façon plus lapidaire, le "classeur classé".

## ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES CITÉS

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C. et PASSERON, J.-C. (1ère ed. 1968). *Le métier de sociologue*. 4<sup>e</sup> éd. Paris : Mouton, 1983, 359 p.

CARDON, C.-A. (1993). *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*. Lille, *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 23, oct., 137 p. (mémoire de DEA).

CARDON, C.-A. (1996). *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*. Thèse de doctorat nouveau régime, Université des Sciences et Technologies Lille I, 475 p. + annexes 63 p., 2 vol.

CARDON, C.-A. (1998). Devenir formateur d'adultes : des itinéraires pluriels, des logiques sociales spécifiques. *CEREQ Marseille, Formation Emploi*, n° 63, juil.-sept., p. 5-18.

DONNAT, O. (1994). *Les Français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La découverte. (Textes à l'appui : sociologie). 372 p.

ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C. (1992). *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP. 174 p.

INSEE. (1989). *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français*. Paris : La Documentation française. 243 p.

# LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE INFORMATISÉE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE :

## ASPECTS COGNITIFS ET TYPOLOGIE DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

JÉRÔME DINET

*“Pourquoi les élèves à qui j’ai demandé de rechercher des documents avec l’ordinateur sont-ils revenus «bredouilles» ? Pourquoi reviennent-ils parfois avec trop de références documentaires ? Mais au fait, que font réellement mes élèves lorsque je leur demande de rechercher des documents avec l’ordinateur ? Quelles difficultés rencontrent-ils ?”* Voici quelques-unes des questions que se posent les enseignants du premier degré lorsque leurs élèves doivent rechercher des documents à l’aide d’un outil informatique. Ce sont ces mêmes questions qui motivent le travail coopératif mené depuis plus d’un an par le CRDP de Poitou-Charentes et le laboratoire Langage et Cognition, en alliant expérimentations et observations systématiques. Cet article se propose d’identifier et d’expliquer les principaux types de difficultés rencontrées par les élèves des cycles élémentaires 2 et 3 lors de recherches documentaires informatisées, en se basant sur des notions de psychologie cognitive.

### I. DÉFINITION ET TYPOLOGIE DE DIFFICULTÉS

La recherche documentaire informatisée, ou RDI (Barès, 1984), est une activité qui consiste à rechercher des références documentaires à l’aide d’un outil

informatique en vue d’un objectif bien défini. Pour tous les utilisateurs, la RDI a pour première finalité de sélectionner des documents, se présentant la plupart du temps sous forme de références de documents (souvent appelées notices), parmi une base de données documentaires (Barès, 1984). Ainsi, parmi les quatre opérations liées au traitement de l’information documentaire, à savoir conserver, retrouver, exploiter, transmettre (Balpe, 1990), une RDI est réalisée pour retrouver et localiser des documents en vue d’une exploitation ultérieure, en classe, par groupe, etc. La RDI nécessite l’utilisation d’outils qui sont des ensembles de programmes informatisés destinés à effectuer des traitements à des fins documentaires (Sutter, 1994). Certains de ces outils sont spécifiquement développés pour les jeunes apprenants, jeunes lecteurs. D’autres outils (tels les moteurs de recherche sur le World Wide Web) ne sont pas spécifiquement destinés aux élèves.

Dans un premier temps, cet article essaie de dégager les principales raisons qui peuvent expliquer les difficultés rencontrées par les élèves des cycles élémentaires 2 et 3, quel que soit l’outil informatique utilisé.

Dans un second temps, cet article s’intéresse à la façon dont des élèves de CM2 réalisent une recherche documentaire informatisée avec un outil

spécifiquement conçu pour leur niveau, puisque les activités documentaires sont celles qui bénéficient le plus de l'introduction massive des nouvelles technologies au sein des écoles.

Si l'on considère que l'activité de recherche documentaire informatisée est une activité complexe qui nécessite de résoudre différents problèmes (Dinet, Rouet & Passerault, 1999), il est possible de retrouver les deux grandes catégories de difficultés présentes dans toutes activités de résolution de problèmes (Anderson, 1981, 1983, 1985), à savoir les difficultés liées aux aspects déclaratifs (connaissances factuelles ou conceptuelles dirigées vers les buts) et celles liées aux aspects procéduraux (procédures stockées sous forme de règles de production et dirigées vers les moyens).

### I.1. LES DIFFICULTÉS LIÉES AUX ASPECTS DÉCLARATIFS

**Le rôle des connaissances référentielles.** Interroger une base de données documentaires informatisée nécessite généralement de produire des mots à l'aide du clavier. La plupart des modèles de production écrite issue de la psychologie cognitive accorde une grande importance aux connaissances référentielles (voir par exemple, Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Hayes & Flower, 1980 ; pour une synthèse, Alamar-got, 1997). Ces connaissances référentielles (aussi appelées connaissances thématiques) correspondent aux connaissances que le scripteur possède sur le thème de la rédaction. McCutchen (1986) a montré qu'un enfant qui possède de bonnes connaissances sur le thème de la rédaction produit un texte plus cohérent qu'un enfant qui possède peu de connaissances sur ce même thème. Les résultats ont également démontré qu'une bonne connaissance du thème de la rédaction pouvait permettre de compenser une faible maîtrise des indices linguistiques. Cette différence entre bonne *versus* faible connaissance thématique au niveau de la production est également constatée dans le cas de la production de mots isolés. Dans une expérience, Bonin (1995) demandait à des individus de produire le plus vite possible le mot associé à un stimulus qui leur était présenté soit visuellement (en images ou écrit) soit verbalement. La production était, selon les cas, soit

orale soit écrite. Les résultats ont montré que la production était facilitée lorsque le thème était familier aux sujets, quelle que soit la nature du stimulus (imagée, écrite ou verbale) et quelle que soit la modalité de production (écrite ou verbale). Aussi, il est raisonnable de penser que la familiarité du thème de la recherche documentaire informatisée influence les interrogations (en termes de quantité et qualité) des élèves. S'il possède peu de connaissance relative au thème général de la recherche, l'élève se contente généralement d'interroger l'outil avec l'intitulé même de la recherche.

**La maîtrise des indices orthographiques.** Habituellement, les outils de recherche documentaire informatisée réalisent les sélections sur la base de la reconnaissance des caractères écrits par l'élève. Aussi, il est évident qu'une interrogation incorrectement orthographiée par l'élève ne peut pas aboutir (ou peut aboutir à d'autres résultats que ceux escomptés). Comme le fait remarquer Fayol (1997) à propos des nouveaux modes de communications (dont la messagerie électronique), une certaine interactivité est introduite entre l'élève écrivant et l'ordinateur lors de recherches documentaires informatisées, puisque les actions de l'un déterminent les réactions de l'autre. En d'autres termes, une même interrogation peut conduire à des résultats différents selon la graphie adoptée. Or, la maîtrise de l'écriture en fin de scolarité primaire est très variable d'un élève à un autre, et même chez les bons scripteurs, il existe toujours un décalage entre ce qu'ils sont capables de produire à l'oral (phase souvent préalable à la recherche documentaire informatisée effective) et ce qu'ils sont capables de produire à l'écrit (pour une synthèse, Fayol & Jaffré, 1999).

**Le traitement de la notice documentaire.** Comme il est dit plus haut, les outils de recherche documentaire informatisée permettent de retrouver et localiser des références documentaires. Ces références documentaires correspondent aux notices. Chaque notice présente plusieurs informations permettant de juger de la pertinence du document référé (nom de l'auteur, date de publication, nom de la revue dans le cas d'articles, résumé, mots-clés associés, etc.). L'élève doit lire et comprendre ces notices afin de sélectionner les plus pertinentes. Rouet & Tricot (1998) ont élaboré un modèle des processus cogni-

tifs mis en œuvre dans le cas de recherche d'informations dans des environnements hypertextuels ou textuels complexes (tels les manuels scolaires). Ces auteurs considèrent l'activité de recherche d'informations comme un type particulier de résolution de problèmes qui nécessite de passer par trois phases cycliques : (1) évaluation : l'élève commence par construire une représentation mentale du but, à identifier les informations dont il dispose (dans son environnement ou en mémoire) et produit des critères qui guideront son activité de recherche ; (2) sélection : l'élève examine les informations trouvées et calcule la valeur d'intérêt de chacune de ces informations en fonction du but, c'est-à-dire évalue leur pertinence et (3) traitement : l'élève lit, traite et évalue de nouveau les informations trouvées afin de constater si elles permettent d'atteindre le(s) but(s) initialement fixé(s). Dinet, Rouet & Passerault (1999) ont montré que si le jugement de pertinence de références documentaires était fait sur la base du contenu sémantique des références chez les adultes, le jugement de pertinence des mêmes références était fait sur la base d'indices visuels (marquage en majuscules et en gras) et lexicaux (redondance de termes extraits du thème de recherche) chez les élèves de cycle 3. En d'autres termes, cette phase de traitement des références documentaires et d'évaluation de la pertinence de chacune semble poser des problèmes aux élèves, qui ont souvent tendance à juger comme pertinentes aucune ou, au contraire, toutes les références proposées par l'outil.

## 1.2. LES DIFFICULTÉS LIÉES AUX ASPECTS PROCÉDURAUX

**Les connaissances de l'outil.** L'un des premiers obstacles que peut rencontrer un élève devant réaliser une recherche documentaire informatisée est celui lié à la maîtrise de l'outil. En effet, l'élève peut oublier tout ou partie du fonctionnement de l'outil, d'une séance à une autre. De plus, certaines fonctionnalités peuvent ne pas être connues tout simplement parce qu'elles n'ont pas été apprises. Les faibles capacités d'attention ou de mémoire chez des élèves peuvent expliquer certains "oublis". La "stratégie" utilisée par certains élèves est alors de passer le pointeur de la souris informatique sur tous les icô-

nes de l'outil pour faire afficher le nom de leurs fonctions. Une autre "stratégie" est d'activer plusieurs fonctions, en espérant trouver celle recherchée : cette procédure correspond à une démarche par " tâtonnements".

**Les connaissances de la démarche.** Savoir utiliser un outil informatique à des fins documentaires ne suffit pas pour réaliser une recherche documentaire informatisée efficace. En effet, indépendamment de l'outil, retrouver et localiser des références pertinentes demande d'appliquer (et donc de connaître) l'ensemble des démarches et procédures nécessaires pour éviter ce que les documentalistes nomment le "silence documentaire" (peu ou aucune référence n'est trouvée) et le "bruit documentaire" (trop de références sont trouvées). Or, cette démarche doit être apprise tant par les élèves que par les enseignants. A titre d'exemple, une recherche documentaire informatisée peut échouer (aucune référence n'est trouvée ou les références ne sont pas pertinentes) parce qu'il n'y avait pas de question précise à la base de l'activité. Et savoir poser (ou se poser ou faire poser) une "bonne" question, dans le sens de sémantiquement et conceptuellement définie, est la première étape à réaliser, puisqu'elle permet de savoir ce qui est à chercher et ce qui n'est pas à chercher (les deux étant tout aussi importants).

Les connaissances procédurales (liées à l'outil ou liées à la démarche) sont stockées en mémoire sous forme de règles de production du type "si [action], alors [condition]" (Nguyen-Xuan, 1986). Si chacun des aspects brièvement énoncés ci-dessus peut rendre compte des difficultés éprouvées par les élèves des cycles 2 et 3 devant réaliser une recherche documentaire informatisée, il est évident que plusieurs d'entre elles peuvent coexister chez un même élève, et exister chez des élèves de second degré.

## II. L'OBSERVATION D'UNE SÉANCE

### II.1. L'observation sur le terrain comme méthode de recueil de données

Bien que l'observation ne soit pas la méthode habituellement utilisée en psychologie cognitive, les observations sont régulières dans de nombreuses écoles élémentaires et divers établissements secondaires depuis plus d'un an, dans le cadre du travail

coopératif entre le CRDP de Poitou-Charentes et le laboratoire Langage et Cognition. La suite de cet article repose sur une analyse descriptive récente d'enregistrements audiovisuels de recherches documentaires informatisées réalisées par 11 élèves de Cours Moyen deuxième année (CM2), utilisant le logiciel BCDI-école (version 1.1). Ce type d'approche correspond donc à ce que Bunge (1984) appelle "*une perception préméditée et éclairée*". Le recours à l'observation sur le terrain s'est avéré indispensable dans le cadre d'une étude scientifique de la recherche documentaire informatisée puisqu'il s'agit d'une activité très peu étudiée, liée à l'apprentissage et dont les actions des élèves n'ont de sens que par rapport à un contexte donné (Weil-Barais, 1991). L'observation est une méthode complémentaire à d'autres, qui peut aider à affiner des hypothèses en vue d'expérimentations. En effet, une démarche expérimentale "classique" peut s'appuyer sur un travail d'observation "armée, sur le terrain" lorsque cette observation a permis d'extraire des indices pertinents utilisables pour une opérationnalisation et une formulation d'hypothèses. Comme le proposaient déjà Richelle & Droz (1976), "*l'observation peut être considérée comme le premier moment de l'expérimentation : ce premier temps peut conduire le chercheur à des hypothèses qui lui permettront, par la suite, d'expérimenter de manière plus rigoureuse*" (p. 39), même si l'observation devait, selon certains, être rejetée pour que la psychologie puisse devenir une "psychologie moderne" (Delay & Pichot, 1967). Paradoxalement, si l'observation des enfants est jugée trop systématique, objectiviste et scientifique pour certains psychopathologues (Squirès, 1998), l'observation est toujours une source irremplaçable de données pour les spécialistes de la psychologie de l'enfant et de la psychologie développementale (Tourrette & Guidetti, 1994). De manière générale, l'observation obéit à ce que Kohn & Nègre (1991) décrivent sous le nom de "*processus de digitalisation*". Ce processus correspond à une analyse où le complexe est ramené à du simple. Il faut toutefois garder à l'esprit que les conduites relativement élémentaires ne sont que des moments ou des parties d'une conduite plus complexe qui engagent l'individu à plus long terme et de façon plus globale

(Reuchlin, 1977). Étant donné que nos échantillons sont petits, les indices statistiques que nous utilisons servent uniquement à résumer certaines observations (Bovet, 1984).

## II.2. Aspects méthodologiques

**Le matériel d'enregistrement.** Les observations sont réalisées grâce à des enregistrements audio et vidéo-numériques. Le matériel est composé d'une caméra numérique Digital Video (DV), Sony modèle VX 9000, permettant une captation audiovisuelle de grande précision. La caméra est située à une distance d'environ quatre mètres derrière les élèves. Plusieurs visites nécessaires aux réglages permettent d'habituer les élèves à la présence de la caméra. L'objectif de la caméra est focalisé sur l'écran de l'ordinateur et permet de suivre les moindres mouvements du pointeur de la souris et d'enregistrer l'écriture *on-line* des interrogations. Comme toutes les techniques d'enregistrements, la captation audiovisuelle numérique simultanée présente plusieurs avantages (Ghiglione & Richard, 1993) : de multiples lectures sans perte de données, une grande précision dans la maîtrise des comportements, une manipulation aisée des observables (arrêts sur image, zooms, etc.) et une multiplication des juges pour le codage. Si les principaux inconvénients liés à l'utilisation de la captation audiovisuelle simultanée sont d'ordre technique (problèmes liés au cadrage, à la lumière, aux bruits "parasites" tels que le souffle d'un ordinateur, etc.), il ne faut pas oublier les aspects liés à la déontologie du psychologue (code de déontologie du psychologue, 22 juin 1996) et à la protection des données à caractère personnel utilisées à des fins de recherche (Conseil de l'Europe, 1983). En plus des enregistrements, un observateur (toujours le même) tient un "livre de bord" (Weil-Barais, 1997) sur lequel sont notées diverses informations pouvant être importantes, telles que des déplacements physiques de l'élève.

**Les élèves.** L'observation rapportée ici correspond à la réalisation de recherches documentaires informatisées réalisées par 11 élèves de CM2, tous de la même classe, et donc fréquentant la même école. Tous les élèves étaient familiarisés avec le logiciel pour l'avoir utilisé depuis un an ou deux ans pour certains, avec une fréquence d'une utilisation au

moins par semaine. Le lieu où se sont déroulés les enregistrements étaient familiers à tous les élèves (Bibliothèque Centre Documentaire de leur école).  
**La procédure.** Chaque élève devait réaliser une recherche documentaire informatisée à l'aide du logiciel BCDI-école, soit sur un thème familier ("le sang") soit sur un thème peu familier ("les animaux de la mer"). Le thème du "sang" était *a priori* familier pour tous les élèves car l'enseignant effectuait des séances de biologie sur le "sang" depuis deux semaines. Par contre, le thème des "animaux de la mer" n'avait fait l'objet d'aucun cours et n'était abordé qu'en vue d'un voyage scolaire de fin d'année. En d'autres termes, les élèves possédaient *a priori* plus de connaissances sur le thème du "sang" que sur le thème des "animaux de la mer". La consigne donnée par l'enseignant était de repérer quelques documents susceptibles d'apporter des informations intéressantes relativement à l'un des deux thèmes. Les élèves devaient noter les cotes ou les titres des références documentaires qu'ils jugeraient pertinentes, afin de retrouver les documents correspondants en vue de les exploiter lors d'une séquence pédagogique ultérieure. Chaque élève retournait en classe dès qu'il déclarait avoir terminé sa recherche documentaire informatisée.

### II.3. QUELQUES CONSTATATIONS À PARTIR DE L'EXEMPLE

**Les indicateurs chronométriques.** Le tableau 1 présente les totaux (en secondes) et les pourcentages des temps d'affichage des principaux écrans du logiciel BCDI-école (version 1.1), par rapport au temps total des recherches documentaires informatisées pour tous les élèves (soit presque une heure). L'écran de recherche correspond à l'écran où les élèves écrivent (à l'aide du clavier) leurs interrogations. Sont distingués le temps de formulation (temps pendant lequel les élèves "écrivent") et le temps d'affichage de l'écran de recherche "vierge", hors écriture. Les références documentaires peuvent être affichées une par une (écrans "notice") ou par liste (écrans "liste"). Enfin, les élèves peuvent recourir au dictionnaire de recherche intégré au logiciel (écrans "dictionnaire") ou à la fonction d'aide (écrans "aide").

|                   | Ecran de recherche |        | Notices | Listes | Messages | Dictionnaire | Aide |
|-------------------|--------------------|--------|---------|--------|----------|--------------|------|
|                   | Formulation        | Vierge |         |        |          |              |      |
| Temps d'affichage | 765,6              | 1195,8 | 837,6   | 460,8  | 294      | 9            | 19,2 |
| Pourcentage       | 21,26              | 33,21  | 23,26   | 12,80  | 8,16     | 0,25         | 0,53 |

Tableau 1 : Temps totaux d'affichage de chaque écran du logiciel, (exprimés en secondes) et en pourcentages, pour tous les élèves

Dans un premier temps, nous pouvons constater que certaines fonctionnalités de l'outil sont très rarement utilisées (par exemple, le dictionnaire est utilisé 9 secondes sur le total d'une heure de recherche documentaire informatisée).

Dans un second temps, si nous comparons les temps d'affichage des différents écrans du logiciel de recherche documentaire par rapport au temps total de l'activité pour tous les élèves, nous pouvons constater qu'il existe de grandes différences chronométriques entre écrans. Ainsi, plus de 54% du temps total d'affichage des divers écrans correspondent à l'écran de recherche. En d'autres termes, pour les élèves de CM2, plus de la moitié du temps total de recherche documentaire informatisée est consacrée à la planification (ou réflexion) des formulations et à l'écriture des formulations elles-mêmes. Parmi ces 54%, plus de la moitié correspond à l'affichage de l'écran de recherche vierge, hors formulation. Nous pouvons imaginer que ce temps correspond à un temps de réflexion durant lequel les élèves planifient la formulation de leurs interrogations. Un élève passe donc plus d'un tiers du temps total consacré à la recherche documentaire informatisée face à l'écran de recherche vierge.

L'autre grande part du temps alloué à la recherche documentaire informatisée correspond à la lecture (et au traitement) des notices et des listes de références, c'est-à-dire des produits issus de la recherche. Quoiqu'il en soit, un élève de CM2 passe la majorité de son temps à planifier ses interrogations et à écrire ses interrogations lors d'une recherche documentaire informatisée.

**Les interrogations des élèves.** Les élèves produisent plus d'interrogations lorsque le thème est familier que lorsque le thème est peu familier (tableau 2). De plus, les interrogations produites par les élèves dans le cas du thème familier sont parfois très spécifiques et témoignent d'un approfondissement du thème en classe (par exemple, "albumine" et "coagulation").

| Thème familier :<br>Le sang                          | Thème peu familier :<br>Les animaux de la mer |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Le(s) groupe(s) sanguin(s)<br>(ou le groupe du sang) | (Les) animaux de la mer (marins)              |
| Albumine                                             | (Les) crustacé(s)                             |
| Coagulation du sang                                  | (Les) coquillage(s)                           |
| Circulation                                          | Mer                                           |
| Développement du sang                                | Les poissons                                  |
| Le sang à la naissance                               | Les oiseaux de la mer (marins)                |
| Le sang                                              |                                               |
| Le sang des animaux                                  |                                               |
| Les groupes sanguins des animaux                     |                                               |
| Groupe                                               |                                               |

Tableau 2 : Interrogations formulées par les élèves selon la familiarité du thème

Lors de la réalisation des recherches documentaires informatisées sur le thème peu familier, les élèves ayant interrogé l'outil avec des termes spécifiques ("crustacé" et "coquillage") ont éprouvé de grandes difficultés pour écrire ces termes (ces élèves avaient écrit "crustassés" puis "crustasés" ainsi que "coquillages" et "coquillages"). D'ailleurs, les recherches documentaires informatisées de ces élèves ont été très longues par rapport à leurs camarades, car ils ont été obligés de rechercher l'orthographe exacte de ces mots dans un dictionnaire.

D'autres analyses, non rapportées ici, sont actuellement pratiquées sur tous les enregistrements, telles que celles portant sur la pertinence des références sélectionnées par les élèves, le nombre d'interrogations par élèves, les stratégies utilisées pour exploiter les références, etc. qui sont autant d'indicateurs pouvant permettre de mieux cerner les difficultés exactes.

### III. DISCUSSIONS

Après observation des différents temps d'affichage des écrans du logiciel de recherche documentaire, il semble que, chez les élèves de CM2, la grande majorité du temps consacré à la recherche documentaire informatisée le soit à la planification des formulations (ou interrogations) et à la production même de ces interrogations. Une différence liée au degré de familiarité du thème de la recherche pouvant influencer le temps global nécessaire pour réaliser une recherche documentaire informatisée et plus spécifiquement le temps nécessaire à la planification des interrogations semble avoir également été décelée.

Une analyse qualitative des recherches documentai-

res informatisées a permis de montrer que la majorité des élèves de CM2 observés connaissaient relativement bien l'outil, même si certaines lacunes ou certains oublis posaient problèmes (comme accéder aux notices). Mais, certaines fonctionnalités n'étaient pas connues parce qu'elles n'ont pas été apprises. Quoi qu'il en soit, comme l'ont prouvé les élèves de nos échantillons, l'apprentissage précoce du fonctionnement d'un logiciel de recherche documentaire adapté aux jeunes lecteurs est possible. Mais, comme le fait remarquer Mayer (1997) à propos des produits multimédias, la réussite de toute activité pédagogique (dont la recherche documentaire informatisée) dépend autant de la qualité et de la maîtrise des outils et démarches que de la "qualité" pédagogique des enseignements. C'est, pour cette raison, que cet auteur conseille de ne plus centrer les débats et travaux sur les outils, mais de les centrer sur les interactions entre les apprenants et les outils.

Par analogie avec une distinction issue de travaux en psychologie de la résolution de problèmes et issue de l'Intelligence Artificielle (IA), des difficultés de deux ordres peuvent rendre compte des problèmes rencontrés par les élèves de différents niveaux réalisant une recherche documentaire informatisée :

1. des difficultés à correctement identifier le thème exact de la recherche documentaire informatisée, c'est-à-dire des difficultés qui ont trait au contenu à atteindre et à la détermination du "champ sémantique" du thème de la recherche. Sont également présentes des difficultés liées à la maîtrise de l'orthographe. Cet ensemble de difficultés correspond à des difficultés déclaratives qui semblent affecter la formulation des interrogations, certainement à cause de difficultés à correctement planifier (activer, sélectionner et organiser) les concepts liés à ces formulations ;

2. des difficultés qui concernent les procédures spécifiquement associées aux fonctionnalités de l'outil, et des difficultés qui concernent également la démarche générale liée à la réalisation de l'activité, indépendamment de l'outil. Cet ensemble de difficultés correspond à des difficultés procédurales.

Nous pouvons noter que les influences respectives de ces deux types de difficultés (déclaratives et procédurales) ont également été décelées par Rouet &



Tricot (1998) en ce qui concerne la recherche d'informations, qui est une activité proche de la recherche documentaire informatisée (Dinet, Rouet & Passerault, 1999). Comme le souligne George (1988) dans une judicieuse analyse de l'interaction entre déclaratif et procédural, "il n'est pas assuré que la distinction entre le déclaratif et le procédural soit la plus appropriée, mais elle s'avère utile au moins momentanément en permettant de circonscrire différents problèmes liés à l'utilisation et à l'acquisition des connaissances" (p. 107). Aussi, il

semble raisonnable de poursuivre des travaux visant à identifier les difficultés présentes chez les élèves lors de la réalisation d'une RDI en étayant ses réflexions sur l'existence de difficultés de natures distinctes, à savoir les difficultés liées aux aspects déclaratifs et celles liées aux aspects procéduraux.

Jérôme DINET

Laboratoire Langage et Cognition  
Université de Poitiers

Centre Régional de Documentation Pédagogique  
de Poitou-Charentes

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAMARGOT, D. (1997). *Processus de récupération et d'organisation dans l'activité de rédaction de texte : effet de l'acquisition des connaissances référentielles*. Thèse pour le Doctorat de Psychologie. Université de Poitiers.
- ANDERSON, J.R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, New-Jersey : L.E.A.
- ANDERSON, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge M.A. : Harvard University Press.
- ANDERSON, J.R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York : W.H. Freeman and Company.
- BALPE, J.-P. (1990). *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*. Paris : Hachette.
- BARÈS, M. (1984). *La recherche documentaire dans le contexte télématique : modalités d'automatisation et utilisation des bases de données*. Paris : Hachette.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New-Jersey : Erlbaum.
- BONIN, P. (1995). *Accès lexical en production verbale : essai de mise en évidence d'une spécificité de l'écrit*. Thèse pour le Doctorat en Psychologie. Université de Bourgogne.
- BOVET, P. (1984). Observation et statistique. In M.P. Michiels-Philippe, dir., *L'observation*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 73-97.
- BUNGE, M. (1984). L'observation. In M.P. Michiels-Philippe, dir., *L'observation*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 47-59.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1983). *Protection des données à caractère personnel utilisées à des fins de recherche scientifique et de statistiques*, Recommandation R(83) 10. Bruxelles : Section des Publications.
- DELAY, J. & PICHOT, P. (1967). *Abrégé de psychologie à l'usage de l'étudiant*. 3<sup>e</sup> éd. Paris : Masson et Compagnie.
- DINET, J., ROUET, J.-F. & PASSERAULT, J.-M. (1998). Recherche documentaire et technologies de l'information. Les "nouveaux outils" sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves ? In J.F. Rouet, dir. et B. de la Passardière, dir. *Actes du Colloque Hypermédias et Apprentissages*, Poitiers, octobre 1998. Paris : INRP et EPI, p. 149-162.
- FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FAYOL, M. & JAFFRE, J.-P. (1999). L'acquisition / apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170.
- GEORGE, C. (1988). Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales. In P. Perruchet, dir., *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles : Mardaga, p. 103-137.
- GHIGLIONE, R. & RICHARD, J.-F. (1993). *Cours de psychologie : bases, méthodes, épistémologie*. Paris : Dunod.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, ed. & E.R. Steinberg, ed., *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New-Jersey : L.E.A., p. 3-30.
- KOHN, R.C. & NÈGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- MAYER, R.E. (1997). Multimedia Learning : Are We Asking the Right Questions ? *Educational psychologist*, 32(1), 1-19.
- MCCUTCHEN, D. (1986). Domain Knowledge and Linguistic Knowledge in the Development of Writing Ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- NGUYEN-XUAN, A. (1986). Le système de production : un formalisme pour modéliser la cognition humaine. In J.-L.

Le Moigne, ed., *Intelligence des mécanismes, mécanismes de l'intelligence*, Fayard : Fondation Diderot, p. 139-154.

REUHLIN, M. (1977). *Psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France. (Fondamental).

RICHELLE, M. & DROZ, R. (1976). *Manuel de psychologie : introduction à la psychologie scientifique*. Bruxelles : Dessart et Mardaga.

ROUET, J.-F. & TRICOT, A. (1998). Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs.

In A. Tricot, dir. & J.-F. Rouet, dir., *Les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, p. 57-74.

SQUIRÈS, C. (1998). L'observation au cours des thérapies psychanalytiques avec des nourrissons.

In A. Braconnier, dir. et J. Sipos, dir., *Le bébé et les interactions précoces*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 195-215.

SUTTER, E. (1994). Les logiciels documentaires. In A. Vuillemin, *Les Centres de Documentation et les Nouvelles Technologies de l'Information*. Paris : La Documentation française, p. 341-349.

TOURRETTE, C. & GUIDETTI, M. (1994). *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*. Paris : A. Colin.

WEIL-BARAIS, A. (1991). Résolution de problèmes. In J.-P. Rossi, dir., *La recherche en psychologie (domaines et méthodes)*. Paris : Dunod, p. 103-155. (Sciences humaines).

WEIL-BARAIS, A. (1997). *Les méthodes en psychologie (observation, expérimentation, enquête, travaux d'études et de recherche)*. Paris : Bréal. (Grand Amphi-psychologie).

# INNOVATIONS ET RECHERCHES A L'ÉTRANGER

IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE  
DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS  
JUGÉS SIGNIFICATIFS.

- L'écologie d'une école innovante
- Le mode de groupement des élèves : son influence sur le niveau scolaire
- Un cas de pratique réflexive dans l'enseignement supérieur
- La science à l'école et dans la vie quotidienne
- Formation et rôle des professeurs mexicano-américains aux États-Unis

# L'ÉCOLOGIE D'UNE ÉCOLE INNOVANTE

**E**n examinant l'exemple d'une école non traditionnelle fonctionnant depuis vingt ans à Salt Lake City en s'appuyant sur la participation bénévole des parents, E. Matusov s'efforce d'expliquer comment une communauté d'apprenants se maintient et progresse avec le renouvellement des générations. Il analyse les informations issues de plusieurs enquêtes conduites par des collègues ayant exercé dans cette école et utilise ses propres souvenirs en tant que parent bénévole dans cette même école ainsi que des interviews, des contacts personnels avec les parents, enfants, enseignants, directeurs de l'établissement.

Cette école surnommée l'"OC" (pour "Open Classroom") diffère des autres écoles publiques par son programme qui met en évidence l'apprentissage par l'action, la résolution de problèmes, la participation parentale, la planification de l'apprentissage conjointement par les adultes et les enfants. La population est blanche, de classe moyenne, mais assez diversifiée sur le plan socioculturel et religieux. Les parents, appelés ici "coopérants", doivent consacrer trois heures hebdomadaires à la classe, plus un temps à la préparation d'activités extrascolaires et à l'assistance à des réunions. Le degré d'implication des parents dans la marche de l'école est donc très élevé. Dans cet établissement, les enseignants s'intéressent réellement au discours des enfants et pas seulement à la "réponse correcte", aidant les élèves à articuler leur pensée, reliant celle-ci avec une intervention précédente d'un autre enfant. L'expérience de l'élève s'intègre alors à celle des autres participants : construire une communauté et construire un savoir deviennent une seule et même chose.

Dans une telle "communauté d'apprenants", ce que les élèves apprennent est autre que dans les autres philosophies de l'éducation : les élèves apprennent à

s'entraider, à gérer leur propre apprentissage en fonction de leurs propres centres d'intérêt, alors que dans un modèle d'enseignement traditionnel, l'adulte impose des sujets dont l'enfant ne comprend pas toujours le sens final, un type de démonstration des connaissances sous forme de réponses à des tests, à des critères de performances que l'enfant doit deviner pour fournir les réponses attendues, pour être le meilleur. L'étude de documents vidéo concernant 45 parents travaillant avec de petits groupes d'élèves sur le thème des inventions montre qu'ils se rallient à un concept éducatif soit "unilatéral" – l'approche est gérée par l'enfant ou par l'adulte – soit "collaboratif" – l'approche est choisie par la communauté (élèves, parents, professeurs). Dans l'approche gérée par l'adulte, l'enfant apprend à partir des bases fournies par l'enseignant et reproduit la culture de celui-ci sans participation active. Dans l'approche gérée par l'enfant, ce dernier construit son propre savoir et les adultes sont considérés plutôt comme un frein potentiel à la créativité de l'enfant. Dans la troisième voie, celle de la "communauté des apprenants", enfants, professeurs et bénévoles (ici, les parents coopérants) participent à l'exploration qui aboutira à l'acquisition de connaissances. Tous partagent les mêmes centres d'intérêt et sont considérés comme intellectuellement enrichis par cette collaboration. L'une des enquêtes (1997) a montré que 76 % des parents coopérants "novices" (moins de deux ans d'expérience) utilisaient une approche "unilatérale" tandis que ce taux baissait à 34 % pour les coopérants "anciens". Ce résultat suggère que la majorité des parents ont l'expérience d'une philosophie éducative traditionnelle (fondée sur l'autorité du professeur).

L'approche développementale de la psychologie aide à comprendre comment les nouveaux membres de la communauté introduisent une dyna-

mique de compréhension mutuelle avec les membres "anciens" qui leur "apprennent" de nouvelles pratiques socioculturelles, une philosophie éducative qui ne leur est pas familière. Les contraintes pesant sur les processus d'apprentissage des membres novices sont liées à la façon dont la communauté assure sa pérennité. L'auteur considère quatre modèles de maintenance d'une communauté : le "modèle sélectif", le "modèle d'adéquation", le "modèle d'homogénéisation", le "modèle écologique".

Le modèle sélectif conduit à filtrer les membres aspirants qui correspondent à la philosophie éducative de la communauté grâce à des meetings, des opérations "portes ouvertes", des interviews privées et des tests passés par les volontaires. Il s'agit d'une sélection réciproque puisque les parents choisissent de ne pas envoyer leur enfant dans une école traditionnelle et que, d'autre part, l'OC, école innovante, doit maintenir son rythme d'inscriptions pour continuer à recevoir des fonds du district scolaire. Selon que la demande d'inscription est supérieure ou inférieure à l'offre, les exigences de la communauté scolaire seront plus ou moins strictes. Le désir d'attirer une population spécifique (parents isolés ou parents travaillant tous deux) peut également conduire la communauté à accepter des ajustements quant à la présence physique des volontaires pendant les heures de classe (en échange de missions extra-scolaires). Mais, globalement, ce modèle ne tolère pas une vraie diversité philosophique : les normes et la philosophie de l'établissement doivent être suivies et un savoir-faire pédagogique est exigé des parents.

Le modèle de "l'entonnoir", fondé sur le processus d'adéquation, suppose une diversité initiale tolérée des membres aspirants et un abandon progressif de ceux qui sont en décalage croissant avec la philosophie de l'établissement. Une force centrifuge expulse graduellement les membres qui ne conviennent pas à la communauté, l'homogénéité étant le but final et non le point de départ de la communauté. Ce modèle a souvent été appliqué à l'étude de l'échec scolaire parmi les enfants américains de minorités ou de milieux défavorisés (sur-représentés dans les bas niveaux de performance). Dans cette situation, l'apprentissage ne se construit

pas, à cause de la discordance entre les interactions des enfants de culture minoritaire et les professeurs issus de la culture majoritaire. Les modèles de discours et de comportement désirables sont *supposés connus* avant l'entrée à l'école (questions posées, réponses données au bon moment et dans le style approprié, hiérarchie des prises de parole...). L'inadéquation du schéma discursif expérimenté par les enfants dans leur milieu familial les place en marge de la participation à la classe. Dans l'OC, le processus d'entonnoir s'applique aux parents volontaires, mais à un degré bien moindre : d'après l'enquête de Matusov et Rogoff (1997), comportant un questionnaire adressé à 50 parents, 3 parents avaient abandonné le programme de l'OC après un an, deux d'entre eux parce qu'ils avaient changé de région. Un seul parent avait estimé que la philosophie éducative de l'école ne convenait pas à son enfant ; cette mère considérait que la part d'activité gérée par les élèves était trop importante et que les cours auxquels elle avait participé dans deux classes étaient insuffisamment structurés.

Le modèle linéaire de perpétuation d'une communauté est fondé sur le processus d'homogénéisation : les nouveaux coopérants sont guidés en fonction de deux principes : le principe (majeur) d'efficacité de l'activité et le principe (secondaire) de consensus sur la façon dont l'activité doit se dérouler. Les nouveaux coopérants se forment grâce à leur propre implication dans l'action pédagogique et grâce à l'aide des pairs déjà expérimentés. Il existe une diversité du niveau de maîtrise de ces membres : cette diversité est soit développementale - reflétant la progression dans l'apprentissage - et donc bienvenue, soit résiduelle - reflétant une déviance par rapport à la ligne d'action de la communauté - et donc indésirable. Dans le cas de l'OC, il existe, parmi les coopérants "anciens", une petite proportion de membres qui conservent une approche "unilatérale" des activités, considérée comme moins stimulante et enrichissante que l'approche collaborative recommandée mais, au cas par cas, on a constaté que certains de ces parents parvenaient à établir des relations interpersonnelles très encourageantes pour les enfants.

Selon le modèle écologique développé à partir d'interviews de parents (1992) et de professeurs

(1994-96) de l'OC, des relations de soutien mutuel à multiples facettes créent une "situation de confort intellectuel" pour les membres grâce à une pratique commune et, pour les enfants, "apprendre englobe le fait d'apprendre à guider autrui (y compris les adultes) dans des activités scolaires et de construire ses propres centres d'intérêt tout en participant à l'apprentissage et au bien-être des autres, dans la classe". Les professeurs s'efforcent de créer cette situation de confort pour les parents nouveaux bénévoles en leur demandant, en début d'année, dans quel domaine de savoir ou de savoir-faire et avec quel nombre d'enfants ils se sentent à l'aise. Faute de respecter ce seuil de confort, de maîtrise, on crée chez le coopérant une situation d'anxiété défavorable au renforcement de la compétence initiale (il est, par exemple, utile que le coopérant puisse, au début, laisser au professeur la charge des enfants perturbateurs qui briseraient les premières tentatives). L'effort porte sur l'élargissement du domaine d'apprentissage considéré par le bénévole comme "confortable" (c'est-à-dire maîtrisé), constituant à son tour une "pluralité des chemine-ments" qui aboutissent à une philosophie commune de la pratique éducative. Cette zone d'apprentissage maîtrisée est similaire à la "zone de développement proximal" définie par Vygotsky. Avec l'aide des autres, les participants dépassent les limites de leurs compétences initiales, entraînant le perfectionnement des enfants. Ces situations écologiques de confort, contrairement aux situations personnelles de confort, impliquent simultanément de nombreux membres de la communauté et comprennent de multiples facettes (enseignement, apprentissage,

relations interpersonnelles, gestion de groupes...). Les divers cheminements conduisent également à des approches écologiques de la pratique communautaire diverses mais philosophiquement compatibles, correspondant à la diversité de l'histoire personnelle des participants, de leurs interactions avec des institutions, des communautés autres, unifiée par la volonté de soutien mutuel. En analysant les problèmes du coopérant et leurs causes, le professeur expérimenté ouvre une voie de collaboration et de construction cognitive. Les membres qui, initialement, ne partagent pas une philosophie de l'enseignement commune, mettent en commun leurs problèmes. La réforme d'éléments isolés de la pratique de cette communauté, pas forcément centraux mais considérés comme problématiques, est préférée à une remise en cause fondamentale. La communauté de l'OC et sa philosophie de l'apprentissage ne sont pas statiques. Des causes "internes" et "externes" (par exemple, le changement du statut professionnel des couples) provoquent des changements de politique de coopération avec les parents. Un processus simultané de production et de reproduction fournit à la fois un fil conducteur et une impulsion de changement à cette communauté. La diversité écologique exprime, non pas les différences fonctionnelles entre les individus ou les pratiques, mais l'"ouverture" de ces individus et l'apport d'un soutien mutuel.

D'après : MATUSOV, Eugene. How does a community of learners maintain itself? Ecology of an innovative school. *Anthropology and Education Quarterly*, June 1999, vol. 30, n° 2, p. 161-186.

# LE MODE DE GROUPEMENT DES ÉLÈVES : SON INFLUENCE SUR LE NIVEAU SCOLAIRE

**A**u cours de cette dernière décennie, l'établissement du droit des parents à choisir l'école qu'ils jugent la meilleure pour leur enfant a relancé le débat sur la sélection à l'école et, dans son sillage, la polémique sur le bien-fondé du groupement des élèves – hétérogène ou selon l'aptitude. Dans l'article de J. Ireson et S. Hallam, les recherches, principalement britanniques, sur l'influence scolaire et sociale des types de groupement des élèves, sont passées en revue et commentées en relation avec une amélioration globale du niveau scolaire des élèves anglais.

Dans les années 60 et 70, en Grande-Bretagne, la sélection des élèves s'opérait d'après des tests d'aptitude et d'intelligence (mesurant le raisonnement verbal, les capacités cognitives,...) et aboutissait à l'orientation dans les filières (*streaming*) assez rigides pour toutes les matières enseignées. Des formules plus souples existent telles que le *banding* qui, réduisant le nombre de filières, introduit une dose d'hétérogénéité dans les groupes et le *setting* qui consiste à organiser des groupes homogènes sujet par sujet pour mieux s'adapter aux besoins des élèves. (Cette dernière pratique est souvent freinée par les contraintes d'emploi du temps et de déploiement de personnel enseignant et, de surcroît, certains élèves se retrouvent dans les groupes "faibles" dans toutes les matières).

Bien que les recherches sur le groupement par aptitudes existent depuis le début du siècle, étayées par des observations ethnographiques et quantitatives, les conclusions sont incertaines en raison de l'influence concomitante d'autres variables telles que les pratiques pédagogiques, la couverture du programme, les attitudes, les valeurs partagées ou non par les élèves et les professeurs et parce que ces

recherches se focalisent soit sur les résultats scolaires ("académiques"), soit sur les conséquences sociales et utilisent des types de mesure différents et que les résultats d'une même école peuvent varier dans le temps.

Les études britanniques à large échelle sur l'influence de la sélection sur les performances scolaires ont montré soit de faibles différences de résultats – à aptitude initiale équivalente – soit une différenciation croissante des élèves selon le type d'école. Les résultats des élèves moyens s'améliorent dans les écoles sélectives. Mais, par contre-coup, la concentration d'élèves faibles fait naître dans les autres écoles une culture de rejet d'autorité, néfaste. Et même dans les *grammar schools*, traditionnellement sélectives, 20 % des élèves ne réussissent pas aux cinq épreuves du Certificat général d'éducation secondaire ("GCSE").

À l'école primaire, la sélection en filières a été introduite en 1931, critiquée au début des années 50 et abandonnée en même temps que l'examen d'entrée à l'école secondaire ("eleven plus"). Une étude de B. Lunn (1970) a comparé les résultats d'élèves de 36 écoles sélectives et 36 écoles non sélectives et conclu à une différence non significative. Une étude américaine de Slavin (1990), utilisant les techniques de méta-analyse, a passé en revue les descriptions traditionnelles pour comparer, grâce à des tests normalisés ou créés par des professeurs, des groupes de classes homogènes et hétérogènes, en choisissant des échantillons initialement comparables grâce à des procédures d'appariement : au moins 3 groupes homogènes de 3 niveaux différents et 3 groupes hétérogènes ont été mis en parallèle dans chaque observation et 14 études pour l'école élémentaire et 29 pour l'école secondaire ont été faites. Les auteurs

citent l'exemple de l'étude de Goldberg qui leur paraît très probante : elle porte sur 86 classes terminales primaires à New York appliquant quinze schémas de groupement différents en termes d'homogénéité et conclut à une différence de résultats scolaires non significative. Slavin, dans sa propre recherche méta-analytique sur des écoles secondaires, aboutit aux mêmes conclusions. Une revue de recherches de Kulik, que les auteurs jugent moins rigoureuse dans ses critères d'acceptation, indique cependant que les classes secondaires à niveau différencié obtenaient pour les meilleurs élèves des performances nettement supérieures à la moyenne pour l'ensemble des classes. L'effet le plus positif était enregistré dans les classes à "programme enrichi" pour les élèves surdoués. Avec les "programmes accélérés" permettant aux "bons élèves" de progresser plus rapidement que la normale dans leur scolarité, l'effet était nettement positif si on les comparait à des élèves de leur âge ; si on les comparait à des élèves plus âgés arrivés au même stade du programme au rythme normal, l'effet était parfois négatif. Selon Kulik, les programmes enrichis et les passages de classe accélérés, qui supposent un effort important d'adaptation des contenus enseignés, sont les plus efficaces. D'autres méta-analyses (de Lou, de Veenman) aux résultats contradictoires sont citées, suggérant que d'autres facteurs interagissent avec le système de groupement des élèves pour en modifier l'impact (notamment la façon de rendre les programmes accessibles aux élèves). Les adversaires du groupement des élèves selon leurs aptitudes avancent des arguments psychologiques et sociaux : le classement dans un "groupe faible" altère l'estime de soi et l'attitude des élèves envers l'école et le travail scolaire, la motivation pour apprendre. Mais des études sont nécessaires pour prouver le rapport de cause à effet car les méta-analyses des effets du mode de groupement sont contrastées : des enquêtes de Rudd (1956) et Oakes (1985) suggèrent que les élèves des "groupes forts" ont des aspirations culturelles et une image d'eux-mêmes supérieures, mais les conclusions de Kulik sont que le groupement selon l'aptitude tend à élever l'estime de soi (mesurée par des tests) des élèves d'aptitude faible et à diminuer l'estime de soi des élèves d'aptitude supérieure.

Là encore, l'attitude des pairs, la culture de l'école, l'attente des professeurs influent sur l'auto-évaluation intellectuelle de l'élève. Les investigations ethnographiques suggèrent que la sélection en filières, qui renforce les liens amicaux des groupes constants, favorise la bipolarisation en culture scolaire et culture antiscolaire. Une étude de Burgess (1984) montre que dans les écoles primaires favorables au *streaming*, les élèves d'aptitude inférieure sont parfois persécutés ou mis à l'écart. Le Rapport Elton (1989) constate également que les élèves placés au bas de l'échelle dans l'organisation de l'école en tirent une justification de leur mauvaise conduite. Des recherches sur le climat social de la classe suggèrent que dans les classes de haut niveau, malgré la compétition, les relations sont plus solidaires tandis que dans les classes faibles, elles sont plus agressives, hostiles. Actuellement on n'a pas encore déterminé si les comportements négatifs sont dus à la sélection ou s'ils sont le reflet d'une aliénation sociale que le contexte scolaire sélectif ne fait que renforcer.

Quels que soient les avantages scolaires de la sélection, son implication sociale est jugée négative car les classes de bas niveau scolaire contiennent une proportion anormale d'enfants de bas niveau social, de sexe masculin et d'origine ethnique minoritaire. En Irlande du Nord, les *grammar schools* accueillent une proportion majoritaire d'élèves protestants, et d'élèves des classes moyennes. Ainsi une structure fortement hiérarchisée et peu souple restreint l'égalité des chances d'éducation. Les élèves placés dans les filières classiques ont plus de chances de mener à terme des études universitaires et, en conséquence, d'obtenir des emplois de statut élevé. Aux États-Unis, le *College Board* a souligné le barrage que constituent les filières pour l'accès des Noirs et des Hispaniques à l'université. En Grande-Bretagne, malgré le collège unique et le groupement hétérogène, le fossé entre les élèves, en fonction de l'origine sociale, s'élargit au cours de la scolarité.

L'examen des diverses recherches citées dans cet article montre que le mode de groupement des élèves n'a pas un effet-clé sur l'efficacité scolaire (cf. Sammons, 1995), mais a une influence sur l'environnement cognitif, sur le partage d'idéaux,



sur les attentes, sur les droits et la responsabilisation des élèves, sur le partenariat avec les familles.

Les auteurs contestent également la fiabilité du système de groupement par aptitude : les tests d'aptitude cognitive et verbale utilisés pour classer les élèves ne tiennent pas compte des nouvelles théories sur la multiplicité des formes d'intelligence (cf. Gardner, 1983) qui attribuent aux mécanismes de l'intelligence une structure complexe plutôt qu'unitaire. De surcroît, la (mauvaise) conduite peut influencer les décisions de placement d'un élève dans une "mauvaise" classe. Enfin, les élèves placés trop haut ont tendance à s'améliorer et ceux placés trop bas à se dégrader scolairement. De plus, il est difficile de corriger un placement de niveau trop bas en raison du retard pris par l'élève dans la couverture du programme.

J. Ireson et S. Hallam reconnaissent que le groupement d'élèves d'aptitude hétérogène pose aussi des problèmes, notamment celui de l'écart entre la philosophie qui l'inspire et la pratique réelle. L'enseignement adapté à l'aptitude de chacun n'y est guère appliqué, les élèves les plus doués ne remplissent pas des tâches suffisamment exigeantes sauf en mathématiques grâce aux fiches d'exercices de difficulté graduée.

La réussite de l'enseignement à des classes hétérogènes dépend (trop) de la compétence des enseignants et demande de la souplesse, une méthodologie très variée, une bonne utilisation des ressources, des moyens audiovisuels. Les matières nécessitant des réponses précises, l'appréhension de concepts abstraits (notamment les mathématiques) sont jugées peu adaptées à un enseignement à des groupes hétérogènes. Mais les auteurs soulignent les inconvénients du placement des élèves en fonction de tests d'aptitude : la théorie des types d'intelligence multiples montre que les mécanismes mentaux ont une structure complexe plutôt qu'unitaire et les corréla-

tions entre le QI et les performances scolaires ne sont pas toujours positives ; il y a donc un risque d'erreur initiale dans le placement des élèves, qui est rarement réparable ensuite, le niveau des élèves "déclassés" se dégradant rapidement. Quant à l'attitude des professeurs, elle est en majorité favorable à l'enseignement à des groupes homogènes et, parmi eux, aux groupes les plus forts. Les chercheurs ont constaté (cf. Hargreaves, Burgess, Schwartz...) que dans les filières faibles, les enseignants fournissaient aux élèves peu d'occasions de réflexion critique, de créativité et d'autocorrection des réponses incorrectes. A l'inverse, les élèves de haut niveau sont stimulés mais le rythme rapide des cours ne permet pas toujours de fixer les connaissances.

En conclusion, les auteurs explorent deux directions autres que la sélection dure :

- le regroupement des élèves par aptitude, pour certains éléments limités du cursus à l'intérieur de classes hétérogènes, assorti d'une réévaluation régulière des élèves ;

- la prise en compte de l'effort (comme on le fait dans les pays asiatiques), plutôt que de la seule aptitude.

Un allongement de la journée scolaire pourrait être envisagé pour adapter les programmes aux besoins spécifiques des élèves moins performants. Les pressions exercées actuellement aux États-Unis et au Canada pour que la sélection en filières soit abandonnée en raison de son injustice sociale laissent présager une opposition identique en Grande-Bretagne et une évolution de l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle, tournée vers l'avenir et non vers le passé.

D'après : IRESON, Judith et HALLAM, Susan. Raising standards : is ability grouping the answer ? *Oxford Review of Education*, Sept. 1999, vol. 25, n° 3, p. 344-358.

# UN CAS DE PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'auteur, M.A. Pereira, architecte d'origine brésilienne et formée pour l'enseignement supérieur, enseigne actuellement à l'Université de Sheffield et, dans cet article, intéressée par les travaux de Schön sur les pratiques réflexives de l'enseignant, elle a entrepris une recherche-action sur son usage personnel de la pratique réflexive en tant qu'outil d'investigation sur son propre enseignement.

M.A. Pereira expose le double objectif de son questionnement : améliorer sa pratique grâce au développement d'un processus réflexif et stimuler les aptitudes de ses étudiants à réfléchir par eux-mêmes, à devenir des apprenants autonomes.

En se fondant sur une enquête auprès de maîtres-assistants ayant signalé les difficultés des étudiants débutants en architecture qui abordent les aspects techniques et le langage technique, l'auteur a mis au point un séminaire pour 65 étudiants de première année, qui les engage à réfléchir sur les caractéristiques techniques de constructions en s'appuyant fortement sur l'image (vidéos, photographies, diapositives). Pour créer un environnement permettant aux étudiants de discuter entre eux, d'assimiler le vocabulaire technique et de construire un savoir, M.A. Pereira a constitué cinq petits groupes de 15 étudiants.

Lors d'une première session, elle a projeté deux vidéos de 10 mn représentant chacune l'histoire unique d'un bâtiment. Les étudiants devaient exprimer leurs réactions, leurs émotions puis exposer par écrit l'impression générale du groupe avant de la justifier en réunion plénière. Il était prévu pour la deuxième session de ce séminaire que les étudiants apportent et commentent leurs propres documents visuels sur des constructions, l'objectif étant que les

étudiants acquièrent une approche intégrée des divers aspects – y compris techniques – de la conception architecturale. Enfin, une vidéo sur l'architecte Santiago Calatrava devait être discutée, notamment du point de vue de l'intégration des divers éléments du processus de création du projet. L'auteur a analysé l'expérience selon le modèle de Schön : elle a d'abord examiné tous les éléments réflexifs qu'elle a produits lors de sa réflexion "sur son action" (sa pratique) puis elle a analysé ses interactions avec les étudiants pour démontrer les mécanismes de la réflexion "en action".

Consciente de la complexité du concept de "pratique réflexive" élaboré par Schön dans *The reflexive practitioner* (1983), M.A. Pereira tente de le clarifier et insiste sur l'importance de la "délimitation du rôle" du praticien dans un contexte donné. Ce cadrage dépend des valeurs, des stratégies personnelles du praticien, de ce qu'il juge pertinent. Et il doit s'ouvrir aux critiques constructives. L'auteur se définit en fonction de ses origines sociales et de sa prise de conscience politique qui l'ont conduite à soutenir un idéal humaniste de solidarité et de coopération proche de l'humanisme de Paulo Freire, défenseur d'une pédagogie libératoire. Sa position un peu marginale par rapport à l'Institution, en tant que doctorante et chargée de cours d'architecture, lui donne à la fois une plus grande liberté pour organiser son séminaire et une absence de pouvoir sur l'emploi du temps et l'obligation d'assistance au cours. Elle a consigné dans un portfolio le développement de sa réflexion qui traduit son adhésion à une approche constructiviste du savoir, aux valeurs des théories socioculturelles qui inspirent l'apprentissage collaboratif généré par la discussion. L'objectif est de faire prendre conscience aux étu-

dians des problèmes techniques précis grâce à des études de cas, des discussions de cas au cours desquelles ils établissent des relations entre leur projet architectural et les réalités physiques, les contraintes techniques pour sa réalisation.

L'auteur témoigne de sa "réflexion en action" en s'appuyant sur les notes de son "journal de bord" et de son portfolio : à partir d'une situation d'attente – les étudiants de première année manquaient de vocabulaire technique et d'assurance dans un environnement nouveau – il fallait stimuler l'expression des idées, des critiques, l'intégration du langage technique. Elle a procédé en *nommant* les éléments essentiels de la situation puis en définissant le *cadre* dans lequel le problème serait traité : son idée de cours repose sur un *langage visuel*, mieux adapté aux aptitudes des futurs architectes et sur l'utilisation d'un vocabulaire non professionnel (en présentant des films vidéos commentés par des non-architectes de sensibilités très diverses). Les mots d'"encouragement", "développement", "prise de conscience", "discussion" sont cités expressément et structurent le processus expérimenté. Les éléments techniques et architecturaux qui seront le cœur même de l'objet d'apprentissage sont également nommés et la méthodologie, les objectifs définis.

Au cours de cette réflexion sur son cours, M.A. Pereira consigne ses *doutes* : elle s'interroge sur le bien-fondé du développement concomitant chez des étudiants en première année du vocabulaire architectural dans le programme traditionnel et du vocabulaire technique dans son séminaire optionnel – même si sa propre conception de l'architecture est justement "intégrale". Le terme de "first year student" suggère des caractéristiques particulières exigeant des approches spécifiques d'initiation et provoque chez l'auteur un enchaînement de réflexions critiques sur la cohérence de ses propres idées de départ.

Tout ce travail de dénomination (définition) des "choses" et de cadrage de l'action pédagogique est influencé par la façon dont l'auteur a défini son propre rôle d'enseignante, le cadre de ses initiatives. Après avoir établi des définitions et des cadres de travail, l'auteur a entrepris des changements organisationnels dont elle décrit un exemple pour illustrer

sa pratique réflexive personnelle : lors de la première session, les étudiants devaient, après avoir visionné la première vidéo et analysé les impressions que leur inspirait cet ouvrage architectural, s'organiser en petits sous-groupes de trois, discuter puis consigner par écrit leurs sentiments communs, leur relation à cette œuvre. Ensuite, un échange d'opinions de tout le groupe avait lieu. Le processus était répété pour la seconde vidéo. Enfin, une réunion permettait la synthèse de ces deux observations, une mise en relation des objectifs et de l'expression en architecture, une évaluation informelle du séminaire. Avec le premier groupe, les discussions ont bien fonctionné, mais lors de la première session avec le deuxième groupe M.A. Pereira a constaté que certains élèves dominaient trop le débat, ne laissant pas d'espace d'expression à certains autres étudiants. Après visionnement de la séquence (avec ses élèves), elle a décidé de modifier la composition des sous-groupes pour constituer des équipes mieux équilibrées. Le résultat, satisfaisant, lui a prouvé que sa réflexion pendant l'action avait été pertinente.

M.A. Pereira analyse ensuite un exemple de "réflexion dans l'action" dans lequel sa problématique réside dans le fait d'aider les étudiants à réaliser que la conception architecturale présente plusieurs facettes. Elle a proposé aux étudiants une réflexion dialoguée sur la métaphore de l'architecte en tant que jongleur, leur demandant de citer les diverses contraintes que l'architecte doit prendre en compte. Dans ces circonstances, sa propre "réflexion dans l'action" est venue de l'analyse des réactions des étudiants : par exemple, l'hésitation d'un étudiant à proposer "le désir du client" comme exemple de contrainte lui rappelle sa définition de "l'étudiant de première année" et l'incite à confirmer, dans un langage nuancé d'encouragement, la validité de cette réponse tout en passant rapidement à une autre question pour stimuler la participation des autres élèves, le contrôle du temps d'expression de chacun étant un autre devoir du professeur. Toutes ces réactions s'enchaînent et permettent d'avancer vers des concepts plus larges et complexes et ont pour objectif d'éveiller la conscience des problèmes. L'utilisation d'un langage proche de celui des débutants, modulé par des intonations spécifi-

ques, des temps d'arrêt, est l'un des processus d'avancée.

En conclusion, M.A. Pereira confirme l'intérêt du modèle de réflexivité de Schön (impliquant un processus d'"expansion en spirale") pour guider l'analyse de sa propre pratique, de ses convictions, de ses insuffisances et finalement en tirer des enseignements qui lui seront utiles dans la classe. Ce perfectionnement s'effectue au prix d'une auto-critique et d'une acceptation des critiques d'autrui. L'auteur met également en lumière l'importance du rôle du tuteur de l'enseignant novice, qui apporte une critique constructive ou d'un groupe de pairs qui supervisent et aident à définir le cadre de la fonction

professionnelle. Quant à l'aptitude des étudiants à devenir eux-mêmes des praticiens réflexifs, bien qu'elle n'ait pu être évaluée de façon formelle à la fin du séminaire, faute de temps (en raison d'autres implications des étudiants dans le programme obligatoire), l'attitude très positive des étudiants au cours des interactions et les évaluations informelles établies à la fin de chaque session, sont des indicateurs de satisfaction pertinents.

D'après : PEREIRA, Marcia A. My reflective practice as research. *Teaching in Higher Education*, July 1999, vol. 4, n° 3, p. 339-354.

# LA SCIENCE À L'ÉCOLE ET DANS LA VIE QUOTIDIENNE

**A**u cours des années quatre-vingt, différents pays, sous l'égide de l'UNESCO, ont lancé un projet de "Sciences pour tous" destiné à placer à égalité l'objectif de formation générale de tout le public jeune et de l'objectif de sélection et formation générale des futurs scientifiques. Différentes approches ont été explorées pour remplir ces objectifs ambitieux. Le Canada (1997), l'Australie (1998) ont expérimenté la difficulté de réformer radicalement les programmes scientifiques en s'attaquant au pouvoir des traditionnalistes. La réforme étant maintenant en marche, il devient nécessaire d'observer l'évolution des relations entre l'évaluation des connaissances scientifiques à l'école (par les tests et examens) et la mesure de la "conscience scientifique" du public, instituée plus récemment. Dans le programme d'enseignement général secondaire, les sciences ne sont devenues une matière prépondérante que depuis une vingtaine d'années (sauf dans l'URSS qui, dès sa fondation, a rendu toutes les matières scientifiques obligatoires). Pendant cette période, les programmes étant conçus pour de futurs spécialistes, beaucoup d'élèves moyens se sentaient dépassés, ou peu concernés par cet enseignement académique, apparemment très éloigné des besoins de la vie courante. La conscience scientifique du grand public s'est en fait développée (dans les pays anglophones) grâce aux efforts de vulgarisation de certains scientifiques (Azimov, Stephen Hawkins...). Par eux le pouvoir de la science s'est affirmé et a fasciné beaucoup de gens. De plus, les musées et les centres scientifiques interactifs ont multiplié les occasions d'information, les mass médias ont également popularisé les faits scientifiques les plus spectaculaires.

P. Fensham et W. Harlen s'interrogent sur la forme

que doivent prendre les mesures de connaissances scientifiques pour constituer des indicateurs pertinents. Ils citent une étude de Bassey (1963) sur ce qui reste des sciences apprises à l'école secondaire chez des étudiants en lettres. Les réponses aux questions correspondant à des contenus normalement enseignés au niveau secondaire révélaient une mémorisation faible due au fait que l'apprentissage scolaire était considéré "comme une longue liste de faits sans lien avec la réalité". Plus tard on a recensé les savoirs scientifiques résiduels que les adultes considéraient comme utiles dans leur vie quotidienne. On a également évalué les connaissances scolaires des collégiens dans les domaines considérés par les spécialistes comme essentiels dans la société contemporaine.

A partir de 1982, on a effectué en Grande-Bretagne des tests de connaissance sur des échantillons représentatifs de la population adulte (antérieurement les enquêtes avaient porté seulement sur l'attitude envers les sciences). En 1983, Miller a testé 1 000 adultes américains avec un questionnaire de type vrai/faux et conclu que la majorité des adultes étaient scientifiquement incultes (les propositions étaient par exemple : "c'est le gène du père qui détermine le sexe de l'enfant"; "la radioactivité est entièrement produite par l'homme", "le centre de la terre est très chaud").

Des études ultérieures (cf. Miller, 1996) ont cependant montré que les adultes jeunes avaient de meilleurs résultats que les autres et ce d'autant plus qu'ils avaient prolongé leurs études en sciences. Il faut cependant prendre en compte la différence entre répondre correctement à des questions fragmentées et pouvoir traiter dans sa vie adulte des messages scientifiques dans leur totalité, ce qui est très difficilement mesurable.

Quelques recherches (cf. Fensham, 1974, Eijkelhof, 1990, Layton, 1993) ont tenté d'explorer les domaines scientifiques effectivement nécessaires aux adultes. Ces études ayant porté sur des adultes dans des cas très particuliers (par exemple des situations de survie) ne peuvent étendre leurs conclusions à la population ordinaire, mais attirent cependant l'attention sur l'importance de cette dimension pour la construction d'un programme scolaire scientifique réellement utile après l'école.

Les auteurs de cet article examinent ensuite les enseignements que l'on peut tirer de quatre études internationales en ce qui concerne l'évolution de la conception des contenus d'enseignement scientifique qui méritent d'être enseignés au niveau secondaire.

Dans les années 70 et 80, deux enquêtes de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ont étudié les connaissances des élèves dans les domaines scientifiques communs à un grand nombre de pays (ce qui exclut les sujets de pointe, introduits uniquement dans les pays les plus avancés techniquement).

Pour sa troisième enquête au début des années 90, l'IEA a planifié une évaluation du "niveau de littératie en mathématiques et en science", interrogeant les élèves en dernière année de scolarité, qu'ils suivent encore ou non une option sciences. L'objectif des tests était de dévoiler quels concepts étaient retenus par les élèves en fin de scolarité, quelles étaient les lacunes importantes et quelles étaient les attitudes des élèves et des professeurs en cette phase terminale. Après diverses controverses, une conception de la littératie scientifique a été acceptée, qui prend en compte le contenu scientifique, le raisonnement scientifique et l'impact social de la science et de la technologie. Les élèves ont été testés à trois stades (9 ans, 13 ans, année finale), sur le contenu disciplinaire traditionnel et sur un seul des cinq nouveaux domaines scientifiques.

La quatrième enquête internationale, *Program for International Student Achievement* ("PISA"), lancée par l'OCDE sur les progrès éducatifs en sciences et mathématiques (et en lecture) concernera les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE en 2000, 2003 et 2006 soumis à un programme de sciences obligatoire. Le but de cette dernière enquête est

d'évaluer jusqu'à quel point leur formation scolaire a préparé ces jeunes "à jouer effectivement leur rôle de citoyen dans la société". Ce projet s'éloigne ainsi de la conception d'une accumulation de connaissances ponctuelles telles qu'elles étaient traditionnellement délivrées dans les manuels. Un groupe d'experts, *the Science Functional Expert Group* (le "SFEG") a défini la littératie scientifique comme "l'aptitude à combiner un savoir scientifique et une capacité d'en tirer des conclusions prouvées pour prendre des décisions concernant le monde à l'état naturel et sa transformation par l'intervention humaine".

L'accent mis par le SFEG sur les savoir-faire a conduit à dresser une liste de quatre processus prioritaires :

- La reconnaissance des questions auxquelles une investigation scientifique répond ;

- L'identification des données nécessaires pour explorer ou expliquer un point spécifique ;

- L'évaluation critique des conclusions suivant les preuves scientifiques ;

- La communication des conclusions pertinentes.

Ces processus doivent être testés dans des situations réelles impliquant les sciences et non dans le cadre souvent artificiel des expériences scientifiques en classe. Quant aux concepts enseignés, il devront être :

- Pertinents pour des situations quotidiennes de la décennie prochaine,

- Pertinents pour des situations impliquant la démonstration de faits scientifiques.

L'application des connaissances, lors des tests, à des situations de la vie courante plutôt que de la vie à l'école est reconnue difficile, d'autant plus que beaucoup de pays de l'OCDE sont des communautés multiculturelles. Le SFEG propose donc des *tâches* (correspondant à des *situations*) décrites en détail qui serviront de contexte cohérent aux questions posées, impliquant l'utilisation combinée de savoir-faire et de savoirs issus de plusieurs sujets du programme, éventuellement de plusieurs disciplines scientifiques. On s'efforcera de proposer aux jeunes des contextes correspondant à leurs intérêts, pour encourager *l'apprentissage dans l'action*.

L'objectif de ce projet "PISA" est louable mais difficile à remplir pleinement car les élèves du niveau

secondaire manquent de maturité pour une telle implication scientifique. Les tâches et les questions afférentes devront être décrites et testées par des concepteurs très experts. Si l'on y parvient, l'évaluation quantitative et qualitative des réponses des élèves sera très intéressante pour les pays concernés. Ce projet complétera alors les résultats des précédentes études de l'IEA en abordant des aspects très récents des sciences dont tous les pays reconnaissent l'importance même si leurs program-

mes ne sont pas encore à jour. L'achèvement de ce programme contribuera à une avancée dans le débat sur la capacité de l'éducation scolaire à former le public à différencier une *opinion* d'une affirmation fondée sur une expérience et une preuve.

D'après : FENSHAM, Peter J. and HARLEN, Wynne. School, science and public understanding of science. *International Journal of Science Education*, August 1999, vol. 21, n° 7, p. 755-763.

# FORMATION ET RÔLE DES PROFESSEURS MEXICANO-AMÉRICAINS AUX ÉTATS-UNIS

L'auteur de cet article, d'origine mexicaine, constate que les formateurs travaillant dans les zones urbaines où une proportion importante d'écoliers appartient à des minorités ethniques, se plaignent de l'insuffisante proportion d'étudiants "de couleur" (ce qui, aux États-Unis, inclut les "Latinos") qui sont enrôlés dans des programmes de formation d'enseignant. Mais peu de chercheurs ont étudié la façon dont les élèves-professeurs, d'origine ethnique non européenne, expérimentent leur formation psycho-pédagogique. Kip Téllez s'intéresse, elle, précisément à des femmes Latinos qui ont déjà choisi d'enseigner au niveau primaire et, particulièrement, à des enfants issus de leur propre culture. Son article examine les points de rencontre entre plusieurs sphères culturelles.

Bien que le désir d'augmenter la proportion d'enseignants appartenant aux ethnies minoritaires en harmonie avec la proportion d'élèves de ces ethnies soit louable, il n'est pas fondé sur des recherches théoriques consistantes. Les projections démographiques peuvent soutenir cette motivation : l'accroissement de la population est bien plus fort parmi les minorités ; or, les catégories ethniques sont des marqueurs importants de la sphère culturelle (comportements, croyances...). En 1996, 68 % de la population scolaire américaine du secteur public était "blanche" alors que 86 % des enseignants étaient "blancs", 12 % des élèves étaient "Latinos" contre 3,1 % des professeurs, la sous-représentation des mexicano-américains dans le personnel enseignant était particulièrement frap-

pante. De plus, dans des domaines très spécialisés comme celui de l'enseignement aux élèves surdoués, le nombre d'enseignants "de couleur" est quasiment insignifiant.

L'idée, empruntée à Ruth Landes, anthropologue de l'éducation, que la culture est un moule qui façonne, "style" le matériau brut qu'est notre part d'humanité, suggère que le partage de cette culture (qui n'est en général même pas conscient) favorise les interactions élèves/professeurs, mais on n'en possède que des preuves ponctuelles : par exemple, deux chercheurs (Au et Jordon, 1985) ont constaté que la culture des enfants hawaïens leur faisait interpréter les exercices très fragmentés d'enseignement de la lecture comme des moments qui ne concernaient que le maître, qui n'étaient pas de vraies leçons. Les maîtres de même ethnique que leur élèves, qui partageaient leur culture de la narration, commençaient leurs leçons en racontant une histoire faisant partie de leur expérience d'enfant d'Hawaï et ceux-ci obtenaient, par la suite, de meilleurs résultats aux tests de lecture. De même, les partisans d'une plus grande participation de professeurs afro-américains comptent que ceux-ci pourront favoriser une expérience scolaire en prise avec le vécu et le langage particulier des enfants noirs, par exemple en exploitant l'œuvre d'Eloïse Greenfield, écrivain noir américain pour enfants et en tirant parti de l'héritage culturel afro-américain, de ses grandes figures historiques. La culture "doit servir de médiation au développement cognitif".

Parmi les investigations qui ont été menées sur l'efficacité, l'impact des élèves-professeurs au cours



de leur année de stage pratique, peu ont distingué les catégories ethniques de ces étudiants. Une étude britannique de Osler a cependant examiné les motivations du choix de la carrière enseignante de 22 étudiants noirs. En plus des motivations classiques, beaucoup citaient le désir que les enfants noirs puissent s'identifier à un modèle adulte de leur race, deux étudiants avaient expérimenté, avec des professeurs blancs, une éducation "ratée", un système raciste, un étudiant pensait que le milieu professionnel enseignant était plus égalitaire que d'autres, plusieurs se conformaient à une tradition professionnelle familiale.

Trois autres chercheurs (Guyton, Saxton, Wesche, 1996) ont interrogé six élèves-professeurs de couleur. Il en ressort qu'ils étaient perçus comme *différents* par les autres élèves-professeurs et par les formateurs. Ces étudiants afro-américains réussissaient mieux que les autres dans les écoles urbaines difficiles. L'un d'entre eux a critiqué le programme qui, malgré des ambitions multiculturelles, "commençait et finissait avec Martin Luther King". Une recherche ultérieure de Gonzalez (1997) obtenait des réponses similaires parmi les étudiants de couleur. K. Téllez cite encore une étude de Shaw (1996) sur deux étudiants afro-américains en pédagogie préparant un doctorat et refusant d'enseigner en école secondaire (bien que ce soit leur orientation initiale), voire même d'effectuer les stages pratiques, préférant des tâches plus valorisantes.

Une étude menée en 1996 par Galindo auprès d'institutrices mexicano-américaines fait apparaître deux éléments forts : la focalisation sur les enfants marginalisés et la construction réfléchie de relations personnelles avec les parents de ces enfants. Leur volonté de retransmettre à leur communauté ce qu'elles avaient eu la chance d'acquérir par l'éducation, ainsi que leur sentiment de faire partie du groupe des parents permettaient une communication difficile à obtenir pour des professeurs "blancs". Une étude ethnographique de deux cours préparatoires bilingues (cf. Ensle, 1996) confirmait ces observations.

L'étude de K. Téllez cherche à approfondir la connaissance des objectifs et des expériences pédagogiques d'étudiantes mexicano-américaines en formation et centre son intérêt sur leurs interactions

avec les enfants Latinos et leur capacité à prendre appui sur le patrimoine ethnique pour crédibiliser l'enseignement. La méthode qualitative a été préférée - quatre élèves-professeurs sur un groupe de 25 étudiantes "Latinas" ont participé à des entrevues semi-structurées correspondant à six heures de conversation enregistrée pour chacune. Le professeur formateur ayant entrepris cette recherche n'avait pas supervisé directement ces élèves-professeurs, pour garantir leur liberté d'expression et les interviews de celles-ci ont été soumises, après interprétation, à leur contrôle. Le positionnement ethnique de ces étudiantes a été mesuré par l'"Échelle d'évaluation de l'acculturation des Mexicano-américains" (qui examine depuis combien de temps la famille est arrivée aux USA, son degré d'utilisation de l'espagnol, la fréquence de ses visites au Mexique, son degré d'attachement aux coutumes de l'ancienne génération...). Tous les participants à cette recherche sont des femmes, l'enseignement à l'école primaire étant presque totalement féminin. Parmi ces quatre élèves-professeurs l'une, Claudia, était très "intégrée", refusait de parler l'espagnol et considérait son milieu d'origine comme défavorable à la promotion des femmes, les cantonnant au foyer. Maria et Noelia étaient plus attachées à leur culture mexicaine. Bilingues mais encouragées par leurs parents à s'instruire en anglais, elles souhaitaient se spécialiser dans l'enseignement aux classes bilingues. Delia avait une position plus nuancée : ses parents avaient abandonné beaucoup de leur culture traditionnelle pour faciliter l'adaptation scolaire et professionnelle de leurs enfants. C'est par les cours d'université sur l'histoire des Mexicano-américains de Houston qu'elle a mieux compris les rites, les comportements de son propre milieu social. Toutes ces étudiantes avaient expérimenté que "faire trop Mexicain" en classe provoque des blessures. Toutes conservaient des liens, d'importance variable, avec la parenté au Mexique.

Delia et Claudia faisaient leur stage dans une école élémentaire d'un quartier Latino de Houston où elles avaient elles-mêmes passé leur enfance. La quasi-totalité des élèves et la moitié des professeurs étaient hispaniques ; dans 23 classes, l'anglais était enseigné comme une langue seconde ; 90 % des enfants étaient défavorisés et 60 % en déficit linguis-

tique. Maria et Noelia étaient stagiaires dans deux quartiers semi-urbains, mais presque aussi défavorisés, avec une population scolaire plus hétérogène ethniquement et une forte majorité de professeurs "blancs" (respectivement 75 % et 86 %). Respectivement, 34 % et 21 % d'enfants y étaient en déficit linguistique. Ces écoles font partie d'un réseau d'écoles modèles pour la formation professionnelle en liaison avec l'Université de Houston, mais elles sont situées dans un environnement scolaire "normal", contrairement aux écoles de type laboratoire situées sur le campus même et gérées par l'Université. Ces écoles participent au programme PUMA (*Pedagogy for Urban and Multicultural Action*). Dans ces *Professional Development Schools* ("PDS"), les cours de méthodologie se font sur le terrain, avec l'interaction des universitaires formateurs ; les élèves-professeurs sont dans la même école durant tout le programme pédagogique annuel. Coordinateurs et tuteurs consacrent plusieurs heures de cours à discuter de la mise en œuvre de stratégies multiculturelles, en fournissant des exemples de programmes déjà implantés (notamment en lecture).

Les résultats de cette recherche sont ambigus. Les participantes à l'enquête n'ont pas exprimé le désir de se consacrer exclusivement à des élèves mexicano-américains (peut-être parce que, de toutes façons, dans cette région du Texas, la majorité des enfants sont hispaniques). Elle souhaitent, par leur engagement dans l'éducation, apporter un bien intellectuel à la communauté, mais sans y voir une "mission". Elle pensent simplement qu'elles "pourraient" être plus efficaces que d'autres professeurs avec les élèves mexicano-américains. Bien que dans certaines situations leurs points de vue aient différé de ceux des élèves-professeurs "blancs", le point le plus important, commun à tous, était la difficulté de la tâche enseignante dans des écoles parfois démunies. Contrairement aux attentes, les manuels de sciences sociales, les textes choisis en lecture, étaient très traditionnels, le programme et les activités éducatives s'adressaient à l'"Américain moyen".

Claudia, la stagiaire la plus éloignée de ses racines linguistiques, ayant honte des valeurs mexicaines qui empêchent les femmes de "réussir" au sens américain du terme, voulait faire profiter des écolières mexicano-américaines de son expérience et faire

connaître à tous ses élèves des éléments de la culture hispanique dont ils pouvaient être fiers. Mais bien qu'ayant un professeur modèle mexicano-américain, elle n'a pas eu la possibilité d'introduire cette culture dans sa classe et a constaté que les manuels occultaient les cultures autres que la culture anglo-saxonne dominante. Claudia a pu traiter de sujets scolaires en les plaçant dans le cadre de la culture Latino (sans l'aide de manuels) durant la période où elle a géré seule la classe.

Delia, aidée par son tuteur (professeur afro-américain), a dialogué sur la vie quotidienne, par exemple, les coutumes alimentaires, pour créer un exemple, un lien culturel avec ses élèves. Sa connaissance des rites marquant la puberté des filles, des interdits familiaux régissant leur vie a servi de base à des discussions sur la façon dont la société contrôle les citoyens. Connaissant la coutume des garçons Latinos de "taguer" leurs noms en grandes lettres gothiques, elle a dédramatisé un acte associé, pour les éducateurs "blancs", au comportement des gangs, tout en discutant avec les élèves de l'existence de ces gangs et de leurs dangers.

Noelia était stagiaire dans une classe terminale où l'anglais est la langue seconde et où la moitié des enfants étaient d'origine vietnamienne. Ayant en mémoire ses propres difficultés à communiquer et les préjugés raciaux au début de sa scolarité américaine, elle souhaitait pouvoir aider ces enfants, mais le professeur modèle, d'origine européenne, était peu motivé (faute de temps ?) pour diversifier les contenus du programme. Noelia a cependant pu créer un contact positif avec un de ses élèves mexicano-américains difficiles, par le biais de sa connaissance des boxeurs mexicano-américains célèbres.

Maria, très attachée à la culture mexicano-américaine, a souligné le manque de références à cette diversité culturelle dans les programmes : ainsi, aucune activité n'est prévue pour marquer le *Cinco de Mayo* célébré par les Latinos, dans son école. Aussi a-t-elle introduit, comme base de lecture et de discussion avec les élèves, un ouvrage sur le Mexique. Et par sa connaissance de l'espagnol elle a pu, à la satisfaction de son professeur modèle, engager une vraie collaboration avec les parents et faire le lien avec les professeurs en titre (dont aucun ne parlait espagnol). Mais nombre de professeurs

anciens comptaient sur Maria pour expliquer les comportements des élèves Latinos, sans remettre en cause leur propre enseignement.

Faute d'un programme qui reflète réellement une culture plurielle, ces élèves-professeurs ont utilisé leur patrimoine hispanique de manière informelle. On peut en déduire que le programme scolaire imposé n'est pas le lieu d'accueil idéal pour des apprentissages ethnicisés. La solidarité culturelle entre les élèves et les enseignants doit peut être rester implicite et placer les échanges "à la périphérie des programmes officiels". Le programme destiné à accroître le recrutement de professeurs issus des

minorités doit aider ceux-ci à donner du sens à leur ethnicité dans le cadre de leur formation professionnelle. Il faudrait aussi que les enseignants en place envisagent une reconstruction des programmes intégrant réellement les cultures diverses. Au nom des minorités, l'auteur s'interroge sur la capacité (ou l'incapacité) de l'enseignement de masse américain à interpréter, à utiliser nos différences.

D'après : TÉLLEZ, Kip. Mexican-American pre-service teachers and the intransigency of the elementary school. *Teaching and Teacher Education*, July 1999, vol. 15, n° 5, p. 555-570.

# OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

*Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé il y a maintenant dix ans. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40 et 43), nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation.*

*Cette année encore, nous avons demandé à une quarantaine de professeurs d'université, membres de jurys, de nous faire part des thèses qui leur paraissaient les plus remarquables. Une trentaine d'entre eux ont répondu.*

*Nous remercions vivement tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et nous nous tenons à leur disposition pour toute suggestion ou remarque qu'ils jugent bon de nous faire connaître.*

M.-F. Caplot

---

Titre communiqué par

**Jacques Testanière**

Professeur à l'Université Victor Segalen  
- Bordeaux II

---

**RICH, Jean.** *Du Projet d'école aux projets d'écoles primaires. Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire.*

644 pages + annexes 48 pages.

Thèse de doctorat : Bordeaux II : juillet 1998.

Dirigée par Jacques Testanière.

Les travaux accomplis cherchent à cerner l'apparition de la notion de projet et de projet d'école par une approche socio-historique principalement localisée à la période de l'après Seconde Guerre mondiale. Ce travail est complété par une analyse pédagogique, historique et sociologique d'écoles

---

élémentaires du département de la Gironde, de 1989 à 1996.

---

Titre communiqué par

**Louis Marmoz**

Professeur à l'Université de Caen

---

**VITOR CRUZ, Vilma.** *Rationalité technologique et modernisation de l'éducation : le cas du Brésil (1964-1984).* 400 pages.

Thèse de doctorat : Caen : 1998.

Dirigée par Louis Marmoz.

Depuis longtemps, nous savons que les êtres humains se distinguent des animaux du fait qu'ils possèdent la capacité de discerner les faits, les choses, les personnes, les idées, les phénomènes. Une autre différence est la capacité d'organiser le travail

et la vie en société, de défendre leurs intérêts et de manifester leurs idées de différentes façons et par différents moyens, d'extérioriser leurs désirs et leurs aspirations. Cependant ce processus est le résultat d'actions rationnelles qui ont évolué avec l'homme à mesure qu'il a construit son histoire dans un environnement physique et culturel déterminé, vécu en collectivité et dans un temps socialement construit. Par conséquent, pour nous, il n'existe pas d'histoire qui ne soit le résultat des relations établies entre l'homme et la nature, entre lui-même et les machines dans le cadre du travail et dans la société en général. Dans cette direction, cette recherche se place dans l'analyse du modèle de développement économique fondé sur le développement technico-scientifique et technologique, processus résultant de l'évolution logico-rationnelle impulsé par le développement de l'économie dans le monde.

Les implications de ce développement sur l'économie et la société brésilienne pendant la période comprise entre 1964/1985 sont l'objet d'analyses à partir des intérêts économiques dans leurs aspects internes mais aussi extérieurs à la réalité brésilienne. Les influences de ces intérêts sur les politiques publiques en général et spécialement sur l'éducation nationale sont l'objet d'analyses spécifiques. Du point de vue extérieur nous analysons le transfert de technologies des pays développés vers les pays en voie de développement et les influences de ce processus sur la culture, la société et le système éducationnel dans la perspective de la modernisation. Analyse développée à la lumière de théories qui nous permettent d'établir la liaison entre les déterminants économiques, politiques, culturels et idéologiques, qui dans un ordre économique global soumet les relations de travail aux lois et aux principes de sa logique de fonctionnement et, par extension, essaie de se reproduire dans les instances de la société civile et dans les relations sociales.

Les analyses passent nécessairement par les concepts de développement économique, scientifique et technologique, modernité, modernisation, innovation, accommodation, rationalité et rationalisation, de façon à permettre de comprendre la dynamique du développement du capitalisme mondial, des processus scientifiques, techniques et technologiques, les influences sur l'économie locale et

les implications sur l'organisation récente de la société brésilienne en général et en particulier sur l'éducation publique. L'analyse du discours est utilisée comme fondement principal, la multidisciplinarité comme méthode pour comprendre que ce thème ne peut en aucune façon être étudié isolément car un seul courant de pensée ne répond pas à la complexité des problèmes que comporte le sujet. Ainsi, nous pensons qu'il est possible de contribuer à une discussion qui n'est pas nouvelle, qui n'est pas encore caduque mais qui doit être revue avec un regard neuf, sous peine de perdre la dimension historique de l'éducation nationale face aux transformations ou même à la révolution technologique que nous vivons aujourd'hui dans le monde.

---

Titres communiqués par

Paul Demunter

Professeur à l'Université de Lille I

---

COMMEIGNES née GARCIA, Dominique. *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré. Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire.* Thèse de doctorat : Lille : novembre 1997.

Dirigée par Paul Demunter.

Parler de sa pratique pédagogique révèle le rapport qui lui est entretenu ainsi que les valeurs qui président à celle-ci. L'étude porte sur l'analyse de discours sur la pratique pédagogique en danse contemporaine à l'école.

Les discours sont approchés sur la base d'entretiens semi-directifs visant à faire ressortir l'histoire biographique des maîtres - trajets personnels et de formation - et leur manière d'aborder et traiter l'objet particulier qu'ils intègrent à leur pratique pédagogique.

L'analyse des discours met en évidence le rapport au savoir de ces maîtres enquêtés :

■ Rapport à l'objet culturel et à sa pratique dans et hors l'école,

■ Rapport à la formation et au type de relations que soulève cet objet vis-à-vis des autres et de la pratique.

Dans un discours allant du récit d'expériences pédagogiques à des réflexions d'ordre général sur l'éducation et issues de la pratique – ses raisons, ses effets – les maîtres font, à la fois, l'analyse de leur propre pratique et celle du fonctionnement de l'école.

Toute cette étude est traversée par la recherche de l'incidence de l'activité imaginaire des sujets. Imaginaire entendu comme structure mentale tendue entre fonction idéologique et utopique dont l'activité conduit à se sortir des routines pour imaginer d'autres "faire" possibles et/ou désirables.

Cette activité s'appuie et se développe sur un ensemble de processus relevant de la construction d'une identité professionnelle et se déploie dans la façon de remettre en cause l'existant en posant la question des valeurs et du sens.

L'analyse souligne les transformations que cette pratique, considérée comme anodine par la plupart, amène à opérer, directement ou non, par le déclenchement de processus de conscientisation.

Elle montre comment cette activité singulière amène des ruptures au regard de certaines routines. Ruptures qui relèvent de prises de conscience à l'intérieur desquelles les maîtres font l'expérience et rendent compte d'une réflexion approfondie sur l'éducation et leur métier.

GNANOU, Pinidié. *De l'enseignement supérieur à la vie active au Burkina Faso. L'insertion professionnelle des diplômés en question : filières, logiques, mécanismes, stratégies.*

Thèse de doctorat : Lille : septembre 1998.

Dirigée par Paul Demunter.

Peut-on véritablement théoriser une relation entre l'évolution des structures éducatives et celle des structures professionnelles, entre la formation et l'emploi ? C'est à cette préoccupation que répond la première partie de cette thèse consacrée à l'entrée dans la vie active des diplômés au Burkina Faso. L'essentiel de la littérature économique et sociologique sur l'éducation et son rôle dans l'économie s'est développé sans pour autant apporter de preuves suffisantes de cette relation et sans circonstancier ce rapprochement pour tous les types de formation.

Aussi, dans une perspective dynamique, l'insertion professionnelle avec le processus d'individualisation, caractéristique de ce phénomène, par ses filières, ses mécanismes, ses modalités, ses logiques, les stratégies envisagées et développées, mais aussi ses limites, est saisie et analysée ainsi que le marché du travail dans l'esprit d'en apprécier le déroulement pour l'une et le fonctionnement pour le second. A la lumière de l'expérience burkinare, les faits semblent attester l'absence de rapports immédiats voire mécaniques, durables et stables entre les niveaux de formation, les qualifications et les salaires. A travers cette analyse, le lecteur peut se rendre compte que, si le diplôme reste important pour le choix de la profession, il ne suffit pas à lui tout seul à expliquer l'accès aux emplois. D'abord parce que l'étude du marché du travail montre que les pratiques d'embauche sont aussi déterminées par des facteurs socioculturels, relationnels, affectifs. Ensuite parce que l'analyse des entretiens biographiques permet de déceler l'influence de certains de ces facteurs.

L'intérêt de cette thèse se trouve dans le raisonnement par lequel sont mis en lumière à la fois l'utilité et les limites du diplôme, l'existence de filières d'accès aux emplois et le développement de stratégie individuelle de plus en plus ajustée à l'environnement socioculturel, économique et politique.

PRESSE, Marie-Christine. *Non verbal et communication : pédagogie différenciée ou différenciation sociale.*

Thèse de doctorat : Lille : janvier 1999.

Dirigée par Paul Demunter.

A l'origine de cette thèse qui se situe dans le champ des Sciences de l'éducation, orientation sociologie, se trouve une question : pourquoi ne prend-on pas tous la parole en public avec autant de facilité ? Les recherches cherchant à expliquer les différences entre les personnes par des facteurs héréditaires ou par des niveaux variés de connaissances grammaticales, n'ont pas apporté de réponses. On s'est interrogé sur le rôle des facteurs non verbaux, dans la situation pédagogique, qui pourraient faciliter ou entraver la prise de parole, qui pourraient agir sur la construction du rapport au "savoir prendre la parole", et sur le lien pouvant exister entre les

valeurs des enseignantes et les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques.

C'est avec ces questions et les hypothèses, qui ont succédé, que l'on a observé, pendant trois cents heures, des enfants et leurs enseignantes en première année de maternelle, première année où les enfants apprennent à parler dans des situations construites à cet effet. Le recueil des données non verbales est assorti de propos obtenus au cours de conversations ordinaires. Deux règles de méthode ont été suivies : la règle de la totalité selon laquelle le tout est plus que la somme des parties et leur donne sens et la règle dialectique selon laquelle l'homme fait son histoire dans des conditions déterminées. On considère donc que la prise de parole est une pratique sociale, résultat d'un choix effectué par des acteurs sociaux dans une situation donnée.

On a identifié dans les pratiques le système de valeurs indépendant et système de valeurs interdépendant, systèmes de valeurs que d'autres recherches avaient défini et caractérisé, puis établi que les éléments non verbaux des pratiques sont des indices de ces systèmes de valeurs. Ces éléments non verbaux, produits à l'égard des familles et dans les modalités d'accueil de l'élève, interviennent sur la place d'interlocuteur de l'élève. Cette place est renforcée par les éléments non verbaux interindividuels.

Les analyses successives des effets des éléments non verbaux ont permis de montrer que le droit de prendre la parole dépend du rapport enseignante-élève. Ce rapport au savoir est dépendant d'un rapport de pouvoir, manifesté entre autres par les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques, qui participent à la construction de l'identité des élèves et à la construction de leur rapport à ce savoir.

VILLAIN, Jean-Jacques. *Des besoins contradictoires de formation professionnelle ouvrière : le cas du CAP.*

Thèse de doctorat : Lille : octobre 1998.

Dirigée par Paul Demunter.

La création du baccalauréat professionnel et les restructurations de l'enseignement professionnel font disparaître les sections de CAP. Pour soutenir que la disparition du CAP est le produit de la politique

éducative, compromis entre des demandes sociales contradictoires des diverses fractions du patronat et de la population et de l'État, nous avons inscrit notre recherche dans le cadre de la théorie matérialiste des besoins qui suppose des classes sociales en lutte pour la transformation des rapports sociaux de production et qui expriment donc des besoins contradictoires. Les besoins objectifs de formation sont ceux de la reproduction de la force de travail. Ils correspondent aux exigences du développement contradictoire des forces productives et des rapports sociaux.

L'analyse de l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux, à partir des travaux de sociologues du travail, met en évidence des besoins de formation initiale plus élevée et technicienne, aux trois niveaux de diplôme de l'enseignement professionnel et de formation continue pour les catégories ouvrières.

Les demandes patronales, recueillies par entretien non-directif, déterminées par des intérêts économiques, expriment des besoins de formation adaptée aux moyens de travail et à la logique industrielle. Ce sont des demandes de formation pragmatiques, hétérogènes et qui ne coïncident pas avec les besoins objectifs. L'exigence de formation plus élevée et de diplôme professionnel comme norme d'accueil satisfait contradictoirement les intérêts des travailleurs.

Au travers des études du Céreq consacrées au baccalauréat professionnel et aux évolutions du niveau V, nous examinons les intérêts satisfaits contradictoirement, ceux des fractions patronales et ouvrières, ceux de l'Éducation nationale et de catégories d'agents qui infléchissent, à leur niveau, la politique éducative de l'État, puis ceux satisfaits par la disparition du CAP, ce qui nous permet d'affirmer que l'offre de formation est un compromis entre des demandes sociales diverses et contradictoires.

---

Titre communiqué par

Martine Abdallah-Pretceille,

Professeur à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III

---

TRIANTAPHYLLOU-MARNELIS, Anna. *Pour une anthropologie des échanges scolaires.* 360 pages.

Thèse de doctorat : Paris III : octobre 1997.  
Dirigée par Martine Abdallah-Pretceille.

Ce travail repose sur l'observation de groupes de jeunes de langue et de culture différentes lors d'échanges scolaires et de stratégies communicatives mises en œuvre à cette occasion. Un film-vidéo constitué d'une part de séquences improvisées sur le quotidien des groupes en contact et d'autre part portant sur des entretiens sous forme de conversations spontanées entre les membres parlant du vécu lors de cette rencontre a permis de recueillir le matériel adéquat à l'analyse de cette relation interculturelle.

A l'aide de l'anthropologie, en tant que discipline et démarche scientifique qui implique le processus communicatif lié à l'ouverture vers l'altérité culturelle et à la construction de sa propre identité, la dynamique des processus communicatifs et métacommunicatifs ainsi que la façon dont les jeunes se perçoivent eux-mêmes sont étudiées. Les orientations théoriques de l'École de Palo Alto, selon lesquelles tout comportement humain a une valeur communicative et selon lesquelles l'essence de la communication se trouve dans des processus relationnels et interactionnels, ont permis d'une part une étude des comportements verbal, non verbal et paraverbal et d'autre part une analyse fine des relations entre les partenaires et la découverte de la signification des interactions. Y sont impliquées les représentations des groupes qui deviennent le support de la définition d'une identité collective reposant sur le désir de l'opposition et de la distinction mais aussi sur le désir d'identifier l'autre à soi-même. On est donc amenés à soutenir que les dysfonctionnements et les situations conflictuelles éventuels entre les groupes de jeunes en situation d'échange ne sont dus ni aux difficultés linguistiques ni aux différences culturelles mais à la difficulté de communiquer et d'établir des rapports entre eux. Conformément à cela, la mise en place d'une anthropologie interculturelle de la communication dans le cadre de l'institution éducative qui conduirait à la prise de conscience des couples identité/altérité, harmonie/conflict interdéfinis par une relation réciproque, contribuerait à la compréhension de la logique de la relation et à la création des liens interculturels.

Titres communiqués par

Éric Plaisance

Professeur à l'Université René Descartes-Paris V

BATISTA NETO, José. *Le mouvement populaire et l'éducation dans la ville de Recife, au Brésil : de quelques histoires de vie des enseignantes des écoles communautaires*. 481 pages.

Thèse de doctorat : Paris V : décembre 1998.

Dirigée par Éric Plaisance.

L'objet central de cette recherche est l'histoire de vie des enseignantes du mouvement d'éducation populaire, les Écoles Communautaires (EC) de Recife, au Brésil. Les Écoles Communautaires sont de petits établissements (50 élèves au minimum et 180 au maximum) qui proposent une pré-scolarisation et l'alphabétisation à des enfants issus de familles aux revenus très bas ou qui n'ont pas accès ou encore qui ont abandonné leurs études à l'école publique ; les enseignantes y sont, en général, non habilitées à enseigner.

L'enquête a voulu répondre à un certain nombre de questions : Qu'étaient ces écoles ? Dans quel milieu social et culturel étaient recrutés leurs enseignantes (EEC) ? Comment ces individus percevaient-ils leur implication dans les Écoles Communautaires et leur activité d'enseignante ? Quelle pratique pédagogique et d'enseignement développaient-elles ? Comment perçoivent-elles cette pratique ? Quelles étaient leurs aspirations professionnelles ? Ceci nous a amenés à comprendre la naissance de ces écoles sur le scénario de l'éducation dans la ville de Recife et, d'un autre côté, à essayer de reconstituer "l'histoire de vie" de leurs enseignantes. L'axe de notre recherche s'est situé sous ce second aspect.

Afin de reconstituer les trajectoires de vie des EEC, deux enquêtes ont eu lieu : la première, à partir d'un questionnaire concernant un échantillon représentatif d'EEC et la seconde à partir d'entretiens semi-directifs auprès de 26 EEC affectées dans diverses écoles situées au nord et au sud de la ville de Recife. Les différents éléments de la trajectoire de vie des sujets étudiés ont été ordonnés en accord avec la séquence suivante : origine sociale, itinéraire scolaire, itinéraire professionnel, pratique pédagogique et aspirations professionnelles.



SEPULCHRE-MANTEAU, Elisabeth. *Rôle d'une interaction langagière bilingue (langue des signes française/français oral) au cours de l'acquisition du langage par l'enfant sourd*. 481 pages.

Thèse de doctorat : Paris III : décembre 1997.  
Dirigée par Danielle Laroche-Bouvry.

Cette thèse présente une recherche linguistique menée auprès d'enfants sourds (surdités sévères et profondes, congénitales ou prélinguales) ; elle représente également une réflexion relative à vingt années de pratique professionnelle d'orthophonie auprès d'enfants et adolescents sourds. Son but était d'évaluer, dans un cadre éducatif, *les interactions langagières entre des adultes entendants, et des enfants sourds*, au cours de dialogues très particuliers, dits "bilingues" car utilisant simultanément deux modalités langagières différentes : la langue française orale et des éléments de langue des signes française. Nous nous proposons de contribuer, à travers ce travail théorique et expérimental, à la réflexion sur *l'acquisition du langage par les enfants sourds*.

La surdité est un handicap sensoriel dont la conséquence essentielle est un développement langagier particulier. Longtemps considérés comme "sourds-muets" ou "sourds et muets", termes encore souvent utilisés par un public non averti, les enfants sourds ont connu, au cours de notre siècle, un développement des méthodes éducatives et rééducatives destinées à les "démutiser", à leur permettre d'accéder à la langue orale et écrite de leur pays.

---

Titres communiqués par

Gabriel Langouët

Professeur à l'Université René Descartes-Paris V

---

BEN-AYED, Choukri. *La réussite scolaire dans l'enseignement public et privé, type de mobilisation familiale et structures d'encadrement*. 623 pages.

Thèse de doctorat : Paris V : septembre 1998.  
Dirigée par Gabriel Langouët.

Cette thèse s'inscrit dans la continuité des travaux de Gabriel Langouët et Alain Léger consacrés à l'enseignement public et privé. Elle analyse, sous un

angle d'approche particulier, le déroulement des scolarités des élèves de milieux populaires dans les deux réseaux de scolarisation. Cette thèse entend de comprendre pourquoi l'enseignement privé se présente comme un contexte de scolarisation favorable pour ces élèves. La première phase de cette investigation est consacrée à l'actualisation des données statistiques inhérentes à ce fait à partir du panel 89. Cette analyse a confirmé l'actualité de ce phénomène de même qu'elle montre que les élèves de milieux populaires font l'objet de conditions de recrutement et de maintien spécifiques dans l'enseignement privé. Ce constat nous a conduit à étudier de manière plus précise cette population d'élèves de milieux populaires qui parviennent à intégrer et à se maintenir dans l'enseignement privé, en adoptant une complémentarité des approches méthodologiques. Les caractères spécifiques de cette population ont pu être appréhendés à partir d'une analyse secondaire de l'enquête "Éducation" de l'INSEE, ainsi que d'une enquête par entretien auprès de familles de l'enseignement public et privé. Cette sous-population de familles de milieux populaires se caractérise notamment par des ressources financières plus élevées, une proximité culturelle avec l'école, un investissement important dans la scolarité, une disposition critique à l'égard de l'école. Cette étude est complétée par une investigation spécifique des contextes de scolarisation par le biais d'une monographie comparative et d'une enquête auprès de trente établissements publics et privés. Cette étude a montré que ces établissements se distinguent par des conditions de recrutement et de scolarisation différentes. L'ensemble de ces investigations a permis de mieux appréhender les conditions de la réussite scolaire des élèves de milieux populaires dans l'enseignement privé.

LEJOSNE, Marie-Claire. *Rôle d'un instituteur en milieu rural des années 30 aux années 50, à partir de "Autour du Nid"*. 1 043 pages.

Thèse de doctorat : Paris V : octobre 1998.  
Dirigée par Gabriel Langouët.

Quel rôle a joué un instituteur laïque en milieu rural des années 30 aux années 50 et quel sens donnait-il à ses actions, en fonction des évolutions générales et

des spécificités du contexte local ? Étude menée à partir de l'analyse de contenu d'un journal scolaire ("Autour du Nid") publié mensuellement durant 16 années consécutives par l'instituteur d'un village du Pas-de-Calais, dans une zone surnommée "Petite Vendée".

■ Réussite au Certificat d'Études et fréquentation des collèges : le souci d'efficacité pédagogique en vue de mener les élèves "faibles" à la réussite va se traduire par une démocratisation de l'accès au CEP. Les conseils donnés concernant des études ultérieures évoluent après la guerre et mettent surtout en question les raisons du choix d'un collège privé par les familles.

■ Modes d'action pédagogiques : tout en maintenant une base de pédagogie "traditionnelle", le maître introduit diverses innovations (méthodes actives, techniques Freinet, coopérative scolaire), évolution qui témoigne de la recherche d'un équilibre entre des types de fonctionnement différents, en fonction des finalités visées à court terme et à long terme.

■ Activités éducatives et culturelles : l'éducation morale et civique est très marquée par la période de guerre (valeurs patriotiques, actions de solidarité) ; l'importance accordée aux valeurs d'union et de fraternité se renforce du fait de la division entre agriculteurs et ouvriers dans le village. Les voyages et l'éducation artistique constituent une ouverture culturelle dans un environnement démuné sur ce plan.

■ Éducation populaire et œuvres laïques : l'instituteur poursuit son action éducative auprès des anciens élèves, des parents et des habitants du village, en faisant de l'école un centre d'animation qui propose des loisirs culturels et populaires. S'il s'emploie ainsi à donner une image positive de l'école laïque, il se heurte souvent à des mentalités conservatrices qu'il combat au nom des valeurs républicaines.

PONSART, Jacky. *Pourquoi préparer sa classe ? La fonction des préparations d'enseignement. Étude sociologique du travail enseignant hors de la classe.*

402 pages + annexes, 76 pages.

Thèse de doctorat : Paris V : juin 1998.

Dirigée par Gabriel Langouët.

La préparation d'enseignement est définie comme l'ensemble des moments professionnels en dehors de la classe. Liant les activités proprement préparatoires à l'enseignement et les temps domestiques ou

de loisir, la préparation dessine une frontière fluctuante entre vie professionnelle et vie privée. Une étude du professionnalisme enseignant révèle ce moment et ces activités comme des espaces où se construisent les identités professionnelles.

Un questionnaire auprès de 1 680 enseignants, de l'école maternelle au collège, permet de dresser une typologie des enseignants qui construisent divers types de professionnalisme dans leurs activités de préparation. Au cœur du processus professionnel, celle-ci est identifiée comme un moment ayant une double fonction. Elle a, d'une part, une fonction de rationalisation : elle traduit l'irrationnel des habitus individuels en professionnalisme. Elle a, d'autre part, une fonction d'identification : elle homogénéise les conceptions d'enseignement dans la construction d'un habitus de corps. On voit ainsi la préparation comme un moment dialectique au cours duquel se résolvent les contraintes institutionnelles et les facteurs sociaux individuels, par l'adhésion à des cultures de groupes et dans la reproduction de la structure de ces groupes. Moment crucial de liberté et d'autonomie, dans les conceptions de la fonction et dans la construction des scénarios d'enseignement, les choix qui s'opèrent à cette occasion sont paradoxalement assez souvent convergents au sein de chaque groupe enseignant.

L'observation des pratiques dans 35 classes élémentaires complète l'analyse du processus et montre en quoi la préparation détermine la pratique et en quoi elle assure surtout ces autres fonctions. L'étude de cette importante partie de la profession montre que les clivages classiques entre les degrés (primaire/secondaire) et entre les styles pédagogiques (traditionnel/novateur) se trouvent transcendés par d'autres lignes de partage ; lignes identitaires qui peuvent préparer des pratiques plus ou moins efficaces et plus ou moins démocratisantes.

---

Titre communiqué par

Annick Weil-Barais

Professeure à l'Université de Paris 7-Denis Diderot

---

ALBERO, Brigitte. *L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants.* 450 pages.

Thèse de doctorat : Paris 7 : décembre 1998.  
Dirigée par Annick Weil-Barais.

Les centres d'autoformation en langues étrangères se développent en France depuis les années quatre-vingt-dix, dans des contextes institutionnels divers. Sur les plans structurel et relationnel, ils portent en eux un principe de nouveauté. Sur le plan pédagogique, l'hypothèse générale qui fonde la recherche est que l'autoformation en contexte institutionnel devrait modifier la relation pédagogique entre l'instance de formation et l'apprenant, en permettant le passage d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage.

La thèse comprend trois aspects :

1. Un travail théorique relatif au concept d'autoformation.
2. Une étude portant sur trente-six dispositifs d'autoformation en langues. Ceux-ci accueillent un public adulte dans quatre types de contextes institutionnels : grand public, formation initiale en université, formation continue hors et dans l'entreprise. L'analyse aboutit à une catégorisation qui permet de conforter l'hypothèse selon laquelle le terme "autoformation" fédère des dispositifs ayant en commun un projet ingénierique très proche, mais qui se différencient par des représentations de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques très différentes.
3. Une enquête menée auprès de deux cent vingt-cinq apprenants inscrits dans ces mêmes dispositifs. Elle permet de caractériser les publics et de mettre en évidence :

- Un haut degré de satisfaction des usagers, quels que soient les dispositifs ;
- Un lien fort entre le degré de contrôle de l'apprentissage et les catégories de dispositifs ;
- Un lien faible entre les stratégies que les apprenants déclarent mettre en œuvre dans leur apprentissage et les catégories de dispositifs.

Ainsi, l'hypothèse d'une relation entre les caractéristiques des dispositifs d'autoformation en langue et les conduites d'apprentissage que les apprenants déclarent a pu être confortée, même si une étude complémentaire s'impose en ce qui concerne les stratégies.

---

Titres communiqués par

Bernard Charlot

Professeur à l'Université de Paris VIII-Saint-Denis

---

CHAMBON, André. *Les modalités du développement éducatif local : des ZEP aux politiques éducatives urbaines*. 463 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : juillet 1998.

Dirigée par Bernard Charlot.

Dans le cadre de la déconcentration et de la décentralisation, les évolutions du service extérieur de l'État, Éducation nationale, ont rencontré l'expression, voire la recherche de pouvoir, de divers acteurs éducatifs locaux. Ces situations nouvelles sont alors susceptibles d'exprimer un *changement de forme et de système éducatifs* d'après l'analyse proposée par B. Charlot dans *l'École en mutation* : celui-ci se traduirait, selon notre hypothèse, par des modalités, spécifiques à chaque terrain, de *développement éducatif local*.

L'étude de l'extension progressive des mises en œuvre partenariales s'est attachée, à partir de 1982, aux premières expériences Zones d'éducation prioritaires, puis, dans le cadre de leur relance, en 1989, à l'articulation des démarches ZEP et Développement social des quartiers, enfin aux initiatives éducatives urbaines dans trois villes moyennes, Évry, Amiens, Calais. Ces dernières ont fait apparaître la collectivité locale comme clé de voûte de nombreuses réalisations qui s'expriment dans deux domaines essentiels et corrélés : les modes préférentiels de socialisation de la jeunesse et le dessin d'une sorte de géopolitique éducative qui les surdétermine ; le développement éducatif local semble alors induire un ordre de fonctionnement en rupture avec la logique héritée du *territoire éducatif local* au profit de celle de *l'espace de formation...* Cependant, malgré l'affirmation, pour les sites urbains, d'une méthode de gestion globale – le contrat de ville – l'absence d'outillage institutionnel dans le champ éducatif ne permet, pour l'instant, aucune mise en cohérence réelle : les processus de développement éducatif local présents sur les différents terrains n'expriment que *l'amorce, en grandeur réelle, d'un changement de forme et de système éducatifs*.

LOMONACO, Beatriz Penteadó. *Les sens, les savoirs, les saveurs : enseigner à l'école primaire*. 401 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : mai 1998.

Dirigée par Bernard Charlot.

Dans cette recherche, nous avons étudié le rapport au savoir, au métier et la construction du savoir professionnel chez 30 instituteurs du début de primaire à São Paulo (Brésil). Concernant leur savoir professionnel, nous avons mis en évidence sa construction plurielle et à multiples facettes : il est toujours "rapport à" quelque chose ; il constitue et est constitué par des relations diverses que les instituteurs entretiennent dans leur univers professionnel, les transformant et se trouvant transformé par eux continuellement. Conceptualiser leur rapport à l'enseigner s'est ainsi imposé comme moyen d'aborder leur savoir : ce rapport est l'ensemble des idées, attitudes, valeurs, comportements et pratiques qu'ils mettent en œuvre dans l'approche et l'exercice de l'enseignement ; c'est ce qui régule la pratique, l'apprentissage du métier et la construction du savoir professionnel. A partir de l'analyse des différents rapports à l'enseigner observés chez la population d'étude, nous nous sommes ainsi proposé de modéliser cinq situations-types - qui sont des constructions théoriques et artificielles - ayant pour but de mieux cerner les modes d'appropriation, de construction et d'utilisation du savoir professionnel adoptés par ces instituteurs en fonction de leurs différents rapports aux élèves, aux savoirs, à la situation d'enseignement et à eux-mêmes dans le contexte institutionnel.

Les analyses ont encore montré que la conception qu'a l'instituteur du rôle de l'enseignant et la place qu'il attribue à l'élève et aux savoirs sont fondamentales dans la construction de son savoir enseignant. Celui-ci se constitue à travers un ensemble d'expériences objectives et subjectives du sujet, s'appuie fortement sur sa pratique quotidienne, ses échanges professionnels, ses valeurs et principes ainsi que, dans une moindre mesure, sur ses connaissances théoriques. Le savoir professionnel est ce qui permet l'exercice et la maîtrise du métier et constitue un élément important dans la satisfaction que celui-ci procure. Les tensions entre théories et pratiques

souvent présentes dans l'apprentissage et l'exercice du métier peuvent ouvrir de nouvelles perspectives au développement professionnel, et il est donc important de les considérer dans la formation des enseignants.

SAISI, Louis. *Le rapport de l'École au territoire : approche socio-juridique*. 1 073 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : juin 1998.

Dirigée par Bernard Charlot.

1°) Le primat du "local" dans la construction de l'École débouche, du Haut Moyen Age à la fin de l'Ancien Régime, sur la multiplicité des zones éducatives : au Nord et au Nord-Est d'une ligne Saint-Malo/Genève, une France alphabétisée ; au Sud de cette ligne dite *Maggiolo*, une France peu, voire sous-alphabétisée. A l'explication de ce clivage par la demande sociale d'école par Furet/Ozouf (1977), Le Bras/Todd (1981) substituent une analyse anthropologique culturelle qui, basée sur les rapports "hommes/femmes", recouvre l'explication politique déduite des travaux de Le Roy Ladurie (1975) : le rejet de l'École, en tant qu'appareil idéologique de l'ordre féodal, fait partie intégrante de la résistance à cet ordre, autour de la *domus*, des familles communautaires du Sud.

2°) De 1789 à 1983, l'unité administrative du territoire éducatif masque sa diversité géographique qui, fruit de l'enracinement de l'École dans le "local" (Guizot), peut être repérée, au 20e siècle, par l'analyse de la scolarisation des jeunes portant sur les années 1934, 1958, 1981, et fait émerger de nouvelles inégalités régionales de part et d'autre d'une diagonale Bordeaux/Besançon. Cette période, marquée par la révolution industrielle, consacre la surdétermination des données économiques dans le fonctionnement de l'École car si les mentalités des populations sont encore présentes dans les choix (ou les non-choix) scolaires - culture autarcique et déterministe des populations minières du Nord et de l'Est de la France -, ces choix se fondent sur les données économiques.

3°) Les lois de décentralisation de 1982-1983 naissant dans un contexte de crise de l'État interventionniste consacrent la résurgence du rapport de l'École au territoire local. Cependant ce rapport, contraire-

ment à ce qu'il était sous l'Ancien Régime, est médiatisé, par l'instance centrale qu'est l'État. L'École est articulée à la fois sur le central et sur le local à l'intérieur du garde-fou juridique posé par la Constitution de 1958. Mais, loin d'aboutir aux disparités territoriales antérieures des taux de scolarisation, ce nouveau rapport de l'École au local et au central se traduit, à partir des années 90, par un fort nivellement des taux académiques de scolarisation des jeunes qui, à la suite à la crise de l'emploi, est le double résultat d'une forte demande d'école des élèves et des familles et de l'implication des élus locaux.

---

Titres communiqués par

Paul Durning

Professeur à l'Université de Paris X-Nanterre

---

GAYET, Daniel. *Les relations entre écoliers de 8 à 12 ans*. 333 pages + annexes 58 pages. Thèse de doctorat : Paris X : juin 1998. Dirigée par Paul Durning.

Placée dans une perspective qui relève de la psychologie de l'éducation, cette thèse<sup>1</sup> se propose d'approfondir la connaissance des relations entre écoliers de 8 à 12 ans. Partant de l'examen des données familiales, l'analyse porte principalement sur les représentations que les écoliers se font les uns des autres et sur les conduites qui pourraient expliquer le statut social de chacun.

L'identité sociale de l'enfant se construit au point de convergence de plusieurs réseaux relationnels. Par sa structure, ses conditions de vie, son origine ethnique, ses croyances, ses principes éducatifs en harmonie ou en opposition avec ceux de l'école, la famille exerce une influence sur l'enfant, jusque dans la classe. Mais, par sa pression incessante, le groupe-classe conduit les enfants à adhérer à d'autres normes qui gagneront peu à peu en importance au point d'ébranler ou de supplanter parfois les normes familiales.

Un examen plus précis de la composition des groupes enfantins tente d'expliquer comment se construit le monde social de l'enfant dans le cadre de l'école. Il confirme aussi, comme l'avait déjà signalé une étude antérieure<sup>2</sup>, le poids considérable du pronostic scolaire.

Des différences trop souvent occultées ainsi que d'importantes exceptions devaient être soulignées. L'univers social des filles ne ressemble pas tout à fait à celui des garçons. La socialisation des enfants a bien souvent des aspects contrastés dans les quartiers aisés et dans les quartiers populaires. La question de l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant est finalement posée au terme d'une analyse toujours soucieuse d'éviter des conclusions trop hâtives qui ne tiendraient compte ni du sexe des enfants, ni de leur origine sociale, ni de leur environnement.

MIRON, Jean-Marie. *La formation réflexive des éducatrices de garderie au soutien éducatif des parents en milieu économiquement faible*.

267 pages + annexes 54 pages.

Thèse de doctorat : Université de Montréal : octobre 1998.

Dirigée par Paul Durning (Paris X) et François V. Tochon (Université de Montréal).

Cette étude pose le problème de la formation des éducatrices au soutien éducatif des parents en milieu économiquement faible. Elle se fonde sur l'analyse de données qualitatives recueillies dans le cadre du programme de recherche "Parents responsables" portant sur la formation des parents dont les enfants fréquentent des services de garde québécois (ou crèches) et des classes maternelles, et de données recueillies pour la présente recherche.

Après avoir analysé les fondements théoriques des interventions auprès de parents, l'auteur propose de considérer le développement de la compétence parentale sous l'angle d'une pratique réflexive où des savoirs sont construits et explicités par la narration réflexive de cas vécus par les parents et les éducatrices.

Les données sont constituées de notes de terrain et

---

1 Accessible sous le titre *École et socialisation*, 1998, Paris, L'Harmattan.

2 D. Gayet (1997), *Les performances scolaires, comment on les explique ?* Paris, L'Harmattan.

d'entrevues. L'analyse qualitative est centrée sur l'expérience réflexive des éducatrices : elle permet de dégager les éléments qui ont déclenché leur réflexion, de comprendre la manière dont elles ont posé les problèmes, les moyens qui ont été mis en œuvre et leur évaluation. L'observation de différences entre les valeurs et les pratiques des parents et des éducatrices fait appel à la réflexion éthique et indique la complexité de la relation éducatrices/parents.

L'auteur montre comment la présence des éducatrices auprès des parents et le soutien qu'elles peuvent leur offrir favorisent la réflexion des parents, facilitent la communication entre la famille et le service de garde et améliorent l'intervention des éducatrices auprès des enfants. Les avantages pour les éducatrices d'une approche centrée sur la narration réflexive de cas vécus sont décrits. Des pistes sont proposées en vue de la mise en place d'une formation réflexive des éducatrices.

En conclusion, l'auteur souligne la nécessité de repenser le rôle et la formation des éducatrices dans le sens d'un partenariat entre les familles et les personnes responsables de l'éducation de leurs enfants.

---

Titres communiqués par

Jean-Louis Martinand

Professeur à l'École Normale Supérieure de Cachan

---

GANARAS, Konstantinos. *La conceptualisation des équilibres chimiques*. 222 pages + annexes.

Thèse de doctorat : ENS Cachan-INRP : décembre 1998.

Dirigée par Claudine Larcher.

Le concept d'équilibre chimique que l'on peut qualifier d'intégrateur et d'unificateur réorganise tout un ensemble de descriptions faites auparavant dans d'autres termes, efface des ruptures entre des catégories trop figées des phénomènes chimiques et s'appuie sur une représentation dynamique du milieu réactionnel. Il permet de rationaliser de nombreuses actions qui sont mises en œuvre dans des protocoles opératoires et des techniques. Le but de ce travail est d'étudier et d'analyser le registre empirique dans sa spécificité et

son articulation avec le processus de conceptualisation des équilibres chimiques.

Ce travail comporte deux parties :

■ La première partie est descriptive. Elle situe la problématique de ce travail par rapport aux recherches antérieures sur les équilibres chimiques. Elle tente de cerner et d'objectiver la maîtrise qu'ont les étudiants de CAPES, futurs enseignants, de ce concept. Une étude quantitative portant sur environ 150 étudiants de différents IUFM a été menée, accompagnée d'une étude plus fine par entretiens qui relativise ces bilans et affine la description. Le registre de connaissances que ces étudiants choisissent et appliquent de façon préférentielle est déterminé, la disponibilité de la représentation dynamique des phénomènes chimiques sous-jacente est évaluée ainsi que dans quelle mesure les connaissances techniques et opératoires ont été restructurées par ce concept.

■ La deuxième partie est prospective. La mise en relation des obstacles didactiques (analyse brève des programmes scolaires et de quelques manuels), des obstacles épistémologiques (analyse historique), des données bibliographiques, des tendances observées chez les étudiants du CAPES nous a permis d'en déduire les conceptualisations préalables à construire (précurseurs). L'accessibilité des précurseurs proposés est testée à l'aide d'entretiens menés avec des élèves de collège autour de la présentation de la réaction oscillante de Belousov-Zhabotinski. L'analyse des entretiens montre la disponibilité d'une représentation dynamique des phénomènes chimiques. Nous considérons qu'un travail retenant cette capacité à prendre en compte la dimension temporelle et dynamique des phénomènes chimiques pourrait être entrepris de façon à développer le potentiel existant et à assurer une structure d'accueil au concept d'équilibre chimique.

LUC, Claude. *Place et rôle de l'objet technique dans les programmes et l'enseignement de la physique au lycée*. 191 pages + annexes.

Thèse de doctorat : GDSTC-ENS Cachan : décembre 1998.

Dirigée par Alain Durey.

Le problème de recherche est celui de l'enseignement de la technologie dans une discipline d'ensei-

gnement général (la physique au lycée) et ses rapports avec l'enseignement scientifique, car ce domaine de relations sciences-techniques a été très peu exploré.

Claude Luc a analysé cet objet de recherche dans des curriculums formels (les programmes de terminale scientifique de 1865 à 1995) et dans deux parties de curriculums réels : neuf séquences de TP sur l'étude d'un objet "nouveau", le haut-parleur en classe de seconde et trois séquences de TP sur l'étude d'un objet "traditionnel", le microscope, en classe de terminale scientifique. Il a apporté quelques éclairages théoriques (sur les techniques, sur l'évolution au cours du temps des relations sciences-techniques, sur la genèse de la technologie comme science humaine des techniques, sur l'origine des savoirs technologiques) pour donner du sens à ses propres travaux. Claude Luc a aussi rapporté quelques travaux didactiques français et anglo-saxons relatifs à l'enseignement de la physique dans l'enseignement professionnel et relatifs aux relations entre enseignement scientifique (le plus souvent l'enseignement de la physique) et enseignement technologique dans l'enseignement général.

Dans l'analyse des curriculums formels, Claude Luc a :

- Caractérisé la place réservée aux objets techniques (OT) par le recensement du nombre des OT présents dans les textes et il a analysé son évolution au cours du temps ;
- Dégagé trois regards sous lesquels on doit approcher les OT : regard outil, fonctionnel ou étude externe, structurel et de principe ou étude interne ;
- Mis à jour la fonction curriculaire des OT (construction et/ou application des savoirs).

Dans l'analyse de l'orientation technologique des curriculums réels, Claude Luc a :

- Observé la place réellement faite à l'OT dans les séquences (nombre d'OT recensés, temps réellement consacré à leur étude) ;
- Cherché à caractériser et à représenter (à l'aide du schéma de la modélisation) les étapes de déroulement des séquences ;
- Mis à jour les différentes formes d'interprétation du fonctionnement des OT ;

■ Analysé l'articulation entre les différents regards d'étude.

Dans l'analyse de l'orientation scientifique des curriculums réels, Claude Luc a observé :

- Le caractère plus ou moins universel des contenus scientifiques ;
- L'équilibre entre les activités des registres de familiarisation pratique et d'élaboration conceptuelle ;
- Les pratiques scientifiques mises en œuvre.

Il ressort de l'analyse des séquences qu'une place faible a été faite à la présence et à l'étude du HP alors qu'une place plus conséquente a été faite à la présence et à l'étude du microscope. L'enseignement de la technologie est limité à trois approches de ces deux OT (regard fonctionnel, regard de structure et de principe). Ces regards sont faiblement articulés dans les séquences HP et plus fortement articulés dans les séquences microscope. L'enseignement scientifique des deux types de séquences manque d'équilibre entre les différents registres de modélisation et d'universalité et les pratiques sont essentiellement de type présentation-illustration.

SAVATON, Pierre. *L'enseignement de la carte géologique dans le secondaire. Bilan historique et didactique ; réflexion et propositions d'apprentissage nouveau*. 315 pages.

Thèse de doctorat : Paris 7 : septembre 1998.  
Dirigée par Guy Rumelhard.

La carte géologique n'est plus enseignée en collèges et lycées, mais le reste en premier cycle universitaire en géographie et en sciences de la Vie et de la Terre. Elle fait toujours l'objet de questions aux concours du Capes et de l'agrégation. Révélatrice des connaissances et théories géologiques de son époque, elle est inséparable de l'histoire de la géologie. Cette thèse fait le point sur l'enseignement de la carte géologique dans le secondaire et pose des repères pour de futures recherches en didactique de la géologie. La première partie de ce travail présente : une étude descriptive des cartes géologiques françaises depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle (le savoir savant de référence), une présentation des textes officiels retraçant l'introduction puis l'évolution d'un enseignement de la géologie (le savoir à enseigner), une analyse de l'enseignement de la carte géolo-

gique proposé à travers un corpus de 150 manuels scolaires (le savoir enseigné) et, enfin, un examen de la place de la carte géologique dans les concours de recrutements (le savoir attendu des enseignants) depuis le début du siècle.

La deuxième partie, après une analyse des dimensions spatiale, temporelle et interprétative de la carte et le constat à travers une enquête auprès d'élèves de classes de première scientifique de la non prise en compte de la part interprétative de la carte, propose un ensemble de suggestions pour un meilleur usage didactique de la carte géologique.

Les cartes géologiques françaises ont été présentées dans l'enseignement secondaire dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à la faveur d'un enseignement spécial destiné à des carrières techniques dans l'industrie ou l'agriculture. Le souci économique et pratique de ces premières cartes rejoignait les objectifs de cet enseignement. Jusqu'en 1959, l'enseignement généralisé à tout le secondaire reste limité à un commentaire des différents terrains de la carte géologique de la France. Après cette date, apparaissent quelques exercices : de lectures ponctuelles de la carte, de comparaison entre la géologie et la végétation ou la géomorphologie, de reconstitution de l'histoire géologique, de construction de cartes simplifiées, de construction de coupes. L'introduction d'un enseignement de la tectonique des plaques au début des années 80 marque la disparition des travaux effectués sur la carte.

La carte traduit de manière codée l'état des connaissances géologiques de son époque. Elle est un objet complexe par le codage des différentes roches et terrains dans les trois dimensions de l'espace et dans le temps. Cette complexité est un obstacle majeur à son apprentissage. Ces dimensions étant indissociables d'un enseignement construit de la géologie, un apprentissage de leur décodage cartographique est incontournable. Il passe nécessairement par un travail sur la représentation spatiale de la disposition des terrains. Il doit permettre d'introduire une réflexion sur la construction scientifique d'un savoir, au-delà de la géologie. Des exercices sont proposés pour développer une représentation opérationnelle de l'espace géologique dans un esprit épistémologique.

---

Titre communiqué par

Jean-Claude Forquin

INRP, Département "Ressources et Communication",  
Unité "Communication, documentation, synthèse"

---

BONTE, Marie-Christine. *Du métier d'écolier au métier de collégien. Approche ethnosociologique de l'entrée au collège*. 2 tomes, 660 pages.

Thèse de doctorat : Rouen : mars 1997.

Dirigée par Jean-Claude Forquin.

A partir d'une approche ethnographique à base d'observation participante et d'entretiens auprès d'élèves de sixième, le but de cette thèse est d'étudier le processus de "passage" et d'adaptation au collège, de restituer en se plaçant du point de vue des acteurs que sont les élèves l'expérience de ce passage, la construction de l'identité collégienne "en train de se faire", construction considérée comme un processus d'affiliation au sens ethnométhodologique.

La première partie est consacrée au cadre théorique de la thèse qui comporte plusieurs volets. Il s'agit tout d'abord de la littérature "ethnosociologique" anglo-saxonne (approches théoriques : interactionnisme symbolique, École de Chicago, phénoménologie sociale, ethnométhodologie ; travaux empiriques en éducation : recherches interactionnistes américaines, ethnographie britannique, recherches ethnométhodologiques). Ensuite est exposée la littérature sociologique francophone sur le "métier d'élève" (métier d'enfant, d'écolier, de collégien, de lycéen, d'étudiant). Enfin est évoquée la littérature anthropologique et sociologique sur les transitions et les passages ainsi que sur les notions de socialisation, d'habitus et d'affiliation.

La deuxième partie présente l'enquête elle-même et ses résultats empiriques. Les données recueillies sont présentées chronologiquement : chacun des quatre chapitres de la partie empirique correspondant à une "phase" bien distincte de construction de l'identité collégienne : phase d'"anticipation" à la fin du CM2 ; phase d'"étrangeté" ou phase de "séparation" durant les trois semaines de septembre ; phase des "adaptations progressives" ou phase de "marge" entre octobre et février, marquant des développements importants dans le déplacement du statut d'écolier vers celui de collégien ; phase des "adapta-



tions consolidées" ou phase de l'"agrégation" après février, où les élèves assument plus à fond leur identité et s'intègrent en tant que collégien "conformiste", "déviant" ou "au fil du rasoir".

A cette chronologie, s'ajoutent une catégorisation entre élèves ("conformistes", "déviant", "au fil du rasoir") ainsi qu'une dichotomie établie entre sphère formelle (contraintes purement scolaires) et sphère informelle (socialisation au sein de la communauté juvénile).

Il ressort avant tout de ces données qu'il existe bien une tension entre les exigences de la culture scolaire et les attentes de la culture juvénile, mais cette tension peut donner lieu à toutes sortes de compromis, variables selon les circonstances et les contextes.

---

Titre communiqué par

Jean-Louis Derouet

INRP, département "Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation"

---

DANIC, Isabelle. *Le jeune enfant entre la famille et l'école maternelle : grand écart, équilibre ou pas croisés ? Approche sociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire du jeune enfant en France.*

Thèse de doctorat : Sociologie : EHESS : janvier 1999.  
Dirigée par Jean-Louis Derouet.

Impulsées par le manque de connaissances relatives au quotidien des jeunes enfants dans notre société, nourries des travaux antérieurs de la sociologie de l'éducation, les questions initiales de la recherche, "Comment vit le jeune enfant de 3 à 6 ans dans notre société", "Comment se déroule sa socialisation entre famille et école maternelle?", "Quelle est cette distance culturelle qui séparerait famille et école?", furent reformulées après les premières observations qui remettaient en cause la pertinence de la notion de distance culturelle dans une approche microsociologique.

Inspirée par Anselm Strauss, l'approche en terme d'articulation entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire rouvre l'investigation et permet de rendre compte des imbrications entre les

deux processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire requis pour l'établissement de liens sociaux, pour reprendre la définition de la socialisation proposée par J.-M. Berthelot.

Le cadre théorique permet d'analyser dans les mêmes termes les deux organisations sociales que sont l'école maternelle et la famille : les situations, l'agencement matériel et l'action des protagonistes observés renvoient à différentes logiques d'action, fondées sur la justice, sur la force ou sur les sentiments.

Dans la première partie, l'analyse des textes prescriptifs destinés aux parents et aux instituteurs d'école maternelle - le Code civil, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, les décrets et circulaires du Ministère de l'Éducation nationale, et deux manuels considérés comme paradigmatiques : *J'élève mon enfant* et *Orientations, projets, activités pour l'école maternelle* - montre que les mêmes principes d'organisation sociale, les mêmes définitions du jeune enfant et de son traitement sont proposés aux parents et aux enseignants. Ce répertoire commun de références doit favoriser l'articulation des socialisations familiale et scolaire.

La deuxième partie analyse l'homogénéisation des deux écoles maternelles observées. Non représentatives de toutes les écoles maternelles, elles illustrent cependant un cas de figure fréquent. Dans ces deux établissements choisis dans deux quartiers socialement très contrastés pour comparaison, les choix des parents vers des écoles dont les autres familles et les enseignantes leur conviennent se combinent à l'installation d'institutrices satisfaites par ces publics. La sur-homogénéisation du public comparativement aux secteurs géographiques et la relative adaptation réciproque des parents et des enseignants contribuent à l'imbrication des processus de socialisation familial et scolaire. En témoignent directement trois cas. En témoignent a contrario deux élèves socialement atypiques dans l'école et pour lesquels l'articulation s'avère difficile.

Dans la troisième partie se poursuit l'exposition ethnographique des cas. La présentation de chaque enfant donne à voir sa vie quotidienne et restitue la totalité, la cohérence de chaque articulation. Tous les cas sont conçus et présentés comme des parties démonstratives et autosuffisantes ; ils ont été distri-

bués dans différents chapitres pour remonter à un niveau d'analyse plus général et approfondir un aspect de la question.

L'étude montre que l'articulation entre socialisations familiale et scolaire s'incarne dans les savoirs, savoir-faire technique et relationnel de l'enfant, autrement dit dans les compétences acquises et requises dans l'organisation du foyer et l'organisation du groupe classe.

Contrairement à l'idée répandue, le soutien scolaire parental ne suffit pas à bien articuler la socialisation familiale et la socialisation scolaire ; il peut même l'entraver.

Les jonctions entre les deux processus de socialisation s'appuient fréquemment sur des caractéristiques communes de l'organisation familiale et de l'organisation scolaire, mais peuvent aussi s'installer entre des caractères antagonistes.

La similarité ou la complémentarité entre les deux fonctionnements ne constitue qu'une liaison fragile et potentielle : fragile du fait des modifications de l'organisation familiale et des changements de classe, potentielle car elle doit être actualisée par l'enfant dans la construction de compétences.

En nombre insuffisant et d'origine trop diverse pour fonder une analyse, les jeunes enfants de parents étrangers révèlent cependant l'importance de la culture anthropologique commune dans l'articulation des socialisations familiale et scolaire des jeunes enfants français, ce qui en leur absence pouvait passer inaperçu aux yeux de l'observateur français.

Confronté aux répertoires des définitions du jeune enfant et de son traitement mis en œuvre par ses parents et institutrices, le jeune enfant construit son propre répertoire : il acquiert divers principes de référence, une variété de compétences pour l'établissement de liens sociaux. Loin d'égarer l'enfant, une socialisation plurielle s'avère nécessaire pour s'ajuster aux groupes et aux situations diverses qu'il rencontre inéluctablement dans notre société moderne segmentée. La montée de la référence civique dans les rapports adulte-enfant modifie la relation de domination : on assiste à l'émergence lente et discontinue du jeune enfant-sujet. Parfois dévalorisée, l'étude de la socialisation garde tout son intérêt en tant que procès au cœur de l'autoproduction sociale.

Titres communiqués par

Jacques Fijalkow

Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

DELSOL, Alain. *Acquisition de l'orthographe du CE2 à la Quatrième : le cas des homophones de /sE/*. 466 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : septembre 1998.

Dirigée par Jacques Fijalkow.

L'objet de cette recherche est d'étudier comment des enfants acquièrent une partie de la langue : les homophones de /sE/ (*ses, ces, c'est, s'est, sais, sait*). Le but est de mettre en évidence les procédures sous-jacentes mises à l'œuvre par les scripteurs lors d'une tâche d'écriture.

La méthodologie est la suivante : un échantillon de 770 sujets du CE2 à la Quatrième effectue la même tâche d'écriture : une dictée à trous dont les items-cibles sont les homophones de /sE/. L'objet d'étude est caractérisé par trois catégories grammaticales distinctes : les modalités nominales *ses/ces*, le présentatif *c'est* et les modalités verbales *s'est/sais/sait*. Les erreurs entre ces trois catégories permettent d'évaluer le degré de confusion du scripteur.

La partie théorique de l'étude s'appuie, d'un point de vue linguistique, sur la théorie du plurisystème graphique de l'orthographe du français et, d'un point de vue psychologique, sur l'approche constructiviste.

La partie empirique est composée de deux parties. Une étude transversale compare les productions des enfants à deux moments de l'année scolaire (un pré-test en novembre et un post-test en juin). L'analyse des productions écrites montre comment les apprenants développent une compétence orthographique, pour les homophones de /sE/. Les erreurs produites par les enfants caractérisent des groupes de scripteurs, des plus confus jusqu'aux groupes en bonne voie de maîtriser l'orthographe de ces homophones. Une étude longitudinale suit, pendant quatre mois, 210 enfants extraits de l'échantillon. L'analyse des résultats de leurs productions écrites montre l'existence d'un lien entre les procédures mises en évidence dans l'étude transversale.

Les conclusions de ce travail permettent de formuler des hypothèses dans le champ de la psycholinguistique et de la didactique.

PELLETIER, Liliane. *Didactique de l'orthographe au cycle 3 : le cas des homophones de /sE/*. 693 pages. Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : septembre 1998.

Dirigée par Jacques Fijalkow.

L'orthographe est un lieu privilégié d'observation des débats relatifs aux savoirs scolaires. D'une part, peu de connaissances théoriques relatives au savoir orthographe ; d'autre part, l'ancienneté de la querelle et l'actualité toujours revivifiée de la question attestent qu'il s'agit là d'un véritable lieu de civilisation.

L'objectif de cette recherche, conduite dans une perspective psycholinguistique et didactique, est de contribuer aux études centrées sur l'acquisition de l'orthographe, en évitant les mouvements pendulaires qui vont de la sacralisation de l'orthographe à son contraire.

Cette recherche, conduite dans le cycle des approfondissements de l'école primaire (ou cycle 3 : CE2, CM1 et CM2), traite d'un point sensible de l'orthographe : l'homophonie. Plus particulièrement, elle s'intéresse aux homophones de /sE/ : *ses, ces, c'est, s'est, sais et sait*, en cherchant d'abord à montrer que certaines variables didactiques ont des effets cognitifs sur l'apprentissage puis à expliquer pourquoi celles-ci peuvent paraître insatisfaisantes.

La didactique expérimentale apparaît ici comme un "chaînon manquant" entre sources théoriques et action car, munie des hypothèses des disciplines contributives et des hypothèses issues de la pratique, elle se donne pour objectif d'évaluer empiriquement les différentes hypothèses.

Les variables didactiques examinées sont au nombre au trois : 1) profil d'action didactique de l'enseignant ; 2) gestion de l'information écrite par les élèves ; 3) matériel linguistique mis à la disposition des élèves.

Les résultats confirment que l'offre pédagogique explique en partie les comportements orthographiques des enfants et conduisent à deux propositions pédagogiques afin que le processus d'enseignement soit le plus apte à accompagner l'apprentissage : 1) l'enseignement de séries homophoniques complètes

(vs par couples) ; 2) une pédagogie de la découverte (vs enseignement traditionnel sous forme de leçons).

SPAAK épouse LE DEUN, Elisabeth. *Une pédagogie fondée sur l'écriture ? Analyse de pratiques dans le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école primaire*. 626 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : janvier 1998.

Dirigée par Jacques Fijalkow

Cette recherche en didactique expérimentale est centrée sur l'entrée dans l'écrit d'enfants de cinq à six ans scolarisés en France en grande section de maternelle (GSM) et en Cours préparatoire (CP). Partant de l'hypothèse générale que la production d'écrits signifiants accroît la clarté cognitive des apprenants sur le fonctionnement de la langue et son vocabulaire technique, les aide à effectuer un passage de l'oral à l'écrit et à s'approprier le code phono-graphique, nous avons mené six expérimentations en milieu scolaire.

Dans chacune d'elles, le protocole expérimental fut à peu près semblable : deux ou trois groupes de 5 à 8 enfants (groupe expérimental = GE, groupe témoin = GT), évalués en début d'expérimentation au moyen de tests d'écriture inventée, de conscience langagière, de lecture de phrases, de connaissance du livre et de rappel de récit, ont été retenus selon les critères suivants : mixité et équilibre des sexes dans chaque groupe, équivalence des groupes en termes de performances initiales, niveaux hétérogènes à l'intérieur de chaque groupe. Les interventions didactiques effectuées par le chercheur, d'une durée de 30 à 45 minutes par séance et par groupe (de 6 à 25 séances selon les expérimentations) ont porté sur la production de légendes d'images en dictée à l'adulte puis leur lecture et/ou leur copie, la recherche d'unités écrites dans un texte pour la constitution de phrases, l'élaboration d'arbres de phrases, l'énonciation et le codage de phrases du jour.

Les deux premières expérimentations ont révélé une progression notable de tous les enfants bénéficiant de l'intervention, mais n'ont pas fait apparaître de différences significatives dans les performances des deux groupes en écriture inventée, conscience langagière et lecture. En revanche, les quatre suivantes révèlent que le GE1 a eu une progression supérieure

à celle du GT, en connaissance du livre, lecture de phrases, écriture, conscience langagière et rappel de récit.

Ces résultats significatifs, attestés par des tests statistiques non paramétriques, valident notre hypothèse initiale selon laquelle de jeunes enfants initiés à la production d'écrits signifiants construisent, davantage que d'autres, initiés seulement à la lecture et au graphisme, de nombreuses compétences nécessaires à leur réussite scolaire ultérieure.

---

Titres communiqués par

**Michel Bataille**

Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

---

PANDJAÏTAN épouse HUTAGALUNG, Nurmala Katarina. *Des représentations professionnelles aux pratiques de contrôle des maladies des plantes chez les paysans riziculteurs en Indonésie*. 271 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : décembre 1998.  
Dirigée par Michel Bataille.

Les pratiques de contrôle des maladies des plantes chez les paysans riziculteurs constituent aujourd'hui l'une des préoccupations majeures du gouvernement indonésien. Des considérations économiques, écologiques, mais aussi de santé publique en ont fait un enjeu national.

L'introduction de l'innovation PHT est parvenue à diminuer la fréquence d'utilisation des pesticides et à augmenter le profit des paysans. Ces résultats doivent cependant être nuancés. Un certain nombre de paysans restent encore dépendants des pesticides, surtout dans les zones principales de la production du riz. Ils les utilisent en effet régulièrement et n'hésitent pas à employer des marques prohibées.

L'objectif de cette recherche consiste à appréhender les pratiques de contrôle des maladies des plantes d'un point de vue psychosocial. Existe-t-il une relation entre les pratiques de contrôle des maladies des plantes et les représentations professionnelles des paysans ? Comment les contextes professionnels interviennent dans cette relation ? Comment la formation PHT qui constitue l'un des moyens de diffu-

sion de cette innovation influence les pratiques de contrôle des maladies des plantes ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes basée sur des questionnaires et des entretiens (individuels et collectifs) recueillis auprès de trois cents riziculteurs.

Les relations entre les représentations professionnelles et les pratiques de contrôle des maladies des plantes varient selon le contexte professionnel. Lorsque la coercition institutionnelle est forte, ce sont les prescriptions qui interviennent dans la relation entre les pratiques et représentations professionnelles. A l'inverse, lorsque la coercition institutionnelle est faible, ce sont les représentations professionnelles qui orientent les pratiques. La participation à la formation PHT n'est pas liée aux pratiques de contrôle des maladies des plantes.

Cette étude cherche à montrer comment les paysans essaient toujours de concilier leur intérêt personnel avec celui des décideurs.

Cette recherche se veut être une contribution à l'étude de la formation d'adultes en montrant comment le contexte professionnel peut influencer l'adoption d'une innovation.

ZOBDA épouse PESLAGES, Dominique. *La structuration des "emplois de proximité" d'aide à la personne en système d'activités professionnelles. Le passage obligé de la reconnaissance sociale*. 513 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse-Le Mirail : novembre 1998.  
Dirigée par Michel Bataille.

La période de mutation qui caractérise notre société s'accompagne de changements au niveau du travail avec l'émergence de nouveaux champs, de nouveaux secteurs ou de nouveaux types d'activités professionnelles.

Les activités de proximité, basées sur la restauration du lien social, relèvent de cette dynamique. Mais leur structuration en système d'activités professionnelles pose problème. Elle correspond en effet à une véritable socialisation professionnelle alors qu'elle s'inscrit dans des modalités particulières de pensée et de fonctionnement. Ainsi, la contextualisation et les représentations sociales véhiculées constituent-elles un frein au développement du service de

proximité d'aide à la personne. Or, ce dernier n'est envisageable qu'à travers un processus de reconnaissance sociale officielle mais aussi publique, c'est-à-dire un processus de changements représentationnels, d'identification, de légitimation et d'authentification de l'activité et des personnes qui en sont les prestataires.

---

Titres communiqués par

Gaston Pineau

Professeur à l'Université François Rabelais de Tours

---

ABELS, Christine. *Histoire de vie d'enfants placés et construction d'historicité*. 300 pages.

Thèse de doctorat : Tours : décembre 1997.

Dirigée par Gaston Pineau.

Cette recherche questionne le rapport que l'enfant placé entretient avec l'événement-séparation qui est à l'origine de son placement et qu'il vit comme une sanction dont il est le seul responsable.

Les enfants placés, qui sont déplacés pour être replacés, le plus souvent, ne comprennent rien au déroulement de leur vie ; ils sont en perte de repères affectifs et temporels, et n'expriment pas une demande de soin (thérapeutique) mais une demande de compréhension (dans le sens socratique de prendre soin de soi) de leurs préoccupations existentielles.

L'histoire de vie étant une recherche et une construction de sens à partir de faits et d'événements temporels personnels et familiaux, mais peu utilisée avec des enfants, nous l'avons tentée avec des enfants placés. Cette démarche a favorisé le mouvement de reconstruction et de travail sur ce que leur contexte de vie a fait d'eux, par le processus de construction-déconstruction-reconstruction, et la situation de co-investissement qui permet de relier le locuteur et l'interlocuteur. Nous avons procédé à une étude compréhensive à partir de trois récits d'enfants placés, de la structure des récits et de l'évolution de ces enfants tout au long de leur récit et de leur travail sur l'énoncé.

Cette recherche s'inscrit dans le champ de l'histoire de vie et dans le champ de la sociologie clinique qui renvoie à l'articulation du social et du psychique.

L'histoire de vie est interprétée comme outil d'historicité, de travail sur son histoire pour en construire le sens et de cours. Ces trois enfants, par le récit qu'ils ont produit, ont pu affronter les contradictions qui ont traversé leur vie, et tenter de leur donner du sens par les articulations qu'ils sont arrivés à faire entre les événements et les personnes qui faisaient partie de leur vie ; ils ont pu "réaliser" qu'ils ne sont pas responsables de la séparation qui fut déterminée par les difficultés personnelles, familiales ou sociales de leurs parents.

Nous avons considéré la pratique du récit de vie comme l'axe central de la construction identitaire ; l'identité se construit par le rapport que les enfants entretiennent avec la dimension psychique et la dimension sociale de leur vie ; par le récit de leur vie et le questionnement de cette vie, les trois enfants sont parvenus à "sortir d'eux-mêmes" pour interroger leur environnement familial et social, et c'est en tant qu'autre qu'ils y sont revenus. C'est ce voyage de moi à l'autre et de l'autre à moi qui ouvre un espace de transformation, non seulement du rapport des trois enfants placés à l'événement-séparation, mais également à eux-mêmes, et qui facilite le passage de "l'identité-idem" à "l'identité-ipse" par l'intermédiaire de l'altérité.

BOUREAU, Auguste. *Tactiques ou stratégies des jeunes dans la transition vers le premier emploi. Contribution à l'étude de l'insertion professionnelle des jeunes*. 482 pages.

Thèse de doctorat : Tours : février 1998.

Dirigée par Gaston Pineau.

L'obtention du premier emploi représente actuellement pour les jeunes un vrai parcours du combattant dans un espace inédit de transition entre la fin d'une formation et l'entrée sur le marché du travail. Décalage est sans doute la caractéristique qui décrit le mieux ce parcours : décalage entre formation et premier emploi, décalage entre les objectifs fixés et la réalité du terrain, décalage entre ses propres envies et des petits boulots inadaptés, décalage entre un idéal de départ et un premier emploi hypothétique.

L'objectif de cette recherche a été de définir ce qu'est réellement le premier emploi et la façon de l'obtenir.

Comment se situe-t-il dans le temps ? Quelles sont les tactiques utilisées pour y accéder ? Quelles sont les stratégies que les jeunes mettent en place ? Quel est le rôle effectif d'acteur de l'individu lui-même dans ce premier emploi ? Quels sont les autres facteurs qui contribuent à ce qu'un jeune s'insère plus ou moins rapidement ?

Le traitement de ces questions s'est fait à partir de deux cent quarante-deux jeunes interrogés par questionnaires et de huit entretiens.

Des facteurs sociologiques externes (origine familiale, sexe, formation générale et professionnelle, état du marché) expliquent en partie, pour certains, de ne pas avoir d'emploi. Par contre, pour d'autres, les tactiques utilisées et les stratégies déployées sont à la base du premier emploi. Cette thèse cherche à montrer comment le jeune est acteur de son projet et comment il conduit sa recherche d'emploi. Elle veut être une contribution à l'étude de l'insertion professionnelle en ressortant, au-delà des contraintes structurelles, les conduites d'adaptation et de création des jeunes.

DENOYEL, Noël. *Le biais du gars, la mètis des Grecs et la raison expérientielle. Contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'éc(h)oformation.*

720 pages.

Thèse de doctorat : Tours : décembre 1998.

Dirigée par Gaston Pineau.

Avec le développement des formations à temps plein et à scolarité partielle que sont les formations par alternance, se pose de façon plus aiguë l'interaction entre formation expérientielle et formation formelle. L'étude de cette interaction implique la question de la formation par l'expérience. Le contact direct et réfléchi avec les autres et les choses représente encore la référence ultime pour valider les multiples apprentissages scolaires. Ce contact favorise l'émergence de la socialité et, paradoxalement, de la singularité de chaque personne. C'est donc à partir de l'impact de cette pragmatique formative que le raisonnement expérientiel et qu'une culture singulière sont étudiés.

Comment la raison expérientielle transforme-t-elle l'expérience vécue en expérience vitale ? Une approche biographique et ethnométhodologique du

trajet anthropologique de deux artisans visibilise une forte individuation culturelle chez ces deux acteurs, qui mettent en scène leur professionnalité au quotidien. A la fois héritiers et créateurs de toute une évolution de l'art du fer, ces deux travailleurs, par leur production singulière, nous plongent dans une dynamique socioculturelle plus vaste : l'art du faire. Cet art, un des artisans le nomme "le biais du gars", régionalisme témoin de la mètis des Grecs, connaissance "oblique" des habiles. Cette intelligence pratique et rusée, ce savoir-mémoire saisit l'occasion, la crée : "Donner le bon coup de marteau au bon endroit, et au bon moment". On retrouve aussi dans l'art du détour chinois, cette pensée "en creux" hors de tout référentiel, qui ne justifie jamais sa démarche, mais se focalise sur le "potentiel de la situation".

La théorie tripolaire de la formation (auto-hétéro-oïko) qui renvoie à la différenciation des trois personnes pronominales (je-tu-il) du langage courant, s'inscrit dans l'épistémologie ternaire de la sémiotique initiée par Peirce. La pragmatique de la communication telle que l'envisage l'École de Palo Alto, est au cœur de cette intelligence de l'interaction ; cette raison expérientielle est dialogique, écologique, à visée éthique. C'est une rationalité pratique, empreinte de sagesse et de "prudence" en action, au sens d'Aristote (phronésis), c'est une enaction au sens de Varéla. L'éc(h)oformation qui émerge de cette raison expérientielle, de ce regard interactionnel, est une "résonance interne", une mise en forme créative, indissociable de la boucle étrange entre deux autres raisons : la raison sensible et la raison formelle, entre spontanéité et habitude.

MALET, Régis. *Formation, identité et raison narrative. Contribution à une phénoménologie du sujet en formation à partir d'une étude auprès d'enseignants-débutants britanniques et français.*

353 pages.

Thèse de doctorat : Tours : décembre 1997.

Dirigée par Gaston Pineau.

L'ambition de ce travail est d'envisager l'idée de sujet à partir de l'investissement des concepts qui embrassent, dans un mouvement dialectique et paradoxal, l'activité affectante et connaissante de

l'existence : la *formation et l'identité*. Loin de s'opposer, les deux notions, dont la solidarité apparaît *a priori* ténue, sont déclinées et mises en dialogue dans la perspective de comprendre ce que se former, tout en se devenant soi-même, veut dire. Comment l'identité d'un *Je* est-elle possible en formation ?

La théorisation de ces deux concepts-clefs, ainsi instruite de l'exigibilité d'un questionnement de la formation contemporain de celle du Soi, aboutit à un resserrement de la réflexion favorisé par les ressources offertes par l'acte narratif, en tant que celui-ci est reconnu comme le milieu dans lequel le sujet se vient à lui-même. Formation et identité émergent dès lors dans leur phénoménalité primordiale, c'est-à-dire moins véritablement éprouvées que visées négativement et durativement dans leur expressivité.

S'inspirant de la pensée phénoménologique au travers notamment de l'œuvre de Merleau-Ponty, de Husserl et de Ricœur, la présente étude suggère une matrice d'intelligibilité de l'expérience subjective accordant un rôle prépondérant dans l'œuvre de formation à la *connaissance sensible* pré-formante et médiée par le *corps*, promu sujet initial du mouvement formatif, et secondairement à l'*activité réflexive* en tant que reprise d'un soi affecté et affectant dans une tension réitérée vers le sens.

Dans son versant empirique, ce travail se propose d'éprouver le modèle de compréhension du devenir subjectif ainsi construit sur le terrain de la formation de l'enseignant, en déployant une approche comparée franco-britannique des formes de devenir enseignant. Ancrés dans un monde, entre héritage et projet, les jeunes enseignants se découvrent eux-mêmes en situation, déployant un sens conquis narrativement dans un processus passif/actif d'entrée en culture et de venue à soi.

NIEWIADOMSKI, Christophe. *Alcoologie et Histories de vie. Contribution à l'étude d'un accompagnement dialectique entre thérapie et formation*. 627 pages.

Thèse de doctorat : Tours : novembre 1998.

Dirigée par Gaston Pineau.

L'accompagnement thérapeutique en alcoologie, en s'appuyant sur le concept biomédical de "maladie chronique" et sur les particularités cliniques que

présentent généralement les personnels alcooliques, tend à favoriser le développement de stratégies de soins référées à la notion de "psychothérapie éducative". Cette approche, apparue au milieu des années cinquante à la faveur des travaux de Pierre Fouquet, vise à intégrer le bénéfice de techniques de psychothérapie de groupe et d'une approche centrée sur l'information sur la maladie alcoolique. A côté de bénéfices évidents qui permettent au sujet de rompre avec le toxique et de se resocialiser, un certain nombre d'effets indésirables vont parfois venir altérer les bénéfices attendus à l'occasion de cette période de remaniement existentiel. On observe ainsi parfois une véritable aliénation du sujet à un trait d'appartenance, (être un "malade alcoolique"), venant définir abusivement son identité et qui peut s'opposer durablement au processus émancipatoire poursuivi. L'objectif de ce travail est de chercher à renouveler la notion de psychothérapie éducative en alcoologie en lui associant certains développements issus des recherches menées dans le champ de la formation des adultes. La formation est envisagée ici comme une pratique complexe recouvrant l'ensemble des processus permettant à un sujet de prendre forme, consistance, dans son rapport aux autres, aux choses et à lui-même.

Le recours à la démarche de l'histoire de vie en groupe offre ici une alternative féconde aux paradoxes de l'accompagnement des personnes alcooliques en permettant au sujet de travailler en complémentarité des modèles d'accompagnement traditionnellement usités en alcoologie. Cette approche vise à promouvoir un travail d'accompagnement dialectique entre thérapie et formation permettant d'initier un travail de relecture existentielle susceptible de favoriser la prise en compte des questions de sens auxquelles se heurtent généralement les personnes alcooliques. Dans le travail que nous proposons, l'accompagnement des personnes alcooliques relève ainsi d'une "psychothérapie éducative et formative" visant à engager un travail sur le sens des conduites de dépendance sans pour autant réduire ce travail à la recherche d'une causalité, fût-elle multiple. De cette manière, cette approche tend à favoriser l'émergence d'une identité singulière qui ne coupe pas pour autant le sujet de son appartenance protectrice au groupe. L'enjeu est

bien ici de permettre au sujet de se déprendre d'une identité d'emprunt parfois aliénante pour s'inscrire dans une position de "sujet singulier désirant" ouvrant ainsi à une humanité partagée qui ne saurait pour autant être réduite à un quelconque groupe d'appartenance.

Après avoir exploré les utilisations antérieures apparentées à cette approche, notre recherche a consisté en l'exploitation d'une étude comparative de deux groupes de sept patients sur une période d'un an, à la suite d'une cure de désintoxication de trois mois en milieu spécialisé. Dans le premier groupe, les techniques habituelles de soins ont été

employées. Dans le second groupe, les patients ont été conviés à travailler à l'élaboration de leur récit de vie puis à s'engager dans un travail de co-investissement dialectique ouvrant à la production de leur histoire de vie. L'étude des données recueillies à l'issue du protocole de recherche met en évidence des différences significatives entre les deux groupes. Celles-ci tendent à montrer la nécessité de promouvoir, en alcoologie clinique, une démarche d'accompagnement prenant en considération l'histoire singulière des personnes dans un souci dépassant la simple relation au produit toxicomanogène.



# 2

---

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

## PLAN DE CLASSEMENT

---

- A. Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B. Philosophie, histoire et éducation
- C. Sociologie et éducation
- D. Économie, politique, démographie et éducation
- E. Psychologie et éducation
- F. Psychosociologie et éducation
- G. Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H. Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K. Organisation et politique de l'éducation
- L. Niveaux d'enseignement
- M. Personnels de l'éducation et de la formation
- N. Orientation, emploi
- O. Environnement éducatif
- 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 ou dictionnaire
- 4. ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENT D'INFORMATION
- 5. ESSAI ET POINT DE VUE
- 6. VÉCU ET TÉMOIGNAGE
  - ☞ 61. Relation de vécus ou d'innovation
  - ☞ 62. Autobiographie
- 7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8. STATISTIQUES
- 9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 0. VULGARISATION

# OUVRAGES & RAPPORTS

## A - SCIENCES HUMAINES, SCIENCES DE L'ÉDUCATION

---

### Sciences humaines

### Sciences de l'éducation

**CARRÉ, Philippe. dir. ; CASPARD, Pierre. dir.**

*Traité des sciences et des techniques de la formation.*

Paris : Dunod, 1999. 512 p., notes bibliogr. (Psycho sup.) <sup>12</sup>

En l'espace de 30 ans le domaine de la formation a subi une mutation culturelle en passant d'une vision sociale et humaniste de l'éducation permanente à une vision économique et réaliste de la production de compétences. L'ambition de cet ouvrage est de réunir, en un seul volume, un ensemble de connaissances d'ordre théorique et pratique, constitutives de l'état des savoirs en sciences de la formation et susceptibles de faciliter la pratique des métiers de la formation. 28 chercheurs et praticiens, experts reconnus de cette spécialité, ont contribué à l'écriture de ce traité qui vise à être un outil pour l'autoformation, le travail et la recherche. La conception de l'ouvrage allie trois formules : une posture pluridisciplinaire, une construction ternaire et une recherche d'équilibre entre théorie et pratique. La première partie concerne le contexte de la formation et cherche à apprécier, à travers l'historique et la problématique sociologique, économique, juridique et de gestion, les conditions d'apparition, de structuration et de développement de la formation. La deuxième partie de l'ouvrage établit un tour d'horizon des différentes facettes du rapport entre l'adulte et sa propre formation : de la notion au concept, le développement cognitif de l'adulte, l'intelligence au travail, la compétence, mémoire et apprentissage, la motivation. La troisième partie examine le dernier rapport de la relation triangulaire qui réunit les différents acteurs de la formation : celui de « l'intervention ». L'ingénierie y tient une place d'honneur ainsi que la pédagogie, la didactique, la technologie, les thèmes de l'orientation et de

la validation des acquis. La conclusion a une tonalité prospective et est tournée vers l'avenir des métiers de la formation. (Prix : 188,00 FF).

**MAYO, Peter.**

*Gramsci, Freire and adult education : possibilities for transformative action.*

London ; New York : Zed Books, 1998. 211 p., bibliogr. p. 186-205. Index. (Global perspectives on adult education & training.) <sup>13</sup>

Cet ouvrage propose une analyse comparative des écrits d'Antonio Gramsci et de Paulo Freire à propos de l'éducation pour adultes conçue comme agent de modification des structures sociales. L'auteur examine dans quelle mesure les apports des deux théoriciens permettent de jeter les bases d'un enseignement visant, non à reproduire, mais à changer les modèles sociétaux existants. Il pose un regard critique sur certains aspects du travail de Gramsci et de Freire en ce qui concerne les problèmes de l'égalité des sexes, des races, des minorités ethniques et culturelles. L'étude est centrée sur trois aspects majeurs de l'éducation pour adultes : le contenu et le sens des messages véhiculés, les relations de pouvoir, les lieux possibles d'apprentissage (clubs, associations, foyers, entreprises, unités de production). Ce type d'éducation est-il possible à l'ère de la globalisation et du néo-libéralisme ? Des réflexions d'auteurs contemporains apportent des éléments de réponse ; des exemples de réalisations novatrices en rapide évolution illustrent ces propos : réseaux de formations et de réflexions critiques, réseaux internationaux d'entraide, réseaux de coopération. (Prix : 13.95 £).

---

### Recherche scientifique

### Méthodologie de la recherche

**ELIT Margot ; ANZUL Margaret ;  
DOWNING Margaret.**

*On writing qualitative research : living by words.*

London ; Washington : Falmer Press, 1997. 385 p., bibliogr. p. 386-399. Index. (Falmer Press Teachers'Library Series.) <sup>31</sup>

Ce livre a pour but d'aider des chercheurs à produire des écrits qui soient vivants, pertinents et clairs. Les auteurs proposent des textes d'étudiants à différentes étapes de leur fabrication : d'abord des textes bruts (entretiens, recueils de données, journaux de bord), puis des textes élaborés, forgés à l'aide d'outils théoriques donnés par le professeur. Ils montrent ainsi dans quelle mesure un cadre théorique permet de donner du sens, de la structure, d'interpréter de façon cohérente des éléments de recherche. Ils font part au lecteur de leur expérience de chercheur expérimenté : ils exposent des procédés rhétoriques, méthodes d'écriture, outils d'analyse qui leur ont permis de présenter leurs propres recherches qualitatives avec clarté. Ils mènent également une réflexion sur le rôle formateur – parfois salvateur – qu'a joué l'écriture dans leur vie professionnelle et personnelle. (Prix : 16,99 £).

### *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation*

**VAN DER MAREN, Jean-Marie.**

*La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement.*

Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 255 p., bibliogr. p. 235-240. Index. (Méthodes en sciences humaines.) € 31

Les chercheurs universitaires ne parlent pas du point de vue des enseignants auxquels ils s'adressent, et quand ils parlent de ce qui devrait se faire, la déception est grande. Ce livre a été conçu en essayant de regarder la recherche dans la perspective du praticien. Il s'adresse particulièrement aux chercheurs universitaires et à ceux qui se destinent à cette recherche. Il se divise en quatre parties : la première situe la recherche pédagogique par rapport aux recherches scientifiques, la deuxième fournit des schémas procéduraux pour les grandes méthodologies observées, la troisième présente les principales techniques de la recherche dans ses rapports avec l'éthique professionnelle des acteurs de l'éducation et avec la démocratie. L'auteur termine en donnant son adresse électronique pour que les lecteurs lui livrent leurs commentaires, suggestions, avec en perspective une nouvelle version écrite en collaboration avec eux. (Prix : 195,00 FF).

## **B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION**

### *Philosophie*

#### *Disciplines philosophiques*

#### *Philosophie de l'éducation*

**GIROUX, Aline. ed.**

*Repenser l'éducation : repères et perspectives philosophiques.*

Ottawa (Ontario, Canada) : Presses de l'Université d'Ottawa, 1998. 251 p., notes bibliogr. (Mentor ; 1.)

€ 5

L'ouvrage se divise en deux parties ; il commence par l'étude des rapports entre éducation et philosophie, pour aborder ensuite la reprise des questions intemporelles de la philosophie telles qu'elles se présentent aujourd'hui à l'éducateur. Il bénéficie d'une collaboration intergénérationnelle entre chercheurs et s'adresse particulièrement à ceux qui cherchent dans le savoir théorique ce qui peut éclairer, guider, corriger ou raffiner leur intention d'éducateurs. Par sa nature de spéculation philosophique, il se place dans une vaste perspective, celle de l'ensemble des conditions de l'accomplissement humain sans négliger les enjeux de la reconnaissance professionnelle. (Prix : 168,00 FF).

**LECOMTE, Jean-Michel.**

*Ethique et éducation.*

Dijon : CRDP, 1996. 230 p., notes bibliogr.

(Documents, actes et rapports pour l'éducation.)

€ 12

L'éthique est présentée à l'école en de multiples lieux, sous de multiples formes. Mais comment est-il possible de former des personnels de l'Éducation Nationale à l'éthique alors que celle-ci n'est pas une science ? Cette question ne peut être abordée que si les termes « éthique » et « morale », ainsi que le sens à donner au principe de laïcité, et l'étude des implications de la politique avec l'éthique ont été analysés. La réunion de vingt contributions dont la diversité permet des approches plurielles tente d'aider à donner sens à la réflexion sur l'acte d'éducation. Mais éduquer c'est aussi souscrire à des valeurs. Derrière l'éducation civique, se profile la question d'une morale laïque aujourd'hui. (Prix : 150,00 FF).

**LOMBARD, Jean.**

*Philosophie de l'éducation : questions d'aujourd'hui, l'école et la cité.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 178 p., notes bibliogr.

(Éducation et philosophie.) € 4

Ouvrage composé d'une série d'études qui met en lumière la nécessaire unité de l'action éducative avec les risques que font encourir à l'école et à la cité tout ce qui est de nature à la compromettre. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté est étudiée en rapport avec les savoirs scolaires, la violence et l'enseignement philosophique. (Prix : 110,00 FF).

**PAGONI, Maria.**

*Le développement socio-moral : des théories à l'éducation civique.*

Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion, 1999. 133 p., bibliogr. p. 131-133. (Éducation : Savoirs mieux.) ✉ 23

Quelle est la relation entre morale et civisme ? Quelle éducation à la citoyenneté ? Le livre pose de nombreuses questions et des auteurs importants sont consultés : Piaget, Kohlberg, Habermas... La première partie de l'ouvrage traite de la notion d'autonomie morale ; la seconde, d'une approche critique du rationalisme moral, et la dernière partie analyse les enjeux politiques et éducatifs d'une conception pragmatique de la morale. Ensuite, après avoir étudié comment le modèle citoyen est proposé et mis en place par les programmes officiels, l'auteur donne sa propre conception de l'éducation citoyenne, donnant des exemples de mise en place et d'analyse de situations pédagogiques pour l'école primaire et secondaire. (Prix : 85,00 FF).

**SOLÈRE-QUEVAL, Sylvie. ed.**

*Les valeurs au risque de l'école.*

Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion, 1999. 213 p., bibliogr. p. 207-213. (Éducation et didactique.) ✉ 23

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les auteurs de ce livre pensent que les valeurs courent un risque à l'école, ou que l'école constitue un risque pour les valeurs. Le risque suprême pour une valeur est celui de la dé-valuation. Or, c'est à l'école que d'autres valeurs, qui prétendent aussi au titre de valeur, veulent s'imposer. Or, c'est à l'école que les valeurs risquent le mieux de se réaliser. Le projet de cet ouvrage est de regarder en face ce qu'il est convenu d'appeler la crise des valeurs en éducation et tout particulièrement à l'école. Les quinze contributions, dont les auteurs issus d'horizons différents (historiens, sociologues, psychologues, didacticiens, philosophes), peuvent être lues séparément, mais l'ordre proposé se veut un itinéraire de réflexion. Dans une première partie, cinq chapitres pour dresser un état des lieux, avec un rappel historique. Deux chapitres centraux disent ce qui reste quand mythes et certitudes ne sont plus possibles. La dernière partie s'emploie à définir un projet pour l'école. Huit chapitres proposent un double parcours, le premier fil conducteur dans l'exigence de rationalité, le deuxième par la notion de personne. (Prix : 150,00 FF).

*Philosophie morale*

**VIEIRA DE MELLO, Mario.**

*Vers une éducation de la culture : esthétique et création d'un esprit éthique au Brésil.*

Paris : L'Harmattan ; Unesco, 1999. 365 p. (La Philosophie en commun.) ✉ 5

Ce livre se divise en deux parties inégales intitulées : « La découverte de la liberté comme problème moral » et « La croyance en la liberté comme donnée naturelle ». Dans la première partie, l'auteur part d'un paradoxe du monde contemporain qui, soupçonné de décadence au plan de la culture, évolue, en matière d'éducation, dans une ambiance d'euphorie confiante et dans l'optimisme le plus total. Comment expliquer une situation si étrange ? Pour expliquer cela, l'auteur part de Nietzsche, le plus grand éducateur des temps modernes, selon lui. Puis, il fait un retour en arrière et date le renouvellement des idées, au Brésil, dans le domaine de la culture en 1922 et dans celui de l'éducation, dix ans plus tard, sans que les deux événements aient les mêmes antécédents. Le pays a cherché à réunir ses forces pour progresser dans deux domaines d'une importance vitale, liés de surcroît, par un lien de dépendance étroite et essentielle. L'auteur aborde le problème de la liberté intérieure et de la liberté extérieure en posant la difficulté du choix entre l'amour de l'égalité et l'amour de la liberté aujourd'hui. L'auteur choisit la liberté, plus importante à ses yeux. Pour parvenir à ce concept de l'éducation en tant que liberté et regard critique posé sur le cours intellectuel et moral d'une société, l'auteur part de la critique socratique et platonicienne de la démocratie athénienne pour arriver au phénomène de la « conversion » dans la philosophie platonicienne et voir, avec Aristote, la question socratique de la vertu. Il oppose l'inspiration aristocratique de l'idée platonicienne de justice à l'inspiration démocratique de l'idée aristotélicienne de la justice. Pour l'auteur, pour obtenir l'intégration, l'adaptation de l'individu au milieu social dans lequel il vit, il n'y a pas de meilleur principe que l'éducation démocratique. La démocratie est le cadre idéal pour la mise en œuvre d'un programme d'éducation des masses. La deuxième partie beaucoup plus courte, où, après avoir parlé de Nietzsche, Platon, l'auteur montre l'influence de Jean-Jacques Rousseau aujourd'hui, sa singularité avec son éducation anticulturelle et centrée sur l'enfant. Au Brésil, le phénomène de l'éducation éveille l'intérêt comme un outil pour atteindre deux objectifs : le développement du pays et l'implantation d'un régime démocratique. D'où le rapport direct entre éducation et démocratie et c'est s'élever contre l'orientation des éducateurs brésiliens dit l'auteur, car la démocratie, le régime démocratique, n'y ont jamais existé. La démocratie au Brésil est un idéal. Pour l'auteur il n'y aura pas d'éducation sans démocratie et pas de démocratie sans éducation. (Prix : 180,00 FF).

## Histoire

### Études historiques

**CARPENTIER, Claude. ed.**

*Identité nationale et enseignement de l'histoire : contextes européens et africains.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 257 p., notes bibliogr.

☞ 13

Ce livre est la publication des réflexions de deux journées d'étude organisées par le CURSEP, en collaboration avec le CEFRESS, les 23 et 24 octobre 1997, dans le cadre d'un programme de coopération scientifique franco-sud-africain. Les textes rassemblés se distribuent en deux axes de réflexion. Le premier s'intéresse plus particulièrement à la perspective historique sur la construction des espaces identitaires, centré l'un sur l'espace européen, l'autre sur les extrémités africaines (Maghreb et Sud-Afrique). Le second ensemble développe une perspective mettant davantage l'accent sur les conditions politiques, socio-culturelles, linguistiques ou idéologiques de la cohésion sociale et de l'identité, au fondement de l'analyse historique, dans un espace et un temps donnés. (Prix : 140,00 FF).

**LEVI, Giovanni ; SCHMITT, Jean-Claude.**

*Histoire des jeunes en Occident.*

Paris : Seuil, 1996. 2 tomes : 376 p. + 407 p., ill., notes bibliogr. (L'univers historique.) ☞ 13

Les auteurs de cet ouvrage collectif ont voulu pleinement signifier qu'il n'existait pas Une histoire de la jeunesse, mais Des histoires qui concernent Des jeunesses et surtout Des jeunes. De même, cet ouvrage garde un caractère plus historique que sociologique. La « longue durée » de la chronologie compense le resserrement géographique qu'est l'Occident. Écrire une histoire des jeunes implique donc une pluralité de perspectives. Les 17 auteurs ont souhaité mettre en lumière les traits « liminaux » qui caractérisent la jeunesse, entre réalités biologiques, rôles sociaux, élaborations symboliques. L'ouvrage fait alterner des exposés historiques traditionnels et la présentation de dossiers iconographiques, ce qui permet un regard original. Dans les images viennent se fondre la vision que la société a des jeunes et, parfois, celle que les jeunes ont d'eux-mêmes et de la société. Les huit thèmes abordés dans le premier tome sont les suivants : l'image des jeunes gens dans la cité grecque, les jeunesses romaines, les mondes des jeunes gens juifs en Europe (1300-1800), chevalerie et courtoisie, une fleur du mal ? Les jeunes gens dans l'Italie médiévale (XIII<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècle), les emblèmes de la jeunesse : attributs et mises en scène des jeunes dans l'image médiévale, les gardiens du désordre : rites culturels de la jeunesse à l'aube des Temps modernes, la liberté de choix des jeunes nobles au XVII<sup>e</sup> siècle. Les neuf thèmes abordés dans le deuxième tome sont les suivants : l'épreuve militaire, « faire la jeunesse » au village, la jeu-

nesse ouvrière : de l'atelier à l'usine, les jeunes et l'école : collégiens et lycéens en France et en Europe (fin XVIII<sup>e</sup>-fin XIX<sup>e</sup> siècle), jeunes révoltés et révolutionnaires (1789-1917), les mythes de la jeunesse à travers l'image : le fascisme italien, « soldats d'une idée » : les jeunes sous le III<sup>e</sup> Reich, la jeunesse comme métaphore du changement social. Deux débats sur les jeunes : l'Italie fasciste, l'Amérique des années 1950. (Prix : 160,00 FF+160,00 FF).

### Histoire de l'éducation

**GUILLAUME, Denise.**

*Le destin des femmes et l'école : manuels d'histoire et société.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 253 p., bibliogr. p. 243-249. (Savoir et formation.) ☞ 13

Cet ouvrage nous montre que l'égalité homme-femme est loin d'être une réalité. L'auteur a recherché dans les manuels scolaires et les instructions officielles depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le rôle de l'institution scolaire, mais aussi les positions idéologiques des partis, des syndicats, des revues pédagogiques. Son livre se divise en trois parties fort inégales : la première, très courte, est l'analyse de deux livres de lecture, le « Tour de France par deux enfants » et « Francinet ». Dans la deuxième partie, très longue, sautant quelques décennies, l'auteur analyse uniquement des manuels d'histoire du cours élémentaire et du cours moyen de l'École élémentaire, distinguant en deux périodes ceux parus entre 1945 et 1970 puis après 1970, où, à l'insu peut-être de leurs auteurs, les représentations des femmes dans l'histoire nationale offrent aux écolières des modèles identificatoires dessinant le destin qui leur est assigné dans la société. (Prix : 130,00 FF).

### Éducation comparée

**LECLERCQ, Jean-Michel. dir.**

*L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones.*

Paris : Centre national de documentation pédagogique ; Association francophone d'éducation comparée, 1999. 287 p., notes bibliogr. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 13

Jullien de Paris (1775-1848) et le 25<sup>e</sup> anniversaire de la création de l'AFEC. Pour célébrer cette double commémoration, l'AFEC a organisé à Paris, en mai 1998, un congrès international dont ce livre présente les communications. Ce volume est réparti en trois parties dont chacune correspond aux trois moments du congrès à savoir : M.A. Jullien d'hier à l'année 1998, marquait simultanément le 150<sup>e</sup> anniversaire de la mort de Marc-Antoine ; aujourd'hui, l'éducation comparée en langue française : état des lieux ; l'éducation comparée en

langue française : quel avenir, quelle spécificité ? 28 contributions d'auteurs du monde entier qui ont été sollicités afin de vérifier si les faiblesses de l'éducation comparée était le fait de l'ensemble francophone où si elles se retrouvaient dans d'autres contextes linguistiques. Le panorama qui en ressort n'incite pas à l'optimisme, mais pour les participants de ce congrès, ce n'est pas un combat perdu d'avance. La multiplication des contacts de toutes sortes provoqués par la mondialisation ou la construction européenne déterminera l'apparition de nouveaux demandeurs de comparaisons plus attentives et plus nuancées. (Prix : 120,00 FF).

---

## **Perspectives de l'éducation**

**BEILLEROT, Jacky.**

*L'éducation en débats, la fin des certitudes.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 154 p., notes bibliogr. (Savoir et formation.) € 5

En matière d'éducation, les discours, pratiques et politiques situent encore très largement le débat autour du mythe républicain, qui fit longtemps consensus. Or, un certain nombre de phénomènes déplacent la nature du débat : changements dans l'économie, dans la société (statuts des adultes, des femmes, de la famille), émergence des neurosciences, si bien que les certitudes anciennes sont remises en question, ce qui rend l'éducation de plus en plus difficile à cerner. Il faut donc trouver les nouvelles bases éthiques et politiques permettant de refonder le débat sur l'éducation, en intégrant les exigences de l'action immédiate et les pratiques nouvelles. (Prix : 85,00 FF).

**BENTOLILA, Alain. ed.**

*Ecole et modernités : actes des 9<sup>èmes</sup> Entretiens Nathan, Paris, 14-15 novembre 1998.*

Paris : Nathan, 1999. 159 p. € 4

Cet ouvrage regroupe l'ensemble des communications des 9<sup>èmes</sup> Entretiens Nathan qui se sont tenus à Paris (La Sorbonne) les 14 et 15 novembre 1998 et dont le thème était : « Ecole et modernités ». Aujourd'hui l'école est devenue pour beaucoup d'enfants le seul recours de médiation ; aussi doit-elle leur faire comprendre ce que lire et parler veut dire et comment on doit analyser le monde. Toutefois, pour que l'école apparaisse clairement comme un élément « porteur de promesse », comme le lieu de l'apprentissage mutuel, il faut qu'elle soit soutenue par un pouvoir politique qui ait les mêmes priorités. Certes, il est indispensable d'utiliser tous les moyens modernes d'information et de communication, mais en sachant que l'école doit rester un lieu où l'on apprend à aiguïser cet esprit critique que tout porte aujourd'hui à anesthésier. Outre cet apprentissage de base, l'accès à la modernité passe également par le développement à long terme, la croissance. (Prix : 150,00 FF).

## **Réflexions critiques sur l'éducation**

**AMADO, Gilles. ed. ; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. ed.**

*L'école : lieu de socialisation ?*

Paris : ESKA, 1999. 164 p. € 4

L'école est-elle toujours un lieu de socialisation ? Qu'est-ce que socialiser aujourd'hui dans l'école ? Les auteurs essaient de répondre en questionnant les modalités du lien social dans l'école, car les modèles d'égalité et de laïcité ne sont plus suffisamment forts pour instaurer les bases symboliques nécessaires pour vivre ensemble. C'est pourquoi les différentes contributions traitent de problèmes actuels, centrés dans les contextes sociaux historiques qui leur donnent sens, au-delà des discours moraux et idéalisants qui sont tenus. (Prix : 180,00 FF).

**AUBREY, Bob ; TILLIETTE, Bruno.**

*L'après-mammouth : vivre pour apprendre dans la société post-éducative.*

Paris : Village mondial, 1999. 183 p. Index. € 4

L'école en général apparaît, à quelque niveau que ce soit, inadaptée aux problèmes de plus en plus nombreux qu'elle est appelée à affronter quotidiennement. Les dernières décennies ont vu les réformes se succéder sans vision d'ensemble, sans davantage résoudre les défis qui lui sont posés. C'est à une analyse critique de l'état actuel de l'institution scolaire que nous appellent les auteurs et à une réflexion sur les réformes à apporter, dépassant ainsi le cadre purement scolaire en esquissant une nouvelle approche de l'acte d'apprendre et en portant un regard neuf sur les besoins de la société post-éducative. Dans une première partie intitulée « La fin d'un modèle », après avoir passé en revue les mythes fondateurs qui ont façonné notre représentation de l'école et de l'éducation, les auteurs analysent les principales formes de changement qui pèsent sur l'éducation : le marché, la mondialisation, l'impact des technologies (diffusion mondiale du savoir, redéfinition des objectifs pédagogiques et du métier d'enseignant, émergence d'un nouveau modèle pédagogique). Dans une seconde partie, « Une nouvelle vision », se met en place une réflexion sur les finalités de l'éducation. C'est la société entière dans sa fonction éducative qui est à réinvestir (les familles, les étudiants, les médias, la rue, les entreprises, les professeurs). L'acte d'apprendre recouvre de nombreux domaines : celui des connaissances mais aussi celui de la construction de la personnalité. C'est à chacun de devenir l'acteur permanent de ses apprentissages dans une société en perpétuel changement. (Prix : 138,00 FF).

**JACQUEMIN, Françoise. ed.**

*Démocratisation en action (s) : rencontres nationales de l'Education. Rennes, octobre 1998.*

Rennes : Ligue de l'Enseignement ; Ville de Rennes, 1999. 158 p., bibliogr. p. 147-149. € 4

Les premières Rencontres nationales de l'éducation, co-organisées par la Ligue de l'enseignement et la ville de Rennes ont réuni, sur trois jours, 360 participants, 37 villes étant représentées. Ces rencontres ont été l'occasion de créer des passerelles entre élus, chercheurs, partenaires associatifs, enseignants. Quelques thèmes majeurs du débat sur l'École ont été abordés : l'accompagnement scolaire, l'aménagement du temps de l'enfant, l'instauration de partenariats, mais également « Quelle place pour les citoyens, les jeunes ? » avec la participation de représentants du mouvement lycéen. (Prix : 85,00 FF).

### MILNER, Philippe.

#### *A bas les élèves !*

Paris : Albin Michel, 1999. 186 p. € 5

L'auteur est un professeur du secondaire qui écrit tout son désenchantement du métier. Après avoir montré « les buts de guerre », le grand changement depuis 68, puis « le théâtre des opérations », c'est-à-dire les rapports dans la classe entre les professeurs et les élèves où fonctionne, selon l'auteur « le rapport de force mou », commence la galerie de portraits des élèves et des professeurs. « Eux » sont 14, « leurs tactiques » sont au nombre de 12. « Nous » sont 12, ils ont 7 « ruses de guerre ». Les parents ne sont pas non plus épargnés. Ce livre est un témoignage, une vue de l'intérieur qui permet à son auteur de se libérer. (Prix : 89,00 FF).

### MOREL, Guy ; TUAL-LOIZEAU, Daniel.

#### *L'horreur pédagogique : parole de profs et vérités des copies.*

Paris : Ramsay, 1999. 245 p., ill. € 4

Les faits sont têtus dit-on, nous en avons la preuve par la publication de ce livre. Ce ne sont pas les affirmations des politiques « 80 % d'une classe d'âge au bac » qui pourront leurrer ceux qui enseignent à cette même classe d'âge. Les deux auteurs ont voulu en « violant le secret du confessionnal pédagogique », montrer les dérives d'un système. Les lycéens d'aujourd'hui, dans leur ensemble, hors les bastions de l'excellence des grands lycées de centre-ville, ne maîtrisent pas ou très mal les savoirs fondamentaux sans lesquels aucune progression n'est possible. Les auteurs sont conscients que ce constat pessimiste peut être considéré comme « réac ». Pourtant les preuves sont là : les copies de bac. Des écritures illisibles, une orthographe en déroute, mais surtout des incohérences syntaxiques qui rendent les phrases incompréhensibles. Les auteurs, loin de vouloir accabler les élèves de reproches, s'interrogent sur ce qui a pu les amener à ce point d'ignorance et d'inappétence pour le savoir. Comment en est-on arrivé là ? Les auteurs partent des productions écrites et orales des élèves, puis suivent, de l'intérieur, dans les rouages bureaucratiques et technocratiques de l'Éducation nationale, les cheminements de « l'Horreur pédagogique » responsable, selon eux, d'un tel gâchis. (Prix : 105,00 FF).

### SNYDERS, Georges.

#### *Des élèves heureux... : réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 160 p. (Savoir et formation.) € 5

Cette nouvelle édition du texte de 1991 s'ouvre sur un débat entre Jean Houssaye et l'auteur sur la joie à l'école, thème largement abordé dans l'œuvre de ce dernier. Ce thème est repris ici en se référant à des textes littéraires (romans, biographies...) et non plus en faisant appel à des spécialistes. Cette approche confirme que la joie scolaire existe bien et, même si l'école atteint à de « terribles échecs », elle est aussi lieu de réussites. « On peut viser à une meilleure société avec de meilleures écoles ». Cette joie peut se manifester dans les relations interpersonnelles (entre élèves, élèves-enseignants, par les relations que l'élève peut établir avec les grandes œuvres et leurs créateurs par l'intermédiaire des enseignants). Les deux aspects « négatifs » de l'école : l'obligation de l'école, l'école opposée à la vie, peuvent également être sources de joie. Mais pourquoi si peu de personnes ont-elles trouvé la joie à l'école ? Comment la rénover pour que cette joie se généralise ? Pour l'auteur, il faut chercher du côté de la continuité des cultures en tant qu'espoir de dépasser la contradiction entre l'école comme monde autre et le désir de réalité dans le scolaire. (Prix : 90,00 FF).

### VELZ, Ewald.

#### *Démocratiser pour réussir : de l'enseignement qualifié à l'organisation de l'apprentissage.*

Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 383 p., bibliogr. p. 357-383. (Perspectives en éducation.) € 4

Il est possible d'organiser l'apprentissage, et non pas l'enseignement, de manière efficace, vérifiable et satisfaisante pour tous. La formation professionnelle est trop méprisée alors que des profils professionnels librement choisis avec des projets sérieux et des bases solides peuvent mener à la réussite, seule action susceptible de légitimer l'obligation scolaire. Chacun possède la capacité et le droit de réussir. La conscience morale doit se révolter pour défendre le droit de chacun d'apprendre librement et de réussir en professant ses talents tout à fait uniques. La démocratisation de la réussite scolaire et professionnelle implique nécessairement la mise en doute radicale de la légitimité des pratiques qui la freinent. Remettre les choses à l'endroit, décentraliser l'enseignement pour libérer les apprenants et pour les considérer comme les vrais centres, voilà ce à quoi cet ouvrage veut contribuer. (Prix : 255,00 FF).

### *Prospectives en matière d'éducation*

### MORIN, Edgar.

#### *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée.*

Paris : Seuil, 1999. 153 p., notes bibliogr. (L'Histoire immédiate.) € 5



Cela fait dix ans qu'Edgar Morin est conduit vers ce livre. L'auteur recense trois défis : l'hyper spécialisation qui empêche de voir le global ainsi que l'essentiel (le découpage des disciplines rend incapable de saisir « ce qui est tissé ensemble »), le sens originel du mot complexe, l'expansion incontrôlée du savoir (nous sommes submergés par les informations). Le problème essentiel est donc l'organisation du savoir. La réforme de l'enseignement doit conduire à la réforme de pensée et la réforme de pensée doit conduire à la réforme de l'enseignement. Ce livre est voué à la fois à l'éducation et à l'enseignement. Edgar Morin a ciblé les problèmes et a voulu aussi indiquer la voie pour les traiter. (Prix : 98,00 FF).

## C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### *Sociologie générale*

#### *Réflexions sur le monde contemporain, prospective*

**HÉRITIER, Françoise.**

##### *De la violence.*

Paris : Odile Jacob, 1999. 400 p. (Opus ; 37.) € 12

Est posée la question de la violence et de son emploi. Qu'elle se mette au service de la religion, de la politique, ou qu'elle déclenche le massacre de populations entières, les participants (philosophes, anthropologues, historiens, sociologues) engagent de multiples réflexions sur ses manifestations dans différentes aires culturelles : ex-Yougoslavie, Colombie, Rwanda... Ils s'interrogent également sur cette souffrance infligée sans haine ni cruauté en s'appuyant sur l'analyse du discours de la médecine du 19<sup>e</sup> siècle à nos jours. (Prix : 75,00 FF).

**OBIN, Jean-Pierre ; OBIN-COULON, Annette.**

##### *Immigration et intégration.*

Paris : Hachette Education, 1999. 127 p., notes bibliogr. (Questions d'éducation.) € 21

En sept chapitres, les auteurs essaient de répondre aux questions soulevées par l'immigration, avec en fin de chaque chapitre, un ou plusieurs documents et des repères bibliographiques. Les mots pour le dire : de quoi parle-t-on quand on emploie assimilation, insertion, intégration, identification ? Des questions vives : « faut-il des immigrés ? », intégrer, mais intégrer à quoi ? veulent-ils s'intégrer ? Des lectures divergentes de la société : républicains et démocrates, libéraux et néo-fascistes. Les ambiguïtés de la culture : dépasser l'opposition entre cultures d'imprégnation et d'acquisition. Les nations dépassées ? émergence d'une identité post-nationale

européenne. Le monde commun fait l'humain et Une école dans l'indécision. Le livre se termine sur l'intégration, une exigence éthique. (Prix : 80,00 FF).

### *Sociologie de l'éducation*

#### *Inégalités d'éducation et structure sociale*

**MEURET, Denis. ed.**

##### *La justice du système éducatif.*

Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 249 p., notes bibliogr. (Pédagogies en développement.) € 14

Quels contenus met-on derrière le concept de justice scolaire ? Les conditions du débat sur la justice ou injustice scolaire ont profondément changé depuis une vingtaine d'années. Pendant longtemps, il a été question presque exclusivement d'inégalités sociales, d'accès aux sommets éducatifs. La généralisation de la scolarisation a fait naître d'autres occasions nouvelles d'inégalités ; le statut social du savoir a évolué ; les conditions politiques du débat sur la justice du système éducatif ont changé. Ces évolutions ont entraîné une autre approche de la question. Quelles réflexions et quelles questions sont suscitées par ces nouvelles données ? Les contributions réunies dans cet ouvrage s'organisent autour de trois thèmes : comment définir (l'in) justice en éducation à partir des théories de la justice (Rawls, Sen...) ; les nouvelles formes d'organisation scolaire, sources d'inégalités ; la question de l'injustice dans l'expérience scolaire des élèves. Poser le problème de la justice du système éducatif est dénoncer les inégalités générées par l'école elle-même et c'est aussi s'interroger sur les finalités de la société qui produit le système éducatif et sur ses aptitudes à fonder un système égalitaire pour tous. (Prix : 190,00 FF).

#### *Éducation, socialisation et cultures*

**ALLEMANN-GHIONDA, Cristina. ed.**

##### *Education et diversité socio-culturelle.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 315 p., bibliogr. p. 27. (Espaces interculturels.) € 61

Ce livre regroupe des contributions présentées dans le cadre du symposium « Education interculturelle » au congrès de l'ARIC, qui s'est déroulé à Sarrebruck en Allemagne en septembre 1994. Six auteurs analysent, dans la première partie, les différentes politiques éducatives et pratiques scolaires en France, Allemagne, Italie, Suède, Angleterre, Suisse. La deuxième partie, regroupe sept contributions sur la formation des enseignants et sur la formation d'étudiants, professionnels et futurs professionnels, à leur travail en milieu pluriculturel. Ces expériences viennent d'Allemagne, de l'Amérique du Nord et de l'Amérique du Sud. On passe d'une vision culturaliste à la vision pluraliste, de la conquête d'une place pour les

cultures minoritaires à l'analyse des structures de l'éducation. Il faut resituer et non nier le rôle de la culture dans les processus éducatifs et dans les projets d'intégration politique des minorités. (Prix : 170,00 FF).

### ***Sociologie des institutions et des systèmes de formation***

**PALAZZESCHI, Yves.**

***Introduction à une sociologie de la formation : anthologie de textes français. 1944-1994.***

Paris : L'Harmattan, 1998. 2 vol., 267 p. +548 p. (Education et formation.) € 13

Cet ouvrage a un double objectif : reconstituer et livrer une mémoire brute des formations post-scolaires de 1944 à 1994, et apporter des arguments nécessaires à l'édification d'une sociologie de la formation. L'analyse sociologique et historique met en évidence les deux systèmes de valeurs qui sous-tendent les pratiques de formation et démontre que l'évolution des rapports sociaux de formation a marqué la « pré-éminence du modèle de la sphère du travail sur le modèle de la sphère éducative et culturelle ». La formation comme production de compétences s'est ainsi imposée. L'ouvrage comprend deux volumes. Le volume I couvre la période après-guerre 1945-1955 et présente les deux modèles, éducatif et productif. Le volume II parcourt les évolutions de la formation au milieu des années quatre-vingt-dix, de la promotion sociale à l'entreprise qualifiante. L'auteur apporte une contribution importante et originale aux recherches socio-historiques encore trop rares. (Prix : 133,00 FF+267,00 FF).

---

### ***Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation***

#### ***Sociologie de l'enfance et de la jeunesse***

***Les jeunes aujourd'hui.***

Marly-le-Roi : Bayard éditions, la Croix, 1999. 223 p., ill. (Les documents de l'INJEP ; 38.) € 4

L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire s'associe pour la deuxième fois au quotidien *la Croix*, afin de parler des jeunes aujourd'hui. Le livre additionne les événements d'une année, 1998, en les reclassant autour de huit thèmes eux-mêmes subdivisés. Contexte : enfants et jeunes dans le monde, solidarités et associations, phénomènes de société. Délinquance et justice : délinquance des mineurs, violence urbaine. Education : collégiens, lycéens, autres nouvelles du secondaire, étudiants. Emploi : chômage et marché de l'emploi, emplois-jeunes. Famille, Loisirs, Religions et sectes, Santé. Les reportages, les analyses, les entretiens sont accompagnés d'informations de service, utiles à tous les acteurs du

monde de la jeunesse : chiffres, graphiques, adresses, bibliographies, dispositifs publics concernant les politiques de jeunesse. (Prix : 90,00 FF).

---

### ***Anthropologie, ethnologie***

**DESPRET, Vinciane.**

***Ces émotions qui nous fabriquent : ethnopsychologie de l'authenticité.***

Le Plessis-Robinson (92) : Institut Synthélabo pour le progrès et la connaissance, 1999. 359 p., bibliogr. p. 345-356. (Les empêcheurs de tourner en rond.) € 12

Dans quelle mesure les émotions que nous ressentons sont-elles construites par nos pratiques et résultent-elles d'un acquis ? Vinciane Despret, ethnopsychologue, se base sur des travaux d'ethnologues effectués auprès de cultures différentes des nôtres (Japon, Alaska, Pacifique, Afrique noire) qui montrent que certaines données de l'« âme humaine », notamment certaines émotions considérées ici comme universelles, sont ailleurs inconnues ou constituées autrement. L'auteur tente d'une part d'expliquer ce dont témoignent les dimensions de l'émotion que nous privilégions, en particulier comment ces dimensions s'articulent à des motifs politiques et éthiques. Elle tente d'autre part d'analyser la façon dont ces dimensions ont été prolongées dans divers domaines : celui de la biologie, celui de la psychologie, de la sociologie et de l'anthropologie. Des expériences sont interprétées qui mettent en lumière les impératifs et les choix scientifiques opérés. Le lecteur est, de ce fait, convié à questionner les réponses traditionnellement apportées par la science dans l'étude des émotions. Cet ouvrage, qui se réfère à d'autres fonctionnements de la psychologie humaine, a pour objectif de participer à la constitution d'un soubassement théorique aux manières de comprendre d'autres cultures. (Prix : 98,00 FF).

---

## **D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION**

---

### ***Économie***

#### ***Économie de l'éducation***

**PAUL, Jean-Jacques. ed.**

***Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui.***

Paris : ESF éditeur, 1999. 360 p., notes bibliogr. (Pédagogies : outils.) € 13

En préliminaire de cet ouvrage consacré à l'économie de l'éducation, le directeur de cette publication, à laquelle ont contribué nombre de chercheurs et universitaires, rappelle la vision souvent négative véhiculée par nombre d'enseignants et d'étudiants, d'un système employé uniquement à ajuster et à restreindre les moyens, en adéquation avec une théorie économique libéraliste. Pour un autre public, cette étude semblerait désuète alors que ce thème reste un souci permanent pour tous, familles, entreprises, gouvernements, tant dans la définition que dans le choix de l'utilisation des moyens imputés. Ce livre dit « Encyclopédie pour aujourd'hui », donne des réponses articulées dans un langage clair sur les enjeux actuels de l'économie de l'éducation. Ne délaissant pas la dimension historique des dépenses d'éducation, les économistes énoncent les problèmes de coût et de rendement dans le domaine de l'éducation, en utilisant les outils traditionnels de leur discipline. Leurs travaux, en liaison avec les sciences humaines et politiques, leur permettent d'établir des comparaisons internationales. Nous pouvons voir comment, à travers les analyses traditionnelles et contemporaines des économistes de l'éducation, rejaillissent les questions de gestion et d'administration des systèmes éducatifs. Leurs recherches d'outils de comparaison pertinents entre les différents systèmes éducatifs dans le monde montre le souci de l'analyse critique. Il en ressort que la perspective de l'économie de l'éducation semble désormais plus préoccupée par la production des savoirs que de capital humain. Ce thème doit donc nous aider à réfléchir sur l'éducation elle-même, et doit être appréhendé comme outil au service de l'éducation pour le développement de nos sociétés. (Prix : 145,00 FF).

## E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

### *Psychologie*

**MIALARET, Gaston.**

*Psychologie de l'éducation.*

Paris : PUF, 1999. 127 p., bibliogr. p. 121-125. (Que sais-je ? ; 3475.) € 12

Gaston Mialaret annonce, dès le premier chapitre, la définition qu'il entend donner à la psychologie de l'éducation : ni psychopédagogie, ni psychologie de l'enfant, ni psychologie de l'école, ni... Il la définit comme appliquée à l'éducation, c'est-à-dire, constituée par l'ensemble des données qui résultent des analyses, observations et travaux divers (études scientifiques, expérimentations) ayant pour objet d'étudier, sous l'angle psychologique, tous les aspects des situations d'éducation ainsi que les relations qui existent entre ces situations et les différents facteurs qui les déterminent. Ce thème bien défini, il envisage les aspects psychologiques de l'institution éducative,

entrée à l'école, changement de classe, climat de la classe, de l'établissement, rythmes scolaires. Puis il étudie l'action éducative dans la dimension psychologique de la relation d'apprentissage, de communication et d'éducation. Deux gros chapitres sont consacrés à l'analyse psychologique des méthodes et techniques pédagogiques, puis des contenus et des didactiques. Le dernier chapitre s'attarde à l'aspect psychologique de l'évaluation, par rapport aux évaluateurs et aux évalués. (Prix : 42,00 FF).

### *Histoire et tendances de la psychologie*

**CRAHAY, Marcel.**

*Psychologie de l'éducation.*

Paris : PUF, 1999. 373 p. Index. (Premier cycle.)

€ 13

Toute action éducative ne peut s'engager que sur la base d'un travail psychologique, à partir d'une étude du développement de l'individu et de ses mécanismes d'apprentissage. La psychologie a connu, à travers les temps, des évolutions importantes que cet ouvrage tente de retracer. Il décrit tout d'abord la représentation de l'enfant à travers les siècles, son éducation dans l'*Emile* de Rousseau, les théories de Herbart, Montessori, Decroly et Dewey, l'apport de l'éducation fonctionnelle de Claparède, la pédagogie populaire de Freinet et l'appropriation des modèles culturels ainsi que l'humanisation de l'homme. Ce balayage historique s'ouvre vers quelques débats récurrents en éducation. Sur la base de ces théories psychologiques, l'auteur tente de mettre en évidence leurs implications éducatives au travers des théories de Freud sur l'éducation, des théories des premiers pédagogues psychanalystes, des théories de Rogers et la non-directivité et des enjeux affectifs de la relation pédagogique. Pour offrir un bilan des connaissances psychologiques utiles à l'enseignement, il aborde également la psychologie humaniste, les apports du behaviorisme, le constructivisme de Piaget, ainsi que les implications pédagogiques de la psychologie cognitive. Enfin, éducation, culture et société forment un thème nouveau de réflexion abordé sous l'angle de la psychologie culturelle de Vygotsky et Bruner. (Prix : 128,00 FF).

### *Méthodes de la psychologie*

**SANNER, Michel.**

*Modèles en conflit et stratégies cognitives : esquisse d'une psychologie de la raison.*

Bruxelles : De Boeck, 1999. 196 p., bibliogr. p. 177-185. (Perspectives en éducation.) € 12

L'auteur se place d'un point de vue épistémologique pour interroger les relations entre les modèles de la théorie de la connaissance et la didactique. Trois thèmes fondamentaux traversent cette réflexion : la circularité de la

connaissance, la critique du réductionnisme notamment appliqué au système éducatif, l'apport de la didactique. La notion de stratégie cognitive de l'apprenant est mise en évidence et paraît éclairer les différents modèles interrogés et le choix des objectifs poursuivis en matière d'éducation. Le sujet met en place des stratégies vis-à-vis du savoir en fonction de son identité psychologique, sociale et culturelle. Un enseignement ouvert à l'imprévu, à l'imagination et prenant en compte la capacité créative de l'apprenant, reste encore au centre des questions sur la didactique. (Prix : 160,00 FF).

---

## **Psychologie du développement**

**VERMEIL, Catherine ; VERMEIL, Guy.**

*Lièvres et tortues : pour une école plus efficace.*

Paris : Stock, 1999. 222 p., bibliogr. p. 208-217. ☞ 4

S'appuyant pratiquement sur ses principes d'origine, l'école républicaine se propose, aujourd'hui encore, de dispenser un enseignement égalitaire, sans tenir compte des disparités entre les élèves. Or, tant d'un point de vue social que des caractéristiques psychologiques et physiologiques individuelles, des différences existent. Elles interviennent dès le plus jeune âge, modifiant les rythmes d'apprentissage selon les individus. Ces inégalités de fait s'avèrent d'autant plus patentées dans l'avenir des élèves et leur échec éventuel, que ce véritable handicap est peu reconnu dans l'institution scolaire. La lenteur de certains élèves s'accommode mal de la rigidité des programmes. Afin de pallier les difficultés scolaires induites, il conviendrait donc d'améliorer la connaissance du développement psychologique et psychomoteur des enfants, ainsi que des rythmes biologiques qui leur sont propres, et de concevoir des programmes plus adaptés, en particulier pour les plus jeunes. Cela passera notamment par une écoute et des échanges accrus entre parents et autres acteurs de l'éducation. (Prix : 98,00 FF).

---

## **Processus d'acquisition, activités cognitives**

**DEPOVER, Christian ; NOËL, Bernadette.**

*L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes.*

Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 351 p. (Pédagogies en développement.) ☞ 22

Une vingtaine de chercheurs apporte dans cet ouvrage leurs contributions sur l'étude de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Il est le fruit d'un colloque qui s'est tenu à Mons (Belgique) en septembre 1998 sous l'égide de l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education). A la question : que peut apporter la psychologie cognitive

à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique ? il semble qu'elle peut du moins proposer des modèles de fonctionnement pour éclairer la manière dont les apprentissages se construisent. L'apprenant doit par ailleurs se sentir impliqué dans le processus d'évaluation. L'autoévaluation est une nécessité et permet la régulation des apprentissages. En outre, l'interaction entre les processus métacognitifs et les facteurs de motivation est à l'origine d'une saine autorégulation de l'apprentissage scolaire. Évaluation et régulation représentent les vecteurs des transferts d'apprentissage. En inscrivant la métacognition dans l'activité pédagogique différenciée et en coordonnant ces deux processus, il semblerait que l'on parvienne à une amélioration du processus d'autonomisation. Les outils pédagogiques destinés à développer les méthodes de travail, les disciplines scolaires destinées à développer les démarches mentales et les croyances épistémiques font l'objet d'attention particulière, jouant un rôle capital dans la démarche d'apprentissage. Évaluation par les élèves des conditions d'enseignement, sens et orientation du processus d'apprentissage, évaluation des composants de la motivation, autoévaluation et sentiment d'efficacité personnelle, rôle des nouvelles technologies, intervention d'un tutorat à distance, autant de domaines qui prennent corps dans l'étude présente qui vise à une meilleure compréhension des démarches impliquées dans l'apprentissage. (Prix : 250,00 FF).

**TROCMÉ-FABRE, Hélène.**

*Réinventer le métier d'apprendre : le seul métier durable aujourd'hui.*

Paris : Ed. d'Organisation, 1999. 269 p., ill., bibliogr. p. 249-254. Index. (Méthodes pédagogiques.) ☞ 22

L'objectif de ce livre est de souligner l'impact des avancées technologiques sur notre vie cognitive parce que certains domaines de connaissance sont devenus incontournables pour un éducateur aujourd'hui. Le moment est donc venu de partager une réflexion et une pratique d'accompagnement de plus de dix années, autour du concept d'appartenance. Apprendre est à réinventer et les récentes recherches en neurobiologie confirment que nous sommes capables d'apprendre tout au long de la vie. Cet ouvrage s'adresse à tous les acteurs du monde éducatif et possède de très nombreux exemples d'application. Il n'a ni l'ambition de vaincre, ni celle de démontrer quoi que ce soit mais de « donner à voir ». (Prix : 148,00 FF).

---

## **Processus, modalité d'acquisition**

### **Apprentissage**

**DESCOMPS, Daniel.**

*La dynamique de l'erreur dans les apprentissages.*

Paris : Hachette Education, 1999. 175 p. (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches.) ☞ 12

L'auteur tente, par cet ouvrage, de « changer les représentations de l'erreur » autant chez le professeur que chez l'élève. Il propose une pédagogie de l'apprentissage qui partirait de l'erreur, c'est-à-dire de l'état initial des élèves, là où ils « sont dans leur savoir », pour les accompagner dans la construction des savoirs scolaires, et de leur savoir-être dans la société actuelle. Il analyse les outils conceptuels et pratiques qui permettraient de « rebondir sur l'erreur » et de la positiver. Enfin, il plaide pour une formation initiale et continue qui prendrait en compte de construire les savoirs des apprenants, de leur donner sens. (Prix : 110,00 FF).

**POIRIER PROULX, Lise.**

*La résolution des problèmes en enseignement : cadre référentiel et outils de formation.*

Bruxelles : De Boeck, 1999. 178 p., bibliogr. p. 167-170. (Perspectives en éducation.) <sup>22</sup>

L'habileté à résoudre des problèmes est une des plus importantes manifestations de la pensée humaine et une composante cruciale de l'intelligence. Dans le contexte éducatif, la résolution de problèmes est considérée comme un objectif de formation, une habileté à faire acquérir, mais aussi un moyen d'apprentissage. Les enseignants davantage habitués à livrer un contenu disciplinaire doivent donc favoriser l'acquisition et le développement d'une telle habileté. L'ouvrage, écrit par les enseignants et les formateurs, propose une série d'outils expérimentés par l'auteur et une équipe de formateurs. Il ose allier à la théorie un apport directement issu de la pratique et cela en fait l'originalité. Constitué de deux parties distinctes, l'auteur présente d'abord les éléments d'un cadre théorique montrant les aspects liés au concept de résolution de problèmes, apprentissage et enseignement. La deuxième partie propose des activités d'animation et de perfectionnement, des outils déjà expérimentés qui peuvent permettre aux enseignants de les intégrer dans leurs pratiques professionnelles et d'évaluer les retombées pédagogiques sur leurs élèves. (Prix : 160,00 FF).

## F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### *Psychosociologie*

#### *Psychologie sociale*

**CHAUCHAT, Hélène. ed.**

*De l'identité du sujet au lien social : l'étude des processus identitaires.*

Paris : PUF, 1999. 298 p., ill., bibliogr. p. 293-298. (Sociologie d'aujourd'hui.) <sup>4</sup>

Une étude de l'identité de l'individu et des processus identitaires permet de faire apparaître dans la relation entre le sujet et le social trois dimensions : 1) les mécanismes identitaires ; 2) les représentations relatives aux groupes sociaux ; 3) la fonction identitaire des groupes selon leur insertion sociale. Une première partie de l'ouvrage présente les options épistémologiques et méthodologiques retenues dans l'analyse des problématiques spécifiques entrant dans l'étude de la relation identité-lien social. Dans une deuxième partie sont décrites à leur tour les méthodes d'analyse de données, sous formes statistiques, avec, entre autres, l'utilisation complémentaire de méthodes quantitatives et qualitatives qui rendent possible le passage du niveau individuel au niveau groupal. L'articulation entre l'individuel et le social est abordée tout au long de cette étude sous l'angle des concepts : sujet, langage, fait social. La troisième et dernière partie tente de donner quelques résultats concrets en abordant des thèmes tels que l'écologie sociale, l'identité européenne, le féminisme, la transmission de la langue maternelle et l'intégration des populations immigrées. (Prix : 110,00 FF).

### *Psychosociologie et éducation*

**ARDOINO, Jacques.**

*Éducation et politique.*

Paris : Anthropos, 1999. 2<sup>e</sup> éd. 395 p., bibliogr. p. 365-384. (Éducation.) <sup>23</sup>

Jacques Ardoino est connu comme un des théoriciens et des praticiens les plus originaux de la psychosociologie et un des fondateurs des sciences de l'éducation françaises. Son ouvrage *Éducation et politique*, écrit en 1977, n'avait pas été réédité. Ce livre devenu introuvable est un référent incontournable pour les étudiants en sciences de l'éducation : Dans cet ouvrage, Jacques Ardoino tente d'explorer les principaux niveaux d'analyse qui ont pu être découpés dans la réalité humaine par les différentes sciences humaines : individuel, interindividuel, groupal, organisationnel, institutionnel. Cette analyse multiréférentielle a comme objectif d'analyser des situations et des systèmes éducatifs. De même, il n'est pas possible de concevoir un changement social profond sans se donner les moyens d'une éducation appropriée à la promouvoir. Cette double perspective suppose une réhabilitation de l'utopie et l'idée que la pédagogie est indissociable du politique, d'où le dernier chapitre : éléments de réflexion pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste. (Prix : 198,00 FF).

**GUILLOTTE, Alain.**

*Violence et éducation : incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire.*

Paris : PUF, 1999. 238 p., ill., bibliogr. p. 229-238. (L'Éducateur.) <sup>4</sup>

Éducateur, un métier impossible ? Alors que toute la politique d'éducation et la compétence de l'ensemble des catégories d'éducateurs sont mises en cause, l'auteur, psychologue-clinicien, se propose de clarifier le concept de violence. Il met ensuite en évidence le sens et la valeur attribués à l'incivilité qui limitent les interventions possibles sur le terrain, interroge aussi l'organisation de l'action éducative dans ses composantes humaines, et soutient que plus un éducateur sait donner des significations différentes aux phénomènes plus le champ de ses possibilités s'accroît. Plus que les actes de violence, c'est la perception douloureuse de cette violence qui accroît le mal-être dans la communauté éducative. (Prix : 128,00 FF).

### *Relation maître-élève*

**ALVERMANN, Donna E. ; HINCHMANN, Kathleen A. ; MOORE, David W. et al.**

*Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives.*

Hillsdale (New Jersey) ; London : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. XXIII-383 p., notes bibliogr. Index. 22

Cet ouvrage a pour but d'inciter les professeurs d'écoles moyennes et d'écoles secondaires américaines à concevoir une représentation large, évolutive, de la « littératie » en ce qui concerne les adolescents, à tenir compte de l'effet des contextes sociaux liés, de race, de sexe, de classe, au lieu de s'en tenir aux instructions officielles, aux objectifs « universels ». L'expertise des jeunes, en matière de compréhension et d'usage du langage, doit être repérée dans des situations langagières très diversifiées. Les perspectives cognitivistes sont, depuis les années 80, relayées par les théories constructionnistes et post-structuralistes qui se focalisent sur la dimension sociale et culturelle des multiples « littératies » des adolescents. Les divers auteurs participant à cet ouvrage ont avant tout écouté et retransmis les points de vue des adolescents. Les pratiques des enseignants sont également évoquées. (Prix : 31,95 €).

**REY, Bernard.**

*Les relations dans la classe : au collège et au lycée.*

Paris : ESF, 1999. 125 p., bibliogr. p. 123-125. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 25.) 4

L'auteur part du constat que les enseignants du secondaire affrontent dans leurs classes incivilité, indocilité et indiscipline scolaire de la part des élèves, donnant un caractère violent aux relations dans l'école, au mépris des règles de vie en commun. Selon les perceptions émotionnelles de chacun, les enseignants adoptent différentes attitudes face à ce problème. L'objet de cet ouvrage est de démontrer que les relations violentes ne sont en rien une fatalité et que l'enseignant dispose de marges d'interventions qui peuvent lui permettre d'éviter les erreurs relationnelles. L'auteur souligne l'importance de cet enjeu en précisant quel lien fort entretient la relation pédagogique

avec le rapport au savoir. Les trois premiers chapitres exposent les causes multiples de ces relations conflictuelles. En premier lieu, la nature même de l'école induit une forme particulière du rapport à autrui, dans le sens où elle est le lieu de la didactisation : elle crée des conditions de dépendance qui peuvent provoquer des dérives relationnelles. L'auteur propose des paradèmes à ces dérives, tout en tenant compte de leurs limites. Les données psychologiques des élèves comme des enseignants jouent ensuite un rôle non négligeable ; rôle amplifié lorsqu'on a affaire à des adolescents et à des phénomènes de groupe. Débusquant le sens caché que prennent souvent les relations sous cet angle, l'auteur conseille de baser les relations sur l'activité intellectuelle et non affective. Les données sociologiques influent enfin sur la tournure des relations en classe : le code des attitudes variant avec la différence des milieux sociaux, c'est à l'enseignant de savoir interpréter les écarts culturels. Le dernier chapitre examine en quoi et comment intervient l'autorité professorale en classe, et comment les élèves vivent leur rapport à la Loi. La gestion des relations dans une classe passe par les choix pédagogiques et les choix didactiques des enseignants : l'organisation de la classe et les conditions de l'accès au savoir que crée le professeur contribuent pour beaucoup à apaiser les tensions. L'ouvrage est sous-tendu par le principe général qui consiste à réaliser une unité dans le projet de l'enseignant et il conclut sur la nécessité d'un accès dépersonnalisé au savoir. (Prix : 88,00 FF).

### *Relation parents-école*

**BOUVEAU, Patrick ; COUSIN, Olivier ; FAVRE-PERROTON, Joëlle.**

*L'école face aux parents : analyse d'une pratique de médiation.*

Paris : ESF éditeur, 1999. 184 p., bibliogr. p. 177-183. (Pédagogies : recherche.) 4

Entre les parents et l'école, le malentendu s'est installé et s'étend. Face aux différents problèmes qu'il soulève on met en place des médiateurs. La pratique de la médiation devient un des nouveaux moyens pour la résolution des conflits et pour renouer le dialogue. Mais en faisant intervenir ces « tiers extérieurs », l'école ne se décharge-t-elle pas d'une mission ? Et les recruter sur une base « culturelle » ne renforce-t-il pas les clivages ethniques ? L'ouvrage analyse des cas concrets et pose les problèmes, ce qui permet d'entrer dans une question décisive qui concerne aussi bien les enseignants que les parents, ainsi que les travailleurs sociaux et les responsables associatifs ou politiques. (Prix : 144,00 FF).

---

*Sémiologie et communication*

*Technologies de l'information*

*Nouveaux médias*

*L'image à l'école : pourquoi ? comment ?*

Paris : CPAIDEN ; Hachette Education, 1999. 271 p.  
☛ 4

Le colloque Imagène 98 examine l'image dans l'enseignement, sous tous ses aspects, de l'image fixe au multimédia, selon des éclairages prenant en compte toute sa complexité : législation, épistémologie, pratiques scolaires et périscolaires... L'image est aussi outil et objet d'enseignement. L'emphase technologique ne doit pas faire oublier la continuité qui caractérise l'image et ses usages en éducation, des vues sur verre du 19<sup>e</sup> siècle à l'ère numérique. Son statut actuel résulte d'un long processus, afin de faire oublier les méfiances scolastiques envers l'image, séductrice ou réductrice du réel, déformant la vérité. Pourtant, l'image est à la fois autre chose et plus que le réel, lorsqu'elle permet de figurer des informations que la vision « immédiate » ne montre pas, notamment en cartographie ou en médecine. Affinée dans le symbolisme, elle se condense pour mieux exprimer les faits scientifiques, ouvrir de nouveaux champs artistiques, et donner accès aux savoirs. Aujourd'hui confrontés aux outils que représentent logiciels, cédéroms ou Internet, il convient d'en dessiner avec plus de précision les contours, et l'éventail concret des possibles. Comme les supports traditionnels, les « nouveaux » médias devraient avant tout intervenir comme stimulateurs de la pensée, et non comme une fin en soi. On s'attachera donc, là-encore, à développer une rhétorique, afin de baliser la compréhension et l'expression à travers l'image, en dépassant ses aspects techniques. Cela requiert une implication forte de l'école, afin de doter les élèves des outils nécessaires à un regard critique et constructif. Par ailleurs, le foisonnement des ressources et des modes d'accès à l'image proposés sur le marché, appellent de nouveaux types de socialisation, en particulier dans le cadre de la transmission en réseau. Des institutions telles que le CNED et des projets comme Educasource devraient contribuer à une clarification, par le développement de la recherche sur les modes interactifs de transmission du savoir et leur hybridation. Plutôt que de projets axés sur les technologies, c'est de développement humain dont il est ici question. (Prix : 140,00 FF).

---

*Études linguistiques spécifiques*

*Lexicologie*

*Vocabulary learning in a foreign language :  
actes du 16<sup>e</sup> colloque Triangle.*

Fontenay-aux-Roses : ENS Editions, 1999. 217 p.,  
notes bibliogr. (Triangle ; 16.) ☛ 21

Comment s'effectue l'apprentissage du vocabulaire dans une langue vivante étrangère. Quels sont les facteurs qui influencent la mémorisation des mots ? Comment les processus d'apprentissage du lexique pourraient être plus efficaces ? Ces questions ont été l'objet du seizième colloque Triangle organisé par le British Council, l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud et le Goethe Institut. Cet ouvrage, à travers les huit communications, expose l'état de la recherche, s'interroge sur la nature et le sens des liens de dépendance entre langage et cognition, langage et culture. Il analyse, entre autres, le traitement des usages discursifs et pragmatiques de la langue dans les dictionnaires en tant qu'outils didactologiques. (Prix : 100,00 FF).

---

*Psycholinguistique et pathologie  
du langage*

*Processus de production et de compréhension  
des textes*

PENLOUP, Marie-Claude.

*L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux  
perspectives didactiques.*

Paris : ESF éditeur, 1999. 200 p., ill. (Didactique du  
français.) ☛ 11

Sur la base d'une enquête auprès de 2 000 collégiens, l'auteur étudie la production d'écrits de jeunes hors de l'école et de toute contrainte institutionnelle. De ce terrain encore peu exploré où manquent les données et les documents, il ressort que – contrairement au postulat selon lequel les collégiens n'écriraient pas – l'écriture privée, personnelle, intime ou cachée est fréquente et diversifiée. Ce constat servira de base au plaidoyer pour une prise en compte de ces pratiques insoupçonnées pour des perspectives d'apprentissage. Le document se place dans une perspective socioconstructiviste, qui conçoit l'apprentissage sur la base de représentations antérieures. L'écriture est ici prise au sens d'un objet large sans préjugé de sa littérarité. Les précautions concernant la méthodologie employée ainsi que ses limites posées, une première partie recense les discours sur les pratiques d'écriture et sur le rapport à l'écriture. Puis les résultats bruts des questionnaires et des entretiens sont exposés en détail ; ils aboutissent au dégagement de plusieurs lignes de force, soulignant notamment le hiatus qui existe entre garçons

et filles, et par là le rôle de l'écriture extrascolaire dans la construction de l'identité sexuelle. La seconde partie s'attache à défendre l'intégration de ces pratiques dans la didactique même de l'écriture. Après quelques objections, réelles mais non bloquantes, l'auteur montre en quoi l'écriture extrascolaire amène à la prise de conscience de la variation et à une approche plurinormaliste de l'écriture ; ce type d'écriture peut aussi valoriser un groupe ordinairement en difficulté, l'auteur soulignant le « continuum scriptural » qui existe entre écrits ordinaires et écrits littéraires et l'utilité de ménager des transitions entre eux. Le cœur de l'ouvrage repose sur le principe qu'enseigner à écrire, c'est aussi enseigner à verbaliser l'écrit et à penser l'écriture. En cela, la valorisation de l'existant donne un sens à l'écriture et permet de motiver et de cerner les enjeux de l'écriture scolaire. Une troisième partie analyse plus précisément certaines des pratiques d'écriture recensées et propose pour chacune d'entre elles des pistes et des propositions pratiques pour la didactique de l'écriture – sans éluder les problèmes déontologiques qui en découlent : le journal intime est lié à la problématique de la quête du destinataire ; les différentes typologies de listes mettent en valeur le caractère ludique et la fonction poétique du langage ; les histoires drôles en appellent à la mémorisation ; et toutes les formes de copies s'appuient sur les liens entre apprentissage et appropriation, copie et création, corps et écriture. (Prix : 149,00 FF).

### Lecture

**BERTHIER, Patrick.**

#### *Le second apprentissage de la lecture.*

Paris : Anthropos, 1999. 136 p., bibliogr. p. 132-136. (Education.) ✉ 4

L'acte de lecture diffère selon la nature des textes : on ne lit pas de la même façon des écrits faciles, informatifs, et des écrits dits difficiles en lettres et sciences humaines. L'auteur s'inscrit contre les théories informatives de la lecture et réfute les thèses d'unicité de la lecture, pour défendre au contraire une lecture herméneutique. Partant d'objections adressées à la théorie visuelle de J. Foucault, il tend à démontrer en quoi les notions de rapidité ou de lisibilité sont réductrices lorsqu'on a affaire à des textes riches et denses, car elles ne permettent pas l'accès à leur compréhension. Les textes qui ne se lisent pas facilement échappent à la lecture cursive et linéaire ; leur abstraction requiert d'autres compétences de la part du lecteur : en cela, le second apprentissage de la lecture ne se confond pas avec un perfectionnement, mais vise une réelle « coopération textuelle du lecteur ». Celle-ci fait intervenir toute une série de notions littéraires, linguistiques et phénoménologiques telles que le sens obtus, la distorsion, le signe et le symbole, l'illisible et le scriptible, la représentation et la réception, les inflexions vocales, la déconstruction. L'auteur consacre aussi une partie à la controverse entre Steiner et Derrida, ainsi qu'à l'hermé-

neutique de Paul Ricoeur pour appuyer son analyse. Dans le but de faciliter postérieurement une didactique de la seconde lecture, l'ouvrage décrit dans ses chapitres les divers obstacles rencontrés par le lecteur, analyse la nature de ces difficultés et cela faisant, ébauche les tâches et les prérequis nécessaires à l'apprentissage de cette seconde lecture, qui fait appel à l'interprétation et à la construction d'un sens. (Prix : 89,00 FF).

---

## Sociolinguistique, ethno-linguistique

### *Plurilinguisme, bilinguisme*

**COSTE, Daniel ; MOORE, Danièle ; ZARATE, Geneviève.**

#### *Compétence plurilingue et pluriculturelle : apprentissage des langues et citoyenneté européenne.*

Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1999. 70 p., bibliogr. p. 67-70. ✉ 5

La réalité plurilingue et pluriculturelle de l'Europe s'impose désormais à tous les partenaires de l'éducation impliqués dans l'enseignement des langues vivantes. Si l'on se reporte aux termes de la recommandation R (82) du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe « ... le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer, et... des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproque », il s'avère évident que l'école doit jouer un rôle primordial dans cette nouvelle approche de la communication. Les nombreux facteurs interdépendants à prendre en compte dans la formulation et la mise en œuvre d'une politique langagière et culturelle sont examinés en profondeur.

---

## H – BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTÉ, SEXUALITÉ

### *Santé, éducation sanitaire et prévention*

**TUBIANA, Maurice.**

#### *L'éducation et la vie.*

Paris : Odile Jacob, 1999. 432 p., bibliogr. p. 420-427. ✉ 5



Jamais l'état sanitaire de la France n'a été aussi bon et les Français sont persuadés que leur vie, leur santé sont menacées par la pollution, le stress, la nourriture. De véritables psychoses les saisissent périodiquement. Parallèlement, la prévention a suscité des réticences car elle nécessite des efforts individuels devant lesquels la plupart des Français renâclent. Ils ne veulent pas sacrifier le plaisir immédiat à la conservation de leur santé dans un avenir plus lointain. Ce paradoxe est l'origine de ce livre. L'auteur s'est interrogé sur les origines de cette cécité collective. L'éducation sanitaire à l'école, axe essentiel d'une politique de prévention, est mal acceptée par une partie du corps enseignant, alors que les parents ont renoncé à leur rôle d'éducateur. L'une des idées fondamentales de ce livre est que les problèmes sanitaires les plus difficiles sont dus à une crise intellectuelle que l'on masque en arguant de difficultés matérielles. L'auteur s'est interrogé sur la société pour tenter de comprendre les difficultés auxquelles se heurtent l'éducation et la prévention médicale ainsi que le malaise des jeunes. Tel est l'arrière-plan de ce livre qui s'organise autour de quatre thèmes connexes : la santé des jeunes, l'attitude des sociétés occidentales face aux risques sanitaires que les nouvelles technologies sont accusées de faire encourir, l'attitude de certains intellectuels qui s'enorgueillissent de ne pas comprendre la technique et même de l'ignorer. L'auteur tente d'interpréter ces troubles et met en évidence le rôle crucial de l'éducation. (Prix : 180,00 FF).

## K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

### *Description des systèmes éducatifs*

#### *Systèmes étrangers*

**HILL, Paul T. ; CELIO, Mary Beth.**

*Fixing urban schools.*

Washington (D.C.) : Brooking Institution Press, 1998. 115 p., index. ⚡ 5

Cet ouvrage part d'un constat jugé insupportable : dans un grand nombre de villes américaines frappées de chômage, de discrimination raciale, de pauvreté, la moitié des élèves sortant du système éducatif est illettrée. Pour changer cet état de fait, des réformes structurelles du système éducatif sont proposées : 1°) au niveau des personnels : obligation de stabilité pour les personnels d'encadrement afin d'asseoir les réformes et d'effectuer un suivi ; contrats à durée déterminée pour les enseignants, embauches sur profil et après entretien ; audits systématiques afin de déterminer les charges de travail et les performances de chacun. 2°) au niveau des unités

d'enseignement : instauration d'un principe de concurrence entre établissements avec publication dans les médias des résultats obtenus aux examens ; attribution aux familles de carnets à souche permettant aux élèves de financer leurs études et encaissables par les établissements scolaires librement choisis par les usagers. Enfin les auteurs proposent des exemples de stratégies à suivre pour mettre en place ces réformes : ils s'adressent aux responsables locaux et fédéraux des politiques éducatives ainsi qu'aux enseignants convaincus de la nécessité de mettre en œuvre des réformes fondamentales. (Prix : 11.95 \$).

**PRITCHARD, Rosalind M.O.**

*Reconstructing education : East German schools and universities after unification.*

New York ; Oxford : Berghan books, 1999.

XXI-249 p., bibliogr. p. 221-239. Index.

(International educational studies ; 2.) ⚡ 4

Les réformes mises en place en l'espace de six mois après la réunification ont bouleversé le paysage éducatif de l'ex-Allemagne de l'Est. Pourquoi cette précipitation ? Quels étaient les enjeux de ces réformes ? Dans quelle mesure le nouveau modèle éducatif, largement inspiré de celui de l'ex-Allemagne de l'Ouest, a-t-il répondu aux aspirations des Allemands des nouveaux Länder, héritiers de 40 ans de socialisme ? Rosalind Pritchard, consultante pour l'éducation allemande, a retracé l'historique des différentes étapes des réformes puis a rassemblé, de 1995 à 1997, témoignages et rapports d'enquêtes. Cette photographie de l'éducation nationale allemande actuelle dans les nouveaux Länder et son interprétation s'articulent autour de thèmes qui reflètent les choix idéologiques opérés après la réunification : la mise en place de filières sélectives ; la modernisation et la démocratisation de l'université ; le financement de la formation professionnelle par l'État dans une large mesure étant donné le contexte de crise économique aiguë ; le développement d'une formation initiale et continue novatrice pour les enseignants. (Prix : 59.95 £).

#### *Coopération internationale, organismes internationaux*

**PERTEK, Jacques.**

*La reconnaissance des diplômes en Europe.*

Paris : Presses universitaires de France, 1999. 126 p., bibliogr. p. 126. (Que sais-je ? ; 3419.) ⚡ 4

L'Union européenne pose le principe de la libre circulation des citoyens entre Etats membres. Le fait, pour les citoyens, d'étudier dans un autre Etat et/ou d'y exercer une activité professionnelle suppose donc une reconnaissance des diplômes et des modes de formation propres à chaque Etat. Sont ainsi étudiés la diversité des régimes d'organisation des professions et les mécanismes de reconnaissance, les possibilités de poursuite d'études dans

un autre État, et les perspectives de coordination entre les différents modes de reconnaissance (professionnelle, académique). A cette analyse et à cette mise en perspective déjà très complètes s'ajoute un chapitre sur les cadres de référence européens extra-communautaires : conventions du Conseil de l'Europe et de l'Unesco (région Europe), accords bilatéraux (notamment entre la France et l'Allemagne). En annexe sont joints des extraits du rapport de 1997 du Groupe de haut niveau sur la libre circulation des personnes, présidé par Simone Veil. (Prix : 42,00 FF).

***Quel enseignement secondaire pour une Europe en mutation ? : tendances, enjeux et perspectives. Rapport de la conférence finale du projet « Un enseignement secondaire pour l'Europe ».***

Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997. 140 p., notes bibliogr. ✎ 4

La conférence finale du projet « Un enseignement secondaire pour l'Europe » s'était fixé comme objectifs principaux de présenter les résultats des activités de 1991 à 1996 et de dégager des conclusions et des éléments susceptibles d'éclairer les politiques éducatives au niveau national en ouvrant des perspectives et des pistes pour la poursuite de la coopération en matière d'éducation en Europe. La première partie du projet, dont le document présente un bilan, consistait en une révision du développement, des tendances et des innovations au sein de l'enseignement secondaire dans les pays participants, avec une attention particulière prêtée à la mise en place des objectifs et des finalités, au contenu du programme et aux méthodes d'enseignement, à l'orientation et au conseil, ainsi qu'à l'évaluation. La seconde partie consistait en une analyse de la place tenue par l'Europe dans les programmes et dans les activités annexes. Enfin, une synthèse des débats de la conférence finale est présentée, mettant en évidence, de manière très succincte, quelques éléments saillants issus des discussions. (Prix : 70,00 FF).

---

## ***Administration et gestion de l'enseignement***

**ARROW, Kenneth. J. ; COTTLE, Richard W. ; EAVES, Curtis B.**

***Education in a research university.***

Standford : Standford University Press, 1996. 494 p. ✎ 22

Comment administrer et gérer des Unités de Formation et de Recherche ? Quelle politique adopter ? Dans un premier temps les auteurs, chercheurs et scientifiques américains, utilisent des outils mathématiques tels que les recherches opérationnelles et les statistiques pour analyser, faire des projections, planifier, dans des domaines propres à la gestion et à l'administration des UFR. Dans un deuxième temps des questions concernant l'enseignement proprement dit sont abordées : comment préparer

au mieux les étudiants chercheurs au monde du travail ? Comment assurer la liaison université-industrie ? En fonction de quels critères élaborer les programmes ? Comment réinvestir la recherche ? Enfin, six contributions ont pour objet l'application des méthodes de recherches opérationnelles et statistiques à des champs extérieurs à ceux de l'université comme : le contrôle de l'émission de gaz à effet de serre, l'évolution du contrôle-qualité dans l'industrie, la notion de statistiques en matière de décisions de justice. Les auteurs entendent ainsi montrer que ces outils mathématiques ont déjà fait leurs preuves ailleurs. Ces trente contributions s'adressent aux administrateurs et aux gestionnaires des UFR, ainsi qu'à tous ceux qui souhaitent réfléchir sur l'évolution future des modes de fonctionnement, des missions et fonctions des UFR. (Prix : 45 £).

**SANYAL, Bikas C.**

***Innovations dans la gestion des universités : version française adaptée pour les pays francophones.***

Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 1997. XII-286 p., notes bibliogr. ✎ 4

Les universités des pays en développement, plus que toutes autres peut-être, ont à faire face à une évolution très rapide de leur contexte socio-économique. Ce rapport, qui s'appuie sur des exemples de réussite dans le monde entier et sur 14 études de cas approfondies, présente les résultats d'un projet de recherche de l'IIPPE pour les aider en leur apportant l'information internationale sur l'amélioration de l'efficacité de leur gestion. Resituant l'université dans son environnement, le rapport insiste sur les besoins auxquels elles doivent répondre, puis sur les différents postes où l'amélioration est possible : gestion financière du personnel enseignant, gestion de la recherche, liens avec l'économie, gestion des locaux et modes d'enseignements. L'auteur conclut enfin sur les perspectives d'amélioration dans les pays en développement. (Prix non communiqué).

---

## **L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT**

---

### ***Enseignement secondaire***

#### ***Premier cycle***

**PERRIER, Pierre.**

***Enseigner dans les collèges en ZEP : le point de vue des principaux et des enseignants début 1998.***

Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999. 106 p., ill. (Les Dossiers ; 109.) ✎ 11

Dans le cadre de la relance des zones d'éducation prioritaire, une enquête a été menée auprès de 710 enseignants de 200 collèges du territoire national et des principaux en poste dans ce type d'établissement (645). Cette étude livre les conclusions tirées de cette enquête qui permet de faire un état des lieux et de cibler les attentes des enseignants de zep. Il en ressort que les enseignants rencontrent des difficultés particulières dans l'exercice de leur métier. La population scolaire est d'origine sociale plutôt défavorisée, de niveau scolaire généralement faible, caractérisée par l'absence de motivation et les problèmes d'indiscipline et de violence (60 % de collèges). L'identité professionnelle de l'enseignant de zep se situe entre l'éducateur et le travailleur social. Cependant, on remarque un plus grand investissement pédagogique et une plus grande ouverture au travail d'équipe. La majorité d'entre eux estime que l'action des zep est plutôt positive et leurs attentes portent sur l'augmentation des moyens matériels, le renforcement de la politique des zep, la reconnaissance et la valorisation du rôle des enseignants de ces secteurs. (Prix : 95,00 FF).

#### **La rénovation du collège 1998.**

Paris : Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999. 148 p., ill. (Les Dossiers ; 110.) ☞ 11

L'ouvrage rapporte les résultats d'une enquête lancée en 1998 auprès d'enseignants (3 000) des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, trois ans après le début de la rénovation des collèges. L'objectif est de voir comment les principales mesures de la rénovation ont été appliquées dans les collèges et de recueillir les opinions des enseignants sur la nouvelle organisation. En général, les actions préconisées pour les élèves en difficulté ont été mises en place : au cycle d'adaptation (6<sup>e</sup>), dispositifs de consolidation ; parcours diversifiés et nouveaux apprentissages au cycle central ; souplesse horaire, études dirigées, éducation à la citoyenneté dans les deux cycles. Les enseignants, s'ils reconnaissent l'utilité de la nouvelle organisation pédagogique, émettent des réserves sur son efficacité pour les élèves en grande difficulté. Ils demandent plus de moyens matériels pour mettre en œuvre des actions spécifiques, une formation adéquate et l'aide d'intervenants extérieurs plus spécialisés. (Prix : 95,00 FF).

---

### **Enseignement technique et agricole**

**COLOMB, Jacques. ed.**

#### **Regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines d'enseignement général.**

Paris : INRP, 1999. 248 p. (Documents et Travaux de Recherche en Education ; 36.) ☞ 11

Ce document reprend le texte de deux rapports d'études réalisés pour la Direction des lycées et collèges par une équipe de chercheurs et d'enseignants associés à l'INRP.

Ces études ont été réalisées à partir d'enquêtes par questionnaire menées sur un échantillon représentatif d'établissements, dans des classes de première des filières technologiques et professionnelles, pour les disciplines suivantes : anglais, éducation artistique et arts appliqués, éducation physique et sportive, français et histoire-géographie dont il s'agissait d'évaluer l'image auprès des élèves. L'analyse d'ensemble des réponses dégage des caractéristiques globales communes : choix délégué de l'orientation, bonne intégration dans le système éducatif au plan des disciplines d'enseignement général et une image cohérente des disciplines. (Prix : 95,00 FF).

---

### **Enseignement supérieur**

**ROCHEBLAVE, Christine.**

#### **L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : engagement des chambres de commerce et d'industrie.**

Paris : L'Harmattan, 1999. 136 p., notes bibliogr. ☞ 4

Destiné aux entreprises aussi bien qu'aux centres de formation ou aux apprentis et futurs apprentis, cet ouvrage cherche à dépeussier l'image des formations alternées en France. De création récente en effet, la formation professionnelle supérieure par apprentissage est relativement peu connue et cet ouvrage vient heureusement compléter le volumineux corpus consacré aux niveaux inférieurs. Rappelant brièvement l'histoire de la formation par l'alternance et esquissant une comparaison avec quelques pays européens, l'auteur s'arrête sur les particularités de ce type d'enseignement, sur les attentes de chacun des acteurs du dispositif ainsi que sur son impact social notamment en termes d'insertion professionnelle. L'action des chambres de commerce et d'industrie, et particulièrement de la CCI de Versailles et de ses six écoles de formation supérieure par apprentissage est mise en valeur. (Prix : 80,00 FF).

**TOBELEM, Gérard.**

#### **Demain, l'université : actes du colloque tenu au Sénat, Palais du Luxembourg, le 7 octobre 1998.**

Montrouge (Hauts-de-Seine) : John Libbey Eurotext, 1999. 188 p. (Initiatives et réflexion.) ☞ 5

Le CIRRES, Cercle Initiatives et Réflexion sur la Recherche, l'Éducation et la Science, a, dans un colloque fondateur qui s'est déroulé en octobre 98, posé les bases d'une réflexion continue, et d'un débat ouvert sur l'université et son devenir. Son ouvrage présente les actes de cette journée, où cinq tables rondes se sont réunies autour d'acteurs du système universitaire, du secteur socioéconomique, et de personnalités politiques. Les thèmes de réflexion étaient les suivants : 1) Quelles sont les missions de l'université dans l'éducation des futurs citoyens et la formation des élites ? 2) Comment l'université peut-elle assurer une éducation tout au long de la vie et en quoi les nouvelles technologies peuvent-elles faciliter la forma-

tion continue ? 3) Comment les savoirs universitaires peuvent-ils contribuer aux savoirs experts sur lesquels les décisions politiques et administratives se fondent de plus en plus ? 4) Comment rendre le capital humain plus compétitif et comment améliorer la reconnaissance des diplômés ? 5) Comment, à partir de ses territoires, l'université peut-elle conquérir plus d'autonomie et s'ouvrir davantage sur l'extérieur ? (Prix : 65,00 FF).

### **Éducation des adultes, formation continue**

**BOUD, David. ed. ; GARRICK, John. ed.**

*Understanding learning at work.*

London : Routledge, 1999. 238 p., notes bibliogr.

Index. 4

Ces contributions dressent tout d'abord un état des lieux des formations formelles (enseignées) ou informelles (acquises au fil des jours, au fil des réalisations) en entreprise. Puis elles guident le lecteur à travers les nombreuses théories sur la formation en entreprise pour en faire la synthèse et proposer un outil performant. Divers aspects de la formation continue sont ensuite abordés : par rapport aux chefs d'entreprise : les différents types de management permettant de s'appuyer sur les compétences et les savoirs des membres de l'entreprise ; par rapport aux personnels : l'évolution des notions de culture d'entreprise, de compétence, de flexibilité et d'adaptabilité ; par rapport à certaines catégories exclues de la formation continue : les facteurs (âge, sexe, race) qui constituent des freins, tant au niveau de l'embauche que de la nature de l'emploi (tâches subalternes). Une réflexion critique sur les différents types de formation complète ce tour d'horizon qui s'adresse aux décideurs, aux formateurs, à ceux qui souhaitent saisir les enjeux de ce domaine devenu essentiel dans la vie de l'entreprise. (Prix : 60 £).

**FRANCHI, Anne-Marie. ed.**

*Regards sur l'éducation des adultes en France : évolution et perspectives.*

Paris : La Documentation française, 1999. 127 p., bibliogr. p. 121-127. 23

Fruit d'une longue histoire faite de continuité et de ruptures, l'éducation des adultes en France est une conquête de la démocratie et des droits de l'homme. L'ouvrage accorde une place importante à l'éducation des adultes du XVIII<sup>e</sup> siècle au début du XX<sup>e</sup> siècle. Mais le cœur est consacré à la formation professionnelle continue au sens strict qui est devenue nettement dominante dans l'éducation des adultes en France. C'est elle qui est réglementée, encadrée, contrôlée et prioritairement financée malgré des efforts dispersés pour préserver le lien avec le culturel et le civique. Le temps des apprentissages n'est plus réservé à l'enfance, ni même à l'adolescence et l'éducation

dite « continuée » n'est plus le simple rattrapage d'adultes en recherche de projet personnel. Le rapport dit « rapport Delors » parle de « continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société ». Enfin, des « pistes pour demain » proposent comme objectif que l'éducation pourrait réellement devenir « permanente ». (Prix : 98,00 FF).

**HOLFORD, John. ed. ; JARVIS, Peter. ed. ; GRIFFIN, Colin. ed.**

*International perspectives on lifelong learning.*

London : Kogan page, 1998. XVI-368 p., notes

bibliogr. 4

Ce panorama international de la formation continue traite de formations dispensées dans des contextes socio-économiques très divers. Consultants, formateurs, décideurs, témoignent de leurs expériences et exposent leurs points de vue sur les aspects suivants de la formation pour adultes : les principaux bénéficiaires et les laissés pour compte ; le rôle de l'État et des services publics d'enseignement ; la place des organismes privés de formation et leur fonction ; l'articulation formation initiale/formation continue. Certaines contributions analysent les enjeux de la formation continue à l'ère des fréquentes mutations technologiques et de la mondialisation de l'économie. Des analyses critiques mettent en valeur les effets aliénants de formations souvent imposées et répondant à des objectifs strictement utilitaires et productifs. D'autres dégagent, dans l'univers complexe et diversifié de la formation pour adultes, des facteurs porteurs d'évolution et d'épanouissement sur les plans professionnels et personnels. (Prix : 45 £).

**YATCHINOWSKY, Arlette.**

*L'approche systémique pour gérer l'incertitude et la complexité.*

Paris : ESF, 1999. 168 p., bibliogr. p. 162-164.

Lexique. (Formation permanente : Séminaires Mucchielli.) 31

Nous évoluons actuellement dans un contexte empreint d'incertitude et marqué par des mutations accélérées, tant sociales que politiques, économiques, et scientifiques. Dans ces conditions la réflexion et la prise de décision s'avèrent de moins en moins aisées. En effet, l'action et le pouvoir de l'individu sur les événements qui l'affectent, son influence sur son environnement direct se font intangibles ou ténus, empêchés ou masqués par la complexité, voire « l'hypercomplexité » du monde. L'approche systémique permet à l'adulte de mieux maîtriser les interactions entre lui et le monde. Il conviendra donc de réinventer une méthode de réflexion et d'action, notamment à travers un regard distancé prenant en compte la globalité des choses, et en s'appuyant sur une modélisation des problèmes. A la méthodologie générale succèdent des exemples concrets, ainsi que des exercices corrigés et un tableau récapitulatif les principes de base. (Prix : 128,00 FF).

## Structure de la formation continue

KALCK, Paul ; GAUTIER, Françoise. collab.

*Promotion cadre : suivi de stagiaires entrés en formation continue diplômante.*

Marseille : Céreq, 1999. 123 p., bibliogr. p. 83.  
(documents : série évaluation ; 145.) € 4

Ce rapport publie les résultats du suivi d'un panel de stagiaires entrés en 1991, au titre de la formation continue, dans des formations diplômantes débouchant sur le titre d'ingénieur ou sur des diplômes de deuxième ou troisième cycle universitaire : formations d'ingénieurs généralistes du Centre d'études supérieures industrielles (CESI), programme ingénieurs et cadres supérieurs (PICS) et nouvelles formations d'ingénieurs (NFI). Quelle place peuvent prendre ces formations dans des logiques nouvelles, « formation tout au long de la vie », logique « compétence » de la gestion des ressources humaines ? A partir de l'analyse de la situation professionnelle en 1997 des stagiaires et de leur trajectoire depuis leur sortie de formation, l'étude met en évidence leur fort caractère promotions. Enfin, s'efforçant de mesurer l'investissement des stagiaires dans leur formation, l'étude se fait le relais de leurs opinions sur leur expérience. (Prix : 120,00 FF).

VERDIER, Eric. ed. ; BROCHIER, Damien. ed.

*Les aides publiques à la formation continue dans les entreprises : quelles modalités d'évaluation ?*

Marseille : Céreq, 1997. 254 p., bibliogr. p. 245-249.  
(Documents/Céreq : Série Evaluation ; 124.) € 4

Depuis quinze ans, l'aide publique à la formation professionnelle a pris la forme d'une contractualisation avec les employeurs, à travers les EDDF (Engagements de Développement de la Formation Professionnelle) créés en 1984. L'analyse des dispositifs ainsi mis en place permet des préconisations pour leur évaluation, en s'appuyant notamment sur les cas de la métallurgie, de la plasturgie et de la grande distribution alimentaire, branches dont les organisations professionnelles ont contracté avec l'Etat. L'étude conclut à une faible appréhension de la part des acteurs des transformations impulsées par ces dispositifs. (Prix : 150,00 FF).

## Pédagogie de la formation continue

GLIKMAN, Viviane. ed.

*Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Actes de la journée d'étude INRP du 28 novembre 1997.*

Paris : INRP, 1999. 232 p., ill., bibliogr. p. 217-228.  
€ 14

Cette journée d'étude a regroupé cent cinquante participants, universitaires et chercheurs dans le champ de la formation et de la communication, décideurs, opérateurs

et formateurs de dispositifs d'enseignement médiatisés. Cet ouvrage présente une douzaine d'études ou recherches sur des publics d'apprenants adultes engagés dans divers dispositifs médiatisés de formation. Il est organisé en cinq parties. La première pose certains « Préalables » : politiques, théoriques. Les contributions qui suivent sont variées. Elles ont pour point commun de porter, non sur des expérimentations in vitro, ou sur des actions en projet, mais sur des usages effectifs de dispositifs médiatisés existants et en fonctionnement, et de traiter le point de vue de leurs usagers au-delà des quantifications classiques des études de marché ou des sondages de satisfaction. Enfin, les « Regards sur », relèvent d'un travail d'interprétations a posteriori des contributions. (Prix : 110,00 FF).

IVAINER, Théodore ; PETITDEMANGE, Guy ; SAINT-OURS, Alexis de.

*Un chat à l'affût d'un cendrier : nouveaux parcours pédagogiques pour l'accès aux savoirs.*

Paris : Maisonneuve et Larose, 1999. 267 p. € 9

Cet ouvrage propose une méthode pédagogique destinée aux gens désireux d'améliorer leurs facultés de comprendre et de connaître. Les concepts proposés à la réflexion (le cendrier, le chaos ou le chat) servent de prétextes, de supports pour découvrir les meilleures voies à emprunter pour accéder à la connaissance du monde. Tout au long du livre, à travers un certain nombre d'exercices (accompagnés de réponses), le lecteur est placé dans des situations où il doit faire appel à son sens de l'adaptation intellectuelle et à son désir d'améliorer ses performances dans l'intelligibilité des abstractions. (Prix : 130,00 FF).

---

## Enseignement privé et confessionnel

*Mère Marie-Eugénie Milleret : fondatrice des Religieuses de l'Assomption. Actes du Centenaire, Cannes, 24-25 avril 1998.*

Paris : Editions Don Bosco, 1999. 159 p. (Sciences de l'Education.) € 4

Cet ouvrage rassemble les actes du colloque célébrant le centenaire de la mort de la fondatrice des Religieuses de l'Assomption. Il retrace l'héritage spirituel et pédagogique de Mère Marie-Eugénie Milleret qui joua un rôle important pour l'éducation des filles. La première partie présente la biographie de la religieuse, sa formation, sa vocation, les influences reçues, ses valeurs ainsi que ses idées sociales et politiques permettant de la situer dans son époque. La deuxième partie s'attache à dessiner la spécificité et l'originalité pédagogique de l'éducation dispensée par cette congrégation. L'éducation y apparaît comme un moyen de progrès, de sanctification et de mo-

ralisation sociale. Ses théories pédagogiques sur l'éducabilité de l'intelligence la situe dans une perspective de modernité. (Prix : 150,00 FF).

### **BELLENGIER, Ferdinand.**

#### *Le chef d'établissement privé et l'Etat.*

Paris : Berger-Levrault, 1999. 231 p. Index. (Education nationale.) 9

Cet ouvrage de référence qui s'adresse plus particulièrement aux chefs d'établissements de l'enseignement privé sous contrat, intéressera tout enseignant ou personne exerçant des responsabilités dans ce cadre. Il donne un éclairage historique de la loi Debré de 1959 à aujourd'hui, depuis l'association au service public jusqu'à la recherche d'autonomie, pour revenir, à partir de 1985, à l'association. Il analyse la législation, le financement et le contrôle financier des établissements sous contrat. La formation initiale, la nomination et le statut du maître contractuel y sont étudiés, explicités par des fiches d'information en fin de chapitre. Le statut du chef d'établissement, sa responsabilité civile et pénale font l'objet d'un examen particulier appuyé sur les textes en vigueur. Des réponses concrètes sont apportées aux questions de la vie scolaire, du règlement intérieur, ainsi qu'à l'orientation des élèves et aux procédures disciplinaires. Un index thématique facilite l'utilisation de ce guide. (Prix : 235,00 FF).

## **M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

### **Enseignants**

#### *Profession enseignante*

**HÉTU, Jean-Claude ; LAVOIE, Michèle ; BAILLAUQUÈS, Simone.**

#### *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?*

Paris ; Bruxelles : De Boeck Université, 1999. 237 p., bibliogr. p. 221-232. (Perspectives en éducation.) 23

L'enseignement est une profession critique. Au moment où la formation du personnel enseignant subit des transformations majeures qu'en est-il du premier contact du novice avec la réalité de sa classe ou ses classes ? Avec la volonté accrue de professionnaliser le métier cette situation suscite de plus en plus d'attention, mais quelle formation doit-on posséder pour être un enseignant accompagnateur ? L'objectif de ce livre est d'examiner dans quelle mesure les concepts de professionnalisation

et de socialisation permettent de renouveler la compréhension des enjeux de la phase d'insertion pour les novices. Il se caractérise par son réalisme, la véracité des témoignages et l'originalité des dispositifs qu'il présente, chacun des chapitres n'engageant que son auteur. C'est un ouvrage de référence pour tous ceux et celles qui ont à cœur le développement professionnel et qui cherchent à mettre en place des mesures facilitantes pour les enseignants et particulièrement pour ceux qui débutent. (Prix : 185,00 FF).

### **VINTEUIL, Raphaëlle.**

#### *Chroniques de la nef des fous : l'ordinaire de l'école.*

Paris : Office d'Édition Impression Librairie (O.E.I.L.L.) ; F.X. de Guibert, 1999. 163 p. 62

Ce récit romancé raconte l'expérience véritable d'une jeune enseignante aux prises avec la violence, les menaces... et la lâcheté dans un collège de banlieue. (Prix : 100,00 FF).

### **Témoignages biographiques d'enseignants**

#### **CHAREYRE, Antoine.**

#### *L'institut et le mammoth : journal d'un prof en colère.*

Paris : Albin Michel, 1999. 219 p. 61

Antoine Chareyre a choisi, à trente-cinq ans, de devenir instituteur. L'auteur a donc eu une expérience professionnelle, non scolaire. Il raconte dans ce livre, l'expérience de sa première année. C'est donc un témoignage, très précis, un journal de travail qui nous est livré, comme l'indique le titre. Il nous expose ses interrogations sur ce qu'est l'école, sur les sorties et les voyages, sur les parents, sur les syndicats, sur l'intégration des élèves d'origine étrangère, sur la République, sur la France. De toutes les questions qu'il s'est posées, il aimerait obtenir des réponses à la fois de la part de l'instance administrative mais aussi des lecteurs. (Prix : 89,00 FF).

### **Formation des enseignants et des formateurs**

#### **AUDUC, Jean-Louis.**

#### *Training teachers to work in schools considered difficult.*

Paris : Unesco, 1998. 129 p., bibliogr. p. 124-129. (Fundamental of Educational Planning ; 59.) 13

Comment envisager la formation des enseignants appelés à exercer dans des écoles ou des classes dites difficiles ? Avec de nombreux exemples et situations pris dans les systèmes éducatifs français, européen et américain, l'auteur présente un état des lieux détaillé des problèmes qui se posent et des défis à relever. Au-delà des difficultés

bien réelles, c'est grâce à la qualité de cette formation que l'école pourra jouer son rôle et être porteuse de réussite. (Prix non communiqué).

**COMITI, Claude. ed. ; NADOT, Suzanne. ed. ; SALTIEL, Edith. ed.**

*Le mémoire professionnel : enquête sur un outil de formation des enseignants.*

Grenoble : IUFM de Grenoble, 1999. 139 p., bibliogr. p. 129-130. ☞ 31

A l'issue des deux années de formation dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), les futurs enseignants doivent préparer et soutenir un mémoire professionnel. Mais depuis sa mise en place par la circulaire n° 91-202 du 02/07/1991 qui en fait un élément de la formation des enseignants, de nombreuses interrogations se sont cristallisées autour de la représentation et des attentes du mémoire professionnel. Dans cet ouvrage, l'objet « mémoire professionnel » est étudié en croisant trois approches complémentaires : le mémoire tel qu'il est pensé par les instituts (étude comparée de cinq dispositifs de formation) ; le mémoire tel qu'il est vu au travers des grilles de lecture (problématique et méthodologie - rôle des déterminants liés aux disciplines - rôle des déterminants institutionnels) ; le mémoire tel qu'il est déterminé par ceux qui le font, conceptions de l'enseignement et attitudes vis-à-vis du mémoire, suivi de questions et opinions des auteurs de l'ouvrage.

### *Méthodes de formation des enseignants et des formateurs*

**CROS, Françoise. ed.**

*Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 256 p., bibliogr. p. 255-256. (Action et Savoir.) ☞ 11

Le mémoire professionnel joue un rôle très important dans la formation des enseignants. En entrant dans un I.U.F.M., l'étudiant a déjà une représentation préconstituée de son futur métier d'enseignant. Le mémoire professionnel lui donnera la possibilité de mettre en évidence certaines qualités. Ce travail apparaît comme un apprentissage significatif permettant l'automatisation de la pensée et de l'action professionnelle et contribuant au processus de construction identitaire de l'étudiant. A travers diverses approches, le présent ouvrage met à jour les différentes pratiques de réalisation d'un mémoire : variété des démarches cognitives employées lors de l'élaboration, apprentissage à l'autoformation, et à la complexité de la construction identitaire. Une analyse des contenus de tels travaux fait état de la capacité de l'étudiant à se représenter la professionnalité enseignante. Elle apporte des indices de socialisation professionnelle, des éléments sur l'usage des textes officiels ainsi que sur la construction

de l'expérience professionnelle. Un dernier chapitre de cet ouvrage est consacré au tutorat : l'étudiant, dans l'élaboration de son mémoire professionnel, a-t-il besoin d'un tuteur ? Si, oui, qui doit assumer cette fonction ? Quel est son rôle ? L'étude est complétée par le témoignage de deux tuteurs. (Prix : 123,00 FF).

---

### *Personnels non-enseignants*

**BOUVIER, Alain.**

*Le conseiller principal d'éducation au centre de la vie scolaire.*

Lyon : CRDP de Lyon, 1999. 152 p., bibliogr. p. 149-150. (Champ de réflexion, champ d'actions.) ☞ 4

Cet ouvrage tente de définir le rôle, en constante évolution, du conseiller principal d'éducation. Au carrefour du pédagogique, de l'éducatif, de l'administratif, de l'organisationnel, du contrôle, de l'animation, de l'écoute, il assure dans les établissements secondaires une fonction essentielle, transversale car liée à tous les acteurs et partenaires de la vie scolaire. Sa place l'amène à jouer un rôle déterminant tant dans le système de communication interne que dans celui de la communication externe. Il est concerné directement par la pratique de la délégation qui apporte une plus-value d'importance à la vie de l'établissement et à la culture de la responsabilité, que ce soit la délégation entre professionnels adultes ou celle accordée aux délégués-élèves. Le conseiller d'éducation peut être considéré comme chef du projet de vie scolaire ; des outils et des pistes méthodologiques pour accompagner les phases et actions de ce projet constituent une partie importante de l'ouvrage. Deux essais de synthèse reviennent successivement sur les trois principaux sujets du livre : l'éducation, l'établissement scolaire et le rôle du conseiller d'éducation. (Prix : 90,00 FF).

**WOYCIKOWSKA, Colette.**

*Prendre des fonctions de direction dans un collège ou un lycée : premier poste ou mutation.*

Paris : Hachette Education, 1999. 222 p., bibliogr. p. 221. (Former, organiser pour enseigner.) ☞ 9

Prendre ou reprendre la charge d'un établissement scolaire n'est pas une démarche banale. Il faut tenir compte de la structure de l'établissement ainsi que des acteurs en place. La première partie de l'ouvrage propose des pistes de réflexion et des outils pratiques pour aider le nouveau responsable. Il est indispensable d'organiser, de clarifier les fonctions et les règles. A partir de cette analyse, le nouveau responsable va effectuer des changements. Cependant, pour qu'un changement soit considéré comme acquis, il doit avoir été fait avec l'adhésion de tous les acteurs et la réussite du nouveau chef d'établissement est liée au soin qu'il apporte à respecter les acteurs touchés par les changements. Mais le nouveau dirigeant aura éga-

lement à s'intégrer aux équipes existantes car devenir ou être personnel de direction, c'est avoir choisi de s'occuper du travail des autres. Il est en outre responsable du climat c'est-à-dire du « bonheur » des élèves. L'auteur conclut en insistant sur le fait qu'être chef d'établissement c'est être responsable et qu'un directeur d'établissement doit être l'ambassadeur de son établissement vis-à-vis de la hiérarchie, des autres établissements et des partenaires de l'école et du public. (Prix : 260,00 FF).

## N - ORIENTATION, EMPLOI

### *Orientation scolaire et professionnelle*

#### *Orientation professionnelle*

*L'orientation professionnelle des adultes : contributions de la recherche, état des pratiques, étude bibliographique.*

Marseille : Céreq, 1999. 351 p., notes bibliogr. (Études ; 73.) 4

Construit autour de sa bibliographie dont les éléments sont distribués dans les sept parties, cet ouvrage donne un véritable état de l'art sur l'orientation professionnelle des adultes en France : historique et influences socio-économiques, politiques et structures, apports des sciences humaines (et particulièrement de la psychologie et de la sociologie), courants, méthodes, pratiques et outils, publics, compétence et formation des acteurs sont successivement examinés. Enfin, la problématique de l'orientation professionnelle est resituée dans une perspective internationale (européenne essentiellement). (Prix : 180,00 FF).

### *Emploi*

#### *Emploi et formation*

ROSE, José.

*Les jeunes face à l'emploi.*

Paris : Desclée de Brouwer, 1998. 260 p., tableaux, graphiques, bibliogr. p. 229-244. (Sociologie économique.) 4

Pour quelles raisons les jeunes ont-ils des difficultés accrues d'accès à l'emploi au moment même où ils sont les mieux formés ? D'où provient cet arbitrage social implicite qui prive durablement d'emploi nombre de jeunes au risque d'en payer un prix social important ? Comment peuvent coexister ces discours opposés de culpabilisation des jeunes et de surestimation de leurs capacités stratégiques ? Pourquoi tout semble avoir été tenté pour améliorer

les modalités d'accès à l'emploi des jeunes sans que des résultats notables aient été obtenus ? Cet ouvrage tente d'esquisser des réponses, en se basant sur les données, les réflexions et les interprétations nombreuses sur ce sujet depuis quelques années. Il aborde successivement les questions suivantes : qu'est-ce que la jeunesse ? Que fait l'école ? A quoi servent les politiques d'emploi ? La situation en France est-elle singulière ? Les entreprises jouent-elles un rôle déterminant ? Existe-t-il un marché du travail des jeunes ? (Prix : 160,00 FF).

CREGAN, Christina.

*Young people in the workplace : job, union and mobility patterns.*

London : Mansell, 1999. 232 p., bibliogr. p. 211-228.

Index. (Employment and work relations in context.) 4

Cette analyse donne une image claire des caractéristiques et des enjeux du marché de l'emploi des jeunes au cours de ces 25 dernières années. La thèse de ce livre est que la plupart des jeunes - diplômés ou non - souhaite avoir un emploi stable et des responsabilités. Toutefois chômage et précarité de l'emploi expliquent, au mieux, une course aux formations et diplômes et, au pire, un profond découragement et un désengagement du monde du travail. L'ouvrage s'appuie d'abord sur une enquête menée auprès d'une cohorte de 2 000 jeunes de 1979 à 1981. Des schémas de comportements sont dégagés. L'auteur applique ensuite ces mêmes schémas à l'analyse des différents aspects de l'emploi des jeunes de 1980 à 1990. Les domaines envisagés sont : les abandons et les changements d'emploi, les motifs de syndicalisation ou de non-syndicalisation, les stratégies d'obtention des premiers emplois, les possibilités de formation et de promotion. L'étude tient compte de l'appartenance raciale et du sexe des acteurs. (Prix : 50 £).

## O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

### *Établissement scolaire*

#### *Communauté éducative*

DUPÂQUIER, Jacques.

*La violence en milieu scolaire.*

Paris : PUF, 1999. 105 p. (Education et formation : enfants et adolescents en difficulté.) 11

Cet ouvrage, écrit par Jacques Dupâquier, présente la synthèse d'une enquête menée dans le cadre de l'académie des sciences morales et politiques sur la violence publique. Elle a été menée auprès de hauts fonctionnaires et de spécialistes. Elle est complétée par des réflexions de



quatre membres de l'Institut et de quelques spécialistes de la question. L'objectif de cet ouvrage est de mieux cerner l'état de la violence en milieu scolaire, ses formes, son ampleur, ses causes et ses remèdes possibles. Après avoir défini avec précision la notion même de violence et les faits qu'elle recouvre, l'enquête cherche à mesurer ce phénomène bien que les statistiques, à ce jour, soient souvent partielles ou incomplètes. La recherche se poursuit avec une série d'informations et de réflexions concernant les auteurs et les victimes. Puis, l'auteur, en s'écartant de l'analyse de la plupart des pédagogues institutionnels, pose la question du pourquoi des remèdes à apporter à ce phénomène croissant qui demande, selon lui, politique de prévention efficace et dispositif de soutiens. (Prix : 79,00 FF).

**MASSON, Philippe.**

*Les coulisses d'un lycée ordinaire : enquête sur les établissements secondaires des années 1990.*

Paris : PUF, 1999. 278 p., bibliogr. p. 267-273.

(Éducation et formation : Recherches scientifiques.)

☞ 11

Le développement de la scolarisation depuis 1985 s'est accompagné de changements importants dans le fonctionnement des lycées et collèges : décentralisation du système scolaire, création de zones d'éducation prioritaires, définition d'un statut d'établissement public local d'enseignement, désectorisation dans les zones urbaines, loi d'orientation de 1989. La notion administrative de « communauté éducative » a tenté d'intégrer les élèves et leurs parents, ainsi que les agents de l'institution aux décisions prises dans les établissements secondaires. Les changements dans les caractéristiques sociales et scolaires de ces établissements ont eu des répercussions importantes sur leur fonctionnement. Cette recherche a pour objectif d'étudier comment se sont établies les relations entre les différentes catégories de personnel de ces établissements ainsi que leurs relations avec les utilisateurs de l'institution scolaire au milieu des années 90, à partir d'une observation participante de longue durée dans un lycée polyvalent et professionnel d'une région rurale et industrielle et complétée par des monographies de quatre autres établissements. Adoptant une démarche de sociologie ethnologique, cette étude se présente comme une critique à certaines des analyses existantes sur l'institution scolaire. (Prix : 149,00 FF).

## **Environnement pédagogique**

### **Alternance école-entreprise**

*Les formations par l'alternance à l'éducation nationale : actes de l'université d'automne Gujan-Mestras, 28-29-30 octobre 1997.*

Nancy : CNRAA/CRDP de Lorraine, 1999. 218 p., notes bibliogr. (Documents, actes et rapports pour l'éducation.) ☞ 4

Dans la perspective du développement de la formation professionnelle et particulièrement des formations par l'alternance, les débats de ces journées d'automne ont tourné autour de trois grands thèmes. Les interrogations autour du partenariat, questions de coopération, d'intégration et d'articulation entre les différents acteurs rejoignent les problèmes de rapports entre situation de travail et référentiels de formation, celui de la place des enseignements généraux. Enfin, les débats ont porté sur la professionnalité des intervenants, notamment sur la fonction tutorale, la pédagogie de l'alternance et la gestion de l'hétérogénéité des publics. (Prix : 110,00 FF).

## **P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION**

**BRUNOT, Roger ; GROSJEAN, Laurence.**

*Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie.*

Grenoble : CRDP de Grenoble, 1999. 211 p., bibliogr. p. 207-211. ☞ 4

Les études portées ces quinze dernières années sur l'échec scolaire mènent à une nouvelle conception de la sociologie de l'éducation. Trop d'élèves sortent chaque année du système scolaire sans diplôme. Pour que ces jeunes s'en sortent, il faut leur donner le goût des études, les pousser à une attitude autoformatrice qui leur permettra de s'intégrer dans la vie professionnelle. Cet ouvrage présente les recherches et axes de réflexion menés par Roger Brunot et Laurence Grosjean pour conduire les élèves « à apprendre à apprendre ». A partir d'une présentation des premiers colloques consacrés au « travail indépendant », une analyse de l'acte d'apprendre permet la mise en perspective de l'acte d'autonomie qui rendra l'élève maître de ses apprentissages. A travers des exemples nombreux, (titres en particulier d'expériences auprès du public des lycées professionnels), les auteurs opèrent une démarche analytique de l'autonomie au regard du processus de construction des savoirs, d'une pédagogie contractuelle (quelles sont les exigences et les attentes formulées auprès des élèves ?), de la notion d'évaluation et d'auto-évaluation, de la pédagogie du projet, du travail en équipe et en-

fin de l'interdisciplinarité. L'autonomie n'est-elle pas la mission fondamentale de l'école et n'a-t-elle pas comme fin en soi de « placer l'élève au centre ». (Prix : 90,00 FF).

---

## Pédagogie

### *Théories pédagogiques*

#### *Théoriciens et pédagogues*

**CIAN, Luciano.**

*Don Bosco et l'éducateur d'aujourd'hui.*

Paris : Editions Don Bosco, 1999. 245 p., bibliogr. p. 240-241. (Sciences de l'Education.) <sup>es</sup> 4

La permanence et l'originalité de la pensée éducative de Don Bosco, à l'œuvre au sein des écoles salésiennes, amènent à s'interroger sur les fondements de sa doctrine et à la situer dans sa modernité. Don Bosco s'intéressa plus particulièrement aux jeunes en difficulté à Turin au dix-neuvième siècle. Il développa un système préventif fondé sur la relation d'aide, l'éducation individualisée, la stratégie de l'encouragement et la confiance. L'ouvrage, écrit par le Père Cian, expose en cinq chapitres les valeurs humaines et chrétiennes de l'action éducative de Don Bosco, intégrant et articulant raison, religion et affection. Il analyse leur mise en pratique par l'éducateur à travers un certain nombre d'exemples tirés de cas d'enfants et adolescents en situation d'échec. (Prix : 120,00 FF).

**LA GARANDERIE, Antoine de.**

*Apprendre sans peur.*

Lyon : Chronique sociale, 1999. 96 p. (Pédagogie Formation : L'Essentiel.) <sup>es</sup> 5

Dans cet ouvrage, Antoine de La Garanderie veut montrer, à travers son expérience pédagogique d'élève, d'enseignant et d'homme, qu'il faut démystifier la peur : peur de l'école, de soi, des autres, de la vie, de la mort. L'auteur montre que, tout en étant un formidable outil de dépassement de soi, la peur ne peut permettre à l'homme d'acquiescer sereinement la responsabilité de sa liberté. Dans le premier chapitre, Antoine de La Garanderie aborde le rôle de la peur dans l'éducation, en distinguant peurs et angoisses, les premières servant à masquer les secondes, qui sont l'expression de la condition humaine, à savoir le lien intime entre la liberté et la mort. En assumant son angoisse, l'homme se sauve des peurs et vit la liberté. Le deuxième chapitre est consacré à l'éducation à la liberté, son apprentissage à travers les pratiques du thérapeute Rogers qui travaille essentiellement sur la reformulation en faisant redécouvrir au patient sa vocation d'homme libre. Le troisième chapitre livre un ensemble de réflexions et de pensées écrites au jour le jour et guidées par l'intention de mieux comprendre autrui et soi-même. Le dernier chapitre conclut sur la peur de Dieu qu'Antoine

de La Garanderie, délaissant le recours au matérialisme, place en pédagogie comme source de nos ressources ! (Prix : 68,00 FF).

## *Courants pédagogiques contemporains*

**BALUTEAU, François.**

*Les savoirs au collège : discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire.*

Paris : PUF, 1999. 317 p., bibliogr. p. 307-317. (Education et formation : Pédagogie théorique et critique.) <sup>es</sup> 13

Cet ouvrage consacré aux savoirs et aux pratiques de l'enseignement secondaire confronte les dispositions officielles (instructions, programmes, horaires) au contexte intellectuel et politique du vingtième siècle. A la lecture des ordonnances qui se succèdent, c'est bien la défaite de l'humanisme dans sa version républicaine qui est en jeu et qu'il faut dépasser. Mais comment introduire la modernité, la pluralité, sans renoncer à l'universalité ? Comment répondre à l'évolution économique marquée par la science et la technologie sans renoncer à l'humanisme ? L'ordonnance culturelle d'aujourd'hui n'est plus celle d'hier quand les exigences de l'économie bousculent les principes humanistes sur lesquels se fonde notre culture. (Prix : 168,00 FF).

**BIARNÈS, Jean.**

*Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 357 p., bibliogr. p. 345-351. (Défi-Formation.) <sup>es</sup> 12

Dans la société moderne, le rôle de l'école a changé. Que veut dire enseigner ? Que doit enseigner l'école ? A travers diverses recherches-actions en éducation, l'auteur propose plusieurs pistes de réflexion et d'action afin de permettre aux apprenants de profiter, dans l'espace pédagogique, des multiples stratégies d'appréhension des savoirs. Le mécanisme d'appropriation des savoirs, tant théoriques qu'empiriques, fait entrer en jeu des processus individuels à l'intérieur des structures universelles de la pensée humaine. A partir d'une étude comparative sur les formes de pensée des enfants et des adultes dans les pays d'Afrique Noire, du Maghreb, des Antilles et des pays industrialisés, l'auteur propose une approche anthropologique, psychologique, socio-historique des diversités et universalités culturelles pour construire un espace pédagogique nouveau. En prenant en compte tous ces paradigmes, il incite à une démarche réflexive sur les possibles évolutions de l'idéologie pédagogique moderne. Dans le cadre des savoirs d'expérience, il propose un nouveau concept, celui d'« image-métaphore », issu de l'observation professionnelle des ouvriers de « bas niveau de qualification » et des jeunes de 16-25 ans, qui sont sortis du système scolaire sans connaissances de base, mais « qui ne sont pas sans connaissances ». Pour Jean Biarnès, la

pédagogie de demain doit prendre la forme d'un bricolage méthodique de l'acte « enseigner-apprendre ». (Prix : 171,00 FF).

**MONFÉRIER, Claire.**

*La culture au secours de l'école : pour une pédagogie renouvelée.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 192 p., bibliogr. p. 185-186. € 5

L'auteur a été, dans l'Académie de Bordeaux, un des acteurs sur le terrain de la politique d'action culturelle impulsée par le ministère à partir de 1977-1978 et qui s'est concrétisée dans les collèges et les lycées par les Projets d'Action Educative (PAE) en collaboration avec des professionnels de la culture sous ses différentes formes. Quelque quinze années plus tard, cette politique semble avoir perdu de vue son objectif initial. L'école va mal (violence, échec...) malgré les innovations pédagogiques, les réformes successives. A quoi sert l'école aujourd'hui ? Son objectif poursuivi est l'acquisition du savoir, les notions de cursus, de formation. Mais, consciente de la diversité des compétences, des aptitudes et des goûts, elle semble avoir oublié de se placer du côté de l'apprenant qui, souvent, ne trouve plus en elle une « raison de vivre ». Le projet culturel, quel qu'en soit le champ d'action : historique (patrimoine, généalogie...), scientifique (santé, espace, environnement, innovation...), artistique (arts plastiques, musique, théâtre, cinéma...), local, européen, international pourrait être l'une des solutions pour venir « au secours de l'école » et en concordance avec les objectifs de la loi d'orientation de 1989 « ... permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité ». (Prix : 110,00 FF).

---

## **Méthodes d'enseignement et méthodes de travail**

### **Travail en groupe**

**MILLIS, Barbara J. ; COTTELL, Philip G.**

*Cooperative learning for higher education faculty.*

Phoenix : Oryx, 1997. 282p., ill., bibliogr. p. 261-271. Index. € 22

L'ouvrage trace un tableau d'ensemble de l'apprentissage en coopération, évoque les recherches théoriques, analyse le fondement rationnel et les caractéristiques majeures de cette conception. L'organisation et la gestion de la classe, l'évaluation (individuelle, en groupe, autoévaluation) et le soutien apporté à la coopération sont examinés : constitution d'équipes d'apprentissage avec des responsabilités, des tâches prises à tour de rôle, des techniques pédagogiques variées selon les cours, favorisant l'apprentissage par résolution collective des problèmes, l'enseignement mutuel, le tutorat par les pairs, l'observa-

tion de la classe par des collègues... Les auteurs mettent en lumière les deux caractéristiques principales de l'apprentissage en collaboration : l'aptitude à créer un esprit de communauté dans la classe, donc un respect mutuel et la possibilité d'intérioriser l'information acquise, de la relier à leur savoir personnel antérieur. (Prix : 39,95 £).

### **Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève**

**DEVAUX, Maryse ; GUTKNECHT, Huguette ; CUSENIER, Dominique. collab. ; GAUTHIER, Danielle. collab.**

*Penser et mettre en œuvre les études dirigées au collège.*

Besançon : CRDP de Franche-Comté, 1999. 143 p., bibliogr. p. 143-146. € 9

L'ouvrage relate les réflexions et les expériences de terrain menées par l'Académie de Besançon. L'analyse des pratiques a montré l'étude dirigée en tant qu'acte pédagogique. L'intervenant devient médiateur entre le savoir et l'apprenant à travers les tâches que celui-ci doit effectuer. Les enjeux réels de l'étude dirigée se révèlent aller au-delà d'une aide à l'élève dans la mesure où il s'agit aussi pour l'enseignant, en explorant les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'élève, de transformer ses pratiques et de construire de nouvelles compétences. De nombreux exemples concrets sont proposés ainsi que des outils pédagogiques pour les enseignants qui veulent « agir » en étude dirigée. (Prix : 85,00 FF).

---

## **Curriculum et programmes d'enseignement**

*Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation : colloque REF 98, 28 et 29 octobre 1998, Toulouse.*

Toulouse : COREP, 1998. 168 p. € 4

Cette publication nous présente les résumés des communications du colloque REF 98 (Réseau francophone de recherche en éducation et formation) qui s'est tenu à Toulouse les 28 et 29 octobre 1998. Lors de ces rencontres, sept problématiques ont été posées quant au thème de réflexion proposé : « Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation ». La première a porté sur l'évolution des curricula et les nouvelles tendances de la formation, les contenus des savoirs. Puis ont été soulevés les problèmes du rapport aux savoirs en relation avec les démarches didactiques menées dans le cadre scolaire. Le parallèle entre les rapports aux savoirs et la formation des enseignants a ensuite été débattu ; puis entre rapports aux savoirs et formation professionnelle des adultes. Le cinquième thème proposé fut celui des savoirs en général, savoirs professionnels et savoirs de la recherche en éducation. Puis a été abordée l'« éducation du citoyen au XXI<sup>e</sup> siècle » avec pour problématique : quelles formes

nouvelles de savoirs l'école doit-elle envisager pour le nouveau millénaire ? Enfin, le colloque a porté également sur l'étude des rapports aux savoirs dans le cadre plus particulier de l'enseignement préscolaire. (Prix non communiqué).

---

## Évaluation

### Réussite et échec scolaires

GLASSER, William.

*Une école pour réussir : une approche pédagogique gagnante.*

Montréal : Les Editions Logiques, 1998. 278 p. € 4

Réussite à l'école et motivation des élèves sont deux facteurs qui entrent dans un processus interactif fondamental. Pour que le jeune puisse se motiver pour ses études, il faut qu'il ait le sentiment de réussir. Moins il connaîtra d'échecs et plus il sera motivé pour continuer à apprendre. Une première analyse des raisons fondamentales de l'échec et de l'abandon scolaire (facteurs sociaux, environnementaux et culturels) permet à l'auteur de proposer des solutions pour faciliter la réussite de l'élève et s'attaquer au grave problème de l'échec : William Glasser considère qu'il faut opérer des actions dans cinq domaines différents : 1) créer des liens véritables entre élèves et enseignants ; 2) réévaluer la pertinence des programmes et les méthodes employées pour transmettre le contenu de l'enseignement ; 3) développer l'identité de l'élève à l'école ; 4) favoriser son développement en tant qu'individu, sa confiance en lui et son mode de réflexion ; 5) permettre au duo élève-enseignant de s'engager dans un schéma d'apprentissage et non d'évaluation continue. Afin de pouvoir évoluer positivement dans ce sens, l'auteur fait plusieurs propositions, comme par exemple l'abolition du système actuel d'évaluation, une réforme en profondeur de la formation des enseignants, une refonte des programmes afin de les rendre plus motivants. Enfin, en instaurant des réunions de classe visant à résoudre les problèmes sociaux, à aborder des « sujets libres » et à redéfinir les méthodes pédagogiques, une partie des problèmes serait peut-être résolue. (Prix : 48,00 FF).

## R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

---

### Moyens d'enseignement, ressources documentaires

#### Centres de documentation, bibliothèques

LEBLOND, Françoise.

*Ethique et légitimité du professeur documentaliste.*

Paris : Hachette éducation, 1999. 91 p., bibliogr. p. 87-90. (Communication : nouveaux lieux, nouveaux rôles.) € 4

Une décennie après la création du CAPES de documentation en 1990, l'auteur se propose de faire le point sur les adaptations qu'a eu à subir le métier de documentaliste et tente d'asseoir la reconnaissance et la légitimité de cette profession sur le rôle qu'elle se doit de jouer au sein des établissements scolaires. L'idée-force de l'ouvrage repose sur le fait que les CDI sont passés d'un positionnement culturel à un positionnement stratégique au sein de leurs structures : la documentation occupe un rôle central au carrefour des communications interne et externe d'un établissement, dont l'objectif se concrétise dans le projet d'établissement, afin de développer la « culture d'établissement » ; en cela, les rapports entre les documentalistes et leur direction en ce qui concerne tant la concertation que les décisions sont primordiales. Pour ne pas réduire la documentation au CDI et à son espace, l'auteur s'efforce de définir les contours encore flottants de cette discipline en s'appuyant sur trois concepts définis comme essentiels : la communication, la médiation et la dimension pédagogique. L'analyse d'un ouvrage sur le management de l'administration vise à comprendre l'évolution de l'éducation nationale vers un modèle de sociologie des entreprises ; de là découle l'importance d'une politique de communication où vient s'insérer le service documentaire avec ses procédures et ses dimensions relationnelles. Selon une logique de la demande, la documentation doit mettre en œuvre des systèmes d'information en prenant en compte les ressources humaines, économiques et conceptuelles. D'autre part, la médiation est présentée comme étant une notion essentielle qui préside à l'éthique du professeur documentaliste : doté d'une double compétence, d'une professionnalisation accrue et de la responsabilité d'un espace et d'une équipe, le documentaliste apparaît comme une personne-pivot, acteur et moteur des interactions au sein d'un collège ou d'un lycée ; l'intégration dans les réseaux est à ce titre capitale. Enfin, la mission pédagogique du documentaliste transparait dans son rôle de transmission, qui fait de lui un pédagogue de la communication. L'ouvrage comporte en outre des annexes et des encarts qui abordent les différentes typologies des rôles d'intermédiaires et des types d'in-

formations, des études de cas sur des problématiques de communication, des pistes de travail sur la dimension pédagogique du métier et des extraits de textes législatifs sur les questions traitées. (Prix : 47,00 FF).

---

## **Enseignement à distance**

**BERNARD, Michel.**

*Penser la mise à distance en formation.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 298 p., bibliogr.  
p. 273-291. (Education et formation : Références.)

☞ 5

La mise à distance en formation dépasse le simple champ de l'enseignement à distance. Au-delà de l'aspect d'éloignement physique et des outils que cela rend nécessaires, la distance implique une philosophie particulière de l'éducation. Plus que l'enseignement présentiel, elle respecte les différences et favorise le recul théorique comme la diversité des cheminements intellectuels : les perspectives ouvertes par une pratique pédagogique différenciée, et les « nouvelles technologies de l'information et de la communication » favorisant l'essor de la formation à distance, ne doivent pas faire perdre de vue le véritable mode d'être et la pluralité existentielle qu'elle représente. L'illusion d'ubiquité que tendent à donner les télémedias fausse le rapport au temps, et peut nuire à la qualité de transmission et de mémorisation des savoirs. C'est pourquoi il conviendra de jeter les bases d'une praxis recentrée autour de l'expérience et de la quête de sens. Dans le flou du climat de transition qui prévaut actuellement, un nouvel esprit formatif devrait aider l'individu à produire lui-même sa formation à distance, laquelle ne doit plus se réduire à un simple produit extérieur. (Prix : 160,00 FF).

**BROWN, Stephen C.**

*Open and distance learning : case studies from industry and education.*

London, Stirling : Kogan Page Ltd., 1997. 210 p.  
Index. (Open and distance learning series.) ☞ 4

Quelles sont les conditions indispensables à la réussite de l'implantation et du développement d'un programme d'enseignement à distance ? Ce type d'enseignement réduit-il les coûts de formation ? Si oui, dans quelle mesure ? Que doit-on raisonnablement attendre de l'ingénierie éducative ? Quelles sont ses limites ? L'ouvrage propose 12 études de cas d'enseignement à distance ou de formation continue dans le secteur tertiaire (banques et téléphone) et dans l'enseignement supérieur (université ouverte). Malgré la diversité des sites envisagés (taille de l'entreprise), des publics concernés (salariés ayant différents niveaux de formation, étudiants non diplômés, chercheurs) et des matériels adoptés, certains facteurs communs à ces expériences sont identifiés par les auteurs comme étant garants de réussite. Ils concernent :

le rôle de l'enseignant-formateur ; l'existence de centres de ressources, lieux d'échange et points de repère pour les apprenants ; les changements organisationnels nécessaires à la mise en place d'une politique ambitieuse et durable en matière de formation et d'enseignement à distance ; la conception d'une infrastructure évolutive qui permette un travail en temps différé et sur sites distants à un nombre croissant d'enseignés. Cet ouvrage, qui a pour cadre le Royaume-Uni et l'Australie, peut intéresser des chefs de projet, des responsables de départements de formation, des directeurs d'entreprise, des enseignants-formateurs. (Prix : 35 £).

---

## **S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)**

---

### *Enseignement des langues et de la littérature*

#### *Enseignement de la langue maternelle*

#### *Apprentissage de la communication orale*

**LE CUNFF, Catherine, ed. ; JOURDAIN, Patrick, ed. ; VECCHI, Gérard de, ed.**

*Enseigner l'oral à l'école primaire.*

Paris : Hachette Education, 1999. 223 p. (Pédagogies pour demain : Didactiques 1<sup>er</sup> degré.) ☞ 11

Cet ouvrage a été réalisé par l'équipe « Oral Créteil », composée d'enseignants et de formateurs de l'IUFM de Créteil. Il s'agit du résultat de plusieurs années de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. Le groupe a d'abord analysé les diverses situations de prise de parole, puis a entrepris de mettre en place des projets d'enseignement/apprentissage des discours oraux, avec pour objectif de permettre à chaque élève d'être capable de prendre la parole en public, à bon escient. Au cours de la mise en œuvre de ces projets, se sont développées des stratégies didactiques d'aide et une véritable organisation du travail dans la classe s'est réalisée, puisant son efficacité dans le fait que la classe travaille en projet et que les élèves sont étroitement associés aux décisions qui les concernent au sein de la classe. Les objectifs doivent être définis par l'enseignant en fonction des acquis des élèves, de leurs difficultés et des programmes. Toutefois, l'oral ne doit pas être présent partout et à chaque instant ; il convient donc de réfléchir à la place rétrospective des objectifs disciplinaires et des objectifs langagiers, à la gestion des situations et des groupes dans la classe, tant pour construire les savoirs que pour permettre aux élèves de construire leur parole. (Prix : 135,00 FF).

## Apprentissage de la lecture

SIMMONS, Deborah C. ed. ; KAMEENUI, Edward J. ed.

*What reading research tells us about children with diverse learning needs : bases and basics.*

Hillsdale (New Jersey) ; London : Lawrence Erlbaum associates, 1998. 399 p., notes bibliogr. Index. € 22

Les différents auteurs du recueil traitent de six domaines relatifs à l'apprentissage de la lecture : les premières expériences de littératie dans l'enfance (qui conditionnent l'acquisition de la lecture en classe), la prise de conscience des phonèmes (qui structurent les mots), la reconnaissance des mots, l'acquisition du vocabulaire, la structuration des textes, les stratégies métacognitives. Chacune des six sections se compose de deux chapitres : le premier est consacré à une synthèse des recherches effectuées dans ce domaine (accompagnée d'un tableau récapitulatif des sources d'information), le second en analyse les implications pour la conception des programmes et des méthodes pédagogiques. Le but de l'ouvrage est d'établir des lignes directrices pour guider la compréhension des pratiques de lecture, des échecs, afin de compenser, par une stratégie appropriée, les difficultés particulières de certains enfants. (Prix : 31,95 £).

## Enseignement des langues étrangères

*Redesigning the language classroom.*

Paris : ENS éditions, 1999. 175 p. (Triangle ; 15.) € 4

Les trois côtés de ce « Triangle » sont constitués par le British Council, le Goethe-Institut et le CREDIF. Cette association a pour but de fournir un cadre à une réflexion commune sur certains aspects de la didactique des langues vivantes étrangères (allemand, anglais, français). Ce numéro présente les contributions issues d'un colloque portant sur la nécessité de redéfinir la classe de langue pour viser à rendre plus compétents les élèves. Les articles rédigés en trois langues analysent les différents éléments des processus de l'enseignement/apprentissage des langues à partir des apports de la recherche pédagogique centrée sur l'apprenant ; ils évaluent le rôle et les représentations des formateurs, mesurent l'impact des nouvelles technologies et la part à attribuer au contexte d'apprentissage dans les régions transfrontalières. (Prix : 100,00 FF).

## Méthodes d'enseignement des langues étrangères

ALBERO, Brigitte.

*L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation.*

Paris : Université de Paris 7, 1998. 450 p., bibliogr. p. 366-388. Index. € 14

Dirigée par Annick Weil-Barais et co-dirigée par Angéline Martel, cette thèse étudie le développement des centres d'autoformation en langues en France depuis les années quatre-vingt-dix, et ce sous trois aspects : un travail théorique sur le concept d'autoformation, une étude sur trente-six dispositifs d'autoformation en langues, et une enquête auprès de deux cent vingt-cinq apprenants insérés dans ces dispositifs. L'enquête vérifie l'hypothèse d'un lien entre les caractéristiques des dispositifs et les conduites d'apprentissage des apprenants. Elle contribue à clarifier l'autoformation institutionnelle en tant que champ de recherches en constitution, et à élaborer « des outils d'objectivation des valeurs sous-jacentes aux projets ingénieriques et des outils de repérage des pratiques pédagogiques effectives ».

WOKUSCH, Suzanne. ed. ; BONNET, Clairelise. ed.

*Une école pour les langues : expériences, réflexions, propositions.*

Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1999. 147 p., ill., bibliogr. p. 146-147. (Loisirs et pédagogie.) € 22

Afin de témoigner de la présence des langues et des cultures et civilisations étrangères à l'école et, de ce fait, de donner un nouvel élan à l'apprentissage des langues étrangères, cet ouvrage apporte une série de contributions qui tentent tout d'abord de dresser un bilan de la situation actuelle de l'enseignement des langues vivantes et de décrire les nouvelles tendances de celui-ci. A partir d'expériences sur le terrain, les auteurs nous font part de leurs réflexions et de leurs propositions dans ce domaine et nous suggèrent de nous poser les deux questions suivantes : Qu'est-ce qu'un enseignement efficace des langues ? Comment former des enseignants efficaces ? Sur la base d'une démarche empirique d'analyse et de réflexion, les auteurs nous proposent le thème suivant comme un objet de réflexion théorique : Les diverses théories de l'acquisition permettent-elles de définir de façon précise les meilleures méthodes pour apprendre une langue ? Ensuite le problème de cet enseignement n'est plus étudié sous l'aspect méthodique, mais au contraire sous celui de la théorie purement linguistique. Sont présentés les divers courants théoriques actuels dans le champ de la recherche de l'acquisition des langues et de la communication. L'interaction de l'apprentissage de la L2, décrit sous

le nom d'interaction exolingue, fait l'objet d'une étude particulière qui semble mettre en évidence ce phénomène comme un processus cognitif privilégié.

## Langues régionales

**PEREZ, Soledad.**

*La mosaïque linguistique : regards éducatifs sur les pays industrialisés.*

Paris : L'Harmattan, 1998. 232 p., notes bibliogr. € 4

Ces contributions décrivent et analysent des politiques gouvernementales et des stratégies éducatives adaptées par rapport aux problèmes des langues régionales (en Catalogne, au Pays Basque, en Écosse, en Suisse, en Bretagne) ainsi que des langues de la migration (aux États-Unis, en Allemagne, en Suisse). L'examen des politiques décrites et des pratiques de plurilinguisme révèle un écart important. Quels sont les enjeux des politiques linguistiques ? Comment identifier les éléments qui nuisent à la vitalité des langues minoritaires et assurer l'ouverture des systèmes éducatifs à la pluralité linguistique ? Les auteurs, spécialistes en sciences de l'éducation et appartenant à des cultures distinctes, adoptent des approches théoriques originales et différenciées. Ils envisagent des évolutions possibles favorisant le développement des langues minoritaires dans le contexte actuel d'unification de l'Europe et de mondialisation de l'économie. (Prix : 120,00 FF).

## Enseignement des sciences humaines et sociales

### Philosophie

**RENAUT, Alain ; FERRY, Luc.**

*Philosopher à 18 ans : faut-il réformer l'enseignement de la philosophie ?*

Paris : Grasset, 1999. 314 p. € 4

En télescopant les extrêmes (résultats du bac en philosophie et ceux de l'agrégation de philosophie) les auteurs constatent que les notes obtenues par les élèves sont catastrophiques et posent la question : faut-il réformer l'enseignement de la philosophie ? Le lecteur découvrira dans l'ouvrage trois types de textes regroupés selon trois rubriques : propositions, documents, jalons. Les propositions abordent directement les questions et les enjeux actuels d'une réforme de l'enseignement de la philosophie ; il s'agit là d'essais inédits. Les documents proposent les pièces d'un dossier qui devaient être rendues publiques. C'est en effet de la liberté de penser qu'il s'agit, mais aussi des conditions intellectuelles d'un plein accès à la citoyenneté. Les jalons sont la republication de textes des deux auteurs écrits en commun ou séparément, dont la plupart étaient dispersés. (Prix : 119,00 FF).

## Éducation artistique

**PUJAS, Philippe ; UNGARO, Jean.**

*Une éducation artistique pour tous ?*

Toulouse : Erès, 1999. 188 p. € 4

Quelle est la situation de l'éducation artistique en France aujourd'hui ? Pourquoi son développement a-t-il été si difficile ? Peut-on espérer se rapprocher d'une éducation artistique pour tous ? Cet itinéraire à travers les doutes et les avancées en matière d'éducation artistique témoigne d'une évolution lente, mais bien réelle, de la place croissante que la société accorde à la consommation et à la production d'art. Jean Ungaro, philosophe, et Philippe Pujas, journaliste, s'attachent à synthétiser les nombreuses expériences qui ont eu lieu au sein des institutions culturelles et des établissements scolaires. Ils analysent les spécificités et les complémentarités des fonctions : enseignant des disciplines artistiques/artiste intervenant extérieur. L'école s'ouvre sur la société, la société convie l'école à accomplir sa mission d'éducation artistique auprès de tous. Les auteurs rendent compte de ce double mouvement pour dessiner ce que pourraient être les contours d'une éducation artistique véritablement démocratique. Une étude sur la situation de quelques pays étrangers complète cette approche. (Prix : 100,00 FF).

## Musique

**LARTIGOT, Jean-Claude.**

*L'apprenti instrumentiste : de la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement.*

Paris : Van de Velde, 1999. 340 p., bibliogr. p. 331-335. (Musique et société.) € 4

L'apprentissage de la musique instrumentale est un processus complexe, nourri par une longue tradition de pédagogie instrumentale. Or, l'héritage des diverses méthodes existantes représente souvent une aliénation. L'élève se doit d'acquérir un savoir-faire technique, mais aussi de savoir produire, et non seulement re-produire la gestuelle et le son du maître ; il faut pour cela une prise de distance, tant par rapport à la transmission orale (par la répétition en présence du professeur), que par rapport à l'écrit (à travers la partition), afin de créer une interprétation, sans laquelle il n'est pas de musique proprement dite. De ce double objectif naît un paradoxe : comment concilier les apports ou supports techniques extérieurs, et le développement personnel et créatif de l'apprenti instrumentiste ? Un cycle des médiations se propose de dépasser cette difficulté, afin d'aider le jeune musicien à construire son propre projet musical.

---

## Éducation physique et sportive

MARTIN, Jean-Luc.

*La politique de l'éducation physique sous la V<sup>e</sup> République (Enseignement secondaire) : l'élan gaullien 1958-1969.*

Paris : PUF, 1999. 216 p., bibliogr. p. 211-214. Index. (Pratiques corporelles.) **FR** 4

Portant un regard particulier sur une période peu étudiée par les historiens de la discipline, ce document propose une analyse originale de la décision politique, en s'attachant à l'étude des articulations de la volonté politique avec les aspirations administratives, syndicales ou corporatistes et avec les événements marquants qui rythment la vie politique. Au-delà de la stricte histoire de l'éducation physique scolaire, c'est plus largement la politique gaullienne de la jeunesse et des sports qui se trouve ainsi éclairée. Saluant particulièrement l'action de Maurice Herzog et d'Edgar Faure, l'auteur souligne les avancées qu'a connues la discipline pendant ces onze années, tant sur le plan des équipements, que de la reconnaissance institutionnelle ou du recrutement et de la formation des enseignants. (Prix : 158,00 FF).

## Mouvements et activités corporelles

GERBEAUX, Michel. ed. ; BERTHOIN, Serge. ed.

*Aptitude et pratique aérobies chez l'enfant et l'adolescent : la préparation physique à l'horizon 2000.*

Paris : PUF, 1999. 219 p. (Pratiques corporelles.) **FR** 22

Serge Berthoin étudie les caractéristiques physiologiques propres au système énergétique de l'enfant et de l'adolescent, mesure les aptitudes aérobies de ces derniers, et rend compte de l'expérimentation de différents systèmes d'entraînement à partir de la notion de vitesse maximale aérobie (V.M.A.). Dans une première partie, chercheurs, enseignants d'EPS et animateurs sportifs peuvent appréhender les fondements scientifiques des pratiques aérobies et cerner les mécanismes d'adaptation métabolique à l'effort des jeunes, pour élaborer de façon fine leurs propres procédés d'entraînement. Dans une deuxième partie, des formes de travail et des progressions respectant les profils métaboliques des jeunes aux différents âges sont proposées au lecteur pressé qui souhaiterait connaître les éléments essentiels d'une pratique pédagogique permettant une application immédiate sur le terrain. Cet ouvrage est basé sur un travail expérimental mené pendant dix ans par plusieurs organismes régionaux ou nationaux, ainsi que par des enseignants d'EPS ; il vise à promouvoir des pratiques corporelles génératrices de plaisir, de bien-être, de progrès sportif, distinctes des pratiques corporelles des adultes. (Prix : 138,00 FF).

---

## Éducation civique, politique, morale et familiale

MOUGNIOTTE, Alain.

*Pour une éducation au politique : en collège et lycée.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 201 p., bibliogr. p. 185-192. Index. (Éducation et sociétés.) **FR** 22

Déjà, en 1882, l'enseignement de l'instruction civique a donné lieu à de nombreuses controverses au sein du système éducatif, où beaucoup d'acteurs se sont interrogés sur les risques d'endoctrinement. Alain Mougnotte, spécialiste en sciences de l'éducation relance aujourd'hui ce débat : « Il ne saurait y avoir de démocratie sans éducation, et peut-être sans éducation dans le cadre scolaire ». L'objet de ce livre n'est pas d'étudier la portée ou le sens politique de l'école, bien que toute relation pédagogique porte un caractère pédagogique. A l'heure actuelle, on fait de plus en plus appel à la notion de citoyenneté, alors que l'individu, paradoxalement, ne reçoit aucune éducation au politique, et que l'individualisme est encouragé. En France, à l'heure où les structures politiques changent, et où nous assistons à une pluralisation des origines culturelles de la population, l'auteur s'interroge sur la légitimité d'une éducation au politique, ses chances concrètes, et les méthodes auxquelles il faudrait recourir. Les cinq parties de cet ouvrage permettent de s'interroger sur la finalité de cette éducation, sa validité par rapport au type de société qu'elle implique, la prise en compte de la conjoncture éducative actuelle, et la réalisation possible de cet enseignement, de la didactique aux outils pédagogiques. (Prix : 98,00 FF).

---

## T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

---

### Enseignement des sciences

*Les sciences et l'école primaire. Actes du colloque, « A propos de La main à la pâte, les sciences et l'école primaire », 30-31 janvier 1999, BNF.*

Paris : INRP, 1999. 163 p. **FR** 4

En janvier 1999, un colloque « A propos de La main à la pâte, les sciences et l'école primaire » organisé conjointement par l'Académie des sciences, l'INRP et la DESCO s'est tenu à Paris. Il a réuni près de 400 acteurs du système éducatif, enseignants, scientifiques, formateurs d'enseignants, didacticiens et représentants institutionnels pour réfléchir sur l'état et le devenir de l'enseignement des sciences à l'école primaire dans le contexte de « La main à la pâte ». Après une séance d'ouverture où MM. Meirieu, Charpak, Léan, Quéré et Bentolila ont montré les enjeux



et les perspectives, quinze ateliers ont été ouverts : le son, l'astronomie, l'air, la vie végétale, les objets techniques, l'environnement, les mesures, le corps humain, le mouvement, l'électricité, la vie animale, l'eau, les salles de sciences, la géologie et ombre et lumière. (Prix : 95,00 FF).

**THOMPSON, D.L. ed.**

*Science education in the 21st century.*

Aldershot (England) : Arena, 1997. XVI-245 p., notes bibliogr. ☞ 4

Comment mettre sur pied une véritable politique de promotion des sciences ? Comment bâtir de futurs adultes lettrés dans le domaine scientifique, capables de comprendre les enjeux de la société du XXI<sup>e</sup> siècle et de faire des choix en connaissance de cause ? Les contributions sont regroupées autour de quatre axes : les possibilités offertes par les nouvelles technologies (sites scientifiques en ligne, réseaux d'échanges de données au niveau européen) ; la promotion de la culture scientifique dans le milieu scolaire, basée sur la motivation, favorisant l'éveil des élèves et privilégiant un apprentissage actif ; l'inégalité des sexes devant les études scientifiques et l'enseignement des sciences auprès des élèves en difficulté ; les partenariats école-industrie visant à donner du sens au cours de sciences, montrant les applications dans la vie pratique et les implications (environnement, génétique, biotechnologie) ; la formation des enseignants et l'élaboration de programmes qui ne limitent pas la culture scientifique aux seules heures d'enseignement scientifique. Les auteurs, pédagogues et chefs de projets, britanniques à une exception près, couvrent tous les niveaux d'enseignement. Ils décrivent, analysent et évaluent les actions qu'ils ont menées visant à mettre les sciences à la portée du plus grand nombre. (Prix : 39,30 £).

## *Enseignement des mathématiques*

### *Didactique des mathématiques*

**GLAESER, Georges ; RÉGNIER, Jean-Claude. collab. ; BLOCHS, Bernard. collab.**

*Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques.*

Grenoble : La Pensée sauvage, 1999. 231 p., bibliogr. p. 229-231. ☞ 9

Dans cet ouvrage, Georges Glaeser, 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).

**ROBERT, Aline ; LATTUATI, Marie ; PENNINCKX, Jacqueline.**

*Enseignement des mathématiques au lycée : un point de vue didactique.*

Paris : Ellipses, 1999. 152 p., bibliogr. p. 144-150. Index. ☞ 4

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux mathématiques, pratiques et contenus. Y sont analysées à la fois les pratiques des enseignants experts, celles des futurs enseignants et celles des élèves. Sont abordés ensuite les outils qui permettent d'analyser les notions mathématiques complexes rencontrées dans l'enseignement. La deuxième partie traite des acteurs en présence, c'est-à-dire professeurs et élèves. Diverses stratégies d'enseignement sont proposées par des didacticiens, avec leurs restrictions et leurs limites. La troisième partie est entièrement consacrée au travail proprement dit du professeur : le travail de préparation et le déroulement des séances de cours, en dégageant les leviers et les contraintes. Enfin dans la quatrième partie, les auteurs proposent à titre d'exemples quelques séances de résolutions d'exercices ou de problèmes en utilisant un ou plusieurs outils introduits en didactique des mathématiques et développés dans les trois parties précédentes. (Prix : 130,00 FF).

## *Enseignement des sciences expérimentales*

**GIORDAN, André.**

*Une didactique pour les sciences expérimentales.*

Paris : Belin, 1999. 239 p., notes bibliogr. (Guide Belin de l'Enseignement.) ☞ 4

L'auteur fait le constat déjà enregistré il y a une vingtaine d'années : l'éducation scientifique et technique reste inadaptée à la société dans laquelle vivent les élèves. Elle ne fournit pas de clés face aux défis de notre époque. Cette inadéquation entraîne le désintérêt des élèves et beaucoup d'entre eux ne voient dans cet enseignement qu'un facteur de sélection scolaire. Ce livre propose une analyse critique du mode de transmission de la science dans le contexte socioculturel présent. Il s'intéresse particulièrement au rapport de l'élève au savoir et aux instruments sur lesquels il peut s'appuyer pour s'approprier ses savoirs, notamment la démarche expérimentale. Un certain nombre d'expériences pédagogiques propres à faire évoluer l'apprenant sont présentées dans l'ouvrage. (Prix : 95,00 FF).

## Informatique et enseignement

PLANTIER, Joëlle. dir.

*Comment enseigner ? : les dilemmes de la culture et de la pédagogie.*

Paris : L'Harmattan, 1999. 254 p., bibliogr.  
p. 237-242. (Logiques sociales.) € 12

Dans cet ouvrage collectif, les différents auteurs – enseignants, chercheurs, universitaires, inspecteurs de l'Éducation nationale – poursuivent la réflexion déjà amorcée dans « La démocratie à l'épreuve du changement technique » sur le rôle de l'école et ses buts éducatifs face au développement et aux changements techniques. Des analyses diverses – historique, sociologique, philosophique – interrogent sur la façon dont s'inscrivent, dans l'enseignement, les changements que la technicisation a opérés dans le système des idées et des représentations. L'introduction, sur le mode de la comparaison historique, rend compte de la rupture culturelle et pédagogique introduite par l'informatique. La première partie analyse à quelles conditions la technicité de la pédagogie peut contribuer à redonner sens aux savoirs enseignés et, dans la seconde partie, se pose la question de savoir si l'informatique peut fonder un nouveau rapport de sens au savoir et à sa pratique pédagogique. (Prix : 130,00 FF).

## U – ÉDUCATION SPÉCIALE

COHEN, Suzy.

*Handicapés : l'accueil depuis l'enfance.*

Paris : PUF, 1999. 235 p., bibliogr. p. 231-235.  
(Enfants et adolescents en difficulté.) € 14

Ce livre pose les questions de l'accueil et de l'intégration des enfants handicapés au sein de notre société. Trois sources fondamentales ont nourri la recherche de Suzy Cohen, chercheur en sciences de l'éducation : une bonne connaissance de la réalité de la vie de ces enfants, les résultats d'une recherche scientifique menée auprès des acteurs de l'accueil d'enfants handicapés, une réflexion théorique d'ordre psychologique, pédagogique, sociale et éthique. Ce livre destiné aux parents, éducateurs, enseignants, psychologues, veut montrer l'apport essentiel d'une continuité éducative pour tous les enfants, complément du milieu familial, et veut participer à la réflexion des spécialistes sur les besoins de ces enfants. Après une introduction historique et la définition des différents handicaps, des témoignages émouvants parlent de la révélation et de la prise en compte de cette « différence » par les parents. Le chapitre V concerne entièrement l'accueil dans la famille, à l'école et au travail à travers une série d'entretiens, de témoignages, de rencontres avec des personnels encadrant ces enfants. Le dernier chapitre projette le handicapé de l'école à la vie quotidienne, po-

sant la question cruciale de la prise en compte par notre société de ces personnes qui exigent des efforts et des moyens. (Prix : 128,00 FF).

## Éducation spécialisée, prévention et rééducation

### Éducateur et personnel spécialisé

SIMON, Marie-Agnès.

*Enseigner aux élèves à la pensée troublée : analyse clinique de la relation d'enseignement. La position enseignante des instituteurs spécialisés en institut médico-professionnel.*

Toulouse : Erès, 1999. 239 p., bibliogr. p. 231-236.  
(Connaissances de l'éducation.) € 11

Cet ouvrage s'intéresse à la dimension inconsciente de la relation pédagogique dans le domaine de l'enseignement spécialisé en institut médico-professionnel (IMPRO). L'auteur, enseignante et chercheur, retrace les rapports entre pédagogie et psychanalyse avec Freud et ses successeurs, puis analyse la nature des liens qui lient l'enseignant à l'IMPRO en tant qu'institution. Trois modalités relationnelles et pédagogiques sont dégagées. Ces positions enseignantes révèlent les rouages possibles entre histoire personnelle, formation professionnelle et fonctionnement institutionnel. La seconde partie de cette réflexion regroupe la pédagogie. Une lecture en deux temps est proposée. D'abord une représentation de l'élève adolescent en traversant l'histoire de l'enseignement spécialisé, la conceptualisation de la débilite et, en regard, le travail proposé par des psychopédagogues. Puis, une analyse des pratiques de ces enseignants spécialisés. Enfin l'étude se poursuit avec l'observation des places que peut occuper l'élève dans le désir d'enseigner de son maître. Ce travail est basé sur des témoignages d'enseignants et l'observation de pratiques professionnelles. Il s'adresse à ceux qui sont en charge d'éducation, formateurs, éducateurs ou enseignants qui souhaitent intégrer une approche clinique à l'analyse de la relation d'enseignant, quels que soient les élèves et leurs difficultés. (Prix : 150,00 FF).

TURBELIN, Dominique.

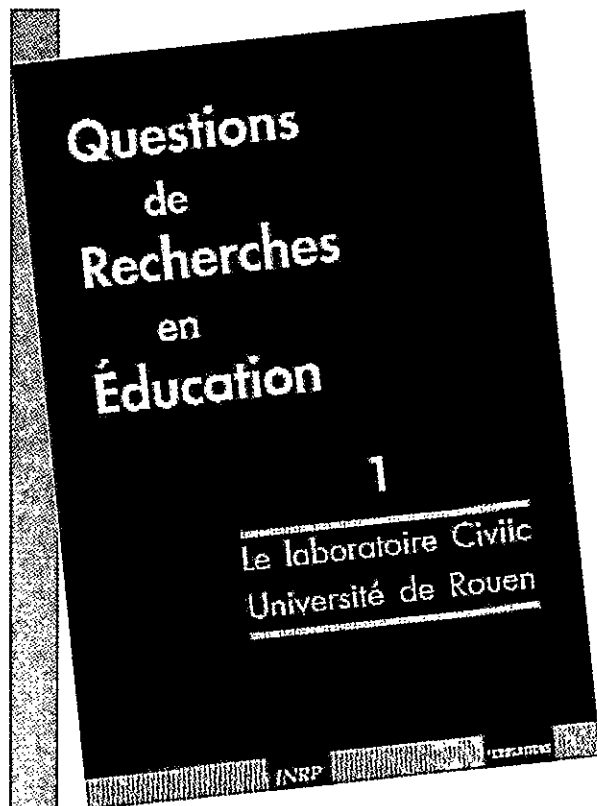
*La justice a-t-elle besoin d'éducateurs ? : de l'ES à la PJJ.*

Ramonville Saint-Agne (31520) : Erès, 1999. 159 p., ill., graphiques, bibliogr. p. 147-156. (Trajets.) € 13

En proposant un regard sociologique sur l'évolution pendant 50 ans d'un corps professoral atypique, coïncé entre les magistrats tout-puissants dans leur ministère et les acquis des éducateurs spécialisés diplômés d'État, cet ouvrage éclaire de manière pertinente l'évolution qui se prépare, notamment la féminisation du corps des éducateurs PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse) et l'éleva-

tion du niveau des diplômés des nouveaux arrivants dans la profession. Cette deuxième édition reprend les chiffres de l'édition de 1995, basée sur une étude de 1991. On y remarque que l'âge des délinquants et les caractéristiques des délits commis ont mobilisé régulièrement les médias

tout au long de ces années. Contrairement aux idées reçues, la justice est plus sévère aujourd'hui à l'encontre des mineurs, et recourt de plus en plus à l'arsenal pénal classique, prison, contrôle judiciaire, sursis avec mise à l'épreuve. (Prix : 120,00 FF).



Réf. BB 049 - ISBN 2-7342-0653-6  
1999 - 288 p. (16 x 24 cm)  
Prix : 95 F - 14,48 E

Publiée trois fois par an, la série *Questions de recherches en éducation* est co-éditée par l'Institut national de recherche pédagogique et la revue *Éducatives*.

## Questions de Recherches en Éducation

Le laboratoire Civilic (Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et formation) conduit des recherches autour de deux axes.

Le premier axe concerne la question des transformations actuelles des métiers de l'éducation et de la formation, avec ce que cela suppose d'évolution des compétences professionnelles et de positionnement identitaire. Les travaux portent principalement sur l'étude des configurations organisationnelles, sur l'analyse des gestes professionnels et des figures de la résistance, ainsi que sur la question des didactiques comparées.

Le second axe, à orientation plus philosophique, examine de différents points de vue la question de l'explicitation des valeurs dans la pratique éducative, aussi bien du côté de l'histoire que des pédagogies et de la formation. Cet ouvrage rend disponible l'état des recherches du laboratoire des sciences de l'éducation de l'université de Rouen, avec ses lignes problématiques et ses résultats actuels.

*Questions de recherches en éducation* se propose de rendre rapidement accessibles les thèmes des travaux en éducation et formation dans les laboratoires de sciences de l'éducation (et connexes) et les résultats proposés en temps réel.

Chaque numéro de *Questions de recherches en éducation* est confié à un laboratoire universitaire qui fait état de ses recherches en éducation et formation.

INRP

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
Tél. 01 46 34 91 56 - [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

# ADRESSES D'ÉDITEURS

**Anthropos**

49, rue Héricard 75015 PARIS

**Bayard éditions - La Croix**

22 Cours Albert 1<sup>er</sup>  
75393 PARIS Cedex 08

**Berger-Levrault**

6, rue Auguste Comte 75006 PARIS

**CDRP de Franche-Comté**

6, rue des Fusillés  
25003 BESANCON Cedex

**Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques  
(CCVRP)**

56, Marterey  
CH-1005 LAUSANNE

**CEREQ****Centre d'études et de recherches  
sur les qualifications**

10, place de la Joliette - BP 176  
13474 MARSEILLE Cedex 02

**Chronique sociale**

7, rue du Plat 69002 LYON Cedex

**CRDP de Lyon**

47, rue Philippe-de-Lassalle  
69316 LYON Cedex 04

**CRDP de Nancy**

99, rue de Metz 54014 NANCY Cedex

**De Boeck**

Diffusion Belin  
8, rue Férou 75006 PARIS

**Desclée de Brouwer**

76bis, rue des Saints-Pères 75007 PARIS

**Éditions de l'OCDE**

2, rue André-Pascal  
75775 PARIS Cedex 16

**Éditions Don Bosco**

75, rue Alexandre-Dumas 75020 PARIS

**Éditions d'Organisation**

26, avenue Émile-Zola 75015 PARIS

**Ellipses**

32, rue de Bague 75015 PARIS

**ENS Fontenay/Saint-Cloud**

31, avenue des Lombards  
92260 FONTENAY-AUX-ROSES

**ERES**

11, rue des Alouettes  
31250 RAMONVILLE-SAINT-AGNE

**ESF éditeur**  
17, rue Viète 75017 PARIS  
**IUFM**  
30, avenue Marcelin-Berthelot  
38000 GRENOBLE

**John Libbey Eurotext**  
127, avenue de la République  
92120 MONTROUGE

**La Documentation française**  
29-31, quai Voltaire 75344 PARIS Cedex 07

**La Pensée Sauvage**  
20, rue Humbert II 38000 GRENOBLE

**L'Harmattan**  
5-7, rue de l'École Polytechnique  
75007 PARIS

**Maisonneuve et Larose**  
15, rue Victor-Cousin 75005 PARIS

**Ministère de l'éducation nationale,  
de la recherche et de la technologie**  
DEP 2 A2 - Service Vente  
58, boulevard du Lycée 92170 VANVES

**Odile Jacob**  
15, rue Soufflot 75005 PARIS

**Presses Universitaires du Septentrion**  
Rue du Barreau  
BP 199 - 59564 VILLENEUVE-D'ASCQ

**Ramsay**  
9, rue du Cherche-Midi 75006 PARIS

**Village Mondial**  
13, rue Grande-Chaumière 75006 PARIS

*Les ouvrages canadiens  
peuvent être commandés à la*  
**Librairie du Québec**  
38, rue Gay-Lussac 75005 PARIS

# SUMMARIES

## **Following the path of adult learners : thinking and acting**

*by Jean-Marie Labelle*

Engaged in continuing education by necessity, the author chose to stay in : he found there a new environment to learn, teach and conduct research. Specialised in adult education, his relation with adult trainees made him aware of the amount of knowledge that he learned from his own students. This is why he decided to study the concept of "mutual education" or "collaborative educational philosophy". In this article, he explains the main points of his multifaceted research.

## **Acculturation, causality attribution, and school failure in Africa**

*by Ari Gounongbé*

Through daily life experiences, the author writes down his thoughts about the place and the importance of cultural features in academic learning in Africa, about the way people deal with school failure and success.

From the encounter of two cultures, African culture and the European culture proposed by school, conflicts emerge and the child and his family will have to learn how to overcome these conflicts.

## **Adult tutors : what do they read ? Social distinction and social usage**

*by Claude-Alain Cardon*

What kind of books do adult teachers declare to read ? Without pretending to be exhaustive on that subject, the author presents the results of research conducted in the North of France (Nord-

Pas-de-Calais), concerning 72 institutions and 520 staff members. The analysis is focusing on the distinction between representations and actual behaviours (high or low self-image, self-actualization). Four types of reading are presented : - daily press (local and national) ; - weekly or monthly press ; - professional, scientific, political, union, leisure press ; - and finally, books devoted to vocational information, scientific popularization, leisure, comic strips and poetry.

## **Computer-assisted search for information in the elementary school : cognitive aspects and typology of pupils' difficulties**

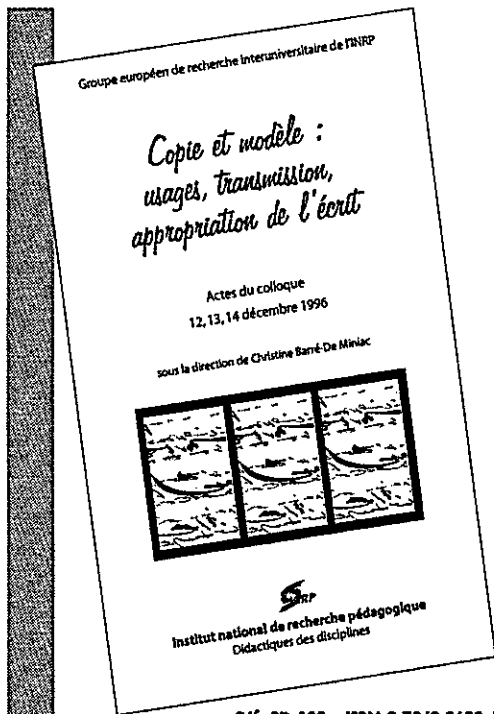
*by Jérôme Dinet*

This article deals with computer-assisted search for information, a sophisticated activity which requires problem solving skills.

At first, the author tries to present the main reasons which can explain the difficulties which are experienced by elementary school pupils whatever computer tool they use.

During the second step, the paper is concerned with the way pupils in the final elementary year conduct a computer-assisted search for information, with a software specifically designed for their academic level.

The author introduces two major categories of difficulties : those related to statements (factual or conceptual knowledges oriented towards specific objectives), those related to procedures (these procedures being stored and constituting production regulations and being oriented towards means).



Réf. BD 102 - ISBN 2-7342-0623-4  
1999 - 224 p. (16 x 24 cm)  
120 F - 18,29 e

L'objet du colloque dont cet ouvrage rend compte a été d'établir un état des lieux et un bilan critique des travaux existant sur cette question de la copie comme forme d'entrée dans l'écrit et d'appropriation de celui-ci. Les pratiques de copie, scolaires et non scolaires, anciennes et actuelles, y sont présentées et discutées à la lumière des éclairages fournis par plusieurs disciplines : sciences de l'éducation, didactique, psychologie, sociologie, linguistique, sociolinguistique, histoire et anthropologie.

Chercheurs, formateurs et enseignants trouveront dans ces textes matière à reconsidérer leur point de vue sur la copie. Ils découvriront des pratiques dont ils ignoraient peut-être l'existence. Nul doute qu'ils percevront la complexité de la copie que l'on croit être la science des ânes, puisque " il n'y a qu'à copier ". Surtout, puisse cet ouvrage les aider à réfléchir à la façon dont copie et originalité pourraient s'articuler plutôt que s'opposer.

## *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*

Le Groupe européen de recherche interuniversitaire (GERI) de l'INRP est un groupe pluridisciplinaire. Il travaille à l'explicitation des processus sous-jacents aux pratiques scolaires et extra-scolaires de transmission de l'écrit et de ses usages. Depuis sa création, il a développé une dynamique de travail fondée sur une confrontation systématique des apports de chercheurs appartenant à différentes disciplines.

La copie est un thème récurrent dans les travaux des différentes sciences sociales centrés sur l'écrit. Mais les recherches sont menées dans des perspectives totalement étanches les unes aux autres.

D'une manière générale, les pratiques de copie sont dévalorisées, considérées comme des activités mécaniques, non nobles, peu avouables, voire non légitimes. Pourtant il s'agit de pratiques scolaires autant que sociales largement répandues, et ceci dans tous les milieux sociaux. Elles sont à la base de tout travail intellectuel, à tous les niveaux de la scolarité, depuis la découverte du système de l'écrit lors des premiers apprentissages, jusqu'aux classes primaires et secondaires, et dans l'enseignement supérieur.

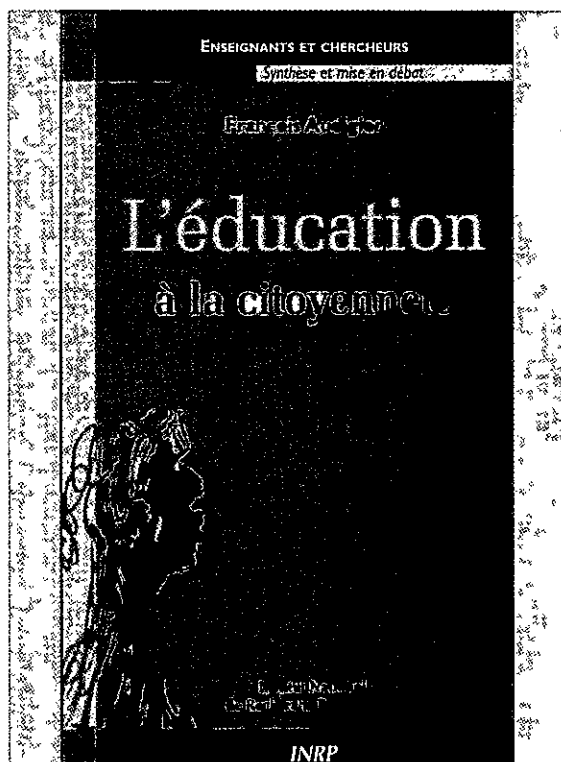
**INRP**

**INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
Tél. 01 46 34 91 56 - [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.





## L'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté est probablement l'aspect de l'éducation scolaire où les particularités culturelles, sociales et politiques pèsent le plus lourd. Plus qu'aucun autre aspect, elle nous renvoie aux spécificités de chacune de nos écoles, aux manières différentes dont se tissent les relations entre les familles, les États, les associations, religieuses ou non, au poids confié aux institutions scolaires dans la construction et la reproduction du lien social et politique.

La citoyenneté se définit-elle comme l'appartenance à une communauté politique ou est-elle envisagée de façon plus large à la fois dans son contenu et dans les appartenances auxquelles elle fait référence ? L'éducation à la citoyenneté doit-elle concerner l'ensemble de la collectivité enseignante et éducative ou doit-elle être prise en charge par une discipline scolaire ?

### ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS

Collection dirigée par  
Jacky Beillerot,  
Françoise Clerc  
et Monique Grandbastien

Faire progresser ensemble les recherches et les pratiques éducatives, tel est le projet de l'INRP. Chaque ouvrage de la collection Enseignants et chercheurs est un dialogue articulé en trois parties. L'auteur lance le débat. Il fait le point des recherches conduites en France et à l'étranger sur un sujet d'actualité. Une équipe de praticiens (enseignants, formateurs, cadres éducatifs) s'empare de ce texte et le confronte aux problèmes que pose l'exercice quotidien de leurs métiers. Leurs questions, leurs réactions constituent la deuxième partie de l'ouvrage. Enfin, l'auteur s'efforce d'y répondre et prolonge ainsi sa réflexion.

Institut National  
de Recherche Pédagogique

Service des publications  
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

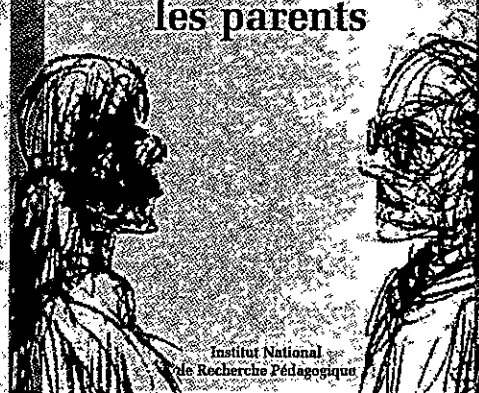
Toute commande d'ouvrage doit être  
accompagnée d'un titre de paiement libellé  
à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

Réf. BB 047 - ISBN 2-7342-0651-X  
1999 - 128 p. (16 x 24 cm)  
Prix : 80 F - 12,20 €

ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS

Daniel Gayet

# L'école contre les parents



Institut National  
de Recherche Pédagogique

INRP

## L'école contre les parents

Entre l'école et les familles le temps de la communion harmonieuse semble révolu. Ce n'est pas la guerre mais sûrement un malentendu, d'autant plus inquiétant que les principaux acteurs ne savent pas jusqu'à quel point ils se méconnaissent. Tout se passe comme si la coresponsabilité éducative de l'école et des familles se traduisait plus souvent par un rejet des responsabilités sur l'autre partie que par une recherche commune de solutions. Un état de la question, notamment des courants d'études portant sur les relations écoles-familles et plus précisément sur leur efficacité, nous invite à nous interroger sur la façon dont les adultes peuvent collaborer à la réussite des enfants.

### ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS

Collection dirigée par  
Jacky Beillerot,  
Françoise Clerc  
et Monique Grandbastien

Faire progresser ensemble les recherches et les pratiques éducatives, tel est le projet de l'INRP.

Chaque ouvrage de la collection Enseignants et chercheurs est un dialogue articulé en trois parties. L'auteur lance le débat. Il fait le point des recherches conduites en France et à l'étranger sur un sujet d'actualité. Une équipe de praticiens (enseignants, formateurs, cadres éducatifs) s'empare de ce texte et le confronte aux problèmes que pose l'exercice quotidien de leurs métiers. Leurs questions, leurs réactions constituent la deuxième partie de l'ouvrage. Enfin, l'auteur s'efforce d'y répondre et prolonge ainsi sa réflexion.

Institut National  
de Recherche Pédagogique

Service des publications  
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

Toute commande d'ouvrage doit être  
accompagnée d'un titre de paiement libellé  
à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

Réf. BB 048 - ISBN 2-7342-0652-8  
1999 - 128 p. (16 x 24 cm)  
Prix : 80 F - 12,20 €

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

A retourner à  
INRP - PUBLICATIONS  
29, RUE D'ULM 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement \_\_\_\_\_  
Adresse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Localité \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_ Signature ou cachet \_\_\_\_\_

Demande d'attestation de paiement  oui  non

| Montant de l'abonnement (3 numéros) | Tarif valable du 01-08-1999 au 31-07-2000 |         |
|-------------------------------------|-------------------------------------------|---------|
| France (TVA 5,5 %)                  | 153,00 F TTC                              | 23,32 € |
| Corse, DOM                          | 148,07 F                                  | 22,57 € |
| Guyane, TOM                         | 145,02 F                                  | 22,11 € |
| Étranger                            | 193,00 F                                  | 29,42 € |
| Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %) | 60,00 F                                   | 9,15 €  |

|                                         | Nb d'abon. | Prix | Total |
|-----------------------------------------|------------|------|-------|
| Perspectives documentaires en éducation |            |      |       |

**Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

*Perspectives documentaires en éducation*  
*est une publication de l'Institut national de recherche pédagogique*

INRP - Paris  
29, rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon  
Centre Léon Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen  
39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan

[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

# Sommaire

## ÉTUDES

### *Itinéraire de recherche*

Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers

par Jean-Marie LABELLE

### *Perspectives de recherche*

Acculturation, attribution de causalité et échec scolaire en Afrique

par Ari GOUNONGBÉ

### *Communication documentaire*

Les formateurs d'adultes et leurs lectures : distinctions et usages sociaux

par Claude-Alain CARDON

La recherche documentaire informatisée à l'école élémentaire :  
aspects cognitifs et typologie des difficultés des élèves

par Jérôme DINET

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

par Nelly ROME

### *Observatoire des thèses concernant l'éducation*

par Marie-Françoise CAPLOT

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports

Adresses d'éditeurs

Summaries

