



v. p. 13

Itineraires eROS

N° 5

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION

NUMERO 5 - 1985



PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Fonds Louis CROS

**PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES DE L'EDUCATION**

est publié trois fois par an par le
Centre de Documentation Recherche
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

R E D A C T I O N

Supervision : Jean Hassenforder

Analyse documentaire : Jacqueline Bigot, Christine
Dubos, Christiane Etévé, Annie Kovacs, Christiane
Marque-Pucheu, Andrée Rodde, Nelly Rome, Liliane
Sprenger-Charolles

Coordinations : Philippe Champy, Christiane Etévé

F A B R I C A T I O N

Maquette de couverture : J. Sachs, INRP-Expositions

Saisie : Martine Echard

Traitement de texte : J.-P. Houillon, INRP-CIR

Impression : CDDP des Ardennes

Façonnage : Sitecmo, Dieppe

Pour tout renseignement, demande,
suggestion, s'adresser au
Centre de Documentation Recherche
de l'I.N.R.P., 29 rue d'Ulm,
75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

Editorial : Une nouvelle formule pour Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, par Jean HASSENFORDER	5
ETUDES	11
Itinéraires de lectures : Une quête toujours recommencée, par Louis CROS	13
Repères bibliographiques : L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement, par Jean-Claude FORQUIN	31
Innovation et recherche à l'étranger	71
Texte libre et pensée créative des enfants en Pologne, 71. Informatique et éducation aux Etats-Unis, 73.	
Communication documentaire en sciences de l'éducation : Une bibliothèque d'U.E.R. en sciences de l'éducation, ce que lisent les étudiants, par Jeanne CONTOU	91
BIBLIOGRAPHIE COURANTE	115
Ouvrages et rapports	117
Articles	145
Thèses	187

UNE NOUVELLE FORMULE
POUR PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Dans ce numéro, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* prend un nouveau visage : développement de la partie rédactionnelle, restructuration de la bibliographie courante.

Nous poursuivons la rubrique "**Communication documentaire en sciences de l'éducation**".

C'est le lieu d'une recherche sur les processus de la communication dans ce domaine : analyse de l'offre et de la demande, étude du réseau documentaire. Nous nous intéressons particulièrement aux comportements des usagers et notamment à la distribution de leurs lectures. A cet égard, la connaissance des documents les plus utilisés dans différents milieux (étudiants, chercheurs, enseignants) a également une application pratique : la réalisation de bibliographies mieux adaptées.

Le fonctionnement de la documentation est envisagé ici dans une perspective internationale. Les exemples étrangers contribuent à une réflexion sur notre propre système et les données correspondantes peuvent nous aider à faciliter la circulation de l'information entre la France et l'étranger.

Cette rubrique rend compte également des initiatives nouvelles dans le domaine des techniques documentaires. La recherche en ce domaine devrait permettre une amélioration de l'efficacité de nos services.

Enfin, nous présentons de temps à autres des études de cas.

Comment telle recherche documentaire a-t-elle été menée ? Quels enseignements documentalistes et

chercheurs peuvent-ils tirer de ces travaux ?

Cette rubrique se donne ainsi pour but d'améliorer la connaissance des processus de la communication documentaire et de favoriser le développement d'une recherche appliquée en vue d'accroître l'efficacité de la documentation en ce domaine. Elle s'adresse non seulement aux documentalistes, mais aussi aux chercheurs et aux formateurs concernés par la circulation de l'information.

Nous inaugurons dans ce numéro une nouvelle rubrique "**Repères bibliographiques**".

Comment faire face à l'inflation croissante de la masse documentaire ? N'est-ce pas en opérant et en proposant des choix ? Pour cela, nous ferons appel aux spécialistes d'un sujet qui nous en ouvriront les portes d'entrée.

Déjà, depuis plusieurs années, des notes de synthèse sont régulièrement publiées dans la **Revue Française de Pédagogie**. Elles font le point sur l'état d'une question en dressant le bilan des acquis et des tendances de la recherche.

La série "**Repères bibliographiques**" a un objectif plus modeste : introduire les lecteurs à la bibliographie d'un champ de recherche par une mise en perspective de l'évolution des travaux correspondants et l'énoncé des références les plus significatives.

On répondra ainsi aux besoins d'information des chercheurs oeuvrant dans des champs connexes au sujet choisi, mais aussi à la demande d'enseignants déjà familiarisés avec la recherche et souhaitant s'engager dans l'étude plus approfondie d'une question : enseignants impliqués dans une recherche action, formateurs de formateurs.

Cette rubrique contribuera ainsi à une meilleure diffusion des résultats de la recherche.

Une nouvelle rubrique apparaît ici pour la première fois. Nous l'intitulons "**Itinéraires de lecture**". Il

s'agit de recueillir les témoignages de personnalités qui ont réalisé une oeuvre dans l'univers de l'éducation en les interrogeant sur les lectures qui les ont marquées à différentes étapes de leur réflexion et de leur itinéraire professionnel.

Les textes correspondants nous éclaireront sur l'histoire des idées dans le domaine de l'éducation et sur la manière dont les courants de pensée influent sur l'évolution pédagogique. Témoignant d'une pensée vivante, ces textes joueront également le rôle de guide de lecture en aidant leurs lecteurs à s'orienter dans la littérature concernant l'éducation.

On trouvera dans ce numéro une rubrique "**Innovation et recherche à l'étranger**". Cette attention vis-à-vis des réalisations étrangères est une constante des efforts entrepris par le Centre de Documentation Recherche de l'INRP et l'unité documentaire qui l'a précédé. Elle se traduit depuis longtemps dans les politiques d'acquisition. Elle s'est manifestée aussi dans les publications. Ainsi une attention toute particulière a été portée dans les dernières années aux comptes rendus d'ouvrages étrangers lorsque ceux-ci dressaient le bilan de la recherche dans un domaine précis. C'est l'intérêt pour l'innovation qui a motivé la bibliographie commentée sur l'évolution de l'enseignement à l'étranger parue dans les premiers numéros de ce bulletin. Cette bibliographie est maintenant interrompue compte tenu du remaniement qui intervient dans notre dispositif.

La recherche en éducation est développée depuis des décennies dans certains pays étrangers comme les pays anglo-saxons. L'innovation y constitue un mouvement puissant. Il nous paraît important de tirer parti d'un potentiel aussi considérable en choisissant les travaux susceptibles de nous apporter des perspectives originales et des idées nouvelles.

A travers ces différentes rubriques, nous voulons

donc contribuer à une amélioration de la qualité des pratiques documentaires en mettant notamment en exergue la notion de choix. Face à l'ampleur de la littérature existante, il est important d'aider les chercheurs à hiérarchiser les sources d'information et à sélectionner leurs lectures en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs.

La **bibliographie courante** présentée ici englobe désormais toute la gamme des documents : livres, rapports, articles, thèses.

Livres et rapports français et étrangers sont indexés et analysés pour la **banque de données EMILE1** en constitution à l'INRP. Nous présentons les références selon le plan de classement des sciences de l'éducation publié dans le numéro 3. De plus, les indices correspondant à une typologie des genres qui a progressivement été élaborée, informeront sur la nature des documents.

Nous avons réduit notre effort d'analyse à propos des articles. Pendant des années, en fait depuis 1968, un travail considérable de dépouillement a été effectué. Il s'agissait de présenter la recherche dans un contexte plus large : celui du changement en éducation.

Deux cumulations sont d'ailleurs parues, reprenant les recensions publiées dans "**Informations bibliographiques en Sciences de l'Education**" (1).

Aujourd'hui, par suite des accords de coopération intervenus entre le Centre de Documentation Sciences Humaines du CNRS et le Centre de Documentation Recherche de l'INRP en vue du développement de l'informatisation documentaire, les articles sont traités par le CDSH. Nous publierons donc seulement une sélection d'articles de recherche français à partir d'un nombre limité de revues et en vue d'une information rapide des chercheurs sur les nouvelles

parutions. A partir du prochain numéro, cette rubrique sera assurée par le Centre de Documentation Pédagogique du CREFED (Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud).

La liste des soutenances de thèses était publiée depuis plusieurs années dans la rubrique "Actualités des Sciences de l'Education" de la **Revue Française de Pédagogie**. Cette liste paraîtra désormais dans **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education**. La **Revue Française de Pédagogie** pourra ainsi accorder un peu plus de place aux articles. **Perspectives Documentaires** concentrera l'information courante sur l'actualité documentaire en sciences de l'éducation. Parallèlement, nous voulons contribuer à la valorisation de cette littérature en présentant des analyses d'un certain nombre de thèses qui nous paraissent dignes d'intérêt.

Au cours de 1983 et de 1984, **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education** a été publié deux fois par an. A partir de cette année, trois numéros sont prévus. Cette périodicité nous permettra d'apporter une information plus actualisée au niveau de la bibliographie courante.

L'amélioration de la communication documentaire en sciences de l'éducation nous paraît nécessiter une collaboration accrue entre documentalistes et chercheurs. Cette nouvelle formule va dans le sens de cette collaboration puisque des chercheurs interviennent dans ce premier numéro. Celui-ci est le produit d'une équipe de documentalistes travaillant au Centre de Documentation Recherche : Jacqueline BIGOT, Christine DUBOS, Annie KOVACS, Jeannine MONTJOTIN, Andrée RODDE, Nelly ROME. Christiane ETEVE, chargée d'études documentaires, assure la coordination de l'ensemble et Philippe CHAMPY, responsable de l'informatisation documentaire, assure la réalisation technique de la publication en utilisant les ressources du Centre Informatique Recherche de l'INRP.

La **Revue Française de Pédagogie** joue un rôle majeur dans le domaine de l'information scientifique par ses rubriques : "Notes de synthèse", "Notes critiques", "Carrefour chercheurs-praticiens", "Actualités des sciences de l'éducation". En publiant **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education**, le Centre de Documentation Recherche de l'INRP veut y ajouter un outil spécialisé ayant pour but de permettre un suivi de l'actualité et une amélioration de la pratique documentaire, en éclairant les choix.

Cet outil devrait contribuer à la valorisation de la recherche, car il ne s'adresse pas seulement aux chercheurs et aux universitaires, mais aussi à tous ceux qui veulent s'informer sur les sciences de l'éducation pour en tirer parti : formateurs de formateurs et enseignants engagés dans la recherche ou désirant se familiariser avec celle-ci.

Nous vous serions reconnaissants de nous faire parvenir vos observations et suggestions afin de nous permettre d'améliorer cet instrument de travail.

Jean HASSENFORDER

Chargé du Centre de Documentation Recherche

(1) **Bibliographie des articles français intéressant la recherche en éducation, 1968-1971 et 1972-1977.**

LES AUTEURS

Louis CROS est directeur honoraire au Ministère de l'Education nationale, ancien directeur-fondateur de l'Institut pédagogique national (IPN).

Jean-Claude FORQUIN est maître-assistant à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.

Jeanne CONTOU est collaboratrice technique du CNRS à l'UER de Sciences de l'éducation de l'Université Paris Sorbonne Nouvelle (Paris V).

ITINÉRAIRES DE LECTURE

UNE QUÊTE TOUJOURS RECOMMENCÉE

par Louis CROS

Trois livres ont déterminé ma carrière ; bien d'autres en ont jalonné les débuts... Un autre livre, dont j'étais l'auteur, en a marqué le principal tournant. De nombreuses autres lectures ont meublé les étapes ultérieures et accompagnent maintenant ma retraite.

TROIS LIVRES ...

Enfant unique, orphelin dès ma naissance, et de père peu après, je lisais couramment à moins de cinq ans ; et je dois à Jean FOUCAMBERT d'avoir compris, soixante ans plus tard, le secret de cet apprentissage. Timide et chétif, tout au long de l'enfance et de l'adolescence, la lecture avait été ma distraction préférée. Plus "scientifique" que "littéraire", néanmoins, je me trouvais en 1930 professeur de physique au lycée Thiers à Marseille, par suite d'une combinaison de hasards bien plus que par vocation.

C'est en novembre 1931 qu'un premier livre a orienté ma destinée. En aucune manière, un ouvrage de philosophie, de pédagogie ou de didactique, mais tout simplement un roman à succès : **Le déjeuner de Sousceyrac**, de Pierre BENOIT.

Son influence a tenu à un simple concours de circonstances.

Au cours de mes études supérieures, j'avais été secrétaire général d'une A.G. d'étudiants, et je m'étais découvert une certaine compétence naturelle pour des fonctions de gestion administrative. Dans son roman, Pierre BENOIT, ancien fonctionnaire au Ministère de l'Instruction publique, mettait en scène deux

sous-chefs de bureau de ce ministère. Je m'aperçus qu'à ce titre, d'apparence modeste et bureaucratique, s'attachaient en réalité des responsabilités importantes et d'amples perspectives de carrière.

Quelques jours après cette lecture mes yeux tombèrent, dans le hall du lycée, sur l'annonce d'un prochain concours donnant accès à l'administration centrale du Ministère.

Le 2 février suivant, reçu à ce concours (à ma grande surprise) et affecté à la Direction de l'enseignement secondaire, je faisais mes débuts 110, rue de Grenelle.

Entre temps un second livre : **Un grand éducateur moderne, SANDERSON**, de H.G. WELLS, pédagogique celui-là, m'avait beaucoup donné à réfléchir, et d'autant plus que cette réflexion concordait avec l'idée personnelle que je me faisais de l'enseignement d'une matière scientifique : à savoir que l'expérimentation par l'élève doit précéder le cours magistral et non le contraire. Ce livre était la traduction française d'un ouvrage consacré à F.W. SANDERSON dont les méthodes avaient rendu célèbre, en Angleterre, le collège qu'il dirigeait à Oundle. L'ouvrage avait été préfacé, en 1929, par Paul LAPIE, alors Directeur de l'enseignement primaire au Ministère.

Parmi les idées majeures de SANDERSON, Paul LAPIE relevait tout particulièrement qu'à Oundle : "l'émulation, la "concurrence", est pour l'activité infantine un moteur insuffisant. La plupart des élèves sont découragés par leur insuccès dans les compositions et les concours". Or, "l'éducateur n'a pas rempli son devoir lorsqu'il a forcé comme des plantes de serre deux ou trois élèves d'élite". Au régime de la concurrence SANDERSON a substitué celui de la collaboration. Tous les élèves d'une même classe doivent être attelés à une ou plusieurs tâches où chacun jouera son rôle suivant ses aptitudes. Il n'y a pas d'élève inintelligent, tel est l'axiome sur lequel repose cette partie de la

doctrine. Tout élève peut trouver de l'intérêt à une branche d'enseignement : c'est au maître qu'il appartient de découvrir laquelle. Vers quinze ou seize ans, les jeunes gens ont des aptitudes nettement marquées. Ne nous obstinons donc pas à leur faire étudier les matières pour lesquelles ils n'ont pas de goût ; mieux vaut qu'ils accomplissent de bon coeur le travail spécial pour lequel ils sont faits. Théorie que je recommande aux éducateurs et aux hommes d'Etat français qui prétendent trop volontiers que les jeunes gens ne savent pas et ne doivent pas choisir leur menu intellectuel et qu'il faut les contraindre à absorber jusqu'à vingt ans tout le programme encyclopédique qui leur est servi. Combien est plus vraie la théorie de SANDERSON ! Et combien l'éducation, telle qu'il la comprend, est plus efficace : aucun travail ne se faisant sans joie, aucun ne demeurera stérile".

Avant de diriger le collège d'Oundle, SANDERSON avait enseigné la physique. Mon intérêt s'accrut. Comment concevait-il l'enseignement scientifique ?

A mon arrivée, dit-il, "l'enseignement classique aboutissait à un cul-de-sac : sauf dans ces cas très rares il ne conduisait même pas à une connaissance approfondie des langues anciennes, ni à une conception intelligente de l'histoire ; il creusait un fossé entre la philosophie et la vie réelle ; il avait pour effet une absence totale de culture artistique ; mais pour des raisons qui demeuraient mystérieuses il pouvait seul conférer le caractère d' "homme cultivé". Mais il était difficile d'y remédier d'emblée. Les sciences expérimentales ne se heurtaient pas aux mêmes traditions. "Au lieu de les enseigner ex cathedra, nous dit Paul LAPIE, SANDERSON avait créé pour ses élèves des laboratoires et des ateliers où peut pénétrer, à toute heure du jour, quiconque est tenté par ces études. Chacun y travaille librement, manipule à sa guise, fabrique avec joie des objets à sa convenance. Mais peu à peu les élèves se groupent, forment des équipes où chacun travaille pour tous, sent qu'il collabore à une oeuvre qui le dépasse.

Alors, plus de paresseux, mais un entraînement général : la collaboration exerce une influence tonique sur toutes les activités. De même, ceux des élèves que séduit la littérature se groupent pour organiser des séances de lecture, des représentations dramatiques : l'un écrit une pièce, les autres se répartissent les tâches et les rôles ; au besoin, afin d'employer toutes les bonnes volontés, on désigne plusieurs élèves pour une même tâche ou un même rôle. Certes, tout n'est pas parfait dans ces essais et certains sujets nous font sourire. Mais l'éducateur obtient le résultat auquel il tient : un travail enthousiaste de la collectivité tout entière. Même méthode pour l'histoire : ayant libre accès à la bibliothèque comme au laboratoire ou à l'atelier, les élèves y trouvent des ouvrages de première main qu'ils lisent avec plus de plaisir que des manuels ; puis ils se communiquent les uns aux autres les résultats de leurs recherches".

"SANDERSON avait constaté, précise H.G. WELLS, comme ROUSSEAU, PESTALOZZI, FROEBEL et d'autres grands pionniers, qu'il y a chez tous les enfants une curiosité, un besoin de savoir, un désir d'apprendre" et que "dès que l'école cesse d'exiger un genre particulier de succès dans un domaine exclusif, elle progresse tout naturellement". Dans l'enseignement des sciences expérimentales, puis dans celui des mathématiques, dans les autres disciplines ensuite, "la classe, au lieu d'éveiller l'idée d'une série d'élèves alignés, rivalisant pour acquérir tous un savoir identique, présenta de plus en plus l'aspect de groupes de garçons rassemblés autour d'un problème, dont la solution se matérialiserait dans la présentation d'expositions ou d'expériences faites en commun"... "L'enseignement des mathématiques cessa petit à petit de se composer d'une série d'exercices abstraits, pour s'attaquer aux problèmes concrets que posaient les ateliers et les laboratoires, et dont la solution devenait le réel stimulant du travail. Les élèves qui avaient tâté de cette application pratique

des mathématiques s'adonnaient ensuite plus volontiers au travail théorique, car ils se rendaient compte, comme jamais ils ne l'eussent pu sans cela, de la valeur de ce travail au point de vue de l'affûtage d'outils qu'ils auraient à manier plus tard". Le même système de travail par équipes fut introduit ensuite dans l'enseignement des lettres, de l'histoire, de la géographie et de l'économie.

Ce système n'entraînait pas une répartition inégale des connaissances entre les élèves, et s'avérait bénéfique pour tous, parce que "les membres de groupes différents discutaient entre eux leurs sujets et s'intéressaient vivement aux opinions divergentes de leurs camarades". Ces échanges d'idées avaient pour résultat qu'aux examens "les élèves d'Oundle se montraient supérieurs aux garçons qui avaient été gavés de manuels".

Les élèves avaient acquis en plus "le sens de la coopération", "l'habitude de travailler pour fabriquer ou exprimer quelque chose... Ils étaient irrésistiblement poussés à rechercher les principes qui étaient à la base de leur travail. L'esprit créateur animait le collègue". C'était, pour SANDERSON, l'essentiel, et son ouvrage en dégagait en détail toutes les implications didactiques et pédagogiques.

Un tel livre, témoignage concret d'une expérience vécue et réussie, confirmait en tous points, d'une part les constatations que j'avais faites comme étudiant (j'avais bien plus appris au laboratoire qu'en cours) et, d'autre part, la courte expérience de mes deux années de professorat. Il me parut évident que le système scolaire français était en retard sur les exigences de notre temps et que l'administration scolaire et universitaire, dont j'étais devenu un modeste membre, devait s'en préoccuper.

Or c'est ce que, précisément, elle allait faire.

Quatre mois après que j'y sois affecté, le Ministère de l'Instruction publique, sous l'autorité d'un nouveau ministre (Anatole de MONZIE) prit le nom de

"Ministère de l'Education nationale", et un projet de réformé de l'enseignement commença à s'y élaborer.

Un troisième livre : Francisque VIAL : **Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire**, Paris, Delagrave, 1936, un peu plus tard, me fit découvrir un précédent historique : celui des "écoles centrales" que la Convention avait instituées pour remplacer les Collèges de l'ancien régime, et que Napoléon supprima. (Au Ministère, où F. VIAL était, à mon arrivée, Directeur de l'enseignement secondaire, j'avais eu connaissance du manuscrit de ce livre avant sa publication).

Leur enseignement, disait F. VIAL "prenait pied en pleine vie naturelle et humaine, leur centre de gravité était constitué par les sciences de la nature et celles de l'homme". Leur pédagogie "avait un caractère concret, réaliste, expérimental". La loi prévoyait auprès de chaque école centrale "une bibliothèque publique, un jardin et un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de physique expérimentale"... "Le vrai but de l'enseignement est de préparer les jeunes gens à s'instruire par eux-mêmes, plutôt que d'accumuler dans leur tête des faits que les livres rappellent toujours quand on sait les entendre"... "Ce n'est pas de ne savoir que la moitié des choses qui est dangereux, c'est de ne savoir qu'à moitié chaque chose"(...) "Il faut susciter l'activité propre de l'écolier et tout d'abord lui ménager le temps de s'exercer au travail personnel". (Un peu plus tard, la lecture de DURKHEIM : **L'évolution pédagogique en France**, me donna une plus ample connaissance de cette même question.)

Je n'ignorais pas l'existence de méthodes dites de "pédagogie active", et je constatais qu'elles avaient été mises en oeuvre plus de cent ans auparavant et non sans succès. Ce dont j'avais rêvé pour mes propres élèves n'était donc pas chose inconcevable.

... ET TROIS FAITS

Trois faits contribuèrent à l'élargissement de cette prise de conscience.

1 - La gratuité de l'enseignement primaire venait, en 1930, d'être étendue à la classe de sixième de l'enseignement secondaire, puis année par année, aux classes suivantes. Cette gratuité s'était accompagnée d'une importante croissance des effectifs. Une épreuve de composition française, ajoutée au dossier scolaire, devait servir à éviter les candidatures prématurées. Il était de ma compétence, au Ministère, d'examiner les réclamations familiales.

Dans un lycée de Paris, une jeune élève avait été refusée pour "note insuffisante" à cette épreuve, alors qu'elle avait obtenu le "Prix d'Excellence" dans la classe précédente. C'était doublement absurde, car le texte instituant cette épreuve mentionnait expressément qu'elle ne devait pas être notée et ne constituait, au dossier de l'élève, qu'un "élément d'information" complémentaire. La famille eut gain de cause, mais il me resta de cette affaire quelque suspicion à l'égard de "l'examinite" qui sévit en France. J'avais déjà participé à une commission que présidait le Professeur PIERON, déjà célèbre psychologue et docimologue. (Ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai lu les livres d'Henri PIERON, et notamment : **Examens et docimologie**, Paris, PUF, 1963, ouvrage fondamental s'il en est.) Rapproché de ses vues larges et scientifiquement fondées, cet incident d'un "excellent" élève retardé par un formalisme administratif, me fit comprendre, et la nécessité d'une autre approche de tels problèmes, et le danger des traditions routinières.

2 - Quelques années plus tard, une étude statistique, dont j'étais chargé, m'amena à comparer la natalité de l'après-guerre 1914 à la croissance des effectifs scolaires depuis la gratuité de l'enseignement

secondaire. Le graphique montrait que la montée des effectifs avait été, pendant plusieurs années, exactement parallèle à l'accroissement des naissances depuis l'Armistice ; la gratuité ne pouvait en être la seule cause. Le Ministre (alors Jean ZAY) fut informé de ce fait singulier. Dans un discours public, il fit état de ce phénomène, dans lequel il voyait "un fait de civilisation" d'une grande importance. Son projet de réforme scolaire, ainsi que les classes d'orientation qu'il organisa, furent pour une part notable influencées par cette constatation. Vingt ans plus tard, ce "fait de civilisation" devint l'explosion scolaire et je pus, grâce à ce souvenir, dans le livre ainsi titré, prévoir son ampleur et analyser ses causes et leurs conséquences.

3 - Cet élargissement de ma gamme de réflexion s'accompagnait d'un élargissement de ma propre formation et des lectures qu'elle impliquait.

Par goût, mes études secondaires et supérieures avaient été orientées vers les sciences plus que vers les lettres. Il me sembla nécessaire d'élargir ce bagage par une formation complémentaire. Ce fut celle de la faculté de Droit et parallèlement de l'école des Sciences politiques (section "Finances publiques".)

Ces études complémentaires m'amenaient à lire des ouvrages d'ordre politique, économique et social, classiques ou contemporains. Parmi les oeuvres modernes : ALAIN, non seulement ses **Propos sur l'éducation**, mais ses **Eléments d'une doctrine radicale** (le citoyen contre les pouvoirs) et ses propos sur la guerre (**Mars, Echec de la Force**, etc.) ; Paul VALERY (**Nous autres civilisations...**) ; GIDE (en particulier son **Retour d'U.R.S.S.**) ; DUHAMEL (**Scènes de la vie future**) ; BOUTHOU (Polémologie) ; CAILLAUX (ses **Mémoires**) sont de ceux auxquels souvent encore je me reporte. Des économistes alors réputés : RIST, SIEGFRIED, RUEFF, alors professeurs aux "Sciences Po" ; des historiens qui donnaient une vue globale des événements (H.G. WELLS, par exemple, avec son **Abrégé**

de l'histoire du monde), et bien d'autres depuis, entrèrent dans mon patrimoine mental. Ce goût des oeuvres touchant aux sciences humaines et sociales persista. Quant aux oeuvres proprement "littéraires", j'ai toujours préféré les prosateurs aux poètes. J'ai aimé dans ma jeunesse BALZAC et HUGO (ses romans), et parmi les contemporains : Anatole FRANCE, André MAUROIS, Claude FARRERE (quand j'avais seize ans) et aussi Edgar POE, KIPLING et les humoristes anglo-saxons. Et je suis parvenu à l'âge où on relit ce qu'on a aimé plus qu'on ne lit les dernières nouveautés.

Les "Sciences Po" auraient pu m'amener à quitter l'Education nationale (on m'y avait proposé de m'aiguiller sur l'Inspection des Finances.) Mais les questions scolaires m'intéressaient davantage. La plupart de mes collègues de la rue de Grenelle avaient une formation exclusivement juridique, et il y avait manifestement place, au Ministère, pour une compétence d'un autre ordre. Peu de temps après, je fus appelé au Cabinet du Ministre, et chargé, entre autres, de restructurer la présentation d'ensemble du budget de l'exercice, ce qui ne manqua pas d'infléchir ma carrière future. Puis la guerre survint.

Modeste fantassin affecté à la frontière des Alpes, j'eus la chance de n'être pas fait prisonnier et d'échapper aux périls de l'occupation. A la Libération de Paris, en 1944, je fus chargé, auprès du nouveau Directeur de l'enseignement du second degré (Gustave MONOD) des services d'administration financière des lycées et collèges. Trois ans plus tard, s'ajouta à cette fonction celle d'Inspecteur général de cette même administration. Deux ans encore, et je dus assumer la direction du Cabinet du Secrétaire d'Etat au Commerce. En 1949, enfin, la direction du "Musée pédagogique de Paris" me fut confiée.

Pourquoi ai-je accepté cette désignation ? Une des raisons était qu'auprès de G. MONOD j'avais pu contribuer, comme administrateur, à la mise en oeuvre des "classes nouvelles" des lycées et collèges. J'y

avais trouvé une confirmation expérimentale des conceptions de SANDERSON, des "écoles centrales" et des "pionniers" en éducation. A ce "bagage" étaient venus s'ajouter les textes de Gustave MONOD lui-même (cf. *Un pionnier en éducation : Gustave MONOD*, CUIP, Paris, 1980), et de ses collaborateurs immédiats : notamment *L'Orientation scolaire*, que son principal conseiller, Roger GAL, avait publié dès 1946. (La liste complète des articles et ouvrages de Roger GAL a été publiée dans *Hommage à la mémoire de Roger GAL*, éditée par L'Institut pédagogique national en 1968, SEVPEN, Paris.)

DIX ANS PARMİ LES LIVRES

A mon arrivée au Musée pédagogique, sa bibliothèque était riche de près de cent mille volumes, chiffre qui se trouva décuplé à mon départ. C'est dire que je n'avais, pour mes lectures personnelles, que l'embarras du choix.

Ce choix porta d'abord sur les ouvrages propres à combler mes lacunes, dans le domaine même qui m'incombait. J'avais sous la main les grands classiques de la pédagogie (de MONTAIGNE à ROUSSEAU, de COMENIUS à PESTALOZZI) et ceux des innovateurs modernes : DEWEY, Maria MONTESSORI, DECROLY, WALLON, FREINET, COUSINET, etc., ainsi que les publications, ouvrages ou périodiques des mouvements pédagogiques et toutes les nouveautés de l'édition. Je me trouvais d'autre part en relation directe et personnelle avec le Bureau international d'éducation de Genève et ses dirigeants : PIAGET, son directeur, ROSSELLI, son directeur-adjoint, et avec les chercheurs de "l'école de Genève" : DOTRENS, etc. Je ne saurais dire quelles furent, alors, celles de leurs oeuvres qui eurent sur moi le plus d'influence.

Ces lectures se trouvaient, de surcroît, complétées par un foisonnement d'ouvrages nouveaux. (Je ne mentionne ici, et dans ce qui suit, que les ouvrages de librairie. Un nombre considérable d'articles de

journal ou de revue n'est pas moins significatif de l'évolution des idées. Il est impossible d'en donner une liste, même sommaire.) Parmi ceux qui, depuis lors, ont été pour moi de constantes références, je citerai :

- * **Le Professeur psychologue**, de Lucien LEFEVRE,
- * **Psychologie pratique des élèves de 7 à 12 ans**, de Roger MUCCHIELLI,
- * **Bon ou mauvais élèves ...**, du Docteur BERGE,
- * **Humanisme du travail et humanités**, de G. FRIEDMANN,
- * **L'école nouvelle de Boulogne**, de Blanche HARVAUX et Marie-Aimée NIOX-CHATEAU,
- * **Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes**, de J. PALMERO,
- * **Les sciences psycho-mathématiques dans l'enseignement**, de ZADOU-NAISKY,
- * **L'Education nouvelle**, de COUSINET,
- * **Mon village**, de Roger THABAULT,
- * **Pour une pédagogie de l'étonnement**, de Louis LEGRAND.

Vers le milieu de la décennie, deux circonstances me conduisirent à élargir le champ de mes réflexions et, corrélativement, de mes lectures.

1 - Ce fut, en premier lieu, au cours de l'année 1955, les travaux d'une nouvelle commission ministérielle, présidée par le Recteur SARRAILH (lequel, dans un discours célèbre, s'était indigné de "l'enflure démentielle des programmes".) Cette commission, pour la première fois, comprenait, en sus des universitaires, des spécialistes des questions économiques et sociales. Notamment Alfred SAUVY, qui venait de publier **La montée des jeunes**, et Jean FOURASTIE qui venait de rendre célèbre **La civilisation de 1960**. Ces deux livres, bien plus que tout ce que j'avais lu jusque là, avaient achevé de me faire comprendre l'inter-relation des problèmes scolaires et des problèmes socio-économiques, eux-mêmes étroitement liés aux mutations technologiques.

2 - J'avais pu obtenir, entre temps, la transformation du "Musée pédagogique" en "Centre national de documentation pédagogique", puis en "Institut pédagogique national" (IPN). Peu après, en 1956, un nouveau Ministre de l'Education nationale s'installa rue de Grenelle : M. René BILLIERES, et celui-ci désireux de réaliser une réforme scolaire me confia, en sus de mes fonctions au nouvel IPN, la direction de son Cabinet.

J'exerçais (non sans difficultés) cette double fonction de 1956 à 1958. Parmi les livres qui me furent alors précieux, je citerai :

- * **L'Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître**, de Roger GAILLAT, 1952,
- * **La Politique de l'emploi et de l'éducation**, de Pierre JACCARD, 1957,
- * **L'Education nouvelle**, d'Edouard CLAPAREDE, 1958,
- * **Le Monde en friche**, de Gabriel ARDANT, 1959.

Envisagée sous l'angle de l'information en matière scolaire, cette période se caractérise, en ce qui me concerne, moins comme une activité de consommateur de lecture que comme celle d'un producteur. En divers articles, j'eus l'occasion d'exposer les transformations de l'enseignement qu'impliquait la croissance des effectifs et leur signification. En 1959, ces articles furent condensés dans une plaquette diffusée par l'IPN.

En 1960, ce travail se transforma en un petit livre : **L'Explosion scolaire**.

En 1970, y lisait-on, la France comptera onze millions d'élèves et d'écoliers de tout ordre, c'est-à-dire le quart de la population française. Parmi eux, il y aura "seize fois plus d'élèves du second degré qu'au début du siècle (3.200.000 au lieu de 200.000) et vingt fois plus d'étudiants dans l'Enseignement supérieur ou technique supérieur". La croissance parallèle des effectifs d'enseignants et des budgets était également chiffrée. "Les crédits affectés à l'Education nationale sont aujourd'hui huit fois plus

élevés qu'à la Libération, soixante-dix fois plus qu'au siècle dernier, et représentent une somme supérieure à ce qu'était le budget total de l'Etat au début de la Troisième République". Un graphique montrait que ce budget dépasserait 2.000 milliards (anciens) dix ans plus tard.

Ces chiffres frappèrent l'opinion. Repris par la presse, le titre du livre devint en quelques jours un terme d'usage international.

Il s'ensuivit pour l'auteur de cet ouvrage un surcroît de responsabilités. Elles s'étendirent à la Direction des affaires générales et financières du Ministère, des personnels administratifs et d'intendance (pour les quatre ordres d'enseignement, ainsi que pour les Beaux Arts, la Jeunesse et les Sports) et de ce qu'on appelait alors les "services communs", dont l'Institut pédagogique national faisait partie.

J'avais accepté ce haut emploi dans l'espoir d'y agir en faveur des mesures, non seulement quantitatives mais qualitatives, à mes yeux désormais indispensables et urgentes. Cinq ans plus tard, ayant pris conscience de la vanité de cet espoir, j'ai demandé et obtenu de me consacrer à d'autres tâches.

Au cours de ces cinq années, et des cinq qui suivirent, bref de 1960 à 1970, ces tâches, d'ordre public ou d'ordre privé, consistèrent notamment en recherches, enquêtes, participation à des commissions d'études, rédaction de rapports ou d'articles, concours à des oeuvres complémentaires de l'école et à des mouvements d'éducation nouvelle, etc.

L'Explosion scolaire avait été le premier en date des livres que suscitait le phénomène que j'avais ainsi baptisé : celui d'une croissance qui n'était que très partiellement démographique, et dont l'ampleur, la durée, la signification sociale et les implications économiques restaient méconnues de la masse de l'opinion. Jour après jour, d'autres livres sortaient des presses. Furent alors, et sont restés pour moi des références :

- * **Ecole laïque, école du peuple**, de Robert ESCARPIT, 1961
- * **L'homme moderne et son éducation**, de Gaston BERGER, 1962
- * **L'homme à la découverte de son âme**, de C.G. JUNG, 1962
- * **La révolution scolaire**, de Jacques NATANSON et Antoine PROST, 1963
- * **Rapport Parent**, sur la réforme de l'enseignement au Québec, 1963
- * **Les héritiers**, de Pierre BOURDIEU, 1964
- * **Propos actuels sur l'éducation**, de Jacques ARDOINO, 1965
- * **L'Education nationale. Le Ministère, l'administration centrale, les services**, de Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, 1965
- * **L'Education nationale dans la France de demain**, de Michel VERMOT-GAUCHY, 1965
- * **Les doctrines pédagogiques par les textes**, de J. LEIF et A. BIANCHERI, 1965
- * **Liberté et relations humaines ou l'inspiration non-directive**, d'André de PERETTI, 1966
- * **L'Echec scolaire**, de Guy AVANZINI, 1967
- * **Rebâtir l'école**, de Marcel BATAILLON et André BERGE, 1967
- * **La crise mondiale de l'éducation**, de Philip H. COOMBS, 1967
- * **Le cheval dans la locomotive. Le paradoxe humain**, d'Arthur KOESTLER, 1967
- * **Le lycée impossible**, d'André ROUEDE, 1967
- * **Recherches psychologiques sur les phases et les chemins de la maturation intellectuelle et du besoin de connaissance (de l'enfance au 3ème âge)**, de Georges LANTERI-LAURA, 1968
- * **La crise mondiale de l'éducation**, de Ph.H. COOMBS, 1968.

Maintes oeuvres, d'ordre socio-économique, n'étaient pas moins pour moi objet de réflexion. Telles :

- * **L'Ere de l'opulence**, de John Kenneth GALBRAITH, 1961

- * **L'Homme sur la terre**, de Max SORRE, 1961
- * **Vers une civilisation du loisir ?**, de Joffre DUMAZEDIER, 1962
- * **Printemps silencieux**, de Rachel CARSON, 1963
- * **L'Homme survivra-t-il ?**, de Bertrand RUSSEL, 1963
- * **Idées majeures. Pour un humanisme de la société scientifique**, de Jean FOURASTIE, 1966
- * **Les Cadres et l'intelligence**, de Pierrette SARTIN, 1968
- * **Conduites et conscience**, entre autres ouvrages de René ZAZZO, 1968.

Tous ces livres m'apportaient des justifications nouvelles de mes conceptions pédagogiques, en même temps qu'une vision élargie du phénomène social dont j'avais signalé les dimensions et quelques-unes des implications. Je ne saurais ici choisir, parmi eux, ceux qui ont été, plus ou moins que d'autres, des jalons dans mon itinéraire.

L'APRES 1970 : UNE NOUVELLE VAGUE

Les conclusions du "**Colloque d'Amiens**", de mars 1968, résumaient tout un ensemble de travaux de la période précédente. Les événements de mai 68, de leur côté, donnèrent aux réflexions et aux recherches pédagogiques une nouvelle raison d'être.

J'avais été amené à présider une des commissions d'Amiens et, plus tard, j'ai participé aux travaux d'instances officielles, tels : la "**Commission JOXE**", de 1972 et le "**Colloque national**" de 1973 également organisés par le Ministère, la "**Commission d'études pour un lycée expérimental**" (projet QUIGNARD), qui a siégé à l'IPN de 1970 à 1974, etc. Tant de livres, alors et depuis lors, sont venus sous mes yeux qu'il m'est difficile de choisir entre les plus marquants. Pour me limiter, à titre d'exemples, je me bornerai à citer ici, dans l'ordre chronologique, les suivants :

A) Sur le plan proprement pédagogique

- * **A la recherche de l'école de demain**, entre autres ouvrages de Robert GLOTON, 1970
- * **L'Ecole bloquée**, de Suzanne CITRON, 1971
- * **Dynamique institutionnelle de l'enseignement**, de Charles FOURRIER, 1971
- * **L'Echec scolaire**, du GFEN et du GEMAE, 1971
- * **L'Ecole active expérimentale**, d'Aurélien FABRE, 1972
- * **Apprendre à être**, d'Edgar FAURE, 1972
- * **L'Enseignement éclaté**, de Lucien GEMINARD, 1973
- * **Le Manifeste éducatif**, de Gérard MENDEL, 1973
- * **L'Enseignement de l'an 2000**, de Maurice REUHLIN, 1973
- * **L'Education demain**, entre autres ouvrages de Bertrand SCHWARTZ, 1973
- * **Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire**, de Guy AVANZINI, 1975
- * **L'Education créatrice**, de Gabriel FRAGNIERE, 1975
- * **Vers une pédagogie de la personne**, de Jean VIAL, 1975
- * **La Manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM 2**, de Jean FOUCAMBERT, 1976
- * **La Bibliothèque, centre documentaire. Vers une nouvelle école élémentaire**, de Jean HASSENFORDER, 1976
- * **Les Sciences de l'éducation**, de Gaston MIALARET, 1976
- * **Mathématique et affectivité. Une explication des échecs et des réussites**, de Jacques NIMIER, 1976
- * **La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire**, de Viviane ISAMBERT-JAMATI, 1977
- * **Pour une politique démocratique de l'éducation**, entre autres ouvrages de Louis LEGRAND, 1977
- * **Bons et mauvais élèves**, entre autres ouvrages de Jean REPUSSEAU, 1978
- * **Qu'est-ce que la rénovation pédagogique ?**, entre autres ouvrages de Joseph LEIF, 1978
- * **L'Adolescent dans la vie scolaire**, entre autres

ouvrages de Francine BEST, 1979

- * **Pour une pédagogie scientifique du français**, d'Hélène ROMIAN, 1979
- * **Aperçus sur l'enseignement dans le monde**, de Joseph MAJAUULT et divers, 1982
- * **La Mosaïque éducation**, de Robert MANDRA, 1982
- * **Une Pédagogie de la confiance : l'école nouvelle d'Antony**, de Marie et Noël RIST, 1983
- * et, d'autre part, les trois **Rapports** des commissions LEGRAND, de PERETTI et PROST, et celui plus récent du Collège de France, qui constituent à ce jour une étape nouvelle et essentielle de la réflexion pédagogique, au stade actuel de l'évolution socio-économique et culturelle.

B) Sur les plans scientifique, politique
et socio-économique

- * **Le Cerveau dédoublé**, de Michel S. GAZZANIGA, 1970
- * **La Logique du vivant. Une histoire de l'hérédité**, de François JACOB, 1970
- * **Le Hasard et la nécessité**, de Jacques MONOD, 1970
- * **Une nouvelle grille**, d'Henri LABORIT, 1974
- * **Le Macroscopie. Vers une vision globale**, de Joël de ROSNAY, 1975
- * Les travaux du Colloque international sur le cerveau organisé par l'UNESCO (cf. **Le Courrier de l'UNESCO**, janvier 1976)
- * **L'Informatisation de la société**, de Simon NORA et Alain MINC, 1978
- * **Un grand passage**, entre autres ouvrages de Bianca ZAZZO, 1978
- * **La 3ème vague**, d'Alvin TOFFLER, 1980
- * **Pièges et mystifications de la parole**, de Jacques LEIF, 1982
- * **Vers une société du temps libre**, de Roger SUE, 1982
- * **La Conférence**, de Jacques QUIGNARD, 1984.

Il n'est matériellement pas possible, ici, d'analyser la multitude d'articles de presse qui contribuent

chaque année à la réflexion socio-culturelle et scolaire, technologique et socio-économique. La grande presse, notamment **Le Monde** et **Le Monde de l'Éducation** ; les publications des mouvements pédagogiques et des syndicats de l'enseignement ; de multiples revues à caractère prospectif, telles **Futuribles**, **Echanges et projets**, **Alternatives économiques** et bien d'autres ; des publications officielles ou para-officielles, telles celles de la **Documentation française**, le **Courrier de l'Éducation nationale**, etc., ont été et restent pour moi des compagnons de route.

Je citerai aussi quelques ouvrages collectifs (auxquels j'ai coopéré) parce qu'ils comportent des bibliographies (1) plus complètes que les listes, limitées à des choix personnels, qui figurent ci-dessus. Ce sont : **L'École nouvelle témoigne**, 1970 ; **Légiférer ne suffit pas...**, 1976 ; **Un pionnier en éducation : Gustave Monod**, 1980 ; **Quelle école, pour quel avenir ?**, 1981.

A cette dernière date, cinquante ans s'étaient écoulés depuis la lecture qui, au début de ma carrière, avait orienté mon "itinéraire".

L'itinéraire inachevé d'une quête, comme la mer, "toujours recommencée".

Louis CROS

(1) Pour tous renseignements à ce sujet, écrire au CUIP : 97-99, avenue du Général Leclerc, 75014 Paris.

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

Cette nouvelle rubrique présente des bibliographies choisies sur des thèmes relatifs à la recherche en éducation.

A la différence des "notes de synthèse" paraissant dans la *Revue Française de Pédagogie*, il ne s'agit pas de dresser ici un bilan tendant à l'exhaustivité, ni de rendre compte des tendances ressortant d'une analyse de contenu des documents. Il s'agit d'une introduction bibliographique à un domaine qui, selon l'auteur, porte sur la littérature francophone ou plus largement sur des travaux français et étrangers.

Le but de cette introduction bibliographique est de répondre aux besoins d'information des chercheurs travaillant dans des champs connexes au sujet choisi mais aussi à la demande d'enseignants déjà familiarisés avec la recherche et souhaitant s'engager dans une étude approfondie de telle ou telle question : enseignants engagés dans une recherche-action, formateurs de formateurs, etc.

L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES CONTENUS ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

par Jean-Claude FORQUIN

Ce qu'il peut y avoir d'arbitraire, c'est-à-dire de socialement et culturellement "construit", dans la définition et la programmation des contenus d'enseignement est destiné le plus souvent à passer inaperçu par un effet de "méconnaissance structurelle" propre à toute entreprise de transmission symbolique, ou à ne transparaître que de façon oblique et indirecte, à l'occasion par exemple du débat

périodique sur le "niveau" des élèves, la réforme des programmes ou la validité des examens. Ainsi peut-on bien constater que l'étude systématique des contenus et programmes d'enseignement ne constitue pas jusqu'à présent une orientation privilégiée de la recherche en sociologie de l'éducation, malgré la contribution exemplaire et véritablement fondatrice de DURKHEIM dans **L'Evolution pédagogique en France** (1). L'objet du présent article est de proposer une sorte de "repérage" thématique et bibliographique rapide et provisoire au sein de ce champ mal défini, mal structuré et mal connu. On s'appuiera pour cela sur un certain nombre d'apports, d'origines diverses et de nature disparate, issus pour la plupart de la recherche récente en Grande-Bretagne et en France.

* I *

JUSTIFICATIONS ET DEFINITIONS PREALABLES

Alors que la sociologie de l'éducation privilégie fréquemment une approche centrée sur les effets sociaux de l'éducation (mesurant en particulier les flux de scolarisation et les rapports entre ces flux et certaines caractéristiques structurelles de la société) et qu'une autre tradition importante de la sociologie de l'éducation consiste à décrire les processus sociaux et les relations sociales à l'intérieur des établissements scolaires et des classes appréhendés comme des micro-sociétés, on peut considérer qu'une approche sociologique centrée plus explicitement et plus directement sur les contenus cognitifs et symboliques des transmissions scolaires tiendrait compte davantage de ce qui fait la spécificité des institutions scolaires, à savoir leur fonction didactique et culturelle, le fait d'être organisés en vue de transmettre à des publics nombreux et de manière systématique des ensembles de connaissances, de représentations et de dispositions correspondant à une programmation délibérée.

Les "contenus", c'est essentiellement en effet ce

que l'on enseigne, ce qui constitue l'objet de la communication pédagogique. La question des contenus se distingue ainsi a priori de celle des structures institutionnelles, aussi bien que de celle des finalités et objectifs poursuivis, de celle des méthodes et moyens utilisés, de celle des agents ou de celles des publics auxquels les enseignements sont destinés. Et bien que les contenus d'enseignement soient en réalité inséparables des structures (puisqu'ils n'existent que dans le cadre de programmes et de cursus institutionnalisés) aussi bien que des pratiques (puisque c'est dans la "réalité vive" des interactions et des pratiques pédagogiques quotidiennes qu'ils "prennent corps" et se réalisent comme "ensembles de significations partagées", selon l'expression des sociologues-phénoménologues anglo-saxons), il faut reconnaître que ni les ressources de l'approche (macro) structurale ni celles de l'approche (micro) interactionniste ne semblent parfaitement adaptées aux exigences heuristiques d'une étude sociologique directement et systématiquement centrée sur les contenus : des instruments plus spécifiques sont sans doute nécessaires, qu'on ira chercher par exemple du côté de la sociologie de la connaissance et de l'épistémologie, ou dans la sociologie des "formes symboliques" et représentations culturelles.

Cependant, cette notion de contenu comme ce qui constitue l'objet de l'enseignement (par opposition aux finalités, aux moyens, aux publics destinataires ou aux structures institutionnelles) demeure ambiguë. S'agit-il de ce que l'école est censée transmettre ou de ce que les élèves retiennent réellement ? S'agit-il de ce qui est consigné dans les programmes et les instructions officielles, de ce qui est présenté dans les manuels, ou de ce qui est effectivement enseigné dans les classes ? Et dans tous les cas, s'agira-t-il plutôt de connaissances et de capacités ponctuellement mesurables, ou bien d' "habitus" profonds, de schèmes de pensée, d'attitudes, de valeurs acquis à l'école par un processus de lente et obscure

imprégnation ? Et mettra-t-on l'accent plutôt sur la "forme" du contenu ou sur la "substance" du contenu (c'est-à-dire sur la structure du curriculum comme organisation de savoirs différenciés et articulés plutôt que sur la nature de ces savoirs eux-mêmes) ? Ainsi on rencontre à plusieurs reprises (et à différents niveaux) la distinction entre contenus visibles et contenus invisibles, curriculum apparent et curriculum caché, si importante dans la littérature pédagogique anglo-saxonne.

* II *

ORIENTATIONS THEMATIQUES POSSIBLES
D'UNE SOCIOLOGIE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT
 Quelques exemples

Avant d'aborder l'exploration bibliographique qui constitue l'objet principal de la présente étude, il nous paraît nécessaire de mieux définir le champ de recherche et de réflexion que l'on va parcourir, en le

caractérisant en fonction de certains thèmes ou de certains problèmes.

1) Contenus d'enseignement et sélection culturelle

Si la conservation et la transmission de l'héritage culturel du passé est incontestablement une fonction essentielle de l'éducation, il faut reconnaître aussi que cette reproduction s'effectue au prix d'une déperdition considérable (seule une infime fraction de l'héritage survit dans la "mémoire scolaire") et aussi d'une retraduction, d'une réélaboration perpétuelles (2). On peut donc s'interroger sur les déterminants, les mécanismes, les enjeux sociaux de la "mise en mémoire" scolaire, et corrélativement sur la "politique de l'oubli" qu'implique toute administration de mémoire.

De même, au sein de ce qu'on définit comme l'ensemble des composantes d'une culture actuellement

vivante, parmi les savoirs, les représentations, les modèles qui "ont cours" dans une société donnée à un moment donné, on peut se demander quels sont les critères qui font que certains donnent lieu à un enseignement systématique dans les écoles, alors que d'autres se transmettent de manière informelle, diffuse, aléatoire et parfois occulte, et qui a le pouvoir de définir ces critères, et pourquoi ces critères varient selon les époques, les pays, les politiques éducatives, les types et filières d'enseignement, les doctrines pédagogiques.

(Ainsi on peut s'interroger sur les contextes et les enjeux sociaux de l'opposition entre savoirs généraux et savoirs spécialisés, savoirs culturels et savoirs professionnels, savoirs "désintéressés" et savoirs "utilitaires", et sur la place de la culture technique dans les enseignements scolaires. De même où passe la frontière entre savoirs "laïques" et savoirs "religieux", savoirs "positifs" et savoirs "idéologiques", savoirs "universalistes" et savoirs "contextualisés" ? Enfin que signifie sociologiquement le fait d'exclure de l'école, ou au contraire d'admettre à l'école certains savoirs "sociaux", les savoirs usuels de la vie quotidienne, ceux liés aux loisirs et aux jeux, à la sexualité, à la vie politique ?)

2) Y a-t-il des savoirs spécifiquement scolaires ?

Les savoirs scolaires sont le produit non seulement d'une sélection dans la culture héritée, d'un filtrage à partir de composantes de la culture actuelle, mais encore d'une restructuration, d'une réorganisation, d'une réélaboration sous l'effet de la contrainte didactique. On peut ainsi chercher à définir ce que les savoirs scolaires ont de spécifique dans leur forme, leur mode de structuration et de présentation, leur mode d'emploi.

A un premier niveau, il faut en effet reconnaître que la contrainte de didactisation est toujours génératrice d'une stylistique cognitive particulière,

caractérisée par exemple par la prédominance des valeurs de présentation et de clarification, le souci de la progressivité, l'importance du découpage formel en chapitres et en "leçons", l'abondance des redondances, le recours à des résumés et à des aide-mémoire, l'illustration par des exemples, la présence de questions et d'exercices accompagnant l'exposé du savoir, etc. : ensemble de dispositifs et de marques à quoi on reconnaît un "produit scolaire" et qui, repérables dans certaines situations de communication non-scolaires, peuvent dénoter la prégnance de "l'esprit scolaire" dans la culture de certains individus ou de certains groupes.

Mais à côté de ces caractéristiques morphologiques de présentation, de découpage, d'organisation, qui découlent presque fonctionnellement de la contrainte didactique (y compris lorsqu'elle s'exerce en dehors du cadre institutionnel de l'école), on peut se demander si la "forme scolaire" n'affecte pas les savoirs et contenus enseignés dans leur nature ou leur statut épistémologiques profonds.

D'une part, on peut s'interroger sur les déterminants, les mécanismes, les enjeux sociaux de la "routinisation" scolaire de la culture : on sait tout ce qui distingue la science des manuels scolaires (dogmatique, figée, "hyper-normale") de la "science vivante" (évolutive, ouverte, parfois contradictoire) (3), et on peut de la même façon, en histoire, en littérature, en philosophie, souligner les effets de neutralisation, de "déréalisation", de dévitalisation imposés par la conversion de tout un héritage essentiel d'expériences, d'expressions et de pensées en chapitres de manuels, sujets de devoirs et questions d'examens.

Mais, à côté de ces effets de "didactisation" et de "routinisation" de savoirs préexistants, on peut se demander s'il n'y a pas aussi, dans le cadre et sous l'effet de la scolarisation, des phénomènes de production, de construction ou de cristallisation de savoirs spécifiquement scolaires, c'est-à-dire n'ayant

à l'origine de statut et de fonction que par rapport à l'école et comme supports de la socialisation scolaire, tout en étant susceptibles ensuite de "diffuser" à partir du monde scolaire, soit pour conquérir (au prix d'une "reconversion" épistémologique) une légitimité "scientifique", soit pour acquérir (au prix d'une retraduction "mondaine") une valeur d'usage sociale. (On pourrait dans cette perspective reconstituer la généalogie de certains corps de savoirs ou de certaines pratiques de savoirs tels que la grammaire, l'explication de textes, la dissertation et l'étude des auteurs en littérature ou en philosophie, l'étude des langues anciennes, certains aspects de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, des sciences naturelles, ainsi que l'instruction civique, l'hygiène, l'"économie domestique", etc., par opposition aux savoirs d'origine typiquement extra-scolaire et qui n'entrent à l'école qu'au prix d'un processus d'assimilation-accomodation, tels que, aujourd'hui, par exemple, l'informatique ou certains savoirs technologiques...)

3) Les contenus d'enseignement et la forme "matières"

Une des caractéristiques morphologiques essentielles du savoir scolaire est son organisation sous forme de matières (ou disciplines) d'enseignement. Cette segmentation par matières correspond-elle à une nécessité épistémologique ou à une tradition routinière ? L'histoire de l'enseignement révèle l'instabilité, la précarité, la diversité des découpages possibles entre les matières, en même temps que certaines constantes très générales. A partir du secondaire, le découpage par matières assure aux enseignants une identité professionnelle très forte : les disciplines sont des "territoires sociaux" aux frontières jalousement gardées et souvent infranchissables. L'approche sociologique des matières scolaires comme faits institutionnels et pôles d'identification

socio-professionnelle et socio-culturelle doit contribuer à éclairer les enjeux sociaux de certains projets ou de certaines expérimentations "interdisciplinaires", en même temps que les mécanismes complexes et souvent hautement conflictuels qui président à la définition ou à l'implantation de nouvelles spécialités à l'intérieur d'un curriculum donné.

4) Les différents modes possibles de structuration des savoirs scolaires

Une analyse sociologique peut porter sur la "substance" du contenu de l'enseignement (quels savoirs, quels savoir-faire, quelles représentations, quels modèles, quelles valeurs sont véhiculés par tel ou tel type d'enseignement ?) aussi bien que sur la "forme" de ce contenu. On s'interrogera alors sur les déterminations et les implications sociales de la "structure du curriculum" : comment le curriculum est-il construit, composé, organisé, et quelles sont les relations entre les différents éléments qui le constituent ? Existe-t-il par exemple une forte compartimentation entre les "unités d'enseignement" ou au contraire y-a-t-il entre elles des communications, des échanges, des pratiques de coopération et qu'est-ce que cela implique du point de vue des relations de pouvoir à l'intérieur des classes et des écoles, entre enseignants, élèves et autorités hiérarchiques ? Autre exemple : l'éventail des savoirs qui entrent dans un type donné d'études est-il large ou étroit ? L'enseignement donné est-il polyvalent ou au contraire très spécialisé ? Et y a-t-il une hiérarchisation de ces savoirs, certains étant plus prestigieux ou plus utiles que d'autres dans la perspective des examens ? Si oui, quels sont les indices de cette hiérarchisation, quels en sont les implications fonctionnelles, les significations culturelles, les enjeux sociaux ? De même on peut s'interroger sur le degré de visibilité des "codes" qui régissent la structuration et la circulation des savoirs scolaires.

Tantôt les règles sont fortement explicitées, et les critères de conformation et d'adaptation au "jeu scolaire" sont assez facilement saisissables et intériorisables. Tantôt, au contraire, les délimitations entre savoirs scolaires "légitimes" et savoirs "triviaux", entre travail et jeu, entre objectifs d'instrumentalité et objectifs d'expressivité, entre réussite et échec scolaires deviennent floues, incertaines, éminemment perméables, de même que les délimitations entre les matières scolaires elles-mêmes, tandis que la définition institutionnelle des filières et des types d'études peut, elle aussi, s'affaiblir ou s'opacifier. On peut s'interroger sur les corrélats et les implications sociologiques d'une telle opposition : quels groupes, par exemple, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution (quels groupes professionnels, quels groupes sociaux) ont intérêt à ce que les codes deviennent moins visibles, ou au contraire plus visibles, quels facteurs de société expliquent les variations de visibilité des codes, quels processus interactifs (discussions, négociations, conflits, compromis, réinterprétations...) conduisent, dans un contexte institutionnel donné, à accroître ou à réduire la visibilité des règles de structuration et de circulation des savoirs, etc. ? On sera amené ainsi à s'interroger sur les relations qui unissent certains modes de structuration du savoir et certains styles de travail pédagogique, et sur les retombées de ces différentes configurations et sur la différenciation des performances et des parcours scolaires selon l'origine sociale des élèves, leurs a priori culturels, les stratégies éducatives que déploient les familles, etc. On s'interrogera en particulier sur les effets des ruptures de code entre les écoles primaires et les collèges, les collèges et les lycées, le "général" et le "technique", le secondaire et le supérieur, les universités et les "grandes écoles".

Tantôt les règles sont fortement explicitées, et les critères de conformation et d'adaptation au "jeu cialités à l'intérieur d'un curriculum donné.

4) Les différents modes possibles de structuration des savoirs scolaires

Une analyse sociologique peut porter sur la "substance" du contenu de l'enseignement (quels savoirs, quels savoir-faire, quelles représentations, quels modèles, quelles valeurs sont véhiculés par tel ou tel type d'enseignement ?) aussi bien que sur la "forme" de ce contenu. On s'interrogera alors sur les déterminations et les implications sociales de la "structure du curriculum" : comment le curriculum est-il construit, composé, organisé, et quelles sont les relations entre les différents éléments qui le constituent ? Existe-t-il par exemple une forte compartimentation entre les "unités d'enseignement" ou au contraire y-a-t-il entre elles des communications, des échanges, des pratiques de coopération et qu'est-ce que cela implique du point de vue des relations de pouvoir à l'intérieur des classes et des écoles, entre enseignants, élèves et autorités hiérarchiques ? Autre exemple : l'éventail des savoirs qui entrent dans un type donné d'études est-il large ou étroit ? L'enseignement donné est-il polyvalent ou au contraire très spécialisé ? Et y a-t-il une hiérarchisation de ces savoirs, certains étant plus prestigieux ou plus utiles que d'autres dans la perspective des examens ? Si oui, quels sont les indices de cette hiérarchisation, quels en sont les implications fonctionnelles, les significations culturelles, les enjeux sociaux ? De même on peut s'interroger sur le degré de visibilité des "codes" qui régissent la structuration et la circulation des savoirs scolaires. Tantôt les règles sont fortement explicitées, et les critères de conformation et d'adaptation au "jeu

5) Contenus d'enseignement et présupposés idéologiques

Y a-t-il une "face cachée" du curriculum, que la sociologie aurait le pouvoir de démasquer par une analyse "en profondeur" des contenus et des comportements d'enseignement ? Il est certain que les contenus et la structure des programmes, les méthodes pédagogiques, les modes d'évaluation témoignent de certains présupposés culturels fondamentaux, véhiculent des a priori implicites et sont porteurs d'un pouvoir d'imposition de normes et de modèles légitimes d'autant plus irrésistible qu'il est moins apparent. On peut bien reconnaître par exemple que l'école a partie liée avec la culture écrite plutôt qu'avec les traditions orales, avec les savoirs formels plutôt qu'avec les savoirs usuels et concrets de la vie courante, ou qu'elle privilégie les performances individuelles et la compétition sur les accomplissements collectifs et la coopération.

L'analyse idéologique des contenus d'enseignement repose cependant sur une hypothèse, disons une "théorie" plus spécifique : elle suppose de saisir, au coeur même des savoirs et des contenus symboliques véhiculés par l'enseignement, les indices et les effets d'un "travail du mensonge" socialement contrôlé. La scolarisation serait en effet, dans les sociétés modernes, un des supports privilégiés de la "politique de la croyance", un des canaux privilégiés par lesquels seraient diffusés parmi les masses, trompeusement mêlés à des corps de connaissances objectives et de compétences fonctionnelles, les ensembles d'images, de représentations, d'opinions, d'illusions capables de modeler durablement les comportements des individus dans le sens le plus conforme aux intérêts des groupes dominants. On reconnaîtra que certains types de contenus (les textes servant de support à l'apprentissage de la langue, la littérature, la philosophie, l'histoire et tous les enseignements explicitement normatifs) se

prêtent mieux que d'autres à ce type d'approche critique dont la valeur heuristique ne peut s'affirmer qu'au prix d'une vigilance constante à l'égard des risques de la simplification polémique et de la systématisation terroriste.

* III *

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES : FRANCE

Peu de travaux sociologiques français portent explicitement et directement sur les contenus et les programmes d'enseignement. (Au contraire, on trouvera chez les historiens de l'éducation d'importantes contributions concernant l'évolution des contenus d'enseignement dans leur contexte social et culturel.)(4)

Il nous paraît possible cependant d'identifier un certain nombre d'approches et d'apports inspirés par une démarche sociologique.

1) Habitus scolaires,
culture et reproduction sociale

Un premier ensemble de contributions se situe dans le cadre de ce qu'on appelle quelquefois les théories ou les sociologies de la reproduction, dans la mesure où celles-ci ne se contentent pas d'étayer leur argumentation concernant la fonction "conservatrice" de l'école sur la seule analyse des effets sociaux de la scolarisation, mais s'efforcent véritablement de pénétrer dans les écoles, dans les classes et, le cas échéant, dans l'univers mental des enseignants pour saisir "dans leur réalité vive" les mécanismes de la sélection scolaire et pour en élucider les implications culturelles et les enjeux sociaux. La plupart des travaux qui relèvent de cette approche n'abordent cependant la question des contenus et des programmes d'enseignement que de façon indirecte ou implicite : c'est la "stylistique culturelle" de l'école, code profond de génération d'attitudes et d'habitudes intellectuelles et de rituels sociaux qui

apparaît comme la variable médiatrice essentielle à partir de laquelle peuvent être rendus intelligibles les rapports entre système d'enseignement et structure sociale. Dans cette perspective, on soulignera la spécificité et la fécondité heuristique de deux textes de Pierre BOURDIEU relativement "anciens" et quelque peu "marginiaux" par rapport aux grandes oeuvres canoniques comme *Les Héritiers* ou *La Reproduction* (5) :

* Pierre BOURDIEU : "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", *Revue internationale des Sciences Sociales*, 3, 1967 (367-409)

* Pierre BOURDIEU : Postface au livre de Erwin PANOFSKY : *Architecture gothique et pensée scolastique*.- Paris : Ed. de Minuit, 1967.

(Ces deux textes éclairent bien les caractéristiques de la culture scolaire comme "force formatrice d'habitudes", ensemble de schèmes cognitifs ou expressifs capables de structurer et de modeler en profondeur les comportements et les accomplissements des individus scolarisés).

On citera aussi, dans la même perspective :

* Pierre BOURDIEU : *Homo academicus*.-Paris : Ed. de Minuit, 1984.

Parmi les contributions provenant du Centre de Sociologie Européenne ou publiées dans *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, et relevant d'une problématique analogue, deux articles consacrés l'un aux contenus et à l'"esprit" des programmes de philosophie entre 1870 et 1914, l'autre à la dissertation philosophique comme produit scolaire typique, nous paraissent importants :

* Jean-Louis FABIANI : "Les programmes, les hommes, les oeuvres. Professeurs de philosophie en classe et

en ville au tournant du siècle", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 47-48, juin 1983 (4-20)

* Louis PINTO : "L'école des philosophes. La dissertation de philosophie au baccalauréat" (même numéro de la revue, 21-36).

A cause de la contribution originale qu'il apporte à la réflexion sur le statut de "la culture technique" transmise dans les établissements d'enseignement technique, on citera aussi :

* Claude GRIGNON : **L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique.** - Paris : Ed. de Minuit, 1971.

Signalons enfin qu'à partir d'un point de vue un peu différent, plus explicitement centré sur une problématique de l'inculcation idéologique et des conflits idéologiques au sein de "l'école capitaliste", un autre ouvrage apporta, à la même époque, des éléments importants pour une analyse critique des contenus d'enseignement :

* Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET : **L'école capitaliste en France.** - Paris : Maspéro, 1971.

2) Approches socio-historiques de la socialisation scolaire : généalogie des savoirs scolaires

Un deuxième ensemble de contributions nous paraît pouvoir être identifié : elles ont en commun une certaine lecture socio-historique des processus de la socialisation scolaire, elles présupposent certains acquis des théories de la reproduction, mais en même temps, elles se démarquent de celles-ci au prix de certains déplacements conceptuels qui permettent un renouvellement partiel de la problématique. Une

question essentielle, dans cette perspective, est celle de la "forme scolaire" de socialisation. Quelles sont les caractéristiques distinctives de la socialisation scolaire, quelle est l'origine et quelles sont les étapes du développement de cette "forme", en quel sens peut-on dire que la scolarisation est aujourd'hui "la forme dominante de socialisation" (6), et quelles sont les caractéristiques (morphologiques, épistémologiques, sémiologiques, idéologiques) des savoirs et autres éléments de symbolismes qui servent de supports à cette socialisation ? Ce qui revient à s'interroger de façon explicite et systématique sur l'émergence et la spécificité d'une "culture scolaire", sur les implications et les fonctions sociales de cette culture, et sur les transformations structurelles provoquées au sein du champ des savoirs (nouvelles configurations, nouvelles hiérarchies, nouvelles affectations) par le développement et la diffusion sociale de cette culture.

Tout en étant conscient du caractère hétérogène de ce regroupement, on citera ici par exemple :

* Guy VINCENT : **L'école primaire française. Etude sociologique.** - Lyon : Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 1980.

(VINCENT souligne le caractère relativement fréquent de la "forme scolaire" au sens moderne du terme : espace spécifique, division par niveaux d'âge, maîtres spécialisés, emploi du temps fixe et minuté, systèmes de récompenses et de punitions, recours à des exercices didactiques dans les diverses matières, apprentissage simultané à l'aide d'un matériel uniforme. Cette forme va de pair avec la cristallisation de savoirs et d'habitus typiquement scolaires dont l'inculcation a toujours aussi valeur de domestication et de "conformation".)

* André CHERVEL : **Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits français. Histoire de la**

grammaire scolaire. - Paris : Payot, 1977 (réédition PBP, 1981).

(La naissance d'une grammaire proprement scolaire, construite de toutes pièces comme un auxiliaire de légitimation et d'inculcation de l'orthographe, dans un contexte de centralisation et de "normalisation" politico-culturelle.)

* Georges VIGARELLO : **Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique.** - Paris : J.P. Delarge, 1978.

(Une "archéologie", au sens de FOUCAULT, du "geste orthopédique". Une contribution originale et brillante à l'histoire moderne de la gymnastique.)
(7)

Une autre contribution "socio-historique" récente nous paraît pouvoir être citée ici, bien qu'elle s'inscrive dans une optique un peu différente :

* André PETITAT : **Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident.** - Genève : Droz, 1982.

(L'auteur se donne explicitement pour tâche de démontrer par le recours à des données historiographiques l'insuffisance des théories sociologiques de la "reproduction". Il consacre d'importants développements aux contenus de la "culture scolaire" dans différents contextes historiques et socio-institutionnels.)

De même on trouvera des éléments intéressants de réflexion sur la culture scolaire, l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des valeurs qui constituent l'arrière plan et le fondement implicite des pratiques d'évaluation scolaire, dans une autre contribution genevoise :

* Philippe PERRENOUD : **La fabrication de l'excellence scolaire.** - Genève : Droz, 1984.

(L'émergence de la "forme scolaire" comme forme dominante de socialisation est inséparable de l'émergence de nouveaux contenus cognitifs et culturels ou de la "scolarisation" de certains éléments culturels préexistants : apparition de savoirs et de savoir-faire partiellement détachés des pratiques sociales auxquels ils sont censés préparer, et codifiés en un "curriculum formel" avec programmes annuels et disciplines séparées. Corrélativement on assiste à une "scolarisation" de la définition sociale de l'excellence : la réussite scolaire tend à devenir le principe dominant de la hiérarchie culturelle à l'échelle de la société tout entière.)

3) Images de la société et postulations idéologiques dans les manuels scolaires

Un troisième groupe nous paraît pouvoir être constitué sur une base plus méthodologique que théorique : ce sont les analyses sociologiques qui appréhendent les contenus d'enseignement à partir de certains corpus tels que les textes des manuels scolaires. La question privilégiée sera ici celle de savoir quelles images de la société, quels modèles culturels, quelles représentations, quelles postulations idéologiques, quelles valeurs véhiculent, de façon explicite ou latente, les manuels scolaires.

On citera tout d'abord deux contributions désormais "classiques" :

* Suzanne MOLLO : **L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs.** - Paris : Dunod, 1969.

(Toute une partie de cette recherche porte sur la "représentation de la société dans les manuels de

lectures", représentation dominée, selon l'auteur, par des modèles archaïques et nostalgiquement "pastoralistes".)

* Pierre DANDURAND : "Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude diachronique des manuels de l'école élémentaire française", *Revue Française de Sociologie*, 13, 1972 (193-212).

(L'auteur, qui avait soutenu en 1962 à Paris une thèse sur "L'image de la société dans les manuels de lecture du cours moyen", souligne l'affaiblissement progressif de la dimension "moralisatrice" et de la charge idéologique des textes des manuels de lecture entre 1930 et 1960.)

Parmi les contributions plus récentes, de qualité et de portée inégales (8), on citera au moins :

* Dominique MAINGUENEAU : **Les livres d'école de la République, 1870-1914.** (Discours et Idéologie).-Paris : Le Sycomore, 1979.

(Une analyse de contenu assez "sophistiquée" du Tour de France par deux enfants, et de quelques autres "classiques" de la littérature scolaire qui cherche à dévoiler certains ressorts "idéologiques" de la culture scolaire, en particulier autour du thème colonial.)

* Zoubida HADDAD : "Les variantes de la morale. La petite bourgeoisie et les manuels scolaires", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, novembre 1979 (7-18).

(Une comparaison des contenus idéologiques des manuels francophones et arabophones en usage en Algérie.)

Par ailleurs, Guy VINCENT consacre une part impor-

tante de son étude socio-historique sur l'école primaire française (*op.cit.*) à une analyse du contenu idéologico-économique des exemples et problèmes proposés dans les manuels d'arithmétique.

Signalons enfin une étude concernant la place et la présentation des thèmes religieux dans les programmes, les instructions officielles, les manuels de seconde, première et terminale et les sujets de baccalauréat en français, histoire et philosophie :

* Madeleine TESSERAUD : "Dieu dans les programmes scolaires", *Etudes*, juillet-août 1984 (87-99).

4) Contenus d'enseignement et différenciation des cursus scolaires et des pratiques pédagogiques

Une place particulière nous paraît devoir être faite à certaines recherches récentes concernant la différenciation des savoirs scolaires selon les types de cursus et de publics d'une part, les types de pratiques pédagogiques d'autre part.

a) L'enseignement général et l'enseignement technique (celui dispensé dans les ex-CET devenus LEP) reçoivent des publics fortement clivés socialement et préparant à des types d'emplois et de statuts sociaux fortement contrastés. Caractériser morphologiquement, épistémologiquement, culturellement les types de savoirs véhiculés dans ces deux réseaux d'enseignement, et analyser comparativement les modes de distribution de ces savoirs ainsi que la façon dont les acquis cognitifs des élèves sont évalués et sanctionnés, tel est l'objet d'une recherche véritablement "pionnière" (parce que correspondant à un type d'approche jusqu'ici négligé ou peu utilisé en France) menée par Lucie TANGUY, dont on citera ici trois articles :

* Lucie TANGUY : "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France", **Revue Française de Sociologie**, 24, 2, avril-juin 1983 (227-254).

(A partir de l'organisation des examens (Bac, CAP, BEP), est proposée une analyse comparative de la distribution des savoirs dans l'enseignement général et dans l'enseignement technique : structuration temporelle du travail scolaire, matières programmées, orientation dominante des savoirs dans chacune des filières.)

* Lucie TANGUY : "Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers", **Sociologie du Travail**, 1983, n°3, (336-354).

(Caractéristiques structurelles et culturelles des savoirs et savoir-faire enseignés dans les LEP.)

* Lucie TANGUY, Catherine AGULHON et Françoise ROPE : "L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité", **Etudes de Linguistique Appliquée**, n°54, avril-juin 1984 (39-68).

(Cet article "entre" davantage dans les "contenus" d'une discipline particulière que les deux articles précédents. Ceux-ci sont abordés cependant de façon indirecte, par le biais des instructions pédagogiques et par celui des sujets d'examens (9). Les auteurs diagnostiquent une "perte d'identité" de l'enseignement technique, attiré par le modèle "secondaire".)

b) L'analyse des déterminants et des enjeux sociaux des différents styles pédagogiques ou "modes de travail pédagogique" (10) peut contribuer à éclairer de façon nouvelle le problème de la sélection, de la structuration et de la distribution des contenus d'enseignement (11). Dans cette perspective, certaines

études sociologiques sur les phénomènes d'innovation ou de "rénovation" pédagogiques méritent considération, dans la mesure où les changements pédagogiques, même lorsqu'ils ne paraissent concerner que les méthodes et moyens d'enseignement, sont toujours porteurs d'implications culturelles, générateurs de déstabilisations au sein du champ des savoirs et des contenus symboliques scolairement transmissibles (12).

Parmi les travaux récents de sociologie empirique des pratiques pédagogiques débouchant directement sur la question des contenus, on retiendra tout particulièrement une enquête sur les contenus des activités d'éveil à l'école élémentaire :

* Viviane ISAMBERT-JAMATI : **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire.** - Paris : PUF, 1984.

(Bien que cette étude ne s'appuie pas plus que celles précédemment citées sur une observation directe dans les classes, mais sur des questionnaires et des entretiens avec les enseignants, elle apporte des données très précises et très suggestives sur les objectifs et les contenus des activités d'éveil à dominante manuelle ou intellectuelle dans un échantillon d'écoles élémentaires parisiennes. Les réponses se différencient finement selon un certain nombre de déterminants, en particulier l'origine sociale des maîtres et celle des élèves. Cette recherche montre exemplairement ce que pourrait être une sociologie empirique des comportements et contenus d'enseignement, car la démarche suivie est applicable à toutes sortes de contextes pédagogiques.)

Du même auteur, on citera aussi une très remarquable contribution à une "sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français" :

* Viviane ISAMBERT-JAMATI et Marie-France GROSPIRON:
 "Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du "travail autonome" au deuxième cycle long", **Etudes de Linguistique Appliquée**, n°54, avril-juin 1984 (69-97).

(S'appuyant à la fois sur des entretiens et des observations dans 24 classes de première, les auteurs dressent une typologie des styles pédagogiques des enseignants de français : "moderniste", "libertaire", "classique" et "critique" et analysent les notes obtenues par les élèves au baccalauréat en fonction de leur origine sociale d'une part, du type de pédagogie pratiqué par les enseignants d'autre part. L'importance des différenciations observées témoigne de la valeur heuristique de la démarche poursuivie par les auteurs et fait souhaiter que des recherches de ce genre se multiplient.) (13).

* IV *

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES : GRANDE-BRETAGNE

1) Contenus et contextes de l'enseignement :
 quelques contribution antérieures à 1970

Restée longtemps une science de démographes et d'économistes (14), centrée sur les problèmes d'accès aux études et de mobilité sociale ou sur les déterminants socio-culturels de l'éducabilité (15) et dominée par de grandes enquêtes à forte armature statistique souvent commanditées par les pouvoirs publics, la sociologie britannique de l'éducation n'a accordé jusque vers le milieu des années 60 qu'une attention oblique et marginale aux mécanismes et aux enjeux de la structuration et de la circulation des savoirs scolaires. Quelques contributions antérieures à 1970 nous paraissent cependant pouvoir être citées :

* Raymond WILLIAMS : **The Long Revolution.**- London : Chatto and Windus, 1961.

(Un des chapitres de cet important ouvrage retrace l'histoire du système éducatif depuis le Moyen-Âge en mettant l'accent sur les contenus cognitifs et culturels de l'enseignement aux différentes époques et sur les supports sociaux des différentes idéologies pédagogiques.)

* R. WILKINSON : **The Prefects.**- London : Oxford University Press, 1964.

(Une étude sur les "public schools" du XIX^e siècle, qui s'inspire de la théorie wébérienne selon laquelle les contenus intellectuels et culturels de l'éducation reflètent les postulations et les représentations des groupes socialement dominants.)

A côté de ces contributions qui font appel à des données historiques(16), on retiendra aussi quatre études davantage centrées sur le présent :

* Olive BANKS : **Parity and Prestige in English Secondary Education.**- London : Routledge and Kegan Paul, 1955.

* S.COTGROVE : **Technical Education and Social Change.**- London : Allen and Unwin, 1958.

* W. TAYLOR : **The Secondary Modern School.**- London : Faber and Faber, 1963.

* W.A.L. BLYTH : **English Primary Education.**- London : Routledge and Kegan Paul, 1965.

2) Les apports spécifiques de
la "nouvelle sociologie de l'éducation" :
une socio-analyse des savoirs scolaires,

Influencée par l'interactionnisme symbolique américain issu des travaux de G.H. MEAD, par la phénoménologie sociale de SCHUTZ et par certains apports de la sociologie de la connaissance, la "nouvelle sociologie de l'éducation" (qui s'est développée en Grande-Bretagne aux alentours de 1970) a pour caractéristique essentielle de considérer l'ensemble des fonctionnements et des enjeux sociaux de l'éducation à partir d'un point de vue privilégié qui est celui de la sélection et de la structuration des savoirs incorporés dans les programmes et les cursus. C'est donc une sociologie centrée sur le curriculum plutôt que sur les flux de scolarisation ou les déterminants sociaux de la réussite et de l'échec scolaires, mais c'est aussi une sociologie qui aborde le curriculum à partir d'un point de vue critique particulier, un point de vue "anti-positiviste" ou "anti-absolutiste", qui suppose de mettre l'accent sur le caractère contingent, le caractère "socialement construit" des savoirs scolaires. (En cela, elle se distingue d'une approche en termes de "curriculum development", qui mettrait l'accent sur les processus d'innovation en matière de programmes scolaires sans entrer dans une analyse socio-idéologique des contenus.)

Le principal ouvrage représentatif de cette nouvelle approche est incontestablement un recueil publié par M.F.D. YOUNG (à la suite des travaux de la Conférence Annuelle de la British Sociological Association tenue à Durham en 1970) et intitulé :

* **Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education.**- London : Collier-Macmillan, 1971.

Nous avons tenté ailleurs de présenter une vue d'ensemble des apports et aussi de l'évolution remarquablement rapide entre 1970 et 1980 de ce courant de pensée (17). Nous nous contenterons ici de mentionner quelques contributions particulièrement significatives.

a) Dans "On the Classification and Framing of Educational Knowledge"(18), BERNSTEIN analyse les implications pédagogiques, sociales, culturelles de différents modes possibles de structuration des savoirs scolaires, selon leur degré de compartimentation au sein du curriculum (cf. le concept de "classification" et l'opposition entre "collection codes" et "integrated codes") et la rigueur des "contraintes de cadrage" qui s'exercent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage (cf. le concept de "frame" ou de "framing").(19).

Parce qu'elle porte davantage sur des aspects d'agencement structurel ou de programmation pédagogique des contenus d'enseignement que sur des caractéristiques culturelles ou idéologiques intrinsèques de ces contenus, la contribution de BERNSTEIN (qui doit plus à DURKHEIM qu'à MARX ou à MEAD) nous paraît occuper une place un peu à part au sein du courant dit de la "nouvelle sociologie", tout en étant conceptuellement très féconde.

b) Dans sa contribution à **Knowledge and Control** intitulée "An Approach to the Study of the Curricula as Socially Organized Knowledge" (p. 19-46), Michael YOUNG propose une typologie des curricula selon le degré de compartimentation, de spécialisation, de hiérarchisation des savoirs qu'ils véhiculent. Selon lui, les critères actuels de légitimation et de hiérarchisation des savoirs scolaires (le privilège de la culture alphabétique et abstraite par exemple) reflètent les postulations et servent les intérêts des groupes socialement et politiquement dominants. Chez YOUNG, l'analyse structurelle et culturelle des

savoirs scolaires conduit ainsi à une critique politique radicale (par un mouvement tout à fait caractéristique du climat intellectuel d'une période qui voit s'affirmer la "nouvelle sociologie" en Grande-Bretagne et triompher les "théories de la reproduction" en France.)

c) Dans le texte de G.ESLAND "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge" (**Knowledge and Control**, p.70-115) se manifeste davantage l'inspiration phénoménologique et "anti-positiviste" de la "nouvelle sociologie de l'éducation". Contre la conception "objectiviste" et "réifiante" selon laquelle les matières scolaires correspondraient à des "aires de réalité" effectivement distinctes, ESLAND décrit les savoirs scolaires comme des "ensembles de significations intersubjectivement partagées" ou comme l'objet d'une incessante négociation entre des acteurs sociaux porteurs de "perspectives subjectives" divergentes (20).

d) Dans son texte "Classroom Knowledge" (**Knowledge and Control**, p. 133-160), Nell KEDDIE, qui s'appuie sur un travail d'observation dans des classes, apporte elle aussi une contribution originale à la socio-analyse des savoirs scolaires, en soulignant notamment la liaison entre la représentation que les enseignants se font de leurs élèves (et de la différenciation entre les élèves), leur conception du savoir et de ce qui vaut comme savoir légitime, et la façon dont ils organisent les savoirs à transmettre à différentes catégories d'élèves, et en particulier à ceux qui sont perçus par eux comme "faisant problème" parce qu'étant culturellement éloignés d'eux.

e) L'inspiration "anti-positiviste" de la "nouvelle sociologie" a pu ainsi conduire au développement d'une critique radicale des contenus et pratiques d'enseignement dans certaines matières (ou, du moins, il y eut à cette époque une convergence objective, une

rencontre entre cette nouvelle approche théorique et le mouvement pédagogique radical, influencé en particulier par les idées de Paulo FREIRE ou d'ILLICH). On citera plusieurs textes particulièrement représentatifs de cette orientation critique.

* G. VULLIAMY : "What Counts as School Music ?", in G.WHITTY et M.F.D. YOUNG, eds : **Explorations in the Politics of School Knowledge.**- Driffield : Nafferton Books, 1976. (19-34).

* G. VULLIAMY : "School Music as a Case Study in the New Sociology of Education", in J. SHEPHERD et al. : **Whose music ? A Sociology of Musical Languages.**- London : Latimer, 1977.

* G. VULLIAMY : "Culture Clash and School Music : A Sociological Analysis", in L. BARTON et R. MEIGHAN, eds. : **Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms. A Reappraisal.**- Driffield : Nafferton Books (115-127).

* J. SHEPHERD et G. VULLIAMY : "A Comparative Sociology of School Knowledge", **British Journal of Sociology of Education**, 4, 1, 1983. (3-18).

* G. VULLIAMY et J.SHEPHERD : "Sociology and Music Education : a response to Swanwick", **British Journal of Sociology of Education**, 5 ,1, 1984 (57-76).

(Sur le conflit entre la définition scolaire de la "bonne musique" identifiée à la tradition de la musique savante européenne, et l'expérience musicale concrète des élèves, nourrie d'apports tout différents. Contre l'absolutisme et l'ethnocentrisme culturel de l'enseignement musical.)

* M.F.D. YOUNG : "Notes for a Sociology of Science Education", **Studies in Science Education**, 1, 1974 (51-60).

* M.F.D. YOUNG : "The schooling of science" ,in G. WHITTY et M.F.D. YOUNG, **op. cit.**, 1976 (47-62).

* M.F.D. YOUNG : "School Science. Innovations or Alienation", in P.WOODS et M. HAMMERSLEY, eds.: **School**

Experience. - London : Croom Helm, 1977 (250-262).

(Sur le dogmatisme de la science enseignée, son ignorance de ses propres conditions sociales de possibilité, sa coupure par rapport à la vie réelle.)

* R.J. HINE : "Political Bias in School Physics", **Hard Cheese**, 4-5, 1975 (93-96).

(Contre le dogmatisme et l'absolutisme d'un enseignement des Sciences de la nature coupé de toute référence historique et humaine et soumis à des contraintes rigoureuses de "compartmentation" et de "cadrage".)

* J. SPRADBERY : "Conservative Pupils ? Pupil Resistance to a Curriculum Innovation in Mathematics", in G. WHITTY et M.F.D.YOUNG, 1976, **op.cit.** (236-243).

(La résistance des élèves à l'innovation, indice de l'intangibilité des savoirs scolaires "légitimes" ?)

* G. WHITTY : "Experiencing School Knowledge : the Case of Social Studies", in P.WOODS et M. HAMMERSLEY, eds., 1977, **op.cit.** (250-262).

(Sur le "positivisme" latent des "nouvelles études sociales" implantées dans l'enseignement secondaire au cours des années 60.)

* I. HEXTALL : "Marking Work", in G. WHITTY et M.F.D. YOUNG, 1976, **op.cit.** (19-34).

(Sur les implications "positivistes" et les effets aliénants des pratiques scolaires de notation.)

f) La tension entre une inspiration humaniste et anti-positiviste radicale et les exigences d'une critique socio-politique motivée par une analyse des contraintes "macro-structurelles", ou plutôt le

dépassement, l'enveloppement du premier point de vue par le second se manifestent à travers la plupart des textes de la "nouvelle sociologie" de la "seconde génération". Une illustration de ce mouvement de "reconceptualisation" apparaît en particulier chez WHITTY :

* G. WHITTY : "Sociology and the Problem of Radical Educational Change : Notes towards a Reconceptualization of the New Sociology of Education", in M. Flude et J. AHIER, eds. : **Educability, School and Ideology**. - London : Croom Helm, 1974 (113-137).

* G. WHITTY : **School Knowledge and Social Control**. - Milton Keynes : The Open University Press, 1977.

* G. WHITTY : "School Examinations and the Politics of School Knowledge", in L. BARTON et R. MEIGHAN, eds., 1978, **op.cit.** (129-144).

Mais on pourrait citer parallèlement plusieurs textes de YOUNG lui-même, par exemple :

* "Curriculum Change : Limits and Possibilities", **Educational Studies**, 1,2, juin 1975, 129-138, reproduit in M.F.D. YOUNG et G. WHITTY, ed. : **Society, State and Schooling : Readings on the Possibilities for Radical Education**, Ringmer, The Falmer Press, 1977, 236-252).

Finalement, tout s'est passé comme si, par l'effet d'une dynamique interne ou sous l'influence du marxisme américain (BOWLES et GINTIS) (21) et du marxisme français (ALTHUSSER), les apports originaux de la "nouvelle sociologie" s'étaient peu à peu dilués au sein d'un courant plus large, plus puissant, plus international, et sans que toutes les promesses de développement ou de renouvellement radical d'une sociologie des contenus de l'enseignement aient vraiment été tenus : la socio-analyse des savoirs

scolaires est restée surtout à l'état programmatique et n'a guère produit de résultats empiriques cumulatifs et contrôlables (22).

3) Nouvelles perspectives sociologiques sur les "matières scolaires"

Les contenus cognitifs et symboliques, véhiculés par l'enseignement se présentent généralement sous la forme de "matières scolaires" ("School subjects") fortement spécifiées et séparées, assimilables dans une certaine mesure à des "territoires sociaux". Les processus d'élaboration, de légitimation, de transformation de ces entités socio-intellectuelles ont fait récemment l'objet d'un certain nombre de recherches et d'analyses sociologiques originales. On citera en particulier :

* Frank MUSGROVE : "The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum", in J.F. KEER, ed., **Changing the Curriculum**, University of London Press, 1968 (96-109).

(Dans ce texte où l'on reconnaît parfois une des premières contributions explicites à la "sociologie du curriculum", l'auteur suggère que la résistance aux innovations qui mettent en cause les séparations disciplinaires vient de ce que les matières scolaires constituent des "systèmes sociaux" en même temps que des "systèmes intellectuels", qui confèrent à leurs membres un puissant sentiment d'identité.)

* David LAYTON : **Science for the People.** - London : Allen and Unwin, 1973.

(Une très importante étude socio-historiographique concernant le développement de l'enseignement scientifique en Angleterre au XIX^e siècle.) (23)

* Ivor GOODSON : *Becoming an Academic Subject : patterns of explanation and evolution*", *British Journal of Sociology of Education*, 2,2,1981 (163-180).

(Sur le passage de la géographie du statut de savoir élémentaire et utilitaire au statut de savoir académique et scientifique après 1870, grâce en particulier à la stratégie légitimatrice efficace de la Geographical Association.)

* Ivor GOODSON : *School Subjects and Curriculum Change. Case studies in Curriculum History*.- London: Croom Helm, 1983.

* Ivor GOODSON : "Subjects for Study : Aspects of a Social History of Curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, 15, 4, 1983 (391-408).

(A la charnière de la sociologie et de l'historiographie, GOODSON appréhende certains phénomènes de cristallisation ou de transformation de matières scolaires - évolution de la géographie, de la biologie, des "études rurales", émergence récente des "sciences de l'environnement" comme matière scolaire - à la lumière de certaines hypothèses :

- 1) les matières scolaires ne sont pas des entités monolithiques mais des agrégats instables de sous-groupes et de traditions hétérogènes ;
- 2) le processus d'implantation et de développement d'une matière scolaire passe par la substitution d'une légitimation "académique" à une justification purement pédagogique ou utilitaire ;
- 3) les matières nouvelles telles que les "sciences de l'environnement" représentent un enjeu conflictuel pour les disciplines déjà existantes telles que la géographie ou la biologie, qui découle de problèmes en définition de statut, d'accès aux ressources, de délimitations territoriales.

Selon GOODSON, ces phénomènes s'expliquent plus directement et plus concrètement par la recherche

pour les enseignants d'avantages matériels immédiats (statuts, ressources, carrières) que par certaines grandes variables macro-structurelles, par la domination idéologique ou politique de certaines classes sociales ou par la façon dont les enseignants sont "socialisés" au cours de leur formation. En cela, le recours à des données historiographiques doit permettre selon GOODSON de compléter ou de corriger certaines interprétations trop globalisantes et simplificatrices proposées par YOUNG et certains "nouveaux sociologues".)

* Barry COOPER : "On explaining Change in School Subjects", **British Journal of Sociology of Education**, 4, 3, 1983 (207-222).

(L'étude de COOPER porte sur les changements dans les contenus de l'enseignement des mathématiques et des sciences au niveau secondaire, tels qu'ils se manifestent à travers les programmes et les manuels. L'auteur propose un modèle d'explication sociologique qui articule l'aspect structural et l'aspect interactionnel. Il reproche en particulier à KUHN et aux "nouveaux sociologues" d'avoir ignoré la segmentation (horizontale et verticale) des disciplines en sous-groupes entre lesquels existent des conflits. Mais il met l'accent aussi sur les demandes et pressions externes, ainsi que sur les contraintes structurelles qui déterminent la distribution inégale des ressources entre les acteurs à un moment donné, accordant à certains groupes plus de pouvoirs de modification du curriculum qu'à d'autres. Enfin il s'efforce d'expliquer les changements observés à partir des intérêts et conflits de "carrière" déterminés par les "positions professionnelles" diverses des agents concernés (cf. par exemple l'hostilité aux mathématiques modernes observée chez les enseignants les plus âgés et/ou les moins qualifiés). Sa perspective

s'apparente à celle de GOODSON et s'appuie en partie sur les mêmes références théoriques.) (24)

D'autres références récentes à propos de l'analyse sociologique des matières scolaires nous paraissent pouvoir être mentionnées :

* S.J. BALL : "Competition and Conflict in the Teaching of English : a socio-historical analysis", **Journal of Curriculum Studies**, 14, 1982 (1-28).

* S.J. BALL et C. LACEY : "Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action : a measured critique of subject cultures", in P. WOODS, ed. : **Teacher Strategies**.- London : Croom Helm, 1980.

* R.G. BURGESS : "It's not a proper subject : it's just Newsom", in J.F. GOODSON et S.J. BALL, eds. : **Defining the Curriculum : Histories and Ethnographies of School Subjects**, Ringmer, Falmer Press, 1983.

* M. WARING : **Social Pressures and Curriculum Innovation**.- London : Methuen, 1979.

4) Sociologie des processus d'innovation dans les programmes scolaires

Les problèmes concernant l'élaboration et l'implantation des programmes et cursus d'enseignement (ou "curriculum development") et la rénovation des contenus ont donné lieu en Grande-Bretagne à une abondante littérature depuis le milieu des années 60. Ce sont cependant davantage les processus de décision que les contenus mêmes des programmes qui ont intéressé le plus souvent les sociologues du "curriculum development". C'est pourquoi ce type d'approche tombe en grande partie en dehors du champ de la présente étude. (25)

CONCLUSION

Une comparaison systématique des apports de la recherche sociologique française et de la recherche britannique sur les contenus et programmes d'enseignement dépasserait sans doute les limites de la présente étude, dont l'objectif était principalement documentaire. Une telle comparaison serait de toute manière très difficile à mener, et passablement artificielle, parce qu'elle reviendrait à mettre en présence deux ensembles structurellement hétérogènes : la sociologie des contenus d'enseignement constitue en Grande-Bretagne un champ nettement identifiable, plus riche et plus fortement structuré qu'en France. On peut néanmoins souligner une certaine analogie de position (au sein de ce champ) entre la "nouvelle sociologie" britannique et les "sociologies de la reproduction" en France, analogie d'autant plus intéressante qu'il y a eu des échanges intellectuels non négligeables entre les deux "écoles" : Pierre BOURDIEU a collaboré à **Knowledge and Control** et ses apports sont relativement bien connus en Grande-Bretagne, et BERNSTEIN a travaillé un moment dans le cadre du Centre de Sociologie Européenne et a été partiellement traduit par un collaborateur de ce Centre. Lorsqu'on s'efforce de prendre une vue d'ensemble de chacun des deux territoires intellectuels qu'on a ici parcourus, c'est tout de même un sentiment de profonde différence qui prédomine, et le soupçon d'une ignorance mutuelle largement répandue.

Jean-Claude FORQUIN

NOTES

(1) Emile DURKHEIM : **L'évolution pédagogique en France.** - Paris : PUF, 1938 (rééd. 1969).

(2) cf. la conception de la culture comme "tradition sélective" chez le sociologue britannique Raymond WILLIAMS (**The Long Revolution.** - London : Chatto and Windus, 1961) : nous nous approprions notre héritage au moyen d'un incessant travail de sélection et de réinterprétation.

(3) cf. en particulier le chapitre 10 (sur le rôle des manuels scolaires dans le fonctionnement de la "science normale") du livre de Thomas KUHN : **La structure des révolutions scientifiques**, traduction. - Paris : Flammarion, 1970. cf. aussi Jean-Pierre ASTOLFI, André GIORDAN et al. : **Quelle éducation scientifique pour quelle société ?** Paris : PUF, 1978.

(4) Cet aspect est en dehors du champ de la présente étude. Mais on citera au moins les travaux de Henri MARROU (**Histoire de l'éducation dans l'Antiquité.** - Paris : Seuil, 1948, rééd. 1981), Pierre RICHE (**Education et Culture dans l'Occident barbare, VIè-VIIIè siècles.** - Paris : Seuil, 1962 et **Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du Vè au milieu du XIè siècle.** - Paris : Aubier-Montaigne, 1979), Philippe ARIES (**L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.** - Paris : Plon, 1960), François de DAINVILLE (**L'éducation des Jésuites, XVIè-XVIIIè siècles.** - Paris : Ed. de Minuit, 1978), Roger CHARTIER, Marie-Madeleine COMPERE et Dominique JULIA (**L'éducation en France du XVIè au XVIIè siècles**, Paris : Ed. de Minuit, 1978), Georges SNYDERS (**La pédagogie en France aux XVIIè et XVIIIè siècles.** - Paris : PUF, 1965), Antoine PROST (**Histoire de**

l'enseignement en France, 1800-1967. - Paris: A. Colin, (1968) et les quatre volumes de **l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France**, publiés par l'INRP sous la direction de Louis-Henri PARIAS (Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981). Plusieurs articles de la revue **Histoire de l'Education** (née en 1978, publiée par l'INRP) pourraient aussi être cités (cf. par exemple, dans le numéro 1, décembre 1978, p. 39-48, l'article de Maurice CRUBELLIER : "Education et Culture. Une direction de recherche", et dans le numéro 6, 1980, p. 47-56, les "questions sur l'enseignement primaire au XIX^e siècle" de Pierre CASPARD et Jean-Noël LUC, à propos d'une table ronde organisée par le Service d'Histoire de l'Education de l'INRP, et portant en particulier sur les contenus d'enseignement). Enfin, sur le processus de constitution et de légitimation d'une discipline scolaire et universitaire particulière, à savoir la géographie en France après 1860, on relèvera la contribution originale de Catherine RHEIN : "La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale (1860-1920) ?", **Revue française de sociologie**, 23, 1982 (223-251).

(5) cf. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON : **Les héritiers. Les étudiants et la culture.** - Paris : Ed. de Minuit, 1964 ; Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON : **La Reproduction, pour une théorie du système d'enseignement.** - Paris : Ed. de Minuit, 1970. Sur les implications culturelles et sociales profondes des pratiques d'enseignement, d'évaluation et de sélection scolaires, on citera également (parmi d'autres contributions) : Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON et Monique de SAINT-MARTIN : **Rapport pédagogique et communication.** - Paris, La Haye: Mouton, 1965 ; Pierre BOURDIEU et Monique de SAINT-MARTIN : "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", **Annales, Economies, Sociétés, Civilisations**, janvier 1970 (147-175) ; Pierre BOURDIEU et Monique de SAINT-MARTIN : "Les

catégories de l'entendement professoral", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 3, mai 1975 (68-93) ; Pierre BOURDIEU : "Epreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux grandes écoles", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 39, septembre 1981 (3-70).

(6) cf. par exemple Jean-Michel BERTHELOT : **Le Piège Scolaire**.- Paris : PUF, 1983, et les travaux du Centre de Sociologie de l'éducation de l'Université de Lyon II (cf. Régis BERNARD : "Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire", **Les Dossiers de l'éducation**, n°5, 2ème trimestre 1984 (17-22)).

(7) Sur le même thème, on citera aussi Jacques DEFRANCE : "Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique, 1760-1870", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 6, 1976 (22-46) ; et Jacques THIBAUT : **Les aventures du corps dans la pédagogie française : étude historique et critique**.- Paris : Vrin, 1977.

(8) On retiendra à ce propos l'analyse très critique de Pierre CASPARD : "De l'horrible danger d'une analyse superficielle des annuels scolaires", **Histoire de l'éducation**, 21, janvier 1984 (37-58). (A propos du livre de Laura S. STRUMINGHER : **What Were Little Boys and Girls Made of ? Primary Education in Rural France, 1830-1880**.- Albany : State University of New York, 1983).

(9) On trouvera des éléments complémentaires chez Antoine PROST : "Les enjeux sociaux du français(2) : l'enseignement secondaire (ou : les sujets d'examens depuis 1912)", **Le Français aujourd'hui**, n°60, 1982 (63-78).

(10) cf. Marcel LESNE : **Travail pédagogique et formation d'adultes**.- Paris : PUF, 1977.

(11) cf. Geneviève DANNEPOND : "Pratiques pédagogiques et classes sociales : Etude comparée de trois écoles maternelles", **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 30, novembre 1979 (31-45).

(12) Sur la rénovation de l'enseignement du français, cf. Viviane ISAMBERT-JAMATI et collab. : **La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire.**- Paris : CNRS, 1977, et aussi : Jacqueline CHOBAUX et Monique SEGRE : **L'enseignement du français à l'école élémentaire : quelle réforme ?.**- Paris: PUF, 1981. Sur certains aspects de l'innovation au niveau des collègues, cf. Gabriel LANGOUET : **Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement.**- Paris : PUF, 1982, et aussi : Gabriel LANGOUET : **Suffit-il d'innover ?.**- Paris : PUF, 1985.

(13) Ces recherches empiriques sur les pratiques pédagogiques prolongent en fait l'investigation sur les objectifs de l'enseignements que Viviane ISAMBERT-JAMATI avait menée à partir des discours de distribution des prix dans les lycées (cf. **Crises de société, crises de l'enseignement.**- Paris: PUF, 1970), mais en nous faisant pénétrer beaucoup plus profondément dans la "boîte noire" des comportements et des contenus...

(14) cf. le bilan proposé par Olive BANKS : "The Sociology of Education, 1952-1982", **British Journal of Educational Studies**, 30, 1, février 1982 (18-31), et aussi l'article de A.H. HALSEY : "Provincials and Professionals : The British Post-War Sociologists", **Archives Européennes de Sociologie**, 23, 1, 1982 (150-175).

(15) cf. par exemple D.V.GLASS : **Social Mobility in Britain.**- London : Routledge and Kegan Paul, 1954 ; J.FLOUD, A.H. HALSEY et F.M. MARTIN : **Social class and Educational Opportunity.**- London: Heinemann, 1957 ; et aussi le recueil édité par A.H. HALSEY, J.FLOUD et C. ANDERSON : **Education, Economy and the Society.**- New

York : The Free Press, 1961 ; ainsi que J.W.B. DOUGLAS : **The Home and the School. A study of Ability and Attainment in the primaty school.**- London : Mc Gibbon and Kee, 1964. and Kee, 1964.

(16) cf aussi R.H. WILKINSON : "The Gentlemen Ideal and the Maintenance of a Political Elite", **Sociology of Education**, 37, 1, automne 1963 (9-26), reproduit in P.W. MUSGRAVE, ed. : **Sociology, History and Education : a reader.**- London, :Methuen, 1970 (126-143) ; G.E. DAVIE : **The Democratic Intellect : Scotland and Her Universities in the Nineteenth Century.**- Edinburgh University Press, 1961 ; F. CAMPBELL : "Latin and the Elitt Eercation", **British Journal of Sociology**, 19, 3, sepembre 1968 (308-325), reproduit in P.W. MUSGRAVE, ed., **op.cit.** (249-264) ; S. ROTHBLATT : **The Revolution of the Dons.**- London : Faber and Faber, 1969 ; M. VAUGHAN et M.S. ARCHER : **Social Conflict and Educational Change in England and France (1789-1848).**- Cambridge University Press, 1971.

(17) cf. J.C. FORQUIN : "La 'nouvelle sociologie de l'éducation' en Grande Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)", **Revue Française de Pédagogie**, 63, avril-juin 1983 (61-69). cf. aussi J.C. FORQUIN : "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation", **Revue Française de Sociologie**, 25, avril-juin 1984 (211-232).

(18) Texte publié dans **Knowledge and Control**, **op.cit.**, pp. 47-69, repris dans le volume 3 de **Class, Codes and Control.**- London : Routledge and Kegan Paul, 1975, et traduit par J.C. CHAMBOREDON pour constituer le chapitre 11 de **Langages et classes sociales.**- Paris : Ed. de Minuit, 1975.

(19) De même, dans **Class and Pedagogies : visible and invisible** (OCDE, 1975, traduit par J.C. CHAMBOREDON : **Classes et pédagogies : visibles et invisibles**, **ibid.**,

1975), BERNSTEIN analyse les déterminants sociologiques et certaines implications possibles d'un mode de travail pédagogique actuellement utilisé dans les écoles maternelles et enfantines et caractérisé par une plus grande souplesse et une moins grande visibilité des critères de structuration et d'évaluation des apprentissages.

(20) La même orientation se retrouve par exemple chez Chris JENKS : "Powers of Knowledge and Forms of the Mind" (in C. JENKS, ed. : **Rationality, Education and the School Organization of Knowledge, Papers for a Reflexive Sociology of Education.** - London : Routledge and Kegan Paul, 1977, 23-28), à travers en particulier une critique de la théorie "rationaliste dogmatique" des "formes de connaissance" comme fondement objectif du curriculum proposée par le philosophe Paul HIRST (**Knowledge and curriculum.** - London : Routledge and Kegan Paul, 1974).

(21) cf. S. BOWLES et H. GINTIS : **Schooling in Capitalist America.** - London : Routledge and Kegan Paul, 1976.

(22) Ajoutons à ce constat le fait que la "nouvelle sociologie" n'a guère été en mesure de répondre aux interpellations dont elle fut l'objet concernant ses présupposés épistémologiques : oui ou non, l'affirmation du caractère "socialement construit" des savoirs scolaires, l'anti-absolutisme et l'anti-positivisme sociologiques doivent-ils conduire au relativisme radical et à la négation de toute idée de vérité ? (Sur la discussion autour du "relativisme théorique" de cette sociologie, cf. notre article de 1983 déjà cité, en particulier la 5ème partie).

(23) cf. aussi D. LAYTON : "Science as General Education", **Trends in Education**, 21, janvier 1972 (11-15). (Dans cet article l'auteur propose de distinguer différentes phases dans l'implantation d'une matière

scolaire dans l'enseignement secondaire, qui correspondent à ce qu'on pourrait peut-être appeler une période "militante", une période de "légitimation académique" et une période de "normalisation institutionnelle").

(24) cf. en particulier : R. BUCHER et A. STRAUSS : "Professions in process", **American Journal of Sociology**, 66, 1961 (325-334) ; J. BEN-DAVID et R. COLLINS : "Social Factors in the origins of a new science : the case of psychology", **American Sociological Review**, 31, 4, août 1966 (451-465).

(25) En dehors de contributions citées précédemment au titre de la "nouvelle sociologie" ou de la sociologie des matières scolaires, on se bornera à citer ici quelques ouvrages à caractère de synthèse : D. LAWTON : **Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning**, University of London Press, 1973 ; P.W. MUSGRAVE : **Knowledge, Curriculum and Change**, London, Angus and Robertson, 1973 ; L. STENHOUSE : **An Introduction to Curriculum Research and Development**, London Heinemann, 1975 ; J. EGGLESTON : **The Sociology of the School Curriculum**, London, Routledge and Kegan Paul, 1977. (On trouvera d'autres références dans notre article, déjà cité, de 1984 sur "la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne".) On citera enfin l'étude à caractère historique de P. GORDON et D. LAWTON : **Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries**, London, Hodder et Stoughton, 1978 (dont le chapitre 3 porte sur les changements dans les contenus de certaines matières : l'anglais, les mathématiques, l'éducation morale et religieuse, l'économie domestique, les études sociales et les sciences).

INNOVATION ET RECHERCHE A L'ETRANGER

TEXTE LIBRE ET PENSEE CREATIVE DES ENFANTS EN POLOGNE

La valeur de la technique du texte libre comme méthode stimulant le développement de la pensée créative des enfants est étudiée dans les écoles polonaises appliquant les techniques Freinet.

La pensée créative est définie par le processus de production de pensées hétérogènes et originales. D'après Guilford, ces aptitudes à la réflexion divergente, convergente et d'évaluation décident de la réussite dans le processus mental créatif.

Un environnement conforme peut former et développer ces aptitudes créatives.

Les recherches portèrent sur 250 enfants de 10 à 11 ans (3è et 4è classes des écoles) et durèrent 15 mois.

La technique du texte libre se déroulait en 90 minutes une fois par semaine et comportait 6 phases :

- création d'une atmosphère aisée
- écriture
- lecture des textes par les enfants
- choix des textes les plus intéressants par les enfants
- élaboration des textes choisis par toute la classe (polissage du texte)
- copie, photocopie, illustration pour le journal scolaire.

Le reste des leçons de langue maternelle était conforme au programme obligatoire d'après lequel travaillaient les groupes de contrôle.

Les résultats des 2 groupes furent comparés à partir des tests de Guilford de récits à compléter ou à achever, de la méthode d'analyse de l'interaction verbale du professeur et des élèves de Norma Trowbridge.

RESULTATS

1 - Les élèves de classes expérimentales ont atteint un niveau beaucoup plus élevé de la pensée créative que les autres. Le développement le plus grand a été noté dans le domaine de l'aptitude à la pensée divergente (de 17,5% à 31,6%). Un peu moins se sont développées les aptitudes à la pensée convergente et critique (évaluation).

2 - En même temps, on constatait que la participation verbale des élèves aux leçons augmentait systématiquement de 42% au début à 59% vers la fin de l'expérience. La part globale de la pensée convergente, divergente et d'évaluation a augmenté de 40% au début à 79% vers la fin de l'expérience.

3 - Les récits étaient plus construits et plus achevés dans le groupe expérimental.

DISCUSSION

Le succès de la technique du texte libre peut s'expliquer par l'intégration des activités expressives et intellectuelles, des processus émotivo-motivatifs et cognitifs.

Les facteurs indispensables à la réussite sont :

- l'ambiance facilitant les émotions positives
- la stimulation des activités expressives à partir du besoin d'expression et d'objectivation des expériences

-la discussion sur les textes, forme de coopération intellectuelle au but cognitif et pratique.

Les prémisses psychologiques et logiques (Bruner, Piaget, Aebli) font croire que l'enfant raisonne le plus correctement quand il discute avec d'autres enfants de mêmes opérations intellectuelles et expériences.

La discussion sur la correction et le perfectionnement des textes est traitée comme une résolution de problèmes constructifs ouverts.

Le perfectionnement linguistique, au lieu de passer

par la grammaire, se fait de manière directe, ce qui confirme l'idée de Wygotski (et de Chomsky, Miller, etc.) : "la pensée se réalise dans la parole".

La technique du texte libre est donc une méthode complexe de stimulation de la pensée et de la langue des enfants.

D'après W. FRANKIEWICZ, de l'Université de Gdansk, Pologne, in *Revue internationale de pédagogie expérimentale*.- n° XXI, 2, 1984, p. 200-210.

INFORMATIQUE ET EDUCATION AUX ETATS-UNIS

DES ORDINATEURS A L'ECOLE essai de prospective

La situation des ordinateurs dans l'éducation se discute sous trois aspects :

- 1 - le matériel disponible dans les écoles,
- 2 -les moyens d'enseignement permettant d'utiliser les ordinateurs,
- 3 -la situation pédagogique et sa perception des ordinateurs.

-1-

En moyenne, chaque école dispose de 4 ordinateurs, acquisition faite souvent à la demande des parents.

Dans les collèges et les universités, le nombre est plus difficile à estimer, mais il croît toujours et tend vers un ordinateur par étudiant.

La prédiction pour les années à venir est difficile : d'une part l'absence de logiciels corrects pour utiliser ces machines n'a pas empêché leur doublement en quelques années ; d'autre part, de nouvelles machines offrent plus de mémoire, plus de rapidité et un meilleur graphisme. Dans quelle mesure ces performances nouvelles vont-elles influencer la

conception de logiciels et la politique d'acquisition des écoles ?

-2-

Moins favorables, la production et la diffusion des programmes d'enseignement. La quantité des programmes (surtout diffusés commercialement) a augmenté mais la qualité a suivi lentement.

Nous savons comment produire des didacticiels mais cette connaissance n'a pas été largement utilisée. La plupart des programmes n'ont pas fait l'objet d'un grand soin et peu ont été évalués.

Beaucoup d'entreprises se spécialisent dans la vente de logiciels parce qu'elles espèrent un nouveau marché et la vente de leur matériel.

En plus des modules de formation disponibles dans le commerce, quelques logiciels éducatifs sont disponibles directement chez les concepteurs. Les facteurs caractéristiques de cette pauvreté des logiciels en éducation sont nombreux :

- un manque de savoir faire dans les capacités interactives de l'ordinateur
- un manque de savoir faire dans les capacités de l'ordinateur à individualiser l'enseignement
- l'utilisation très faible de l'interaction, telle que les questions à choix multiple
- une confiance trop grande dans le texte
- une confiance trop grande dans les images, quand celles ci n'aident pas l'étudiant
- le traitement de l'écran d'ordinateur comme si c'était une page de livre
- l'utilisation du matériel de divertissement vaguement éducatif
- des contenus qui ne concordent pas avec les programmes
- un intérêt pour les jeux sans résultats éducatifs
- l'habitude de longues périodes d'enseignement au début des programmes, difficiles à suivre
- une dépendance très lourde des moyens d'impression annexes
- une présentation d'éléments de contenu décontext-

tualisés

- une utilisation de matériels qui ne retiennent pas l'attention des étudiants.

Hormis quelques programmes sponsorisés par une ou deux sociétés, les groupes financiers investissent peu dans les logiciels éducatifs. Ils préfèrent se préoccuper de la diffusion des logiciels plutôt que de leur développement.

Le développement des matériels informatiques d'enseignement fut une histoire de mauvaises orientations. Par exemple, le développement des langages d'autorité a été un investissement de sommes énormes qui auraient été mieux employées dans la production de modules d'enseignement.

Plusieurs spécialistes de sciences informatiques font courir le bruit que les ordinateurs ne peuvent être utilisés dans l'enseignement avec succès tant que les didacticiens ne font pas usage des techniques de l'intelligence artificielle. Ce n'est pas juste. Il existe déjà des exemples de logiciels intéressants sur ordinateurs courants.

-3-

Sauf à l'université où l'usage de l'informatique est le plus fréquent, il serait surprenant que l'ordinateur représentât, dans les USA, plus d'1 % de l'ensemble des moyens d'enseignement.

L'enseignement moyen est encore dépendant des moyens traditionnels : les livres, la lecture.

Les perspectives d'avenir

Des observations prédisent que d'ici 2 à 3 ans, plus d'un million d'ordinateurs seront en place dans les écoles américaines.

On peut espérer que les sociétés commerciales stimulent la production et la distribution de matériels informatiques éducatifs.

Les ordinateurs vont continuer à se perfectionner et les prix à baisser. Les capacités graphiques vont

offrir plus de choix de caractères et de taille. On peut espérer des écrans plus grands et une meilleure définition des images.

Le vidéodisque se développera.

Deux scénarios sont possibles, l'un négatif, l'autre positif.

Dans l'un, les forces financières peuvent continuer à dominer le marché, comme pour l'édition imprimée, et l'audience pour une faible qualité de logiciels se développer. Dans cette perspective négative, la qualité de l'enseignement continuera à décliner.

Dans l'autre scénario, en 1984, les leaders financiers et politiques vont se mettre d'accord pour réformer le système éducatif afin de maintenir la position mondiale du pays et apporter la meilleure éducation à tous les citoyens.

Pendant les 10 années de réformes, 1% du budget pour l'éducation sera dépensé pour développer des programmes.

Les concepteurs de programmes devront tenir compte des approches théoriques en éducation et assurer la diversité et la pluralité du système éducatif.

La plupart des activités qui se faisaient en classe se feront à la maison ou à la bibliothèque.

Leonard en 1968 prévoyait que l'ordinateur serait le seul moyen de liberté dans l'enseignement et qu'il déterminerait entièrement les activités éducatives des élèves, les enseignants ayant un rôle à jouer dans l'éducation affective.

En 1984, Leonard propose une gestion plus souple. L'ordinateur et l'élève se mettent d'accord sur l'enseignement du jour à partir de sujets d'études à option.

Un élève qui a satisfait aux exigences minimales peut passer le reste du temps à la maison ou ailleurs. La vision du futur de Leonard ressemble assez à ce que les écoles devraient faire.

D'après BORK (Alfred), directeur du Centre d'ensei-

gnement technologique de l'Université de Californie, in Phi Deltan Kappan, décembre 1984, vol. 66, n°4, p. 239-243.

MICROMAC DANS UNE ECOLE SECONDAIRE DU MINNESOTA

Micro-ordinateurs pour macro solutions

L'équipement du district scolaire de Rosemount date des années 70, lors de la formation du groupe MEEC (Minnesota Educational Computing Consortium). Pour diffuser le savoir faire informatique auprès des autres écoles, 5 directeurs d'établissements créèrent MICROMAC (emploi de micro-ordinateurs pour concevoir des macro solutions).

Les enseignants intéressés travaillent avec l'équipe dirigeante de Micromac en tant que consultants pour les autres écoles et districts, en tant qu'animateurs de séminaires ou guides pour les visiteurs venus observer le programme informatique de l'école secondaire de Rosemount.

L'expérience a démontré que les micro-ordinateurs pouvaient être utilisés dans la gestion des constructions scolaires et des budgets scolaires. De plus, un programme local avec disque dur relié à la fois au micro-ordinateur et au terminal donne aux directeurs l'accès aux résultats de chaque élève de l'école.

L'association sportive retient grâce au micro-ordinateur les terrains, les équipes et les moyens de transport.

Pour les applications pédagogiques, 135 micro-ordinateurs furent installés dans les départements ou les laboratoires.

2 de ces laboratoires, implantés dans le département de mathématiques accueillent 42 sections de différents cours encadrés par 4 enseignants.

L'ordinateur du professeur est connecté à un projecteur électronique permettant aux étudiants de voir l'enseignant sur un grand écran installé au mur.

Chaque ordinateur a ses propres disques souples mais beaucoup de machines sont aussi munies d'un disque dur situé dans une autre pièce du bâtiment.

Le département commercial a son propre ordinateur pour la gestion des bases de données et des calculs.

Depuis 1976, un contrat est passé avec une entreprise nationale d'ordinateurs et l'école offre des programmes de calcul incluant la tenue du compte, les recettes, les dépenses, l'inventaire.

Le 4ème ordinateur situé au Centre de ressources, sert à chacun pour améliorer ou mettre à jour sa propre information.

De plus, des micro-ordinateurs servent à l'enseignement quotidien dans l'éducation spécialisée sous forme d'exercices à trous pour les élèves handicapés mentaux, dans l'enseignement industriel, dans la musique, au service d'orientation, etc.

Récemment, le district scolaire a signé un contrat pluri-annuel avec Control Data Corporation pour évaluer les progrès des étudiants en mathématiques et en sciences grâce à leur logiciel.

Chacun des 120 membres de la faculté a suivi les 10 heures de cours d'initiation à la micro-informatique. Parmi eux, 100 ont poursuivi un enseignement optionnel qui les rend - pour 75 d'entre eux - capables de conduire leur propre programme informatique. Pendant ce temps, les 4 enseignants d'informatique ont répondu à de très nombreuses demandes de la part des collègues s'intéressant à une application particulière, ou de la part des étudiants qui souhaitent parfaire leur apprentissage en écrivant des programmes.

Micromac offre son aide aux autres écoles du district pour des programmes de gestion, de traitement de texte, etc.

L'équipe de Micromac a conçu des valises pédagogiques contenant la littérature nécessaire au démarrage d'un plan informatique, au tarif de 25\$.

Rosemount (Minnesota), in *Phi Delta Kappan*, décembre 1984, vol. 66, n°4, p. 255-256.

POUR DES LOGICIELS DE QUALITE

Récemment, les écoles ont eu à répondre à une campagne publicitaire à la télévision de plusieurs millions de dollars, payée par une entreprise d'ordinateurs, montrant les enfants utilisant des ordinateurs à la maison et à l'école, et devenant ensuite meilleurs élèves. Après cela, des millions de parents ont acheté des ordinateurs à usage personnel. Mais ils espèrent que les enseignants aussi vont proposer un enseignement informatisé à l'école.

Talmis, un groupe de recherche en marketing, estime à 5 millions environ le nombre d'ordinateurs dans les écoles, soit 10 ordinateurs familiaux pour 1 ordinateur scolaire.

Le message est clair pour les parents qui achètent : l'ordinateur peut aider l'éducation américaine à sortir de ses difficultés au moment où -selon les nombreux rapports de réformes -elle en a bien besoin.

Face à ces attentes parentales, les enseignants sont placés devant un dilemme. D'un côté, s'ils assument la pleine responsabilité d'exploiter les potentialités informatiques, ils entreprennent une tâche pour laquelle ils sont, souvent, mal préparés.

De l'autre côté, s'ils ne s'investissent pas dans cette tâche, et si le potentiel d'une éducation par l'informatique n'est pas réalisé, ces enseignants seront critiqués pour avoir manqué à leur fonction, à savoir former des étudiants pour l'avenir.

Aucune des issues n'est désirable, surtout quand la plupart des enseignants font tout ce qu'ils peuvent pour utiliser l'informatique.

Les ordinateurs apportent un problème supplémentaire dont on aurait pu faire l'économie pour trouver des fonds pour les matériels.

Un consultant scolaire en informatique raconte que la plupart des appels qu'on lui adresse sont du style : "J'ai besoin de vous très vite. Venez nous aider à les faire utiliser par les enfants car nous voulons montrer aux parents que leurs enfants s'en servent."

Il conseille au directeur de commencer par évaluer quelles sont les parties des programmes qui bénéficieraient le plus de l'utilisation de l'informatique. Il recommande aussi de chercher des logiciels de grande qualité, susceptibles de mieux servir les programmes scolaires et les besoins des enseignants que ne le font les autres types de matériels, bien moins chers.

La qualité des ordinateurs à l'école dépend de la qualité des logiciels choisis dans telle école, et dépend de la manière dont le logiciel est intégré dans tous les programmes.

Près de 700 compagnies d'ordinateurs produisent entre 7 000 et 10 000 programmes et les producteurs n'ont pas la réputation d'offrir des produits de haute qualité. A cela, trois raisons :

1 - La plupart du temps, aucune documentation n'accompagne les matériels pour les écoles ou les familles, ce qui rend difficile le choix et l'utilisation pour les enseignants et les parents.

2 - De plus, les producteurs refusent de prévoir largement car ils craignent que les logiciels soient copiés et que cela limite les ventes.

3 - En outre, il est moins facile d'évaluer ce type de produit que les produits imprimés, car chaque programme doit être étudié en "temps réel" et testé par de vrais étudiants.

Avec l'expérience, comme pour les documents imprimés, la qualité peut venir.

D'autres facteurs sont en jeu : la concurrence entre les entreprises. Dans le champ de l'informatique éducative, la vente a plus à faire avec le profit d'une société qu'avec la qualité de ses produits. On peut penser que les enseignants sont assez avisés

pour acheter du matériel de qualité. Or ce sont surtout les districts scolaires aux budgets consistants qui sont dotés du matériel performant.

Lors des deux dernières années, une agence de défense de consommateurs (EPIE) s'est lancée dans une estimation de la qualité des logiciels éducatifs, relayée bientôt par plusieurs fondations.

Cette initiative a abouti à un réseau d'échanges électroniques d'informations inter-états entre les écoles et les consommateurs familiaux, avec un accès pour enseignants et parents à l'information sur la recherche indépendante en matière d'informatique éducative.

Une banque de données en conversationnel (interrogeable par les écoles qui assurent la maintenance) donne accès à toute la production de logiciels disponibles sur le marché, signale les modèles périmés, le coût, les matériels nécessaires, le mode d'emploi, s'il a été évalué ou recommandé.

Cette information est disponible aussi sous forme de publication annuelle.

Un programme national d'évaluation emploie des évaluateurs entraînés à estimer systématiquement la qualité d'un échantillon représentatif des logiciels entrés dans la base, tant pour la forme technique et pédagogique du produit que par l'observation directe de son utilisation avec des étudiants.

Les premiers résultats, présentés en 1984, montrent que 6/10° des matériels ont été jugés "non recommandables", et 3 ou 4/10° "recommandables". Seulement 1 sur 20 a été placé dans la catégorie "hautement recommandable".

Seulement 5 % des programmes ont été jugés de haute qualité.

L'analyse révèle aussi qu'un seul sur 5 des logiciels négligent le retour d'information sur les performances.

D'ailleurs, depuis un an, le pourcentage de logiciels "hautement recommandables" n'a pas augmenté (le pourcentage de logiciels "recommandables" est

passé de 27 à 35 %).

Face à cette indifférence des fabricants, il ne reste plus aux éducateurs qu'à acheter les meilleurs logiciels et à aider les enseignants à utiliser de la manière la plus efficace les logiciels de haute qualité.

Les éducateurs à la vue large vont même jusqu'à entraîner les parents à se servir de l'ordinateur en complément de l'école. Dans certains districts cette information se fait en liaison avec des bibliothèques publiques. D'autres districts aident les parents à obtenir des réductions conséquentes sur le prix des ordinateurs.

D'après KOMOSKI (P. Kenneth), directeur de l'Institut d'échange de produits informatiques en éducation à l'université de Colombie, in *Phi Delta Kappan*, décembre 1984, vol.66, n°4, p. 244-248.

EVALUER LES DIDACTICIELS

Comment fait un éducateur dont la connaissance des ordinateurs est limitée pour exercer effectivement son rôle d'évaluateur de logiciels ? La réponse est simple : comme pour les types de programmes d'enseignement.

Avant toute évaluation, quatre questions sont fondamentales :

1 - A quelle intention répond le programme informatique ? Enseigner de nouvelles informations, savoir faire ou concepts ; renforcer des matières enseignées ; approfondir ou remédier ; développer la connaissance des ordinateurs ou l'entretenir ;

2 - Qui va utiliser le programme, en termes de classes, âges, niveaux de capacité ?

3 - Quels sont les objectifs du programme ? Sont-ils clairement définis dans la brochure jointe et sont-ils

évidents à travers le programme ?

4 - Quelle connaissance ou savoir faire l'étudiant doit-il posséder pour utiliser le logiciel avec succès ?

Viennent ensuite 9 questions spécifiques :

1 - Le programme fait-il un plein usage de la technologie de l'ordinateur ? Il n'est pas assimilable à un livre, il doit être interactif et conduire activement l'étudiant vers son propre apprentissage.

2 - Le programme est-il capable d'intéresser les plus jeunes parmi le public concerné ?

3 - Qui contrôle le programme ? l'étudiant ou l'ordinateur ? C'est l'étudiant qui doit à tout moment de sa propre place pouvoir revoir les instructions, revenir à un élément du programme ou finir entièrement l'activité.

4 - Le niveau de capacité des étudiants était-il approprié ?

5 - La forme pédagogique est-elle perçue ? Si l'étudiant ne peut interroger l'ordinateur comme il interroge son professeur, le programme est à revoir.

6 - Les instructions du programme sont-elles claires pour les étudiants ? Les plus courtes sont les meilleures et le vocabulaire doit être simple.

7 - Le renforcement est-il approprié ? Le logiciel devrait proposer des récompenses aux bonnes réponses. La plupart du temps, la réplique de l'ordinateur à une réponse incorrecte est plus gratifiante pour l'étudiant qu'une réplique de l'ordinateur à une réponse correcte.

8 - Le programme enregistre-t-il les progrès de l'étudiant ? Cela peut aider l'enseignant à savoir si les objectifs du programme sont atteints par les plus jeunes ou à apporter de l'aide supplémentaire.

9 - La syntaxe est-elle claire et libérée de tout le jargon informatique et de fautes de frappe ?

Les quatre questions suivantes recouvrent des préoccupations qui surgissent dans l'évaluation des logiciels.

1 - La forme de l'écran est-elle appropriée ?

Couleurs, lignes, graphismes, musiques aident-ils l'étudiant ou le rebutent-ils ?

2 - Quelle est l'espérance de vie du programme ?

3 - La commande qui lance et interrompt le programme est-elle clairement désignée dans les instructions qui accompagnent le programme ?

4 - Les instructions de manoeuvre et les brochures d'accompagnement sont-elles de grand secours ?

D'après CAISSY (A.Gail), directeur dans une firme de produits informatiques à Toronto (Ontario), in *Phi Delta Kappan*, décembre 1984, vol.66, n°4, p. 249-250.

DU BON EMPLOI DES ORDINATEURS Une dernière chance pour la technologie de l'éducation ?

Les similitudes sont grandes entre ce que les écoles font et pensent des ordinateurs aujourd'hui et ce qu'elles faisaient et pensaient à propos des téléviseurs voilà 30 ans.

En 1947, il y avait environ 7 000 téléviseurs aux Etats-Unis. Sept ans plus tard, 80 % des foyers américains possédaient leur téléviseur et chaque américain passait de 4 à 6 heures devant l'écran chaque jour.

Au début de la télévision, les autorités scolaires pensaient révolutionner la pédagogie avec elle.

Aujourd'hui, dans ma propre école, les studios de télévision sont inemployés et la télévision sert seulement à l'occasion d'un événement spécial.

Pendant ce temps, tous les enfants américains passent la majeure partie de leur temps de loisir collés à l'écran.

Ce désintérêt pour la télévision de la part des éducateurs a trois explications, et celles-ci concernent aussi les ordinateurs.

En premier lieu, les écoles qui ont équipé des

salles de télévision n'ont plus eu d'argent pour assurer les réparations et la maintenance.

Ensuite, les écoles n'ont jamais mis en place une formation des enseignants pour intégrer la télévision dans les programmes.

Enfin, la majorité des enseignants snobent les émissions de la télévision commerciale.

Et le paradoxe, c'est que les élèves passent plus de temps devant la télévision qu'en classe et que les valeurs, les attitudes véhiculées par "Dallas", "The A team", "Webster" sont absorbées par les jeunes sans aucune distance critique puisque l'école a été incapable de faire une place à la télévision en classe.

Des recherches montrent que le contenu des émissions modèle les notions de réalité des spectateurs.

Ainsi, une enquête menée en 1979 dans une petite ville du Midwest demandait aux habitants d'indiquer le problème le plus important auquel faisait face la communauté. La réponse arrivant en tête fut : le crime dans les rues, alors qu'aucun crime n'avait eu lieu depuis plus de 20 ans !

Aujourd'hui, nous percevons le début d'une autre révolution technologique avec le développement des ordinateurs.

La question n'est pas de savoir si le marché américain va être saturé par les ordinateurs domestiques, mais quand et sous quelle forme ?

Quand les ordinateurs seront moins chers, nous passerons autant de temps dans une activité interactive en compagnie d'un ordinateur que nous en passons actuellement de manière passive devant la télévision.

Que peuvent faire les écoles d'ici là ?

Le fait que les enseignants trouvent trop pauvres les logiciels et inquiétante la centralisation des informations de la nation n'empêche pas que les ordinateurs vont envahir la vie quotidienne. C'est aux enseignants seuls à prendre les décisions, parce qu'ils sont les seuls à pouvoir déterminer quel est

le meilleur moyen, pour les étudiants, d'utiliser cette nouvelle technologie.

Dans la plupart des districts scolaires, les salaires des enseignants représentent au moins 80% du budget.

L'ordinateur est aussi un outil qui peut rendre le travail moins intensif et l'investissement plus productif.

Jusqu'à maintenant, les éducateurs et les constructeurs de matériels ont distingué l'informatique de gestion et l'informatique pédagogique.

Quand j'enregistre les résultats des élèves ou du matériel pour les classes, suis-je dans une fonction administrative ou pédagogique ?

La règle de l'efficacité pour l'informatique, c'est de confier les machines à des individus qui sauront les utiliser en fonction des besoins qu'ils perçoivent. Dans notre école, chaque membre de l'Université a son micro-ordinateur équipé de trois logiciels au minimum : un pour le vocabulaire, un autre pour une extension, le 3ème pour la banque de données. L'imprimante doit être d'assez bonne qualité pour supporter la photocopie. Chaque ordinateur doit disposer d'un "modem" pour que les universitaires puissent communiquer entre eux et avec l'extérieur.

Un tel équipement ne représente que 10 % de notre budget annuel. Je peux même investir la même somme tous les ans, sans faire aucun sacrifice de personnel. Nous autres enseignants pouvons d'abord nous libérer des tâches administratives grâce aux ordinateurs et développer ensuite des projets éducatifs.

La structure de la société électronique en 2004 sera extrêmement hiérarchisée et nos enfants auront peu d'occasions d'exercer leur pensée critique.

A moins que les enseignants jouent un rôle majeur dans l'introduction des ordinateurs à l'école. Dans ce cas, l'organisation sociale sera plus décentralisée et plus humaine, l'écart entre les riches et les pauvres plus réduit. L'école jouera un rôle central dans le

développement moral et intellectuel des jeunes américains.

D'après WAGSCHAL (H.Peter), membre associé pour le développement et la planification des programmes à l'Université du Massachussets, in **Phi Delta Kappan**, décembre 1984, vol.66, n°4, p. 251-254.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION

Ce colloque analyse et étaié la redécouverte actuelle d'une vérité : l'éducation ne concerne pas seulement l'école ou les enfants mais "la reconnaissance de la pluralité des lieux de formation" et des "modalités d'acquisition et de formation".

L'historique de la reconnaissance des acquis de formation s'appuie essentiellement sur l'expérience américaine, car seul ce pays a accrédité les compétences acquises hors de l'école, dans la pratique professionnelle. Antérieurement, le développement de l'enseignement supérieur avait, pour une catégorie de population, substitué l'apprentissage théorique à la formation par l'essai et l'erreur, par la suite on a réhabilité l'expérience pratique ("learning by doing") mais en milieu scolaire, supervisée par un professeur. La valeur des expériences individuelles des adultes a surtout été admise après la seconde guerre mondiale, grâce aux activités multiples exercées par les militaires réintégréés dans la vie civile.

A la fin des années 70, 80% des adultes américains participent à l'auto-formation ou à la formation continue "non académique". En conséquence, les universités s'ouvrent à une politique d'accréditation de l'apprentissage expérientiel : la compétence peut remplacer les pré requis scolaires. Des recherches pour l'évaluation et la valorisation du travail familial et bénévole -généralement féminin -sont

également entreprises. Cette reconnaissance des acquis permet aux adultes de reprendre des études et d'obtenir un diplôme plus rapidement. Elle a accrédité non pas les années d'expérience mais plus objectivement les apprentissages qui en découlent et remplissent effectivement "un objectif de formation ou de travail". Les recherches sur la standardisation des critères d'évaluation ont pour but de faciliter le passage des adultes d'une institution ou d'un programme à l'autre sans perte de crédits.

L'évaluation de l'apprentissage informel se heurte à de nombreuses difficultés : difficulté conceptuelle (on s'aperçoit que notre système scolaire et même social ne distingue guère les acquis des processus d'acquisition) ; difficulté culturelle de distinguer la reconnaissance des acquis de l'acquisition d'un diplôme ; difficulté de "l'ingénierie" des systèmes pédagogiques (formulation des programmes en termes d'objectifs).

Dans son bilan des propositions du ministère de l'Education, P. Lucier présente les choix stratégiques majeurs du Québec : utilisation élargie des systèmes de certification existants, non ingérence de l'Etat dans l'instrumentation de la reconnaissance au niveau universitaire en vertu de l'autonomie des universités, choix d'un modèle "coopératif" de Service d'accueil et de référence en ce qui concerne l'organisation des prestations et l'accès à la reconnaissance des acquis.

L'impact du nouveau système de reconnaissance des acquis est mesuré sur la société (le rapprochement éducation - travail devrait améliorer la participation des travailleurs au développement économique), sur les différents niveaux d'enseignement. L'influence de cette reconnaissance sur la conception de la formation collégiale, sur les effectifs des étudiants, sur les exigences pédagogiques et organisationnelles est étudiée dans le système des collèges québécois. Le cas ponctuel de l'évaluation des acquis expérimentiels dans un CEGEP est présenté : celui des infirmiers auxiliaires. Ses implications sont ensuite analysées

en ce qui concerne l'université, notamment en matière d'admission et d'orientation des candidats (le statut d'étudiant libre favorise d'ores et déjà l'intégration des adultes). Dans le cas précis de l'Université du Québec, F.Landry explore deux mécanismes de reconnaissance de l'expérience professionnelle : la règle d'admission des adultes et le système d'équivalences. La répercussion d'une présence nombreuse d'adultes, continuant simultanément à travailler, sur la vie universitaire n'est pas encore évaluable. Ce dossier est complété par un panorama des ressources disponibles pour la population : les bureaux d'évaluation pédagogique, créés par les directions régionales du ministère et les "services d'accueil et de référence" qui aident le candidat à tracer son profil de formation, octroient des équivalences pour les formations antérieures reconnues et donnent accès à des tests d'évaluation des acquis expérimentiels.

La dernière partie du dossier est consacrée à l'exploration de deux moyens méthodologiques de reconnaissance des acquis : les tests de connaissance (prévus pour ne pas pénaliser les candidats peu scolarisés) et une évaluation de l'apprentissage ponctuel des personnes grâce au document informatif, le "portfolio" exposant les apprentissages et les objectifs, et grâce à l'approche des "histoires de vie" qui permet d'identifier l'autoformation mais qui sera lentement et difficilement reconnue par les institutions.

D'après les actes du Colloque de Sherbrooke, 23-25 mai 1984, in **Prospectives**, vol.20., n°3, octobre 1984, p.103-104.

*COMMUNICATION DOCUMENTAIRE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION*

**UNE BIBLIOTHÈQUE D'UER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CE QUE LISENT LES ÉTUDIANTS**

par Jeanne CONTOU

Comment fonctionne une Bibliothèque de Sciences de l'Éducation ? Qui la fréquente ? Dans quelles conditions sert-elle à ses utilisateurs ? Qu'y trouve-t-on ? La Bibliothèque de l'UER de Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris V peut-elle être considérée comme un modèle du genre ?

* ORIGINE, ÉVOLUTION

Créée en 1964, cette Bibliothèque fut d'abord destinée à un petit nombre d'étudiants qui préparaient le Certificat de Pédagogie sous la direction du Professeur Maurice DEBESSE. "Riche" d'une centaine de livres, de thèses ronéotypées, de quelques revues, de documents et de manuels scolaires, elle était trop modeste pour satisfaire aux besoins des autres domaines où intervenait l'enseignement de M. DEBESSE : le Certificat de Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent et la préparation de diverses thèses sur un sujet d'éducation.

Son contenu reflétait les préoccupations de l'équipe animée par M. DEBESSE : lui-même, Roger BLEY, Pierre COSTE, Antoine LEON, Georges RIOUX et Jean VIAL avaient fait acheter des ouvrages sur la Psychologie de l'Enfant, la Pédagogie et la Psychologie expérimentale, l'Histoire et la Philosophie de l'Éducation, l'Enfance inadaptée, l'Éducation nouvelle et l'Enseignement programmé.

Répondant aux exigences de ses utilisateurs, salariés en grande partie, ce fut, dès le début, une Bibliothèque de prêt autant que de consultation sur place.

Aidée par une secrétaire-dactylographe, j'en assurais la gestion et la tenue de deux fichiers "Auteurs" et "Matières".

La Bibliothèque suivit l'extension des études de Pédagogie : création, en 1967, de la Licence puis de la Maîtrise de Sciences de l'Education, élargissement de l'équipe enseignante, de recherche et d'administration, agrandissement des locaux.

Cette évolution ne fut pas sans mal : il est soudain apparu que l'accroissement du nombre de livres et la diversification des sujets abordés ne pouvaient pas répondre, comme il se devait, à une demande d'utilisateurs au nombre et à la diversité de plus en plus importants. En effet, la mise en place des nouvelles structures de l'enseignement comme une certaine explosion de recherches, entreprises à partir de 1969, occupaient le personnel auparavant chargé de la gestion de la Bibliothèque : si les commandes de livres continuaient à se faire à l'instigation des enseignants-chercheurs, les ouvrages étaient moins accessibles que par le passé : le fichier "Auteurs" était en retard sur les commandes et le fichier "Matières", qui exigeait l'analyse des livres reçus, fut peu à peu abandonné.

Le Conseil de l'UER alerté, en 1977, une commission s'est constituée autour du Professeur Joffre Dumazedier, vivement intéressé par cet outil d'auto-formation, et de moi-même : elle devait permettre de nouveau un bon fonctionnement de la Bibliothèque. Elle obtint des vacances pour l'accueil des étudiants dans la salle de lecture, certains de ses membres participèrent aux réunions de travail animées, de 1981 à 1983, par M. Jean Hassenforder, directeur du Centre de Documentation Recherche de l'INRP, et dont le résultat des réflexions sur le classement des livres dans une Bibliothèque de Sciences de l'Education fut

utilisé pour l'établissement d'un nouveau fichier "Matières". J'entrepris ce fichier et, à cet effet, l'analyse des livres qui ne figuraient pas dans le fichier interrompu. Malgré le retard très important qu'il fallait rattraper, on peut dire aujourd'hui que la Bibliothèque de l'UER de Sciences de l'Education est sur une bonne voie. Effectuée en 1984, son intégration dans la Bibliothèque Universitaire de Paris V nous permet d'espérer les moyens nécessaires (en personnel comme en matériel) à une amélioration constante des services qu'elle rend aux étudiants comme aux enseignants et chercheurs qui la fréquentent en grand nombre.

* ACTUALITE, ACCUEIL

Située dans les locaux de l'UER de Sciences de l'Education de Paris V, au quatrième étage (pièce 410) du 28 rue Serpente, 75006 Paris, la Bibliothèque est ouverte 25 h 30 par semaine, suivant l'horaire suivant :

Lundi 14 h - 17 h
Mardi 10 h - 13 h
Mercredi 10 h - 13 h et 14 h - 18 h
Jeudi 10 h - 13 h
Vendredi 13 h - 17 h 30

Son fonds est prêté ou consulté sur place suivant la nature des documents : tous "sortent", sauf quelques livres rares ou épuisés, les revues (mais on peut en emprunter des numéros spéciaux), les thèses ronéotypées.

Le prêt concerne un maximum de deux ouvrages à la fois pour une durée de quinze jours. Des prêts plus longs sont consentis à l'occasion des grandes vacances universitaires.

Une contractuelle "type CNRS" assure l'accueil des utilisateurs ainsi que de la gestion de la Bibliothèque.

Deux volontaires consacrent 5 à 8 heures de leur

temps par semaine à l'accueil et à l'analyse des livres en vue de leur classement dans les diverses rubriques du fichier "Matières". Leur aide est très appréciable mais, pour que la Bibliothèque puisse mieux fonctionner, il lui faudrait au moins un autre poste à plein temps.

* LES UTILISATEURS

Qui fréquente, en effet, la Bibliothèque ?

Les étudiants, en premier lieu, et les enseignants-chercheurs de l'UER de Sciences de l'Education de Paris V (Licence, Maîtrise, Doctorat).

A ceux-ci viennent s'ajouter les étudiants du DEUG de Psychologie où intervenaient jusqu'à l'an dernier des enseignements de Sciences de l'Education, ceux du nouveau DEUG de Sciences Humaines mis en place cette année, ceux du Centre de Formation continue de Paris V, ceux de Licence et de Maîtrise de Psychologie le cas échéant.

Tous sont intéressés par des heures tardives d'ouverture et par le prêt d'un large éventail d'ouvrages : c'est que ou bien ils sont salariés, ou bien ils entreprennent des études qui nécessitent leur présence aux cours durant une grande partie de la semaine.

Il est bien évident que, dans les conditions actuelles, la Bibliothèque ne peut répondre pleinement à leur demande, qu'elle prend pourtant en considération.

* LE FONDS

Le fonds disponible est constitué par :

- 3201 livres déjà enregistrés (une récente commande est en cours d'enregistrement et d'analyse en vue de deux fichiers) ;

- plus de 500 thèses ronéotypées soutenues, en grande majorité, sur un sujet d'éducation dans le cadre des anciennes études de Pédagogie (1964-1969) et, depuis l'établissement des nouvelles Universités, à Paris V ;

- 134 revues, françaises pour la plus grande partie, concernant les Sciences humaines, et notamment les Sciences de l'Education ;

- un certain nombre de documents (bibliographies, rapports de recherche, études diverses), de contenu similaire.

Ces ouvrages entrent dans la Bibliothèque à la suite des commandes annuelles ou semestrielles, d'abonnements, de dons. Ces dons concernent essentiellement les thèses ronéotypées et un certain nombre d'ouvrages dont les auteurs appartiennent au corps enseignant de l'UER de Sciences de l'Education.

Les commandes et les abonnements sont essentiellement fondés sur les suggestions des enseignants-chercheurs qui fournissent tous les ans des bibliographies liées au contenu des Unités de Valeur composant la Licence et la Maîtrise de Sciences de l'Education.

Les moyens nous manquent pour une recherche bibliographique plus étendue auprès des éditeurs. Tout au plus les catalogues de dernières parutions reçus font l'objet de compléments de listes d'ouvrages à acquérir, après être soumis aux enseignants-chercheurs.

* LES PREFERENCES DES UTILISATEURS

Limites de l'information

Nous avons cherché à savoir ce que lisaient les utilisateurs de la Bibliothèque, en nous limitant aux étudiants.

Mais, étant donné le fonctionnement de celle-ci (qui ne garde de trace que des documents qui "sortent"), nous n'avons pu que comptabiliser les prêts des livres d'octobre 1983 à début avril 1985.

La période universitaire 1984-85 étant en cours, nous n'avons pas jugé valable de la comparer à celle de l'an dernier.

Les statistiques établies sont, par ailleurs,

biaisées par des faits liés au retard, par exemple, avec lequel certains livres ont pu être rendus, ce qui diminue leur nombre de sorties, ou par le fait d'emprunts répétés du même livre par la même personne. L'unité prise en considération est la "sortie" du document et non la personne qui fait "sortir" celui-ci. Il nous semble honnête d'y attirer l'attention du lecteur, bien que, à première vue, ces faits ne doivent pas influencer beaucoup les résultats. Ceux-ci seraient davantage influencés par le fait que des livres épuisés ou rares n'y figurent pas, même s'ils sont très lus, parce qu'ils ne sont pas prêtés.

Ces remarques mises à part, les "sorties" des 3201 livres se présentent comme suit :

**Tableau 1 : Fréquence des "sorties" de livres
(octobre 1983 - début avril 1985)**

FREQUENCE	NOMBRE	%
jamais	2 144	66,98
1 fois	509	15,90
2-4 fois	358	11,18
5 fois et +	190	5,94
TOTAL	3 201	100,00

Tableau 2 : Fréquence des "sorties"
de livres (octobre 1983 - début avril 1985)

FREQUENCE	NOMBRE	%
de 5 à 9 fois	128	67,37
de 10 à 20 fois	48	25,27
de 21 à 30 fois	7	3,68
31 fois et +	7	3,68
TOTAL	190	100,00

Voici la liste des livres "sortis" 10 fois et plus. Ils sont rassemblés en quatre groupes : ceux sortis de 10 à 15 fois, de 16 à 20 fois, de 21 à 30 fois et plus de 31 fois. (Pour chaque titre, il est précisé à la fin de la notice entre parenthèses le nombre de "sorties" correspondant et la présence éventuelle du titre dans les bibliographies de l'U.E.R. au moyen des lettres a et b. La lettre a signifie que le titre figure dans une bibliographie générale d'UV en 1983-84 et la lettre b qu'il figure dans une bibliographie générale d'UV en 1984-85. Le redoublement des lettres indique que le titre figure dans deux bibliographies.)

LISTE DES TITRES "SORTIS"

De 10 à 15 fois

ANZIEU Didier.- **Le groupe et l'inconscient.**- Dunod, Psychisme, 1975. (10)

BAIETTO Marie-Claude.- **Le désir d'enseigner.**- ESF,

- Sciences de l'Education, 1982. (a,a,b) (15)
- BARDIN L.- **L'analyse de contenu**.- PUF, Le Psychologue, 1977. (15)
- BLEY Roger.- **Les classes de réadaptation dans les lycées**.- PUF, Bibliothèque scientifique internationale, 1969. (a,a,b,b,) (10)
- BOUDON Raymond.- **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**.- A. Colin, U, série Sociologie, 1973. (10)
- BOURRON Yves.- **Audiovisuel, pédagogie et communication**.- Editions d'Organisation, 1980. (a,b) (12)
- CAPLOW Théodore.- **L'enquête sociologique**.- A.Colin, U2, 1970 (11)
- COLONNA F.- **Instituteurs algériens : 1883-1939**.- Presses de la Fondation des Sciences politiques / Office des publications universitaires, alger. Travaux et Recherches de Sciences politiques, 1975. (a,b) (11)
- DECAIGNY T. .- **Technologie éducative et audiovisuel**.- F. Nathan / Labor, Education 2000, 1972. (a,b) (10)
- DE LANDSHEERE Viviane, DE LANDSHEERE Gilbert.- **Définir les objectifs de l'Education**.- PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1976. (10)
- DUBAR Claude.- **Formation permanente et contradictions sociales**.- Editions sociales, Problèmes, 1980. (10)
- DURKHEIM Emile.- **Education et sociologie**.- PUF, Le Sociologue, 1966. (a) (11)
- FREUD Anna.- **Le moi et les mécanismes de défense**.- PUF, Bibliothèque de Psychanalyse et de Psychologie clinique, 1967. (b) (10)
- FREUD Anna.- **Le normal et le pathologique chez l'enfant. Estimations du développement**.- Gallimard, Connaissance de l'inconscient. 1968. (b) (10)
- HAMELINE Daniel.- **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue**.- ESF / Entreprise moderne d'édition, Information-Formation, 1979. (13)
- JACQUINOT Geneviève.- **Image et pédagogie**.- PUF, l'Educateur, 1977. (a, a, b, b,) (13)
- JAVEAU Claude.- **L'enquête par questionnaire. Manuel**

à l'usage du praticien.- Bruxelles, Université libre de Bruxelles / Institut de sociologie, 1971. (11)

KAES René, ANZIEU Didier, SCAGLIA Victor, GORI Roland.- **Désir de former et formation du savoir.**- Dunod, Inconscient et culture, 1976. (a,b) (12)

FERRY Gilles.- **La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignants.**- Dunod, Sciences de l'Education, 1970. (a fac., a, a, b fac., b, b) (15)

DURKHEIM Emile.- **Les règles de la méthode sociologique.**- PUF, Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1967. (b) (12)

LE THANH KHOI.- **Jeunesse exploitée, jeunesse perdue.**- PUF, Docimologie d'aujourd'hui, 1978. (a,b) (15)

LUC Jean-Nöel.- **La petite enfance à l'école : XIX-XXè siècles. Textes officiels.**- INRP, Economica, 1982 (a,b) (13)

PAPERT Seymour.- **Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage.**- Flammarion, 1981. (a,b) (15)

SNYDERS Georges.- **Ecole, classe et lutte de classes.**- PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1976. (a, facultatif en 1983-84, a fac. b facultatif en 1984-85, b fac. b) (13)

SNYDERS Georges.- **Pédagogie progressiste.**- PUF, L'éducateur, 1971, 1975. (a fac., a fac. , a, b fac, b fac.) (14)

TARDY Michel.- **Le professeur et les images.**- PUF, L'éducateur, 1966. (a,b) (14)

De 16 à 20 fois

ANZIEU Didier, MARTIN J.Y.- **La dynamique des groupes restreints.**- PUF, Le psychologue, 1968. (a,b) (19)

BESNARD Pierre.- **L'animateur socio-culturel, une profession différente ?** ESF, Pratiques sociales, 1980. (a,b) (16)

BESNARD Pierre, LIETARD Bernard.- **La formation continue,** PUF, Que sais-je ?, 1979. (a, b, b) (17)

CRUBELIER Maurice.- **L'enfance et la jeunesse dans la**

- société française 1800-1950.**- A.Colin, U, série contemporaine, 1979. (a, b) (16)
- D'HAINAUT Louis.- **Des fins aux objectifs de l'éducation.**- Labor/Nathan, Education 2000, 1977. (16)
- DUMAZEDIER Joffre, RIPPET Aline.- **Le loisir et la ville. Tome I : Loisir et culture.**- Séuil, Sociologie, 1966. (a fac., a, a, b fac.) (19)
- FAVERGE J.M.- **Méthodes statistiques en psychologie appliquée.**- PUF, 1962,1963,1965. (a,b) (18)
- GIRARD Alain.- **Le choix du conjoint. Une enquête psycho-sociologique en France.**- Institut national d'études démographiques, Travaux et Documents, Cahier n° 70, PUF, 1981. (17)
- ISAMBERT JAMATI Viviane.- **Crises de la société, crises de l'enseignement** (Sociologie de l'enseignement secondaire en France).- PUF, Bibliothèque de Sociologie contemporaine, 1970. (20)
- LANGOUET Gabriel.- **Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement.**- PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1982. (17)
- LEON Antoine.- **Psychopédagogie des adultes.**- PUF, L'éducateur, 1971. (a,b) (17)
- LE THANH KHOI.- **L'éducation comparée.**- A. Colin, U, 1981. 8A,a,b) (17)
- NUTTIN Joseph.- **Théorie de la motivation humaine.**- PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 1980. (a,b) (20)
- PLAISANCE Eric.- **L'école maternelle aujourd'hui.**- Nathan, L'éducation en France, 1977. (16)
- TABARY Jean-Claude.- **Elements de psychologie.**- Editions universitaires et médicales, 1978. (a,b) (20)

De 21 à 30 fois

- ANZIEU D., BEJARANO A., KAES R., MISSENARD A., PONTALIS J.J.- **Le travail psychanalytique dans les groupes.**- Dunod, coll. Inconscient et culture, 1975. (a,b) (23)
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude.- **La reproduction. Eléments pour une théorie du système**

- d'enseignement.**- Ed. de Minuit, Le sens commun, 1970. (a,a,b) (22)
- DUMAZEDIER** Joffre, **SAMUEL** Nicole.- **Le loisir et la ville. Tome II : Société éducative et pouvoir culturel.**- Seuil, Sociologie, 1976. (a fac.,a, b fac., b,b) (26)
- FILLOUX** Janine.- **Du contrat pédagogique (ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail).**- Dunod, Sciences de l'Education, 1974. (a,b) (22)
- GHILIONE** Rodolphe, **MATALON** Benjamin.- **Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique.**- A. Colin, U, série Sociologie, 1978. (21)
- KAES** Rezné, **ANZIEU** Didier, **THOMAL** Louis-Vincent.- **Fantasma et formation.**- Dunod, Inconscient et culture, 1984. (a,b) (26)
- SNYDERS** Georges.- **Où vont les pédagogies non directives ? Autorité du maître et liberté des élèves.**- PUF, L'Educateur, 1973,1974,1975. (a fac., a fac., b fac., b fac.) (23)

Plus de 31 fois

- BESNARD** Pierre.- **Sociopédagogie de la formation des adultes.**- ESF, Information-Formation, 1974. (a,a, b,b) (43)
- BERTAUX** D.- **Destins personnels et structures de classe.**- PUF, Politiques, 1977. (a,b) (32)
- LANGOUET** Gabriel, **PORLIER** Jean Claude.- **Mesure et statistique en milieu éducatif.**- ESF, Sciences de l'Education, 1981. (a, b) (39)
- LEON** A., **CAMBON** J., **LUMBROSO** M., **WINNYKAMEN** F.- **Manuel de psychopédagogie expérimentale.**- PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1977. (a,a,a,b,b,b,) (95)
- LEON** Antoine.- **Introduction à l'histoire des faits éducatifs.**- A. Colin, U, série contemporaine, 1968. (a,b) (32)
- PROST** Antoine.- **L'enseignement en France, 1800-1965.**- A.Colin, U, série contemporaine, 1968. (a,b) (32)
- SNYDERS** Georges.- **Il n'est pas facile d'aimer ses**

enfants.- PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1980. (a fac., a fac. b fac., b fac) (43)

Si l'on réunit par spécialité les livres "sortis" 10 fois et plus, on obtient le classement suivant de celles-ci, par ordre décroissant. (Un petit nombre de livres ont été pris en compte plus d'une fois.)

Tableau 3
Les livres "sortis" par spécialité

SPECIALITE	SORTIES	%
1) Sociologie, sciences sociales, groupe	375	30,76
2) Méthodologie, statistiques	242	19,85
3) Psychanalyse et éducation	169	13,86
4) Histoire	155	12,71
5) Philosophie de l'éducation	79	6,48
6) Formation permanente, psychopédagogie des adultes	73	5,98
7) Audio-visuel	49	4,01
8) Biologie du développement	20	1,64

-----	*-----*	*-----*
! 9) Education comparée	! 17	! 1,39 !
!-----!	!-----!	!-----!
! Informatique	! 15	! 1,23 !
!10) -----!	!-----!	!-----!
! Formation des maitres	! 15	! 1,23 !
!-----!	!-----!	!-----!
!12) Enfance inadaptée	! 10	! 0,82 !
!=====!	!=====!	!=====!
! TOTAL	! 1 219	! 99,96 !
=====	*=====*	*=====*

* PREFERENCES DES UTILISATEURS
ORGANISATION DES ETUDES DE SCIENCES DE L'EDUCATION

Avant d'essayer d'interpréter les résultats de notre enquête, il importe de préciser le contenu des études dans le cadre de l'UER de Sciences de l'Education de Paris V.

En 1983-84, comme en 1984-85, les structures de la Licence et de la Maîtrise de Sciences de l'Education sont présentées comme suit dans la brochure destinée à informer les étudiants désireux de s'y inscrire :

* **Structure de la Licence**

L'organisation des études de Licence porte sur 350 heures d'enseignement. Le titre de Licencié en Sciences de l'Education est décerné aux étudiants ayant obtenu 6 UV, soit 300 h, et consacré 50 h à une recherche sur le terrain.

Les enseignements de Licence se distribuent selon 5 secteurs, comme suit :

Secteur I	U.V. proposées
Sciences sociales	11.Histoire de l'éducation
*	12.Sociologie de l'éducation
Etude interdisciplinaire du fonctionnement et du développement des systèmes éducatifs	13.Economie de l'éducation
	14.Sociopédagogie
	15.Education comparée
Secteur II	U.V. proposées
Sciences psychologiques et psycho-sociologiques	21.Philosophie de l'éducation et pédagogie générale
*	22.Psychologie de l'éducation
Analyse des comportements des agents, des personnels et des groupes, au sein des situations éducatives.	23.Psychopédagogie des adultes
	24.Psychologie des groupes et des relations de formation
	25.Biologie de l'éducation
Secteur III	U.V. proposées
Méthodologie	31.Méthodologie des sciences de l'éducation
Secteur IV	U.V. proposées
Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines	41.Statistiques
Secteur V	U.V. proposées
Pédagogie spécialisée	51.Pédagogie des enfants et adolescents inadaptés
	52.Enseignement audio-visuel
	53.Programmation des actions didactiques et enseignement assisté par ordinat.

Principes guidant le choix des 6 UV

Une UV devra être choisie dans chacun des 5 secteurs précédemment définis. La 6ème UV pourra être

prise au choix dans les secteurs I, II ou V, ou éventuellement dans une autre UER au titre de valeur libre.

Pour tous les étudiants, l'UV de secteur III (méthodologie) est obligatoire.

Pour les étudiants ne possédant pas un DEUG en Sciences humaines ou son équivalence, l'UV de secteur IV est également obligatoire. (Les étudiants justifiant d'un niveau en statistiques équivalent au niveau proposé en Licence peuvent, s'ils en font la demande, remplacer cet enseignement par un autre.)

Dans les autres secteurs, le choix des UV de Licence devra, dans l'hypothèse d'une continuité des études au niveau de la Maîtrise, tenir compte du tableau des correspondances entre études de Licence et études de Maîtrise.

*** Structures de la Maîtrise**

Les enseignements de Maîtrise se distribuent selon 3 secteurs, comme suit :

Secteur I	U.V. proposées
Sciences sociales	101.Histoire de l'éducation
*	102.Sociologie de l'enseignement
*Etude interdisciplinaire du fonctionnement et du développement des systèmes éducatifs	103.Sociopédagogie des adultes
	104.Animation socio-culturelle
*Méthodes quantitatives	105.Statistiques
Secteur II	U.V. proposées
Sciences psychologiques et psycho-sociologiques	201.Philosophie de l'éducation et pédagogie générale
*	202.Psychologie de l'enfant et des activités scolaires
Analyse des comportements des agents, des partenaires et des groupes, au sein des situations éducatives.	203.Psychopédagogie des adultes
	204.Psychologie des groupes
	205. Approche clinique du processus de formation
Secteur III	U.V. proposées
Pédagogie spécialisée	301.Enfance inadaptée
	302.Pédagogie curative
	303.Enseignement audio-visuel
	304.Programmation des actions didactiques et enseignement assisté par ordinat.
	305.Didactique des mathématiques

Pour obtenir la Maîtrise, chaque étudiant doit choisir obligatoirement :

a) 2 UV dans l'un des secteurs qui sera pris comme dominant (4 h hebdomadaires d'enseignement). Le choix de l'UV dominante - selon les critères définis pour la Licence - devra être fait dans ce secteur.

b) 1 UV dans chacun des 2 autres secteurs (4 h hebdomadaires d'enseignement).

c) 1 UV complémentaire (2 heures hebdomadaires d'enseignement) à choisir soit parmi les UV de maîtrise, soit parmi les UV de Licence.

Cette UV peut également être constituée par une UV libre choisie en dehors de l'UER, à condition qu'elle n'ait pas été déjà prise en Licence.

N.B. Les étudiants qui entrent en Maîtrise grâce à une Licence de Sciences de l'Education obtenue dans une autre Université (France ou étranger) doivent obligatoirement choisir, parmi leurs 5 UV, l'UV de Licence : Méthodologie des Sciences Humaines, à moins qu'ils ne puissent prouver qu'ils ont suivi (et validé) un enseignement de ce type.

* INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE

L'influence des enseignants

L'influence des enseignants se fait sentir d'une manière impressionnante sur les choix des étudiants.

Non seulement les livres empruntés sont en rapport avec les enseignements de l'UER mais encore ils font partie des bibliographies (générales ou spécifiques à un cours) proposées par ceux qui en sont responsables.

En présentant le contenu de leurs UV, la plupart des enseignants fournissent, pour la brochure de l'année en cours, une courte bibliographie.

Nous avons précisé, sur la liste des livres "sortis" 10 fois et plus, combien de fois chacun d'entre eux figure dans ces bibliographies.

Cette information n'a qu'une valeur limitée : en effet, d'une part la présentation d'une UV n'est pas toujours suivie de l'indication de quelques titres, et, de l'autre, les enseignants suggèrent des lectures aux étudiants tout le long de l'année universitaire, par l'intermédiaire de bibliographies moins générales. Elle expliquerait, cependant, le nombre élevé de quelques "sorties".

Quelques exemples :

Le livre le plus emprunté (**Manuel de Psychopédagogie expérimentale**, prêté 95 fois durant la période étudiée) est recommandé par les responsables de 3 UV en 1983-84 comme en 1984-85.

Le livre de P. BESNARD, **Sociopédagogie de la formation des adultes**, (43 prêts) figure dans la bibliographie de 2 UV en 1983-84 et en 1984-85.

G. SNYDERS, dans ses bibliographies, conseille aux étudiants de lire deux de ses propres livres, tout en leur permettant d'en choisir les titres. Sur les quatre titres "sortis" 10 fois et plus, on trouve en meilleure place ceux qui attirent naturellement les étudiants de Sciences de l'Education, enseignants et parents pour la plupart : **Il n'est pas facile d'aimer ses enfants**, 43 prêts, et : **Où vont les pédagogies non directives ? Autorité du maître et liberté des élèves** (22 prêts). Cette possibilité de choix semble jouer ici plus que la recommandation : en effet, les deux autres titres de G.SNYDERS sont conseillés, en plus, une fois chacun par un autre enseignant.

Ceux-ci figurent très souvent en tant qu'auteurs des ouvrages suggérés.

Et, à part quelques grands classiques, ils conseillent des livres récents, susceptibles de faire le point sur la question traitée.

Fréquence des "sorties" et organisation des études

Fréquence des "sorties" et organisation des études

Un deuxième facteur dirigeant les choix des étudiants réside dans l'organisation des études à l'UER des Sciences de l'Education.

Il est normal que les livres apparentés aux UV obligatoires sortent plus souvent que les autres.

La Bibliothèque en possède d'ailleurs plusieurs exemplaires, ce qui facilite l'emprunt. C'est le cas du **Manuel de Psychopédagogie expérimentale**, qui sort plus que le livre de G.FERRY : **La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation des enseignants**

(15 prêts), même si celui-ci est autant conseillé (il figure dans la bibliographie de 3 UV.)

Par ailleurs, le nombre des UV de contenu proche influence tout naturellement les lectures : sur les 31 UV (16 pour la Licence, 15 pour la Maîtrise) de Sciences de l'Education, la notion de "social" ou de "groupe" intervient pour 8 d'entre elles :

- Licence : Sociologie de l'Education, Economie de l'Education, Sociopédagogie, Psychologie des groupes et des relations de formation ;

- Maîtrise : Sociologie de l'Enseignement, Sociopédagogie des adultes, Animation socio-culturelle, Psychologie des groupes.

Notons en outre que deux secteurs sur trois portent la connotation sociale : I. Secteur Sciences Sociales, II. Secteur Sciences psychologiques et psychosociologiques.

En conséquence de quoi, la spécialité qui vient en premier dans le tableau n°3 est "Sociologie, sciences sociales, groupe".

La spécificité du public

Les différentes sortes d'étudiants qui fréquentent la Bibliothèque seraient aussi à la base du succès de certains livres, ceux de P. BESNARD par exemple, consultés non seulement par les étudiants de Licence et de Maîtrise de Sciences de l'Education, mais encore par ceux du Centre de Formation Continue de l'Université de Paris V.

Par ailleurs, le **Manuel de Psychopédagogie expérimentale**, loin de servir aux seuls étudiants de Licence et de Maîtrise, aide les chercheurs de doctorat à mener à bien leur thèse.

Le genre de livres

Il ne nous appartient pas de faire ici une évaluation qualitative des livres "sortis" 10 fois et plus.

Mais il est évident que les manuels et les livres de

base sur une question précise faisant partie de l'enseignement prodigué par l'UER de Sciences de l'Education sont recherchés pour leur aide dans la préparation des examens.

Cela dit, on ne peut exclure l'hypothèse de l'engouement des utilisateurs pour un ouvrage dont les media ont largement rendu compte.

Limites du fonds

Le manque de disponibilité d'un livre très demandé pousse, par ailleurs, à la consultation d'un ouvrage de sujet proche.

L'enquête sociologique de T. CAPLOW (11 fois prêté) est souvent conseillé par la responsable de l'accueil quand les autres titres qui figurent dans les bibliographies données par les enseignants sont déjà "sortis".

L'absence d'un fichier "Matières" mis à jour

Si les étudiants de l'UER de Sciences de l'Education préfèrent lire des livres récents, en rapport avec les UV qu'ils suivent, sur les conseils des enseignants (qui, d'ailleurs, sont à la base des achats effectués par la Bibliothèque) en négligeant une part très importante (66,97%) des documents soumis au prêt, c'est, entre autres, parce que le fichier "Matières" n'est pas entièrement mis à jour.

Quand un étudiant veut faire preuve d'originalité, il demande l'aide de la responsable de la Bibliothèque : or, il est normal que celle-ci lui conseille un ou des livres faisant partie de la dernière commande, plus proche de sa mémoire. Ainsi les livres récents, aux titres "parlants", sont une fois encore, privilégiés.

Les limites d'un exemple

Au terme de notre enquête, il apparaît que la Bibliothèque de l'UER de Sciences de l'Education de Paris V ne peut être tenue comme un modèle du genre.

Les limites de cette enquête s'y opposent en premier : trop de facteurs non retenus (la consultation sur place et les bibliographies spécifiques fournies par les enseignants sont les plus importants d'entre eux) enlèvent du poids aux résultats présentés ; ceux-ci ne doivent être considérés que dans la mesure où ils décrivent des tendances d'utilisation d'une Bibliothèque bien particulière.

Particulière, en effet, puisque étroitement liée au fonctionnement d'une UER de Sciences de l'Education particulière, ayant des enseignants et des étudiants particuliers, affrontant des problèmes particuliers.

Parmi ces problèmes, le problème majeur semble être le manque de personnel à temps plein. La gestion d'un fonds de bibliothèque, avec tout ce que cela suppose comme tenue de fichiers, commandes, classement des livres, accueil et orientation des lecteurs, est un service très lourd. Dans le cadre de la Bibliothèque de l'UER des Sciences de l'Education de Paris V, toutes ces tâches sont accomplies par une seule contractuelle type CNRS, à qui deux bénévoles et moi-même apportons une aide trop faible. Comment, dans ces conditions, répondre pleinement à la demande des utilisateurs ? Comment prévoir la réorganisation de la Bibliothèque en bibliothèque en accès libre, ce qui lui permettrait de mieux remplir son rôle d'outil d'auto-formation ? Comment présenter en exemple ce qui devrait l'être : la Bibliothèque de la seule UER des Universités françaises qui soit spécifiquement une UER de Sciences de l'Education ?

Il est à espérer que la récente intégration de la Bibliothèque dans la Bibliothèque universitaire de Paris V et la mise en place prochaine du Service commun de Documentation seront des facteurs

d'épanouissement pour celle-ci.

Déjà, elle peut compter sur le dévouement de ceux qui travaillent pour elle, sur l'intérêt des enseignants-chercheurs dont elle seconde les efforts et sur l'attachement de tous ceux qui la fréquentent en attendant, légitimement, encore plus.

Pour eux tous, il ne faudrait pas que l'attente soit trop longue.

Jeanne CONTOU

*Une somme,
un événement!*

L' **inrp**

et le CNRS présentent le

**BILAN RETROSPECTIF
DE LA
RECHERCHE FRANÇAISE
EN
EDUCATION
(1974-1984)**

Cet ouvrage est à la fois :

Un inventaire

1240 intitulés de recherche, recensés lors des enquêtes annuelles auprès des équipes françaises, sont classés par chapitre thématique. Pour chaque recherche sont précisés : le(s) responsable(s), les dates de début et de fin et le titre de l'organisme.

Un guide documentaire

Deux index alphabétiques présentent :

- les noms des responsables de recherche
- les organismes de recherche avec mention de l'adresse, du numéro de téléphone et de la personne à contacter.

432 pages - 62 F ttc

INRP — Service des publications
29, rue d'Ulm — 75230 PARIS CEDEX 05

BIBLIOGRAPHIE ANNUELLE DE LA RECHERCHE FRANÇAISE EN ÉDUCATION

- *La référence indispensable pour savoir où trouver les résultats de la recherche en éducation et qui écrit quoi ?*
- *Un usuel commode qui se doit de figurer dans chaque centre de documentation pédagogique*

TROIS VOLUMES SONT DÉJÀ PARUS :

Année 1980. 48,50 F ttc

Année 1981. 50 F ttc

Année 1982. 50 F ttc

L'ensemble. 130 F ttc

Chaque volume, au format 16X24, compte de 150 à 170 pages. Les références bibliographiques (environ 600 par volume) sont présentées selon un plan de classement thématique et sont assorties de trois index (thématique, auteurs, organismes) et d'une liste des périodiques dépouillés.

Cette série est conçue et publiée par
le Centre de Documentation Recherche
de l'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

INRP — Service des publications
29, rue d'Ulm — 75230 PARIS CEDEX 05

BIBLIOGRAPHIE
courante

OUVRAGES ET RAPPORTS

Dans le cadre des accords intervenus avec le Centre de Documentation Sciences Humaines (CDSH) sur les rôles respectifs de l'INRP et du CNRS en matière de documentation informatisée, l'INRP va développer une banque de données (EMILE) consacrée aux livres et rapports concernant les sciences de l'éducation.

Nous publions dans cette partie les références bibliographiques correspondantes, suivant le plan de classement paru dans le numéro 3 de **Perspectives Documentaires**.

Chaque référence comporte un indice de contenu relatif à une typologie qui est présentée ci-après. Seuls les documents de recherche (cotés *1* à *3* dans la typologie) sont analysés, à l'exception des documents anciens, antérieurs à 1983.

Exemple de notice :

MUCCHIELLI (Alex).- **L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines** / Alex Mucchielli.- Paris : PUF, 1983.- 324 p. : fig. *3*
Guide pour une formation méthodologique à l'analyse de contenu des conduites humaines (structure interne à l'acteur et logique de la situation).

Les lecteurs disposeront ainsi d'une bibliographie courante sur les livres et rapports intéressant la recherche en éducation.

TYPOLOGIE DE CONTENU

- *1* COMPTE RENDU DE RECHERCHE
 - *11* Recherche empirique :
descriptive, expérimentale, clinique
 - *12* Recherche philosophique
 - *13* Recherche historique ou comparative
 - *14* Recherche à plusieurs facettes
 - *15* Recueil de recherches

- *2* BILAN DE RECHERCHES
 - *21* Bilan à l'intention des chercheurs
 - *22* Bilan à l'intention des praticiens
 - *23* Bilan orienté dégageant des propositions

- *3* OUTIL DE RECHERCHE
 - *31* Méthodologie
 - *32* Bibliographie
 - *33* Encyclopédie & dictionnaire

- *4* ETUDE, MONOGRAPHIE & DOCUMENT D'INFORMATION

- *5* ESSAI & POINT DE VUE

- *6* VECU & TEMOIGNAGE
 - *61* Relation de vécus ou d'innovation
 - *62* Autobiographie

- *7* TEXTES LEGISLATIFS ET REGLEMENTAIRES

- *8* STATISTIQUES

- *9* DOCUMENT A CARACTERE PRATIQUE OU TECHNIQUE

- *0* VULGARISATION

A * SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'EDUCATION

A1) Recherche en sciences humaines

MUCCHIELLI (Alex).- **L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines** / Alex Mucchielli.- Paris : P.U.F., 1983.- 324 p. : fig. , 23 cm. *3*
 Guide pour une formation méthodologique à l'analyse de contenu des conduites humaines (structure interne à l'acteur et logique de la situation.)

A2) Recherche en sciences de l'éducation

MAROC. Université Mohamed V.- **La recherche en éducation au Maroc** : Travaux du séminaire Méthodes et domaines.- Rabat : Faculté des Sciences de l'éducation, 1983.- 170 + 37 p. : tabl ; 24 cm. *21*

Ce livre montre les différences de culture au sein d'une même famille, déplore que l'école instruisse mais n'éduque pas, que la formation théorique des maîtres soit en décalage avec la formation pratique. Résultat d'enquête et de tests en fin de CM 2. Dispersion des domaines de recherche, hésitation à propos des disciplines à intégrer dans les sciences de l'éducation. Absence de coordination entre les différentes recherches.

TRAVERS (Robert M.W.).- **How research has changed american schools. A history from 1840 to the Present** / Robert M.W. Travers.- Kalamazoo (Michigan) : Mythos Press, 1983.- XV, 611 p., photogr. noir ; 24 cm. Index.

21

Historique de la Fondation pour la Recherche Pédagogique Américaine : influence germanique, russe, darwinienne et des idées scientifiques sur l'éducation au XIX^e siècle. L'évolution du rôle de l'évaluation dans la stratégie pédagogique : les tests de performance, d'aptitude, d'intelligence, les examens qui ont changé la vie scolaire. Naissance d'une "nouvelle pédagogie" sous l'impulsion de Thorndike. Le

développement de la recherche sur les matières enseignées (lecture, mathématiques, etc.) sous un angle psychologique (cf. Piaget et la psychologie du nombre). L'importance croissante de l'étude du développement de l'enfant dans l'établissement d'un enseignement de base. Les mouvements récents de la recherche pédagogique.

A23) Méthodologie de la recherche

BORILLO (Mario).- **Informatique pour les sciences de l'homme : limites de la formalisation du raisonnement** / Mario Borillo.- Bruxelles : Pierre Mardaga, 1984.- 210 p. ; 22 cm (Philosophie et langage.) Bibliogr. *15*

Les sciences de l'homme, dans des domaines extrêmement variés comme la littérature, l'histoire, l'archéologie, etc., font de plus en plus appel à l'ordinateur et aux traitements informatiques. Il s'agit de savoir si la machine influe positivement ou négativement sur la démarche du chercheur en imposant sa logique et si cette confrontation homme-machine apporte des nouveautés quant à la conceptualisation du raisonnement.

DREYFUS (Simone).- **La thèse et le mémoire de doctorat: étude méthodologique** / Simone Dreyfus.- 2è ed. rev. et augm.- Paris : Cujas, 1981.- 417 p. ; fig, tabl ; 21 cm. *31*

B * PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

B1) Philosophie

DUNLOP (Francis).- **The education of feeling and emotion** / Francis Dunlop.- London ; Boston ; Sydney : George Allen & Unwin, 1984.- 129 p. ; 22 cm.- (Introductory studies in philosophy of education.) Bibliogr., index. *22*

Cet ouvrage développe et clarifie les approches philo-

sophiques du problème de la place et la signification-objectives et subjectives - des sentiments et émotions dans l'expérience humaine. L'auteur cherche à relier les phénomènes affectifs au rationnel. Il présente et critique les travaux de R.S. Peters et John Mc Murray sur l'éducation des sentiments - qui sont pour Peters des états d'esprit de type cognitif (des "formes d'appréciation") et pour Mc Murray des manières "d'être affecté" en connection avec des motivations. En s'appuyant sur des recherches de philosophes et de psychologues, F. Dunlop propose une étude systématique de la sphère affective.

GIBSON (Rex).- **Structuralism and education** / Rex Gibson.- London : Hodder and Stoughton, 1984.- VIII-166 p. ; 22 cm.- (Studies in teaching and learning.) Bibliogr., index. *2*

L'auteur trace un bilan des conceptions structuralistes de chercheurs et pédagogues majeurs (Ferdinand de Saussure, Claude Levi Strauss, Jean Piaget, Basil Bernstein, Raymond Williams...) qui contribuent à une reconceptualisation de la théorie et la pratique pédagogiques. Tout en formulant des réserves sur le structuralisme - en privilégiant les structures, il fait passer l'individu, la compétence humaine au second plan - l'auteur pense qu'il permet aux enseignants de mieux comprendre le contexte social, intellectuel et idéologique de l'activité scolaire. Il analyse les structures de la compétence, de la pensée, du sentiment et de l'organisation sociale qui ouvrent de nouvelles perspectives pour l'étude et la pratique de la fonction d'enseignant.

B4) Perspectives de l'éducation

La nouvelle querelle de l'école / Jean-Claude Milner, Christian Baudelot, Roger Establet et al.- **Le Débat**, n° 31, 1984, 44 p. *5*

C * SOCIOLOGIE ET EDUCATION

C1) Sociologie générale

L'Empire du sociologue / collectif "Révoltes logiques"
 - Paris : La Découverte, 1984.- 164 p. ; 22 cm.-
 (Cahiers Libres ; 384.) *5*

C2) Sociologie de l'éducation

BALLANTINE (Jeanne H.) - The sociology of education : a systemic analysis / Jeanne H. Ballantine.- Englewoods Cliffs : Prentice-Hall,; 1983.- XV - 398 p. : tabl., graph., ill. ; 24 cm. Notes bibliogr., index. *21*
 Ce manuel destiné aux étudiants en sociologie met l'accent sur la variété des approches théoriques, l'apport et l'originalité de chacune d'elles, leurs conséquences et les applications à la connaissance des phénomènes éducatifs.

COSIN (Ben) - Education policy and society : theoretical perspectives : a reader / ed. by Ben Cosin and Margaret Hales for the course conflict and change in education ; a sociological introduction at the Open University.- London ; Melbourne ; Henley : Routledge & Kegan Paul, 1983.- VI - 277p. : tabl., 24 cm.- (An Open University set book.) Notes bibliogr., index.

22

Présentation pour un cours donné à l'université ouverte à des enseignants ou des élèves-maîtres des théories et des recherches ayant pour thème la sociologie de l'éducation : les rapports entre l'éducation et la mobilité sociale, les fonctions de l'école en tant que système social, les politiques et les idéologies de l'éducation (éducation des femmes, rapports entre école et familles, administration et gestion du système scolaire), les théoriciens progressistes de "l'éducation nouvelle" et les enquêtes

contradictoires sur les résultats scolaires en fonction des méthodes "traditionnelles" et "progressistes".

KING (Ronald).- **The sociology of school organization /** Ronald King.- London, New York : Methuen, 1983.- 191p. 20 cm.- (Contemporary sociology of the school.) Bibliogr., index. *2*

La réglementation du comportement des élèves est analysée en tant que partie "cachée" du curriculum qui permet d'apprendre plus que le simple contenu de matières et prépare à la vie active.

Présentation de diverses approches sociologiques de l'organisation de l'école (Weber, Durkheim, Talcott, Parsons, Marx). Analyse de la nature des théories que propose Bernstein pour expliquer les processus scolaires et essai de validation empirique de certains concepts (le rituel dans l'éducation, école ouverte/ société ouverte, pédagogie "visible" et "non visible") Réflexion sur le rôle du pouvoir de l'idéologie dans l'organisation scolaire et sur l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage en fonction de l'âge, du sexe, de l'origine ethnique et sociale des enfants.

C21) Inégalités d'éducation et structure sociale

BARNES (Jack).- **Educational priority. 3 curriculum innovation in London EPA's : a report of a research project sponsored by department of education and science and the social science research council /** ed. by Jack Barnes.- London : Her Majesty's stationery office, 1975.- 289 p. : tabl., graph. ; 25 cm. Index. *11*

CRAFT (Maurice).- **Education and cultural pluralism /** ed. by Maurice Craft.- London ; Philadelphia : The Falmer Press, 1984.- 199 p. : tabl. ; 24 cm. (Contemporary analysis in education series ; 6.) Bibliogr., index. *23*

Après l'explication de ce qu'est le multiculturalisme,

ses différents aspects (à travers les problèmes de langage, de relations interculturelles dans la classe, de taux de réussite scolaire des indiens de l'Ouest et autres minorités), ce symposium a fait émerger les questions suivantes : les enfants des minorités souffrent-ils de désavantages particuliers chez eux ou bien sont-ils l'objet de traitements inégaux à l'école ? Est-ce aux enseignants de les adapter à la culture du pays d'accueil ? Quel peut-être le rôle des parents dans cette assimilation ? Le curriculum scolaire est-il un traquenard destiné à faire échouer ces enfants de minorités ? L'objet de ce symposium était aussi d'aider à faire évoluer les buts et pratiques éducatives pour tenir compte du fait que nous vivons actuellement dans une société pluri-culturelle.

WALKER (Stephen).- **Gender, class & education** / ed. & introduced by Stephen Walker and Len Barton.- Lewes : Falmer, 1983.- XI - 235 p. ; 24 cm.- (Politics and education series.) Bibliogr., index. *21*

Contributions faites à un congrès en janvier 1982. Principales contributions : sexe et classe sociale : comment les jeunes filles s'accomodent de leur rôle sexuel idéologique contradictoire selon qu'elles sont issues de classe aisée ou laborieuse ; analyse des formes de transmission des relations de classe et de sexe ; les rôles sexuels à la maison, au travail et à l'école ; sexe, patriarcat et classe sociale dans l'éducation des femmes de milieu populaire ; théorie sociale, relations sociales et éducation.

C22) Education, socialisation et cultures

BAGLEY (Christopher).- **Multicultural childhood. Education ethnicity and cognitive styles** / ed. by Christopher Bagley & Gajendra K. Verma.- Aldershot : Gower, 1984. XXI - 196 p. : tabl. ; 23 cm. Bibliogr. *13*

Recueil d'articles présentant des recherches sur l'éducation multiculturelle, la prise de conscience

par l'enfant de son identité et son auto-estimation, les processus psychologiques et sociaux interculturels et transculturels, avec une diversité d'approches méthodologiques. La méthode de recherche transculturelle conduit à faire ressortir la comparabilité entre les groupes ethniques en harmonisant les collectes de données locales et en découvrant des équivalences entre les concepts psychologiques. Plusieurs recherches portent sur les "styles cognitifs" qui impliquent des aptitudes psychologiques à s'orienter dans un contexte culturellement déroutant et sont liés à la socialisation. Des enfants immigrés dans les pays occidentaux et des enfants dans leur propre pays (Inde, Grande-Bretagne, Japon) sont observés.

PACAUD-BRETON (Jeannine).- **Les parents et l'école maternelle : contribution à l'étude de la différenciation scolaire** / Jeannine Pacaud- Breton, dir. V.Isambert-Jamati.- Paris : s.n, 1981.- 389 p. ; 30 cm. Thèse Sciences de l'éducation, Paris V, 1981. *11*

C31) Sociologie de l'enfance et de la jeunesse

GALLAND (Olivier).- **Les Jeunes** / Olivier Galland.- Paris : Ed. La Découverte, 1985.- 123 p. ; tabl. ; 18 cm.- (Repères : Population et société ; 27). Bibliogr. *4*

D * ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

D22) Sciences politiques et éducation

NICHOLAS (E.J.).- **Issues in education : a comparative analysis** / E.J. Nicholas.- London: Harper & Row, 1983. - 248 p. ; 21 cm.- (Harper education series.) Bibliogr., index. *13*

La première partie compare les pratiques pédagogiques des pays représentant trois styles épistémologiques différents : le marxisme-léninisme (URSS), le pragmatisme libéral (USA), la tradition européenne

classique (Allemagne Fédérale, France, Royaume Uni), ces styles entraînant une vision différente de la nature de la société, de l'humanité et du savoir. Caractéristiques communes et particularismes sont exposés en ce qui concerne l'offre d'éducation : la vie scolaire (enseignement, apprentissage, évaluation, connaissance de l'enfant) et les programmes d'études. La seconde partie analyse les politiques d'éducation et les principes qui les sous-tendent : rôle de l'administration (le pouvoir et le contrôle), égalité des chances, objectifs de l'éducation. Bibliographie détaillée sur l'éducation et la sociologie de l'éducation.

THOMAS (R. Murray).- **Politics and education : cases from eleven nations** / ed. by R.Murray Thomas.- Paris ; New York ; Oxford ; ... : Pergamon, 1983.- IX - 301 p. ; tabl., fig ; 23 cm. Notes bibliogr., index. *13* Le chapitre d'introduction analyse la relation symbiotique entre politique et éducation et fournit un modèle d'interaction entre une politique régionale ou nationale et les faits éducatifs. Les onze pays étudiés (représentant l'Asie, l'Afrique, l'Amérique du Nord, l'Europe) sont répartis en trois en fonction de leur thème politique commun "stratégies pédagogiques à des fins politiques", "adaptation des schémas pédagogiques aux relations entre majorités et minorités", "influence des groupes politiques multiples sur les décisions pédagogiques". En conclusion, I.Jannaccone compare les degrés de politisation de l'éducation dans les pays et en tire certaines leçons.

E * PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

E2) Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Psychologie et éducation.- Nouv. ed. rev. et augm.- Paris : Nathan, 1983.- 4 vol., 21 cm.

1.- L'enfant / Joseph Leif, Jean Delay.- 494 p.

2.- L'adolescent / Joseph Leif, Jean Delay.- 603 p.

3.- Textes de psychologie de l'enfant et de l'adolescent / Joseph Leif, Paul Juif.- 510 p.
Bibliogr. *22*

E4) Processus d'acquisition, activités cognitives

GALIFRET-GRANJON (Nadine).- **Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant. Etude historique et critique** / Nadine Galifret-Granjon ; préf. de René Zazzo.- Paris, PUF, 1981.- 315 p. ; 21 cm ; (Croissance de l'Enfant, Genèse de l'homme ; 9).
Bibliogr. *21*

A partir de recherches françaises, soviétiques et anglo-américaines, le présent ouvrage tente d'analyser les premiers gestes chez l'enfant, le symbolisme de les jeux et les situations de partage entre la mère et l'enfant. Puis la recherche s'achemine vers la vocalisation et l'utilisation du langage.

ST YVES (Aurèle).- **Psychologie de l'apprentissage - enseignement : une approche individuelle ou de groupe.**- Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1982.- 121 p. ; 23 cm. Index, bibliogr. *12*

E5) Personnalité, affectivité

NUTTIN (Joseph).- **Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action** / Joseph Nuttin.- 2è ed. rev. et augm.- Paris : PUF, 1985.- 385 p. : 21 cm. (Psychologie d'aujourd'hui). *12*

"Les notions de comportement, de motivation et de personnalité se compénètrent à tel point qu'elles doivent rentrer dans le cadre d'un même modèle conceptuel". L'auteur tente, en exposant ce modèle, de mettre en évidence, d'une part l'intégration des fonctions cognitives, motivationnelles et "manipulatives" dans le comportement, et d'autre part l'unité personnalité-monde dans le fonctionnement psychologique.

E6) Psychologie appliquée

BEAUVOIS (Jean-Léon) .- **La psychologie quotidienne** / J.L. Beauvois.- Paris : PUF,1984.- 211 p ; 21 cm.- (Le Psychologue ; 92).- Bibliogr.. *4*

E8) Psychanalyse

NAOURI (Aldo).- **Une place pour le père** / Aldo Naouri. - Paris : Seuil, 1985.- 321 p. ; 21 cm. *11*
 Les problèmes auxquels sont confrontés les enfants d'aujourd'hui ainsi que ceux qui sont nés de leurs relations avec les institutions telles que l'école, ou avec leur propre mère, ne proviendraient-ils pas de la place infiniment trop petite qui est laissée au père et des carences qui en résultent.

F * PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

COOPER (Harris M.).- **Pygmalion grows up : studies in the expectation communication process** / Harris M. Cooper, Thomas L.Good.- New York,London : Longman, 1983.- XII - 173 p : tabl ; 24 cm.- (Research on teaching monograph series.) Bibliogr., index. *11*
 La première partie de cet ouvrage présente l'aspect théorique et méthodologique de l'"effet Pygmalion" qui illustre l'influence exercée par l'attente de l'éducateur sur la réalisation effective des performances de l'élève. Dans la seconde partie, l'auteur analyse les relations entre la perception sociale des individus et le comportement en classe : les convictions a priori du professeur conditionnent son attitude publique vis à vis de l'élève et le comportement différencié du professeur influence également la conception de soi qu'a l'élève. Le rapport entre les interactions étudiant/professeur et l'attente du professeur est étudié en fonction du sexe, du grade dans la société et de la période de l'année scolaire. Les résultats confirment les constatations des précédentes recherches. La subjectivité

de la recherche, des causes de succès ou d'échec scolaire par le professeur est analysée. Un dernier chapitre clarifie les conclusions que l'on peut tirer des diverses composantes de cette investigation.

FERRY (Gilles).- **Le psychosociologue dans la classe /** Gilles Ferry ; Christine Blouet-Chapiro.- Paris : Dunod-Bordas, 1984.- 21 cm ; 116 p. (Sciences de l'éducation). Bibliogr. *22*

L'enseignement appartient au domaine de la communication. S'agit-il pour la recherche d'évaluer les méthodes et les moyens pédagogiques, selon des "objectifs" déterminés, ou s'agit-il de se tourner vers l'avenir afin de faire évoluer la situation éducative ?

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- **Les Rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir : analyse des comportements et représentations d'élèves de 5è et de 2è /** Ch. Coridian, J. Hassenforder, N. Leselbaum.- Paris : INRP, 1984.- 162 p. : 24 cm. (Rapports de recherches , 1984, 6.) *14*

Recherche en deux phases : une recherche action menée avec des enseignants, lesquels ont expérimenté des pratiques pédagogiques nouvelles en rapport avec les intérêts de loisir des élèves ; puis, à partir d'un questionnaire, une étude des représentations des rapports école-loisirs par les jeunes, des objectifs qu'ils assignent à l'éducation et les significations qu'ils affectent aux composantes de leur emploi du temps ; enfin un examen de la situation sociale et scolaire de ces jeunes.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- **Tabac, alcool, drogues ? Des lycéens parisiens répondent /** Haut comité d'étude et d'information sur l'alcoolisme ; Nelly Leselbaum ; Charles Coridian ; Jacques Defrance.- Paris, INRP, 1985.- 116 p. : fig., 24 cm.

11

Enquête sociologique qui tend à donner la descrip-

tion par eux-mêmes d'une génération de lycéens parisiens de 16-18 ans : leurs attitudes et comportements face aux problèmes de l'adolescence dans notre société, en particulier leurs attitudes face à l'alcool, au tabac, à la drogue, à la sexualité...

MARC (Edmond).- **L'école de Palo Alto** / Edmond Marc, Dominique Picard.- Paris : Retz, 1984.- 190 p : 22 cm. (Actualité de la psychologie). Bibliogr. *4*

**G * SEMIOLOGIE, COMMUNICATION,
LINGUISTIQUE ET EDUCATION**

FODOR (Istvan).- **Language reform : history and future = La réforme des langues : histoire et avenir = Sprach reform : Gerichte und Zukunft** / Istvan Fodor, Claude Hugège ; préf. de Joshua A. Fishman.- Hambourg : Buslee Verlag, 1984.- 24 cm. III - X - 586 p. : ill.- Notes bibliogr., index. *5*

G4) Psycholinguistique

DOWNING (John).- **Lire et raisonner** / John Downing, Jacques Fijalkow.- Toulouse : Privat, 1984.- 221 p. ; 24 cm. Bibliogr. *21*

La psychosociologie et la sociolinguistique doivent être prises en considération dans une étude de la lecture qui mène l'auteur à s'interroger sur la relation entre l'oral et l'écrit chez l'enfant ainsi que sur sa perception de son apprentissage de la lecture.

H * BIOLOGIE, SANTE, CORPS HUMAIN

VIGARELLO (Georges).- **Le propre et le sale : l'hygiène du corps depuis le Moyen Age.**- Paris : Seuil, 1985.- 285 p. ; 21 cm.- (L'univers historique.) *13*
Historique de l'hygiène du corps depuis le Moyen Age. Après la vogue des étuves et bains publics du Moyen Age où se donnaient des fêtes, la pratique se raréfie pour disparaître aux XVI^e et XVII^e

siècles, peut-être après une épidémie de peste. Institution de la toilette à sec, sauf pour les mains et le visage. Au XVII^e siècle, recours aux bains de rivière dans un but thérapeutique : un peu par hygiène, surtout par l'effet fortifiant de l'eau froide. Problèmes posés par la saleté des villes provoquée par les eaux usées, les déchets alimentaires et autres. Vers 1800, l'usage des bains est introduit chez une élite, celui du savon commence. L'évacuation des eaux sales amènera des modifications de l'architecture, une restructuration du monde souterrain des villes.

K * POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

CHEVENEMENT (Jean-Pierre).- **Apprendre pour entreprendre** /Jean-Pierre Chevènement.- Paris : Librairie générale française, 1985.- 254 p. ; 16 cm. (Le livre de Poche, 6077.) *5*

ETATS - UNIS. Education (department).- National commission on excellence in education. Washington. - **A Nation at risk (an open letter to the american people) : the imperative for educational reform.** A report to the Nation and the Secretary of education...- US Department of education :Washington , 1983.- V - 65 p. ; 23 cm. *23*

Une recherche a été entreprise en août 1981 à la demande du ministre de l'éducation T.H. Bell sur la qualité de l'enseignement par une commission qui a discerné les problèmes dont souffre actuellement le système éducatif américain et proposé des solutions qui ne soient pas provisoires. Cette enquête répondait à l'inquiétude du public américain quant à la dégradation du niveau d'éducation.

La commission a eu pour tâche : d'évaluer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements scolaires publics et privés des Etats Unis, de comparer ces établissements à ceux d'autres pays avancés, d'évaluer l'effet des transformations

socio-éducatives récentes sur les résultats scolaires.

L * NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

L1) Élémentaire et préscolaire

CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE. Rennes.
Du plaisir de lire au désir de lire : Compte rendu d'une expérience de lecture d'albums à l'école maternelle / F. Blanchard, M. Loza'ch, H. Sauvage.- Rennes: CRDP (198).- 49 p., 1980. : ill., tabl. ; 30 cm. Bibliogr. *6*

LURCAT (Liliane).- **L'enfant et les autres à l'école maternelle ou comment on devient un écolier** / Liliane Lurcat.- Paris : ESF, 1981.- 172 p. : 24 cm. (Science de l'éducation.) *11*

L4) Enseignement supérieur

OLDHAM (Geoffrey).- **The future of research : 4. Programme of study into the future of higher education** / ed. by Geoffrey Oldham.- Guilford : Society for research into higher education, 1982.- 220 p. : tabl., graph. ; 21 cm.- (Research into higher education monographs ; 47.) Bibliogr. *23*

Description de l'évolution des politiques de recherche avant et après la période d'expansion (1960-1970) : transformation des conceptions, crise de la recherche et diffusion d'une stratégie d'avenir, et des fonctions de la recherche. Exposé de la politique de la recherche dans trois secteurs : les sciences "de la nature" (biologie, médecine, science physique, mathématiques...), les sciences sociales, les humanités. Examen des problèmes de formation des chercheurs diplômés de l'université. Réflexion de conclusion sur les priorités nationales en matière de recherche.

L5) Transitions entre les niveaux d'enseignement

LALIBERTE (Jacques).- **La formation fondamentale : la documentation américaine** / Jacques Laliberté.- (Québec) : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1984.- 122 p. ; 29 cm.- Bibliogr. *4*

M * PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

LEGER (Alain).- **Enseignants du secondaire** / Alain Léger ; préf. Viviane Isambert-Jamati.- Paris : PUF, 1983.- 256 p. ; 21 cm. (L'Éducateur ; 88.) Bibliogr. *11*

Ouvrage tiré d'une thèse de 3^è cycle sur les attitudes et comportements sociaux des enseignants : leur être social et leurs rapports avec les différentes classes, leur syndicalisation, leurs attitudes et pratiques face à l'échec scolaire et à la sélection, leurs critères de jugement et d'évaluation, leurs prises de position face aux idéologies.

P * METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

P23) Pédagogie différenciée et groupes de niveaux

BAILEY (Charles).- **Mixed ability grouping : a philosophical perspective** / Charles Bailey and David Bridges.- London, Boston, Sydney : George Allen & Unwin, 1983.- 78 p. ; 22 cm.- (Introductory series in philosophy of education.) Bibliogr., index. *12*

Cet ouvrage veut aider les professeurs non formés à la philosophie de l'éducation à développer une analyse raisonnée du processus de groupement d'aptitudes hétérogènes qui a remplacé le système sélectif de groupement des élèves en " filières". Les considérations philosophiques sont reliées aux perspectives pratiques et empiriques et à l'expérience individuelle de professeurs travaillant dans des classes hétérogènes. Un chapitre

introductif décrit les différentes approches pédagogiques du groupe hétérogène. Puis les auteurs analysent les principes qui sous-tendent cette organisation : égalité des chances et égalité du respect pour les individus, fraternité d'une communauté interactive.

P31) Travail individuel et individualisé

DUSSAULT (Gilles).- **SAGE : un pas vers l'école de demain** / Gilles Dussault, Yves Begin.- Québec: Presses de l'université, 1982.- 218 p. : tabl., graph., 22 cm. (Devenir ; 4.) Bibliogr. *23*

Présentation du Système d'Apprentissage Géré par l'Étudiant, nouveau mode d'organisation et de gestion de la classe pour les 9-11 ans plus encore que nouvelle méthode d'enseignement. Analyse de la politique nouvelle québécoise du "Progrès nouveau", suivie de la présentation des diverses conceptions de l'individualisation de l'enseignement qui ont précédé SAGE.

P32) Travail en groupe

SLAVIN (Robert E.).- **Cooperative learning** / Robert E. Slavin.- New York, London : Longman, 1983.- 147 p. tabl. ; 24 cm.- (Research on teaching monograph series.) Bibliogr., index. *11*

Étude des alternatives au système traditionnel d'instruction : les "méthodes d'apprentissage en coopération". Ces techniques utilisent des "structures de travail coopératif" et des "structures d'incitation à la coopération" : les élèves travaillent le plus souvent en groupes hétérogènes de 4 ou 5 et dans le second cas obtiennent une notation ou une appréciation globale pour les résultats de l'équipe. Les rapports entre l'apprentissage en coopération et les performances des élèves sont analysés, après établissement d'une typologie des méthodes de coopération. Quant à l'influence du travail en groupes ethniques hétérogènes, elle est perçue à l'issue des recherches

citées, comme fortement positive en matière de compréhension et de contacts interraciaux. Cette coopération représente également un espoir d'intégration effective des élèves handicapés dans les écoles ordinaires.

P4) Curriculum et programmes d'enseignement

GALTON (Maurice).- **Changing schools... changing curriculum** / Maurice Galton & Bob Moon.- London : Harper & Row, 1983.- 367 p. ; 21 cm.- (Harper education series.) Notes bibliogr., index. *2*

Sélection de communications faites lors de la Conférence d'Oxford 1982 par l'Association pour l'étude des curriculum, groupées autour de quatre thèmes : Le premier analyse l'évolution du monde de l'éducation - écoles et professeurs - et montre que les programmes possibles sont liés aux alternatives en matière de réformes scolaires ; le second expose différentes approches du contrôle des programmes ; le troisième examine le problème de l'évaluation dans de nouvelles perspectives ; le dernier groupe d'articles concerne la recherche sur le fonctionnement de la classe et son intérêt pour les politiques scolaires et leur application.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- **Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques** - Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges de 1978 à 1980 / Ch. Barre de Miniac, F. Cros.- Paris : INRP, 1984.- 149 p. : tabl. ; 22 cm (Rapports de recherches, 1984, 7.) *11*

Analyse de contenu de 251 comptes rendus d'activités non disciplinaires rédigés par des enseignants de 6^e et 5^e issus de 10 collèges expérimentaux. Objectif : élucider la nature des activités non disciplinaires réalisées dans le cadre du Protocole dit de "Gouvieux"

des objectifs, des contenus et des méthodes pédagogiques.

P5) Evaluation

BARET (Maxime).- **Du bon usage de la notation** / Maxime Baret.- Lyon : Ateliers Lyonnais de pédagogie, 1984.- 182 p. : fig.; 23 cm. (Numéro spécial). *23*

Les lois de la notation et leur rapport avec l'instruction. Les rapports de l'instruction et de l'intelligence, c'est-à-dire de la pédagogie avec la psychologie, la biologie, la psychanalyse. Le dialogue pédagogique : définition d'un langage accessible et applicable à tous les âges et dans tous les pays, à tous les niveaux.

ROYAUME UNI. Education and science (Department).- **Science in schools age 11 : report n° 3** . Wynne Harlon, Paul Black, Sandra Johnson, David Palacios et al. London : Department of education and science, 1984.- V - 347 p. : tabl., graph., fig. ; 20 cm.- (Assessment of performance unit.) Bibliogr. *11*

Ce compte rendu de recherche présente les résultats d'une enquête sur les performances en sciences des élèves de 11 ans menée dans les écoles primaires et moyennes d'Angleterre, du Pays de Galles et d'Irlande du Nord (une périodicité de 5 ans est prévue pour la mise à jour des évaluations en sciences aux âges de 11, 13 et 15 ans.) La planification et les méthodes d'investigation sont décrites et les informations collectées sont interprétées. Les implications de cette évaluation des performances pour la mise en oeuvre des programmes sont discutées.

P52) Réussite et échec scolaires

JOUVENET (Louis Pierre).- **Echec à l'échec scolaire** / Louis-Pierre Jouvenet.- Toulouse : Privat, 1985.- 24cm; 247 p. (Histoire contemporaine des sciences humaines.) Bibliogr. *11*

Afin de lutter contre l'échec scolaire, il semble indispensable de s'appuyer sur une nouvelle représentation de l'Ecole et de l'action pédagogique. La réussite est possible si l'on considère la pédagogie en termes de "traitement orthopédique ou interactionnel" et si l'on redonne à chaque éducateur de nouvelles valeurs sociales et morales .

LANGOUET (Gabriel).- **Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges** / Gabriel Langouet.- Paris: PUF, 1985.- 280 p.: 21cm (Pédagogie d'aujourd'hui.) *11*
A partir d'innovations pédagogiques introduites sous l'égide de l'INRP dans douze collèges expérimentaux et douze collèges témoins, il s'avère que l'inégalité sociale joue un rôle très important et que plus l'enfant est jeune plus il a une chance d'aplanir les différences. L'innovation à elle seule est donc insuffisante.

PERRENOUD (Philippe).- **La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation** : Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire / Philippe Perrenoud.- Genève : Librairie Droz, 1984.- 326 p. : 22 cm. Index, bibliogr. *11*
Recherche-action qui esquisse une sociologie de l'évaluation scolaire, des procédures et des normes en vertu desquelles l'école primaire fabrique des hiérarchies d'excellence, formelles ou informelles ; programmes et règles qui gouvernent l'évaluation ; le travail scolaire et les jugements dont il est constamment l'objet dans l'action pédagogique et dans la notation ; fonctions de l'évaluation dans l'organisation scolaire.

R * MOYENS D'ENSEIGNEMENT

R3) Enseignement assisté par ordinateur

CONSEIL DE L'EUROPE. Strasbourg.- **New technologies in**

secondary education : a report of the educational research workshop held in Frascati, 2-5 november 1982.- Lisse : Swets & Zeitlinger, 1983.- 213 p. ; 24 cm. Notes bibliogr. *21*

L'atelier de recherche pédagogique de Frascati rassemblait des chercheurs venus d'Autriche, de RFA, d'Italie, d'Espagne, de Suède et du Royaume Uni. Ils y ont fait part de leurs travaux concernant :

- a - l'introduction générale à l'usage de l'ordinateur pour tous les élèves ;
- b - l'informatique en tant que spécialité optionnelle ;
- c - l'enseignement assisté par ordinateur ;
- d - la formation des enseignants à l'ordinateur et leur formation en cours de service.

GARLAND (Roy).- **Microcomputers and children in the primary school** / ed. by Roy Garland.- Lewes : Falmer Press, 1982.- 225 p. ; 24 cm.- (The Falmer Press curriculum series.) Notes bibliogr., index. *22*

Des enseignants, conseillers et universitaires racontent ici comment ils ont utilisé le micro-ordinateur à l'école élémentaire.

GOLDENBERG (Ernest Paul).- **Computers, education and social needs** / Ernest Paul Goldenberg, Suzan Jo Russell, Cynthia J. Carter ; with Shari Stokes, Mary Jane Sylvester and Peter Kelman.- Reading (Mass.), London, Amsterdam, Sydney... :Addison-Wesley, 1984.- XIII - 265 p. : ill. ; 24 cm. Bibliogr. index. *11*

Quelles solutions l'ordinateur peut-il apporter à l'éducation des personnes "exceptionnelles", "inadaptées" ou "handicapées" ? Le livre analyse la façon dont les problèmes posés par la communication, l'accès à la connaissance et la motivation sont modifiés par l'usage de l'ordinateur. Des études de cas, un guide pratique et une liste d'adresses complètent l'ouvrage.

S * ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

S11) Enseignement de la langue maternelle

CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE. Nancy.-
Vers un commentaire composé : sujets de bac / A.M.
 Bedel, B. Demandre, p. Gérard et al.- Nancy : CRDP,
 1984.- 61 p. ; 30 cm. *9*

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- **Aspects
 de la langue orale des enfants à l'entrée du cours
 préparatoire : études phonologiques /** Anne Marie
 Houdebine, Michèle Agniel, Nicole Berthon et al.-
 Paris : INRP, 1983.- 359 p. : fig., 23 cm. *14*
 Enquête linguistique portant sur les parlers des en-
 fants au CP, doublée d'une recherche sur les pédago-
 gies de l'oral, laquelle s'inscrit dans une dynamique
 de recherche collective en pédagogie du français
 tendant à transformer les pratiques langagières et
 pédagogiques.

S132) Français langue étrangère

BARBE (Ginette).- **L'enseignement aux enfants migrants
 /** sous la direction de Louis Porcher ; Ginette Barbé,
 Louise Peloquin-Faré, Micheline Rey ; Ecole Norma-
 le supérieure de Saint-Cloud, Centre de Recherche et
 d'Etude pour la Diffusion du Français.- Paris: Didier,
 CREDIF, 1984.- 159 p. ; 22 cm (Essais.) *6*

S22) Histoire et géographie

Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire / tex-
 tes réunis et présentés par Henri Moniot.- Berne,
 Francfort sur Main, Nancy : Peter Lang, 1984.- 303 p. ;
 21 cm. (Explorations , cours et contributions pour
 les sciences de l'éducation.) *23*
 Ces travaux du Colloque "Manuels d'histoire et mémoire
 collective" tenu du 23 au 25 avril 1981 s'ordonnent
 autour de trois axes : une analyse des manuels ; une

étude des pratiques, des intentions et des effets de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et hier ; une recherche sur les mémoires, les identités et les pensées sociales.

FRANCE. Education Nationale (Ministère).- **Colloque National sur l'histoire et son enseignement.** 19-21 janvier 1984. Montpellier.- Paris : CNDP, 1984.- 179p. 24 cm. *23*

Ce livre soulève le problème posé par les innovations introduites dans les programmes de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cours des dernières décennies qui se sont révélées néfastes. Intérêt actuel porté à l'histoire des adultes cherchant dans le passé la compréhension du présent. Discussions à propos de l'enseignement de l'histoire régionale. L'enseignement doit-il être celui de "l'histoire bataille" ou de "l'histoire civilisation"? M. Devisse dans "l'histoire chez les autres" montre le développement de "l'histoire orale", en Afrique, particulièrement. Mme M. Reberieux propose le développement du rapport histoire-musée à tous les stades de l'enseignement. Interaction des lettres, de l'instruction civique et des médias avec l'histoire.

T * ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET DES TECHNIQUES

DRIVER (Rosalind).- **The pupil as a scientist ?** / Rosalind Driver.- Milton Keynes : The Open University, 1983.- VII - 113 p. ill., 23 cm. Notes bibliogr., index. *22*

Remise en question de l'enseignement scientifique à l'école secondaire à la lumière des théories sur le développement cognitif de l'adolescent et des observations faites par l'auteur sur le processus d'apprentissage des sciences : la méthode inductive est considérée comme trompeuse. La différence entre les schémas conceptuels des enfants et ceux des scientifiques est soulignée pour inciter les professeurs à tenir compte des préconceptions - parfois fausses -

des enfants en sciences et à rectifier ces croyances intuitives tenaces.

Formulations écrites et résolutions de problèmes additifs : analyse de leur élaboration et de leur contenu / M.L. Schubauer-Léoni, M. Grossen, E.H. Saada, J. Brun.- Genève : Université ; Neuchâtel : Université, 1984.- 70 + 63 p. ; tabl., fig ; 30 cm. Bibliogr. *6*

RICHARDS (Colin).- The teaching of primary science: policy and practice / Colin Richards, Derek Holford.- London, New York : The Falmer Press, 1983.- IX- 275 p. : tabl., fig ; 24 cm. Index, bibliogr. *22*

Présentation du concept de curriculum au niveau primaire - détermination du champ d'apprentissage, de la structuration, d'une planification continue et cohérente, évaluation - et de son évolution historique (1950-1982). Questionnement sur le pourquoi et le comment de l'apprentissage scientifique primaire. Evocation des théories de l'apprentissage enfantin et de divers projets expérimentaux et rapports concernant cet enseignement de base (Projet d'Oxford de sciences primaires, Projets Nuffields de sciences élémentaire et des sciences intégrées). Réflexions sur la pratique pédagogique quotidienne et bilan du développement actuel de la formation permanente des maîtres en sciences (méthodes et contenu). Importante bibliographie commentée.

UNESCO. Paris.- Science and technology education and national development.- Paris : UNESCO, 1983.- 197 p. ; 24 cm. Bibliogr. *21*

L'ouvrage rassemble les travaux d'un congrès (Paris, 1981) et les comptes rendus de réunions sur ce thème de 1980 à 1982. Le congrès avait pour but :

- a) de faire le point sur les réalisations actuelles dans le système éducatif et l'éducation extra-scolaire ;
- b) de proposer des voies nouvelles de développement ;

c) de proposer des améliorations pour l'infrastructure de recherche et de formation et pour le développement des curricula et du matériel d'enseignement, de faire des suggestions pour aider les pays en développement et la coopération avec ces pays.

U * EDUCATION SPECIALE

BRENDTRO (Larry K.).- **Re-educating troubled youth : environments for teaching and treatment** / Larry K. Brendtro, Arlin E. Ness, ... - New York : Aldine, 1983.- XII - 288 p. : tabl. ; 24 cm. Notes bibliogr., index. *22*

A partir de leur expérience de formateurs et de créateurs de programmes pour les enfants et adolescents psychologiquement perturbés et inadaptés sociaux, les auteurs rassemblent des informations fondamentales pour les praticiens au service de l'éducation spéciale, du tutorat dans les centres d'hébergement, pour les conseillers, psychologues, juges, etc., en s'efforçant de "combler le gouffre entre la recherche théorique et la pratique", avec la participation de collègues spécialisés. Le problème de la construction de relations interpersonnelles par élimination des obstacles à la communication est étudié, ainsi que celui de la sous culture propre aux jeunes. Un modèle psycho-pédagogique est exposé et des solutions individualisées de ré-éducation sont proposées (traitement par les loisirs, par l'art, par les pairs).

X * EDUCATION EXTRA SCOLAIRE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- **Les pratiques culturelles, loisirs et modes d'information scientifiques et techniques des lycéens de première : enquête préliminaire** / Jean-Pierre Cordier, Danièle Trancart.- Paris : INRP, 1984.- 145 p. : fig., 29 cm. (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques.) Bibliogr. *11*

L'utilisation des media par les élèves comme moyen

d'information scientifique et technique ; les types d'activités de loisir de ces jeunes hors de l'école ; leurs disponibilités, conduites, motivations et attentes par rapports aux expositions, selon qu'elles ont un caractère scientifique ou artistique, muséologique ou professionnel, qu'elles sont vues dans un contexte scolaire ou non scolaire.

Depuis 1968, à travers **Informations bibliographiques en sciences de l'éducation**, puis **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, nous avons présenté régulièrement une bibliographie des articles français intéressant la recherche en éducation.

Le champ de cette bibliographie s'est étendu non seulement aux articles de recherche proprement dits, mais aussi plus généralement à des textes concernant l'évolution de l'enseignement et les problèmes d'éducation afin de situer la recherche dans son contexte et dans son environnement. Cette bibliographie constitue une série à laquelle on peut se reporter pour des recherches rétrospectives, notamment à travers deux cumulations : **Bibliographie des articles français intéressant la recherche en éducation (1968-1971)** et **(1972-1977)**.

Aujourd'hui, l'accord intervenu entre le CDSH (CNRS) et l'INRP prévoit une répartition du dépouillement : articles pour le CDSH, ouvrages et rapports pour l'INRP. On trouvera un recensement complet des articles dans le **Bulletin signalétique 520**. Par ailleurs, une autre revue, **CIBLES**, publie également un dépouillement d'articles. On peut y ajouter les fiches analytiques élaborées par le CNDP et diffusées dans le réseau documentaire du système scolaire.

En conséquence, à partir de ce numéro, nous adoptons une attitude très sélective dans notre propre dépouillement d'articles en le réduisant aux seuls articles de recherche parus dans une dizaine de revues. Dans la prochaine livraison, ce travail sera pris en charge par le Centre de Documentation du CREFED (Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud), qui accomplit régulièrement cette tâche. L'accord ainsi intervenu témoigne de notre désir de faire

de Perspectives documentaires en sciences de l'éducation le lieu d'une collaboration documentaire.

A * SCIENCES DE L'EDUCATION

Un centenaire de la science aux sciences de l'éducation.- **Société Alfred Binet et Théodore Simon**, n° 600-601, 1984, pp. 7-71, notes, bibliogr. *12*

L'objet de ce numéro est de s'interroger sur la nature des sciences de l'éducation, sur la fonction de la philosophie de l'éducation et sur le statut des nouvelles "sciences de l'éducation et le rôle qui est le leur au sein des universités françaises. Successivement : Le "texte philosophique" du champ éducatif selon R. Thamin. La philosophie et les sciences de l'éducation. Phénomènes éducatifs et questionnement philosophique. A propos d'un congrès : "ingénierie pédagogique" ou "ingénierie démagogique". Henri Marion et la méthode active à l'école populaire.

B * PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION COMPAREE

FILLOUX.- Le Pédagogue et l'"Homme Neuronal".- **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, janvier-mars 1985, pp. 51-57, notes, bibliogr. *5*

En réponse à l'article déjà publié de J.P. Changeux, l'auteur s'étonne qu'un modèle niant le sujet et évacuant le psychisme puisse fasciner un pédagogue, sauf à faire des hypothèses sur les causes possibles de ladite fascination : une complicité dans un désir de maîtrise, le refoulement du psychique relevé par le "machinal", la possibilité d'ordonner l'élève (son "cerveau") à la mécanique technologique émergente.

HAMELINE (D.).- Henri Marion et la "méthode active" à l'école populaire.- **Société Alfred Binet et Théodore Simon**, n° 600-601, 1984, pp.19-28. *12*

L'auteur nous propose de lire un vieux texte de 1888

paru dans la "Revue Pédagogique" ; il s'agit d'un cours de Henri Henrion fournissant une proposition de doctrine commune aux enseignants et aux responsables adhérant aux idées éducatives "nouvelles". Il dénonce :

- 1 - la tendance à considérer comme garanti, au nom de la science, n'importe quel caprice idéologique,
- 2 - le néo-scientisme,
- 3 - le néo-positivisme.

VEXLIARD (Alexandre).- Education comparée et psychologie collective.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp. 115-121, bibliogr. *12*

Chaque système national d'éducation oppose des formes particulières de résistance aux nouveautés et influences extérieures qui constituent les manifestations du "caractère national". Cet article a pour objet de réexaminer les critiques faites à cette notion dans les divers secteurs des sciences humaines et de mettre en relief les services qu'elle peut rendre dans le cadre des interprétations en éducation comparée. L'article examine des termes tels que ethnocentrisme, stéréotype, arguments circulaires et est impliqué aussi dans les débats sur l'interdisciplinarité et la recherche des définitions.

C * SOCIOLOGIE ET EDUCATION

C2) Sociologie de l'éducation

Institution scolaire et société.- **Les dossiers de l'éducateur**, n° 5, 1984, pp. 57-126, bibliogr. *15*

L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles (R. Ballion). Sélection et représentation sociale de la sélection dans l'enseignement à Madagascar (A.M. Goguel). Incidence politique et groupe de pression dans la transformation de l'institution scolaire: le cas espagnol (A.Vara Coomonte).

Le système d'enseignement en Algérie. Inégalités sociales et inégalités scolaires, etc.

C21) Inégalités d'éducation et structure sociale

BARBUT (Marc).- Note sur quelques indicateurs globaux de l'inégalité : C. Gini, V. Pareto, P. Levy.- *Revue Française de Sociologie*, n° 4, 1984, pp. 609-622, fig., tabl. *11*

L'auteur rappelle l'intérêt pour l'étude des inégalités sociales ou économiques des instruments jadis proposés par C. Gini, V. Pareto et P. Lévy. Il fait l'exposé de ces méthodes en les appliquant :

a) d'une part à l'évolution comparée des structures par catégorie socio-professionnelle de la population étudiante et de la population active en 1962, 1968 et 1975 ;

b) d'autre part aux données sur l'accès à l'enseignement secondaire britannique en fonction du statut social du père pour les enfants nés de 1890-1899 jusqu'à 1920-1929.

BLOCH (Françoise).- Promotion ouvrière et intériorisation de l'échec : une approche de classe et de sexe.- *Les dossiers de l'éducation*, n°6, 1984, pp.155-160. *11*

Réflexions de l'auteur à propos des résultats d'une recherche qu'elle a menée sur une filière de promotion-formation, dite "Promotion ouvrière", dans une grande entreprise nationalisée, pour analyser :

a) le rapport différent qu'ont les hommes et les femmes à la formation et à la promotion,

b) l'échec scolaire et post-scolaire comme une composante parmi d'autres des fonctions sociales qui leur sont respectivement affectées, mais aussi pour mettre en lumière l'oppression de classe et de sexe de ces candidats à la promotion.

CHAUDRON (Martine).- Scolarisation et activité professionnelle des femmes et des hommes.- *Les dossiers de*

l'éducation, n° 6, 1984, pp.99-106, tabl. *11*
Tentative pour cerner au plus près ce qui différencierait et continue de différencier la scolarisation des femmes de celle des hommes, leur insertion professionnelle et conséquemment les relations entre scolarisation et activité professionnelle, pour l'un et l'autre sexe.

TERRAIL (Jean-Pierre).- Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980.- **Revue Française de Sociologie**, n° 3, juillet-septembre 1984, pp. 421-436, tabl.,notés, bibliogr. *13*
Points de repère historiques pour tenter de comprendre ce qui "fait crise" aujourd'hui dans le rapport à l'école des familles ouvrières.

WEISS (Pierre).- De l'analyse des liens entre éducation et mobilité sociale : analyse des effets micro-sociaux de l'école.- **Les dossiers de l'éducation**, n°6, 1984, pp. 83-98, tabl., bibliogr. *11*
Discussion des relations entre éducation d'une part, inégalité, inégalité des chances et mobilité sociale d'autre part. Analyse des fonctions individuelles et sociales de l'école en liaison avec la mobilité sociale, dans la perspective du débat sur l'égalisation des chances scolaires. Examen du lien entre éducation et mobilité sociale d'après les données d'une enquête comparative réalisée entre 1973 et 1975 dans 8 pays.

C22) Education, socialisation et cultures

ABDALLAH-PRETCEILLE (Martine).- Différence, diversité et pédagogie interculturelle.- **Les Amis de Sèvres**, n° 1, mars 1985, pp. 54-59. *12*
Après une tentative d'éclaircissement du concept d'"interculturel", l'auteur dresse en filigrane ce qui pourrait constituer son cadre référentiel, avant d'en préciser l'axiomatique.

CHOMBART DE LAUWE (Marie-José).- La représentation

des catégories sociales dominées, rôle social, intériorisation.- **Bulletin de Psychologie**, n° 366, 1984-85, pp. 877-886, bibliogr. *11*

Dans cette étude de synthèse, l'auteur fait le rappel des travaux de recherche menés sur la dynamique de la transmission sociale et en particulier chez les catégories spécifiées en fonction d'un critère biologique d'âge (les enfants), ou de sexe. Puis l'auteur centre sa réflexion sur le fonctionnement d'un système de représentations à divers niveaux de la société et jusqu'au niveau du psychisme et s'interroge sur le rapport entre la catégorisation et les pratiques, leur jeu dialectique dans le fonctionnement d'une société, au niveau du réel, du symbolique et de l'imaginaire.

Education Permanente, n° 75, septembre 1984, pp.1-142, bibliogr. *23*

Pièges et défis de l'inter-culturalisme (M. Rey von Allmen) - L'enseignement des cultures pour tous (F. Mariet) - Pièges à dépasser pour le dialogue interculturel (M. Oriol) - Essai de clarification des concepts (F. Ouellet) - Les français et la diversité culturelle de la Renaissance à nos jours (M. Mauviel) - Insertion des immigrés et dynamique des différences: réflexions autour d'une expérience de formations interculturelles (B. Lorreyte, J.F. Mattundi) - Approche interculturelle du transfert des connaissances (M. Abdallah-Pretceille) - Une approche interculturelle sur le terrain de la coopération (A. Benveniste, S.Hureau) - Le miroir médiatique: un outil "approprié" pour la formation dans les pays en voie de développement ? (M. F. Kouloumdjian).

Socialisation et scolarisation.- Les dossiers de l'éducation, n° 5, 1985, pp.17-55, bibliogr. *15*

Remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire (Régis Bernard) - Socialisation et spécialisation de la scolarisation (Suzanne Mollo)- Genèse de la socialisation scolaire de la petite

enfance au XIX^e siècle (F. Dajez) - Socialisation du jeune enfant et fréquentation des écoles maternelles après la seconde guerre mondiale - Scolarisation scolaire et identité parentale. Les transferts de connaissance : vers une pédagogie interculturelle ?

WATTIER (Philippe), FRYDMAN (Marcel).- L'adoption internationale : étude clinique d'un groupe d'enfants d'origine asiatique.- **Enfance**, n° 1, 1985, pp.59-76, bibliogr. *11*

La présente recherche avait pour objectif d'évaluer, à moyen ou à long terme, les effets de l'adoption transculturelle d'enfants d'origine asiatique adoptés douze ans plus tôt par des familles belges.

ZIROTTI (Jean-Pierre).- La Reproduction compromise ou la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés.- **Les dossiers de l'éducation**, n° 5, 1984, pp. 73-83, bibliogr. *11*

Il s'agit de savoir d'une part si le procès de scolarisation produit des effets spécifiques avec les immigrés, de préciser d'autre part cette éventuelle spécificité : s'inscrit-elle dans la reproduction d'une force de travail substituable à la force de travail immigrée "d'origine" ou s'inscrit-elle dans un processus contradictoire qui, loin d'assurer une socialisation intégrative par l'acceptation d'un statut social marqué par l'infériorité, contribuerait au contraire au rejet de ce statut par la négation des principes qui l'instituent ? L'auteur développe son argumentation sur la base des travaux de Zirotti et Novi (1979-1980).

C23) Sociologie des institutions
et des systèmes de formation

BALLION (Robert).- L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles.- **Revue française de pédagogie**, n° 69, oct.-déc. 1984, pp. 5-11. *12*

La société moderne n'a plus comme nécessité impérative l'inculcation du respect de l'ordre social, mais le maintien de la cohésion communautaire. Elle développe donc une conception de la culture qui n'est plus classante, discriminante, mais au contraire plurielle, englobante. Il ne s'agit plus d'étalonner, mais de faire exprimer et accepter. L'école peut-elle, sous la forme qui constitue son identité, socialiser les individus selon cette visée ? Nous répondons négativement en émettant l'hypothèse qu'une alternative s'impose à elle. Soit l'école reste une instance de socialisation mais au prix de transformations qualitatives qui feront d'elle une organisation nouvelle, soit elle devient un simple appareil de gardiennage et de certification. (Résumé de l'auteur).

BALLION (Robert).- L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles.- **Les Dossiers de l'éducation**, n° 5, 1984, pp. 57-71. *12*
Point de vue personnel de l'auteur.

C3) Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

DUMAZEDIER (Joffre), GISORS (Hélène de).- Français analphabètes ou illétrés ? - **Revue Française de pédagogie**, n° 69, oct.-déc. 1984, pp. 13-20, tabl., notes, bibliogr. *11*

Les auteurs tentent ici un nouveau traitement des statistiques disponibles sur l'évolution de l'alphabétisation en France. Ils ont introduit, sur la base d'expériences, une nouvelle hypothèse de coopération entre l'action modifiée de l'école et l'action d'associations volontaires spécialisées.

TOUZARD (Hubert), DUFOUR-LEFORT (Florence).- Etude exploratoire sur l'influence de l'environnement urbain ou rural sur le budget-temps de l'enfant de 10 ans. **Bulletin de psychologie**, n° 366, 1984-85, pp. 779-787,

tabl. *11*
 Résultats d'une enquête menée à Villeneuve d'Ascq (Périphérie de Lille) et dans les villages voisins pour mesurer l'impact du lieu de résidence sur les représentations, attitudes et comportements des enfants vivant dans une même région fortement urbanisée en ce qui concerne l'utilisation de leur budget-temps.

E * PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

E1) Psychologie

DORON (Jack).- Une Rencontre dynamique avec l'enfant : le portrait psychologique. Etudes clinique du travail de deuil chez l'enfant.- **Enfance**, n°2, 1984, pp. 131-166, fig., bibliogr. *11*

Ce travail s'inscrit dans une recherche plus générale sur l'espace projectif chez l'enfant et l'adolescent. L'auteur en fait une description mathématique et clinique et montre comment interpréter le fonctionnement psychologique d'une personne dans une expérience partagée où le psychologue est partie prenante, appelée "portrait psychologique".

GAGATSI (Athanasios).- Questions soulevées par le test de Closure.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, janvier-mars 1985, pp. 41-50, tabl., bibliogr. *31*

LONDEIX (Hervé).- Les Relations entre psychologie génétique et psychologie différentielle. I - Aperçu sur les objectifs et les méthodes.- **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n° 1, 1985, pp.23-43, tabl. *11*

L'auteur évoque un certain nombre d'observations nouvelles qu'a introduite depuis 1960 l'approche quantitative du développement psychogénétique, susceptibles de renouveler la théorie opératoire, voire d'en interroger la problématique de départ.

Il étudie ensuite quelques données psychométriques sur le développement opératoire.

SANCHES (Adérito Alain).- Le XXIII^e Congrès international de psychologie.- **Bulletin de psychologie**, n° 368, 1984-85, pp. 123-131, tabl. *4*
Thèmes de discussion dans les symposia. Domaines abordés dans les sessions et ateliers - Degré de participation des psychologues de différents pays - Classement par ordre décroissant des 23 secteurs couverts par les sessions thématiques - Répartition des communications en fonction de la nationalité des intervenants.

E2) Psychologie de l'enfant

Le dessin.- **Bulletin de Psychologie**, n° 369, janvier-février 1985, pp. 177-368, graph., fig., bibliogr.*11*
Introduction (Ph. Wallon) - Qu'est-ce que le dessin ? (E.E. Boesch) - Le concept de complémentarité gémellaire : l'analyse clinique des dessins d'un couple de jumeaux (A. Cambin) - Les dessins d'une maison entre 4, 6 et 10 ans (M. Miljkovitch) - Réalisme et modèle interne (L. Lurçat) - Les aspects génétiques et culturels de l'expression graphique (E. Tholomé) - Art égyptien et dessins d'enfants (M.D. Doise-Fresard) - Style graphique chez l'enfant (M. Delgorgue, D. Engelhart) - Comparaison de l'espace projectif du scéno-test et du dessin (J. Doron) - Quelques procédures cognitives d'élèves de LEP, etc. Avec une importante bibliographie.

DUBUC (Benôit), DUDEK (Stéphanie).- Le Développement de production d'un dessin chez les enfants de l'école élémentaire.- **Enfance**, n° 2, 1984, pp. 189-200, bibliogr. *11*

Cette étude vise à mettre en évidence le développement du processus production servant à la création d'un dessin chez l'enfant de l'école élémentaire. Elle procède en observant le comportement

d'enfants de la maternelle (2è, 4è et 6è années) pendant que ceux-ci réalisent un dessin. Les auteurs veulent comparer le processus de production d'un dessin dans l'hypothèse qu'il diffère selon les capacités de l'enfant, celles-ci étant fonction de son niveau scolaire et de son âge. Ils cherchent à vérifier si ce processus de production peut être plus élaboré en fonction de l'âge que ne laisse voir la recherche actuelle.

E4) Processus d'acquisition, activités cognitives

DESPRELS-FRAYSSSE (Annie).- Intérêts et limites de l'utilisation d'un modèle du fonctionnement cognitif de l'enfant pré-opératoire pour l'élaboration d'apprentissages.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp.140-144, bibliogr. *21*

L'auteur essaie de montrer l'intérêt d'une approche de l'apprentissage articulée à celles du fonctionnement et de l'ontogénèse. Elle présente successivement :

- 1) le rôle des invariants dans les apprentissages issus de la théorie piagétienne ;
- 2) un modèle de spécification de ces invariants durant la période pré-opératoire ;
- 3) l'intérêt de ce modèle pour l'élaboration d'aides aux apprentissages cognitifs ;
- 4) l'intérêt de ces apprentissages pour une analyse dynamique de l'ontogénèse ;
- 5) les difficultés rencontrées qui permettent une transformation et une spécification de plus en plus poussées de ce modèle.

MATHIEU (Jacques), CAUZINILLE-MARMECHÉ (Evelyne).- Apport des systèmes experts à l'étude de l'acquisition des connaissances.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp. 161-165. *23*

Les auteurs se proposent ici :

- a) de donner quelques éléments prospectifs sur les problèmes posés par la formalisation du fonctionne-

ment cognitif et des processus d'acquisition des connaissances (l'idée sous-jacente étant qu'aider aux apprentissages cognitifs passe par une meilleure compréhension de la structure cognitive de l'élève) ;
 b) de montrer quel peut être l'intérêt d'une nouvelle méthodologie de formalisation reposant sur les systèmes experts dans l'étude des processus cognitifs et les limites de cette approche.

E41) Processus, modalités d'acquisition

CHAGUIBOFF (Jean).- Informatique et apprentissages.- **Enfance**, n° 1, 1985, pp. 31-42, bibliogr. *22*
 L'auteur a tenté de faire le point sur les théories et les recherches entreprises en ce qui concerne la question de l'apprentissage par l'informatique.

HADJI (Charles).- Contribution à la réflexion sur les fondements bio-psychologiques de l'acte d'apprendre au collège.- **Société A. Binet et T. Simon**, n° 602, 1985, pp. 4-27. *22*
 L'auteur tente ici une description précise des mécanismes d'apprentissage et aborde le problème de leur évolution afin de pouvoir répondre à la question des possibilités réellement offertes aux élèves qui arrivent en sixième ne sachant pas encore lire.

E42) Activités cognitives

MENEZ (Michel).- Stratégies de guidage et processus cognitifs sollicités.- **Bulletin de psychologie**, n° 368, 1984-85, pp. 167-172; tabl. *11*
 En réalisant cette étude des pratiques pédagogiques des enseignants du cours préparatoire, l'auteur a cherché à définir plus précisément : d'une part le type de régulations sociales en jeu et d'autre part, les processus cognitifs survenus au cours de ces interactions. Il a, par ailleurs, voulu atténuer une des difficultés majeures soulevée par ces recherches concernant l'attribution causale des différences

cognitives aux caractéristiques éducatives prises en considération.

VEZIN (Jean-François).- Mise en relation de schémas et d'énoncés dans l'acquisition de connaissances.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp.71-81, fig., bibliogr. *11*

Etude menée avec 40 élèves de 6è de CES pour vérifier l'hypothèse d'une plus grande facilitation apportée par la mise en correspondance dans les problèmes nécessitant surtout une analyse de chaque caractéristique considérée isolément et d'une plus grande facilitation apportée par l'organisation dans les problèmes nécessitant surtout une appréhension de la forme globale, du résultat d'ensemble.

E43) Approche développementale

DUCOUSSO-LACAZE (Alain).- Le Poids d'un objet : étude génétique de sa représentation et de son identification.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp.97-102, bibliogr. *11*

Expérience menée avec 70 enfants de la petite section de la maternelle au CM1 pour vérifier si l'enfant se représente réellement la propriété poids de manière figurative.

LAFLAQUIERE (Alain).- Etude génétique de la prise de conscience d'un conflit perception-représentation en présence d'un matériel analogique.- **Bulletin de psychologie**, n° 368, 1984-85, pp.89-95. *11*

Expérimentation menée avec des enfants de 3 à 6 ans pour vérifier des hypothèses qui se placent au point de rencontre de problématiques psycho-cognitives et psycho-sémiotiques compte tenu des décalages constatés dans de précédentes recherches entre ce qui relève de la prise en compte des données perceptives des messages analogiques et ce qui relève de la

mobilisation des attitudes et structures sémantiques.

E5) Personnalité, affectivité

FEUERHAHN (Nelly).- Approche des représentations de l'image de soi dans l'expression graphique : étude chez des enfants de 9 à 12 ans dans deux milieux socio-culturels contrastés.- **Bulletin de Psychologie**, n° 369, janvier-février 1985, pp. 267-273, tabl. *11*
Etude menée avec deux groupes d'enfants de 9 à 12 ans pour mettre en évidence les représentations impliquées dans le dessin libre (choisi comme technique d'approche des jeux avec l'image de soi).

F * PSYCHO-SOCIOLOGIE ET EDUCATION

ROUX (Jean-Paul), GILLY (Michel), ROHRER (Brigitte), VERLYNDE (Sophie).- Aide apportée par le marquage social dans une procédure de résolution de problème chez des enfants de 12-13 ans : données et réflexions sur les mécanismes.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp.145-155, tabl. *11*

L'objet de ce travail est de voir s'il est possible de trouver des arguments empiriques, autres que des arguments de performance, susceptibles d'attester la présence effective de réponses de natures différentes et de leur comparaison quand il y a marquage social de la tâche. Les résultats devraient contribuer à éclairer les questions suivantes :

- 1) si le marquage "social" joue un rôle général dans la construction des outils cognitifs, on devrait pouvoir en observer à un autre niveau d'âge que celui où les auteurs ont travaillé ;
- 2) si le mécanisme d'action est bien celui d'une comparaison entre les réponses de nature différente, l'analyse des protocoles de travail en confrontation socio-cognitive devrait permettre d'en trouver trace ;
- 3) on devrait s'attendre, par ailleurs, à une in-

fluence bénéfique du travail à deux, quelle que soit la modalité de marquage.

VERQUERRE (Régis).- Etude des relations interpersonnelles dans des classes mixtes du premier cycle. **Bulletin de Psychologie**, n° 366, 1983-84, pp. 733-742, tabl. *11*

Dans quelle mesure l'enseignement mixte favorise-t-il l'apparition de stéréotypes masculins-féminins plus égalitaires et de modèles relationnels inter-sexes moins ségrégatifs ? L'auteur dégage ici les traits les plus saillants d'une recherche menée lors de deux enquêtes dans deux CEG du Pas de Calais (en 1966/67 sur 2 classes mixtes de 3^e, et en 1971/72 sur 5 classes mixtes, de la 6^e à la 3^e).

F13) Psychologie sociale

KOWALSKI (Richard), VERQUERRE (Régis).- Opinions pédagogiques et comportements éducatifs chez les mères d'enfants de 10 à 12 ans.- **Bulletin de psychologie**, n° 366, 1984-1985, pp. 789-800, tabl. *11*

L'auteur se propose ici, à l'aide des résultats d'une enquête, d'étudier l'influence des variables "milieu socio-économique, sexe de l'enfant" sur la dimension autonomie-contrôle des pratiques éducatives des mères.

Travaux du laboratoire de psychologie sociale de l'Université de Provence.- **Bulletin de Psychologie**, n° 366, 1984-85, pp. 809-875, tabl., fig., bibliogr. *15*

Estimation de la ressemblance entre personnes - Représentations sociales et évolution des cadres de vie urbains - La représentation d'objets sociaux multidimensionnels - L'impact de l'informatique sur les représentations et les comportements des employés - L'artisan et l'artisanat.

F14) Analyse des représentations

WEIL-BARAIS (Annick).- L'Etude des connaissances des élèves comme préalable à l'action didactique.- **Bulletin de psychologie**, n° 368, 1984-85, pp. 157-160, bibliogr. *21*

On assiste depuis quelques années à un développement important de travaux visant à rendre compte des connaissances dont disposent les élèves préalablement à un enseignement et de l'évolution de celles-ci en fonction des situations et des activités auxquelles les élèves sont confrontés dans le cadre scolaire ; l'ambition de l'auteur est d'attirer l'attention sur ces travaux encore mal connus en France.

F3) Psychosociologie de la famille
Relations parents-enfants

AMANN-GAINOTTI (M.), BADOLATO (G.), CUDINI (S.).- La Paternité : nouvelles perspectives de la recherche.- **Enfance**, n° 2, 1984, pp. 121-129, bibliogr. *22*

Après avoir rappelé les motivations socio-culturelles et théoriques qui sont à la base des nouvelles orientations de la recherche sur la figure et le rôle du père dans le développement psychologique de l'enfant, les auteurs résument brièvement les éléments essentiels du modèle psychanalytique en matière de relations père-enfant. Suit une présentation de recherches empiriques récentes sur les interactions précoces père-enfant, dont les résultats ouvrent des perspectives nouvelles.

CAMBIER (A.), PHAM HOANG QUOC VU.- Problématique oedipienne et représentation de la famille.- **Bulletin de Psychologie**, n° 369, janvier-février 1985, pp.217-229, tabl., graph. *11*

Présentation des résultats de deux études menées au moyen du test du dessin de la famille et des études de synthèse de quelques unes des recherches réalisées

au sein des services de psychologie génétique et différentielle de l'université libre de Bruxelles.

HALPERIN (Myriam).- La Représentation des activités de maternage chez l'enfant : une étude différentielle.- **Bulletin de psychologie**, n° 368, 1984-85, pp. 35-47, tabl., bibliogr. *11*

Dans cette recherche (menée avec 47 filles et 40 garçons âgés de 2 à 8 ans et groupés en trois classes d'âge) l'auteur a voulu vérifier s'il se forme ou non de manière précoce une structure psychosexuelle spécifique à chaque sexe en relation avec d'une part, la constitution morpho-physiologique de l'enfant et, d'autre part, avec les premières expériences psycho-relationnelles de l'enfant avec sa mère ; l'auteur a étudié en particulier les représentations enfantines du rôle et du savoir faire de la figure maternelle, surtout dans sa relation précoce avec l'enfant.

RAYMOND-RAIMBAULT (Monique).- Analyse structurale et différentielle de discours maternels dans la relation mère-enfant : les six premiers mois.- **Enfance**, n° 3-4, 1984, pp. 353-371, bibliogr. *11*

Recherche sur la dynamique relationnelle mère-enfant et ses incidences sur le développement du pré-langage et de l'acquisition du langage. Hypothèse confirmée d'une modification du discours des mères en fonction des progrès moteurs de l'enfant. Le discours des mères se structure en fonction de la perception consciente et inconsciente qu'elles ont de leur bébé et de leurs propres attitudes de personnalité.

TREMBLAY (Richard E.), LARIVÉE (Serge), GREGOIRE (Jacques C.).- Le Développement cognitif des pré-adolescents : relations avec les attitudes et le comportement non-verbal du père.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp. 13-22, tabl., bibliogr. *11*

Dans cette étude menée avec 52 dyades pères-fils (entre 12 et 13 ans), on a voulu mettre en évidence les relations entre le dogmatisme ou l'empathie du

père et le niveau cognitif de leur fils. Cette recherche s'appuie sur deux postulats :

- 1) si ces variables sont associées, les attitudes des pères contribuant au développement cognitif des fils pouvaient être observées au cours d'interactions père-fils dans une situation d'apprentissage ;
- 2) cette influence des pères est susceptible de se manifester de façon privilégiée par des comportements non verbaux ; ceux-ci seraient associés au développement cognitif de l'enfant, agissant ainsi comme variable intermédiaire entre des attitudes du parent et le développement cognitif de l'enfant.

G * SEMIOLOGIE, COMMUNICATION,
LINGUISTIQUE ET EDUCATION

G13) Grands moyens de communication et attitudes

ARNAL (Marie-José), CHOSSIÈRE (Jacqueline), LEBREUILLY (Joëlle), SAURAT (Françoise).- Sensibilité des lycéens à l'humour de la publicité télévisée.- **Bulletin de Psychologie**, n° 308, 1984-85, pp.103-113, tabl. *11*
Recherche menée pour déterminer l'existence d'une sensibilité des jeunes à l'humour, en fonction, d'une part, des types d'humour en jeu et des procédés rhétoriques employés dans les spots publicitaires, et d'autre part de caractéristiques socio-culturelles (niveau d'instruction, sexe).

G4) Psycholinguistique

BASSANO (Dominique).- Procédure de traitement dans la compréhension d'énoncés modalisés chez l'enfant.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, janvier-mars 1985, pp.35-40, bibliogr. *11*
Etude des procédures de traitement mises en oeuvre par des enfants de 4 à 11 ans pour interpréter des énoncés de structure modale, afin de dégager certaines caractéristiques du processus de compréhension de phrases chez l'enfant.

BAUMERDER (Brigitte), VIRNOT (Nathalie).- Pédagogies et langage enfantin à l'école élémentaire.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, janvier-mars 1985, pp.11-19. *11*

Cette étude est une contribution au débat qui oppose "pédagogie traditionnelle" et "méthodes actives". En deça du débat d'idées, les auteurs se sont livrées à une évaluation sur le terrain, en choisissant le langage enfantin comme objet d'étude. En quoi des orientations pédagogiques radicalement différentes modifient-elles la manière dont les élèves parlent dans la classe ? Ont-elles une incidence plus profonde sur le développement du langage ? La description fine du langage enfantin et de la prise de parole en classe apporte des éléments de réponse à ces questions.

LAFONTAINE (D.), LARDINOIS (B.).- Les Questions : quelles structures interrogatives les enfants de 7 à 12 ans utilisent-ils ?- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp.63-70, tabl., bibliogr. *11*

Recherche menée afin :

- 1) de calculer la fréquence d'utilisation par des enfants de niveaux scolaires différents, des mots et des structures composant le système interrogatif français ;
- 2) de mettre en relation la fréquence des structures interrogatives avec les environnements linguistiques susceptibles d'influencer celles-ci.

MIFFRE (Léon).- Analyse d'un corpus de mots et de phrases prononcés par un enfant du 11^e au 23^e mois. - **Enfance**, n° 3-4, 1984, pp.373-386., bibliogr. *11*
Les observations sur l'étude de la genèse de la phrase s'organisent autour de quelques idées directrices :

- l'association de formes sonores et visuelles sert de support à la transposition au verbal,
- la genèse de la phrase va de la désignation globale à l'appellation d'un objet, de l'appellation à l'at-

tribution d'un objet ou d'une action à un "il", de cette attribution à l'attribution d'une action à un "je" ou à un "tu", - toute transposition verbale correspond à une distanciation.

OLERON (Pierre).- Sur les échanges polémiques et le problème des macrostructures du langage.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp.1-12, bibliogr. *4*
L'auteur apporte ici quelques premières indications et suggestions en vue d'une étude sur la structuration des échanges polémiques.

G5) Sociolinguistique

MARYNIAK (Louis), AFCHAIN (Cécile).- Etude de l'influence du milieu urbain sur la représentation sémantique de mots chez les enfants du cours moyen.- **Bulletin de Psychologie**, n° 366, 1984-85, pp.767-777. *11*

Etude menée dans plusieurs types de milieux sociologiques pour vérifier l'hypothèse de l'influence du milieu physique et social sur la signification des mots pour des groupes sociologiques différents. Grâce à la méthode de Miller, on se propose d'explorer plusieurs champs sémantiques (concepts de base de la vie courante en rapport avec les problèmes urbains) chez des enfants d'âge scolaire.

H111) Neurophysiologie

GRUBAR (Jean-Claude).- Approche psychophysiological du potentiel intellectuel.- **Enfance**, n°1, 1985, pp.85-90, tabl., bibliogr. *11*

Analyse conjointe du taux de sommeil paradoxal et du rapport des fréquences oculomotrices chez les déficients mentaux et les surdoués pour permettre une approche intéressante du potentiel intellectuel.

L * NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

L1) Elémentaire et préscolaire

MINGAT (Alain).- Les Acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ?.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 69, oct-déc. 1984, pp. 49-64, tabl., fig. *11*

Compte rendu d'une évaluation d'actions "zones d'éducation prioritaires" effectuées auprès de classes de CP dans l'agglomération dijonnaise. A côté des variables individuelles "classiques", l'auteur met en relief des variables collectives telles que l'hétérogénéité de la classe. Il souligne également l'existence d'"effets maîtres" très importants, qui laissent bien des interrogations sans réponse.

L21) Premier cycle

HORNEMAN (Jacqueline).- Intégration des élèves au collège : diversité des situations en fin de cycle d'observation.- **L'Orienta-tion scolaire et profes-sionnelle**, n° 4, 1984, pp.287-307, tabl. *11*

Cet article présente un extrait de l'enquête "vie scolaire" menée en juin 1982 auprès d'un échantillon représentatif de 5225 élèves de cinquième. Il porte plus précisément sur l'exploitation des réponses à une dizaine de questions concernant le vécu scolaire des élèves et leurs représentations de l'apport du collège. On constate que la plupart des élèves vivent plutôt positivement leur scolarité et que leurs représentations sont conformes à un modèle assez classique de l'école. Quelques différences s'amorcent néanmoins face à l'univers scolaire.

(Résumé de l'auteur).

LEGRAND (Louis).- Le Collège unique et la différenciation de la pédagogie.- **Les Amis de Sèvres**, n°1, mars 1985, pp. 36-43, bibliogr. *5*

Après un bref historique, l'auteur nous dit quelles

conditions doivent, à son avis, être remplies pour permettre la mise en place d'une vraie pédagogie différenciée et quelles conséquences institutionnelles devrait avoir une telle pédagogie.

L3) Enseignement technique et agricole

Données statistiques sur l'enseignement technique.- **Education et formations**, numéro spécial, 5, 1983, pp. 1-151, tabl., graph. *11*

Après un bref résumé historique, ce dossier analyse :

- a) l'évolution récente en termes d'effectifs et de filières des divers modes d'enseignement technique ;
- b) les flux d'élèves débutant ou poursuivant des études techniques et les flux d'élèves en sortant ;
- c) les caractéristiques individuelles de ces élèves telles qu'elles apparaissent au travers d'enquêtes détaillées du SIGES ou de panels d'élèves.

L6) Education des adultes, formation continue

Aspects de la formation continue.- **Les dossiers de l'éducation**, n° 6, 1984, pp. 107-169, tabl., bibliogr. *23*

Bilan critique de formation continue à l'Université (F. de Chassey) - La formation professionnelle continue vue historiquement au niveau des branches d'activité : du social avancé ou des économies sur les coûts sociaux de la modernisation ? (N. de Maupéan-Abbond) - Quelques traits majeurs des pratiques de formation en entreprise au Québec (P. Doray) - Diffusion des connaissances scientifiques, vulgarisation, formation continue (D. Jacobi) - Animation et formation : nouvelles données ou nouvelles données (P. Fritsch) - etc.

Formation et développement. La société rurale en exemples.- **Education Permanente**, n° 77, mars 1985, 174 p. *14*

Les grandes étapes de l'évolution rurale et les

systemes de formation - Les centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (J.F. Chosson) - Les maisons familiales (J. Bonniel) - Les enjeux de la formation (B. Loupias, D. Jacobi) - La formation des agricultrices - Les modèles de développement local (J. Mengin) - La situation des ruraux dans les pays en voie de développement (G. Belloncle, F. Orivel).

LE BOTERF (Guy).- Quelle formation des cadres de l'entreprise pour demain ? proposition d'une problématique.- **Education permanente**, n° 76, 1984, pp. 97-108.

5

Dans cet article, l'auteur se propose de définir en quels termes se pose la problématique de la formation des cadres dans les grandes entreprises situées en France. Adoptant une attitude prospective, l'auteur formule un ensemble d'hypothèses concernant les types de problèmes qu'auront à affronter les entreprises dans les deux prochaines années, les changements constatés au niveau de l'offre de formation, les stratégies de formation des cadres dans l'entreprise, et les orientations novatrices qui se manifestent actuellement compte tenu des questions qui se posent concernant le statut des cadres, leur rôle, leurs besoins de formation et la demande des actions de formation continue.

POYEN (Alain).- Les Inégalités devant la formation continue.- **L'Orienta-tion scolaire et professionnelle**, n° 3, 1984, pp. 213-231, tabl., graph., bibliogr.

*11

Nous nous proposons, en écrivant cet article, de déterminer certaines fonctions sociales de la formation professionnelle continue (FPC) financée par les entreprises. Le cadre de notre étude se limite à une exploitation statistique des déclarations fiscales des entreprises, de 1972 à 1980. Nous montrons d'abord comment la FPC croît avec le niveau de qualification puis, dans un deuxième temps, que la FPC concerne

surtout les entreprises les plus concentrées. Enfin, nous élargissons notre analyse en étudiant la FPC en relation avec les différentes politiques d'organisation du travail (analyse sectorielle), ce qui nous permet de montrer que la FPC est surtout développée dans les entreprises en expansion et très rationalisées. (Résumé de l'auteur).

M * PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

M1) Les enseignants

HUBERMAN (Michael).- Le cycle de vie professionnelle de l'enseignant secondaire : cadres de référence et premiers résultats.- **Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle**, n° 3, juillet-sept. 1984, pp. 149-168, bibliogr. *11*

Etude exploratoire à partir de 150 entretiens cliniques d'enseignants secondaires sur :

- l'existence de phases , étapes ou stades dans l'évolution de la carrière,
- l'influence de facteurs biographiques et sociaux sur les perceptions et attitudes professionnelles,
- les changements des conduites pédagogiques,
- l'évolution des "priorités" au cours de la carrière,
- l'existence d'une expérience de "vidange", etc.

LEGER (Alain).- A quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs ?.- **Bulletin de Psychologie**, n° 366, 1983-84, pp. 749-756, tabl. *11*

Pour vérifier l'hypothèse (suggérée par l'étude de la stratégie de carrière adoptée par les professeurs de lycée dans leurs changements d'établissement d'exercice) qu'il existe un modèle idéal d'établissement vers lequel tendent les mouvements observés et pour démontrer qu'il s'agit en fait pour ces enseignants de désertier les lycées les plus populaires pour aller vers les plus "bourgeois", l'auteur a mené une enquête auprès de l'ensemble des professeurs de lettres, mathématiques, sciences économiques et socia-

les, etc. de 196 établissements pris dans 10 départements français.

M2) Formation des enseignants

ALIN (Christian).- Problématique de la formation de formateurs : modes de gestion du temps et de l'espace pédagogique par des professeurs d'EPS.- **Les Sciences de l'Education**, n° 4, 1984, pp. 3-90, tabl., graph., bibliogr. *14*

Présentation d'une recherche-action visant à suivre et à décrire l'évolution d'étudiants d'éducation physique lors de leur stage obligatoire, à les rendre acteurs de leur propre formation et à les aider à clarifier leurs valeurs et le cadre de référence qui sous-tend leurs actes pédagogiques.

FAVRE (Bernard).- Innovations, formation des enseignants et modes de régulation des systèmes scolaires ; réflexions sur les résultats d'une enquête sur la formation des enseignants genevois à la nouvelle méthodologie de français.- **Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle**, n° 3, juillet-sep. 1984, pp.71-106, bibliogr. *11*

Analyse des réactions des enseignants à leur 1ère année de recyclage complétée par les entretiens auprès des autres acteurs (animateurs, méthodologues...) - mise en évidence à travers les représentations, de deux logiques de fonctionnement des systèmes scolaires : type "bureaucratique", type "professionnel". Réflexion sur la stratégie de formation (volontariat, verticalité, progression).

UEBERSCHLAG (Roger).- Pédagogie différenciée et formation des maîtres dans quelques pays d'Europe.- **Les Amis de Sèvres**, n°1, 1985, pp. 60-65. *13*

En Grande-Bretagne, Hongrie, Yougoslavie.

M3) Les personnels non enseignants

VANISCOTTE (Francine).- La Formation des inspecteurs départementaux de l'éducation nationale et l'innovation pédagogique.- **Revue française de pédagogie**, n° 69, oct.-déc. 1984, pp. 21-33, tabl. *4*

Le rôle d'agent potentiel de changement que peut avoir l'IDEN est analysé ici au travers de leurs formation initiale et d'une évolution mesurée de leurs comportements et attitudes pendant la première année de cette formation. Cette étude prend appui sur la généralisation en cours du réseau des bibliothèques centres documentaires d'écoles élémentaires.

N * ORIENTATION, EMPLOI

BOUTINER (J.P.), DELALEU (A.).- L'Ecole face au projet d'insertion professionnelle des jeunes.- **Bulletin de pédagogie**, n° 367, pp. 957-975, tabl., bibliogr. *11*

Les auteurs cherchent à appréhender (d'après les données d'une étude réalisée en 1973 sur le mode d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet) comment les jeunes scolarisés de 5è, 3è et terminale confrontés à une décision à prendre d'ici le terme de leur année scolaire, se représentent leur avenir immédiat et professionnel.

N1) Orientation scolaire et professionnelle

DEFORGE (Y.).- La Préparation aux études et formations qui font suite à la scolarité obligatoire.- **L'Orienta-tion scolaire et professionnelle**, n° 3, 1984, pp. 179-189.

Les objectifs, structures et contenus du système éducatif français sont examinés ici sous l'angle de la "préparation aux études et formations ultérieures".

LEGRES (Jacques), PEMARTIN (Daniel).- La Psychopédagogie du projet personnel : description et évaluation d'interventions en 4è et 3è.- **L'Orienta-tion**

Scolaire et Professionnelle, n°1, 1985, pp. 61-84, tabl., bibliogr. *4*

Description d'un exemple de stratégies retenues avec certaines classes de 4^e et de 3^e et commentaire de la mesure de leurs effets. Le choix des exercices présentés a été fonction du niveau de maturation du projet personnel des classes concernées.

MULLET (Etienne).- Orientation, décision, décision d'orientation. II. Aspects techniques.- **L'Orientacion Scolaire et Professionnelle**, n° 1, 1985, pp. 45-60, graph., bibliogr. *9*

Nous voudrions dans le présent texte envisager les difficultés que posent l'estimation des probabilités de réussite (domaine des conseillers d'orientation et des professeurs) et l'expression des utilités (domaine de l'élève). S'agissant de l'expression des utilités, nous présenterons une technique de mesure développée en 1983 par Nivet. S'agissant de l'estimation des probabilités de réussite, nous présenterons une technique susceptible de conduire à l'amélioration de la qualité des jugements rendus. (Résumé de l'auteur).

N2) Emploi formation

Formation et insertion professionnelles.- Les dossiers de l'éducation, n° 6, 1984, pp. 9-81, tabl., bibliogr.

15

Crise et transformation des systèmes de formation professionnelle (J. Lamoure-Rondopoulou) - L'articulation entre appareils productifs et éducatifs : le cas de l'informatique (M. Bel)- Ecole et insertion professionnelle en France et en URSS : une comparaison "intersystémique" des rapports entre école et production (W. Horner) - La relation formation-emploi et la constitution de l'espace de qualification des cadres (P. Rivard, P. Tripier) - Les stratégies d'insertion : premiers résultats d'une enquête auprès de 1200 jeunes de niveau V (Benoit Cart et B. Delmas) -

Une manifestation concrète du "poids d'Anchise" : l'intervention paternelle dans le processus d'embauche des jeunes ouvriers (C. Marry). etc.

GOUR (Dominique).- L'insertion professionnelle et sociale des jeunes de niveau VI : un exemple de stages de formation alternée.- **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n° 3, 1984, pp. 233-264, tabl., bibliogr. *4*

L'auteur s'intéresse dans cet article à une expérience menée dès 1975 à l'intention des jeunes qui sortent chaque année du système éducatif sans formation professionnelle et marqués par leur échec scolaire, avec pour objectif de leur faciliter l'entrée dans la vie active. Le cadre de l'expérience est le foyer de jeunes travailleurs d'Athis-Mons (Essonne) qui s'est appuyée sur la loi de 1971 relative à la formation continue pour mettre sur pied des stages dits de préformation, créant à cet effet une structure spécifique. L'article suit le déroulement des stages de 1975 à 1981 en tâchant de décrire leur pédagogie et leur contenu et de faire apparaître la spécificité de leur apport.

HORNER (Wolfgang).- L'école et l'insertion professionnelle en France et en URSS : une comparaison "inter-systémique" des rapports entre enseignement et production.- **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n°3, 1984, pp. 203-212, bibliogr. *11*

L'article analyse le problème de la contribution possible de l'école à l'orientation professionnelle des jeunes dans deux systèmes sociaux très différents. Cette contribution se fait notamment par l'introduction d'une initiation technologique dans l'enseignement général. La comparaison est effectuée à l'aide de l'outillage conceptuel de l'analyse systémique. Elle montre en dernière analyse un phénomène commun de résistance cachée de l'école contre les contenus venant du monde productif. Est présenté un modèle d'interprétation sociologique de ce phénomène, modèle

qu'il reste à corroborer dans une nouvelle recherche en cours. (Résumé de l'auteur).

LAMOURE-RONDOPOULOU (Jeanne).- Crise et transformations des systèmes de formation professionnelle.- **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n° 3, 1984, pp. 191-201, tabl., bibliogr. *5*

L'évolution du système de formation professionnelle révèle la prééminence de sa fonction socialisante en période de crise. Ainsi, pour la période actuelle caractérisée entre autres par le fort chômage des jeunes est-il fait l'hypothèse d'une oblitération progressive de la fonction qualifiante de la formation professionnelle en faveur de ses dimensions sociales ou économiques. C'est le "décentrage" relatif de l'appareil de formation initiale vers un système "bis" articulé à la fois sur les exclus du système éducatif et les entreprises. L'alternance formation-emploi constitue à cet égard le moyen de la resocialisation des jeunes marginalisés par l'échec scolaire et le chômage : le dispositif "jeunes 16-18" en représente la forme la plus actuelle. (Résumé de l'auteur).

PAUL (Jean-Jacques).- Les analyses françaises des relations formation-emploi.- **Revue française de Pédagogie**, n° 69, oct-déc. 1984, pp. 65-98, bibliogr. *23*

Note de synthèse des travaux français dans ce domaine.

Première partie : grandes étapes du développement de l'appareil statistique et sa structuration interne.

Deuxième partie : approches centrées sur l'insertion et le cheminement professionnels.

Troisième partie : recherches d'essence macro-économiques ou macro-sociales qui permettent la reconstruction des observations factuelles des conditions de l'insertion professionnelle. Importante bibliographie.

O * VIE ET MILIEU SCOLAIRE

BONNIEL (Jacques).- L'Alternance enseignement-expérience professionnelle : les maisons familiales rurales.- **Les dossiers de l'éducation**, n° 5, 1985, pp. 23-28. *5*

Point de vue.

PERROT (Jean).- Les influences des caractéristiques de l'offre d'éducation sur l'organisation du temps des élèves.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 69, oct-déc. 1984, pp. 35-48, tabl., graph. *11*

On a utilisé ici les résultats d'une enquête auprès de 650 élèves des collèges pour étudier la façon dont s'organisent leurs décisions en matière d'affectation du temps de travail scolaire et de quelles manières le système éducatif leur impose des contraintes d'"arbitrage-temps".

P * METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

P12) Les courants pédagogiques contemporains

BURGIERE (E.).- Présentation d'une analyse sociologique comparée des "pédagogies par les objectifs".- **Les dossiers de l'éducation**, n° 5, 1984, pp. 153-159. *13*

Origines et bases théoriques de cette pédagogie. Nécessité d'une démarche comparatiste et historique pour analyser la question des "pédagogies par les objectifs". Proposition d'un plan et d'une méthode de travail à la sociologie de la connaissance.

La pédagogie différenciée.- **Les Amis de Sèvres**, n°1, mars 1985, pp. 1-78, bibliogr.

Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée (A. de Peretti) - Le collège unique et la différenciation de la pédagogie (L. Legrand) - Apport de la pédagogie différenciée pour la prévention de l'échec scolaire (Claude Seibel) - Différence, di-

versité et pédagogie interculturelle (M. Abdallah - Pretceille) - Pédagogie différenciée et formation des maîtres dans quelques pays d'Europe (R. Ueberschlag) - Un projet pédagogique : condition nécessaire à une pédagogie des différences (C. Barre-de-Miniac et F. Cros).

P3) Méthodes d'enseignement

SEIBEL (Claude).- Apport de la pédagogie différenciée pour la prévention de l'échec scolaire.- **Les Amis de Sèvres**, n° 1, pp. 44-53, bibliogr. *23*
Relecture des théories de l'apprentissage pour voir selon quelles modalités l'enfant structure peu à peu des potentialités de plus en plus complexes en relation avec son environnement. A partir de ces approches théoriques, réflexion sur le rôle de la pédagogie différenciée comme modalité privilégiée d'une relation éducative axée sur la réussite de tous les enfants confiés à l'école.

P5) Evaluation

BONORA (Denis).- La Formation scientifique au cours du cycle d'observation : un instrument d'évaluation, une structure, des acquisitions.- **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n° 4, 1984, pp. 309-346, tabl., graph., fig., bibliogr. *11*
Un instrument d'évaluation des connaissances a été construit et appliqué, en vue d'établir un bilan des acquisitions des élèves français au cours du cycle d'observation dans le domaine des sciences expérimentales. Un degré satisfaisant de généralisabilité des résultats ayant été établi, on analyse les réponses des élèves pour tenter de structurer leurs performances. Ceci dans un cadre conceptuel qui intègre les éléments de la définition des objectifs pédagogiques : démarche de l'élève, contenu thématique, matériel "manipulé", activité observable. La validité du cadre, utilisé dans la construction de l'instrument, sera

d'abord examinée (analyse interne). (Résumé de l'auteur.)

Evaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. Année 1981 - CE 2.- **Education et formations**, n° 7, spécial, 1983, pp. 1-249, tabl, graph. *11*

Cette brochure consigne les résultats chiffrés concernant les élèves, grâce à la mise en place en 1979 d'un dispositif permanent d'évaluation de l'enseignement primaire par le SIGES. Deux grands volets :

a) "les apprentissages instrumentaux" (français et mathématiques) évalués à travers des exercices exécutés par les enfants ;

b) "l'éveil" apprécié par les maîtres à l'aide d'une grille leur permettant de repérer des comportements significatifs dans des situations définies.

PELNARD-CONSIDERE (Jacqueline).- L'Hétérogénéité des classes est-elle un handicap ? .- **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n° 1, 1985, pp. 3-21, tabl. *4*

On analyse le degré d'hétérogénéité existant entre 5000 enfants du cycle d'observation dont on connaît le niveau initial de connaissances en mathématiques et en français à leur entrée en sixième. Ces enfants sont à nouveau testés en fin de cinquième dans les mêmes disciplines pour vérifier si leur hétérogénéité est ou non un handicap à la poursuite des études. Résultats et commentaires.

SAINT-MARC (Christine).- L'Evaluation dans les collèges : objectifs, structure et mise en oeuvre.- **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n°4, 1984, pp. 267-286. *11*

Présentation d'une évaluation menée par le service de l'Informatique de gestion et des statistiques. à la demande du Ministère de l'éducation pour connaître, sur la base d'un constat macroscopique et scientifique, les résultats du fonctionnement

pédagogique du système éducatif au regard des objectifs qui lui sont assignés. Successivement : les aspects généraux du dispositif (fonction, esprit, structure, méthodes) ; les trois étapes du dispositif ; les domaines évalués ; les aspects retenus ; l'échantillon ; les instruments de l'évaluation ; les résultats.

P52) Réussite et échec scolaires

GRISAY (Aletta).- Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire : les mirages de l'évaluation scolaire.- **Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle**, n°3, juillet-sept. 84, pp.107-148, bibliogr.

11

Dans quelle mesure le fait qu'un élève redouble correspond-il à une insuffisance de rendement par rapport au niveau moyen généralement attendu chez les élèves ? Dans quelle mesure correspond-il plutôt à une insuffisance de rendement par rapport au niveau du groupe-classe précis auquel il appartient ? La mesure de l'influence du facteur "classe" sur la décision a porté sur 1503 élèves de 5è primaire auxquels un test de français a été proposé. Les notes ont une validité strictement interne à la classe.

SEIBEL (Claude).- Genèse et conséquences de l'échec scolaire.- **Les dossiers de l'éducation**, n° 5, 1984, pp. 127-151, bibliogr.

11

A partir des études statistiques et des évaluations pédagogiques engagées par le SIGES, il paraît possible de montrer, dans une première partie, que certains élèves rencontrent très tôt des difficultés scolaires et qu'elles les engagent, au regard des normes de l'institution, dans des retards cumulatifs puis dans des situations d'échec difficilement réversibles. Dans une seconde partie, cette genèse de l'échec scolaire sera éclairée par une analyse des interac-

tions éducatives en jeu dans le système éducatif français. (Résumé de l'auteur).

R * MOYENS D'ENSEIGNEMENT

R3) Enseignement assisté par ordinateur

L'Ordinateur et l'écopier.- **Enfance**, n°1, 1985, pp. 7-57, bibliogr. *5*

L'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement primaire : l'exemple de la France (directions de recherche jusqu'en 1983) (F.Robert) - Informatique et apprentissages (J. Chaguiboff) - Applications éducatives des machines à communiquer de l'INRP (J. Perriault) - Apprentissage et culture informatique : l'approche du Centre Mondial de l'Informatique et Ressource Humaine (J. Naymark) - La bibliothèque du CESTA (B. Deniau).

S1) Enseignement des langues et de la littérature

S11) Enseignement de la langue maternelle

DUPONT (Didier).- L'enseignement du français en Belgique, dix ans après la rénovation : quelques propositions pour un changement de démarches et de contenus.- **Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle**, n° 3, juil.-sept. 1984, pp. 29-49, bibliogr. *23*

Dix ans après la rénovation de l'enseignement du Français en Belgique, la baisse généralisée des objectifs et la non-rénovation fondamentale des contenus font que le cours de français est en position de favoriser l'échec scolaire et social. Parce qu'il lutte contre l'échec scolaire et refuse la reproduction des valeurs culturelles, le collectif PRATIQUES représente une alternative aux modèles pédagogiques refusés. Il propose un travail en projet: négociation, contrat de travail, évaluation, régulation et un nouveau statut pour le maître, celui d'enseignant-chercheur.

DUSSAULT (Gilles).- Sept cents instruments de SAGE Français pour l'évaluation des travaux et des apprentissages en langue maternelle à l'école primaire : types et caractéristiques.- **Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle**, n° 3, juillet-sept. 1984, pp. 51-106. *23*

Des chercheurs de l'INRS-Education au Canada ont développé des micro-instruments pour l'évaluation des apprentissages et des travaux en langue maternelle au 2^e cycle de l'école primaire. SAGE (Système d'apprentissage géré par l'étudiant) offre 3 ensembles d'outils didactiques : des objectifs d'apprentissage spécifiques, des unités d'enseignement et d'apprentissage (documents -écrits et sonores ou visuels), des instruments d'évaluation mesurant l'atteinte de l'objectif. Présentation et étude de la validité de cette forme d'individualisation de l'enseignement.

S112) Apprentissage de la lecture

BONHIVERS (Bernadette).- L'enseignement du français dans l'enseignement professionnel : recherche évaluative auprès des élèves et des enseignants à partir de la construction de modules d'apprentissage.- **Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle**, n° 3, juillet-sept. 1984, pp. 5-27. *14*

A l'occasion d'une formation permanente des enseignants, présentation de la pédagogie modulaire aux professeurs de français de l'enseignement professionnel. Construction du module : "Elaborer le plan d'un texte" et évaluation des résultats auprès de 5 classes. L'enseignement modulaire permet un travail au rythme de chaque élève, une prise en charge personnelle et oblige le professeur à concevoir une progression. Le rôle relationnel du maître n'est pas étranger aux résultats des élèves.

CHAUVEAU (Gérard), ROGOVAS-CHAUVEAU (Eliane).- Les Processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours

préparatoire.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, janvier-mars 1985, pp. 5-10, bibliogr. *14*

Présentation d'une recherche menée sur le terrain (5 CP) concernant :

1) la nature de l'activité opératoire de l'apprenti-lecteur ;

2) les idées des jeunes enfants à propos du système d'écriture, de l'acte de lire, de la manière d'apprendre à lire ;

3) la liaison entre les progrès individuels et les conditions socio-éducatives de l'apprentissage.

Pour mieux comprendre pourquoi les enfants ne deviennent pas lecteurs, les auteurs esquissent un modèle complexe (multipolaire) qu'ils présentent comme le plus adéquat que les approches unifactorielles généralement proposées. Ils indiquent quelques perspectives pédagogiques suggérées par les résultats et le constat d'une grande hétérogénéité des enfants dans leur niveau de découverte de la langue écrite à l'entrée du CP.

MIFFRE (Léon).- Etude expérimentale du comportement scolaire "expression écrite" chez l'enfant et chez l'adolescent.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, janvier-mars 1985, pp. 21-33. *11*

L'étude comparative de rédactions d'enfants du CE1 au CM2 conduit l'auteur à énoncer plusieurs lois subdivisées en trois groupes selon quatre hypothèses. Il essaie d'explicitier ce processus à l'aide d'un modèle psycho-éducatif qui fait le lien entre le langage écrit et la lecture.

S12) Enseignement de la littérature

La littérature en formation d'adultes: "Luxe ou nécessité" ?.- **Les Amis de Sèvres**, n° 3, sept. 1984, pp. 1-129, bibliogr. *6*

Le point de vue des auteurs - Regards croisés : auteurs, médiateurs, usagers - Le point de vue des formateurs : témoignages en formation continue des

adultes à l'IFOREP ; dans les centres de formation en français langue étrangère (Alliance Française, BELC, CREDIF, Université de Paris III) ; dans l'enseignement professionnel, dans deux LEP ; dans l'enseignement technique, dans un lycée technique et un IUT.

Philosophes de tous pays ... **Les Amis de Sèvres**, n° 4, déc. 1984, pp. 5-114, notes bibliogr. *4*
 L'explosion philosophique (A. Davidson) - Le sens critique au programme (D.Fologo) - La philosophie à l'heure de la "rigueur" (J. Llewelyn) - "Apprendre à philosopher" (S. Estrada) - Où l'on cultive la liberté (G. Guest) - Une quête du sens et des fondements (L. Vigone) - etc.

S4) Education physique et sportive

GODIN (Philippe), BONBOIR (Anna).- Perspectives pour une étude du rôle régulateur du langage dans l'apprentissage moteur, inspirées des théories de Luria : introduction à une recherche expérimentale en éducation physique.- **Les Sciences de l'Education**, n° 4, 1984, pp. 91-120, bibliogr. *11*

Pour faire acquérir à ses élèves les activités motrices inscrites au programme, l'enseignant en EPS est amené à stimuler leur activité cognitive à travers les situations d'apprentissage mais ne dispose pas des moyens pédagogiques adaptés. Comme il n'est pas possible d'appréhender directement cette activité cognitive, ne peut-on pas avoir recours à un moyen indirect comme la verbalisation par le sujet, avec analyse de celle-ci ? Inviter le sujet à verbaliser valablement pourrait devenir un moyen pédagogique dont un des premiers effets serait une amélioration du niveau d'apprentissage. A ce titre, les théories de Luria sur le rôle révélateur du langage ont inspiré cette recherche.

S5) Education civique, morale et familiale

BETTENCOURT (Anne-Marie).- Une Expérience d'éducation civique à l'école secondaire (Portugal 1975-76).- **Les dossiers de l'éducation**, n° 5, 1984, pp.109-115. *4*
Bref compte rendu d'une réforme scolaire mise en place à partir de 1975, suite au processus révolutionnaire portugais de 1974.

CANTINIEAUX (Maryse).- L'information et l'expérience des adolescents en matière d'éducation familiale. Influence de ces facteurs sur l'intérêt à l'égard d'une formation spécifique au rôle parental.- **Enfance**, n°3-4, 1984, pp. 333-351., bibliogr. *11*
Enquête réalisée sur un échantillon d'adolescents du secondaire en Belgique francophone montrant l'absence d'information en matière d'éducation familiale. Le besoin d'une préparation au futur rôle parental apparaît plus affirmé chez les adolescents déjà informés dans le domaine éducatif.

T * ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET TECHNIQUES

T1) Enseignement des sciences

ASTOLFI (Jean-Pierre).- L'Analyse des représentations des élèves en sciences expérimentales : voies d'une différenciation de la pédagogie.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 68, juillet-sept. 1984, pp. 15-25, bibliogr. *11*

Après une première partie présentant la problématique actuelle de l'équipe de recherche, l'article décrypte des séquences de classe (qui font apparaître les diverses logiques et représentations qui se croisent ; à quelles tâches les élèves sont aux prises en décalage éventuel avec le projet et les objectifs du maître ; permettent d'examiner les énoncés des élèves) afin de voir quelle est la signification des représentations des élèves par rapport à la tâche d'apprentissage et au contexte institutionnel. En ce

qui concerne les modalités possibles de la prise en compte pédagogique des résultats, les auteurs montrent la nécessité de tenir réellement compte des modalités de raisonnement des élèves sur lesquels une pédagogie différenciée devrait prendre appui pour en faciliter l'évolution.

BIREAUD (Annie), MOEGLIN (Pierre).- Découverte scientifique et pédagogie de l'autonomie.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 68, juillet-sept. 1984, pp. 7-14. *11*

Conclusions issues de l'évaluation d'une expérience qui visait à agencer, pour des groupes d'enfants, une situation permettant la découverte active d'un objet scientifique dans un terrain extérieur à l'école pour savoir si la mise en contact direct a été effective et comment elle s'est articulée avec une démarche autonome du sujet. Il apparaît que même dans un cadre attrayant (ici un musée) et avec des procédures motivantes, réaliser les conditions d'une démarche autonome du sujet se heurte à des contradictions.

CARETTO (Josette).- Enquête par questionnaires sur quelques vocables et orientation scientifique.- **Revue française de pédagogie**, n° 68, juillet-sept. 1984, pp. 61-71, tabl. *11*

A travers les réponses d'élèves de 11 à 15 ans à des questionnaires, les auteurs tentent de préciser les résonances de quelques uns de ces mots propres à la chimie qui concernent la structuration de la matière. Au terme de cette enquête, ils dégagent quelques conclusions et propositions dans les domaines scientifique et linguistique.

CROS (Danièle).- Atome, acides-bases, équilibre : quelle idée s'en font les étudiants arrivant à l'université.- **Revue Française de Pédagogie**, n°68, juillet-sept. 1984, pp. 49-60.

Ce travail a pour but d'exposer les résultats obtenus.

nus lors d'une enquête portant sur des étudiants de première année de DEUG scientifique (A et B) issus de deux universités différentes (Lyon et Montpellier) et portant sur les connaissances et représentations dont disposent ceux-ci lors de leur entrée à l'université.

DEVELAY (M.).- Contribution à la caractérisation d'un modèle de formation initiale des instituteurs en activités d'éveil biologiques. **Société A. Binet et T. Simon**, n° 602, 1985, pp. 28-56. *12*

Modèle de formation prenant en compte les diverses facettes de la formation (profil de personnalité, exigences opératoires, structures organisationnelles, dimensions cognitives, relationnelles, institutionnelles.)

FAYOL (Michel).- Nombre, énumération et dénombrement : que sait-on de leur acquisition ?.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, janvier-mars 1985, pp. 59-77, tabl., bibliogr. *22*

Synthèse des recherches menées depuis 10 ans. L'auteur suggère à la lumière de ces résultats qu'on étudie pourquoi, bien que doués dans ce domaine, certains enfants ont des difficultés d'apprentissage.

FISCHER (Jean-Paul).- L'Appréhension du nombre par le jeune enfant.- **Enfance**, n° 2, 1984, pp. 167-187, tabl., bibliogr. *11*

Dans cet article, nous essayons d'élucider une des principales divergences, à savoir l'importance relative du comptage et du "subitizing" dans l'appréhension du nombre par le jeune enfant, entre les théories de Klahr et Wallace (1976) et Gelman et Gallistel (1978). Nous nous appuyons sur des données expérimentales obtenues à partir de 144 enfants, de 4 à 5 ans, soumis à diverses épreuves numériques classiques. (Résumé de l'auteur).

KASTENBAUM (Michèle).- Le Schéma figuratif dans l'en-

seignement de la physique en sixième.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 68, juillet-sept. 1984, pp. 27-38, fig., bibliogr. *11*

L'observation des cours d'électricité dans des classes de 6ème a permis d'examiner les modalités de l'introduction du schéma-type par l'enseignant, et les réactions des élèves.

VALENTIN (Jean-Paul).- La Méthode d'enseignement intégré de la physique.- **Revue Française de Pédagogie**, n° 68, juillet-sept. 1984, pp. 39-48, bibliogr. *21* Rappel des principes qui ont présidé de 1972 à 1978 à l'expérience concernant l'enseignement de physique de DEUG A menée à la Faculté des Sciences de Besançon. Grandes lignes et limites de la méthode qui intéresse les étudiants de Propédeutique.

T2) Enseignement technique

DOLLE (Jean-Marie).- Analyse de quelques procédures cognitives d'élèves de LEP en situation de lecture-écriture du dessin technique. **Bulletin de Psychologie**, n° 369, janvier-février 1985, pp. 335-345, fig. *11* Recherche menée pour tenter de comprendre les raisons de l'échec des élèves des LEP et de faire apparaître quelles activités ils mettent en oeuvre.

U * EDUCATION SPECIALE

IONESCU (Serban).- Activation et performance chez les déficients mentaux : effets de l'échec et de la réussite.- **Bulletin de Psychologie**, n° 368, 1984-85, pp. 23-33, tabl., graph., bibliogr. *11*

Cette recherche, menée avec des déficients de 13 à 15 ans, a comme objectif d'étudier conjointement les effets sur la performance (temps de réaction) et sur l'activation végétative (rythme cardiaque) de l'échec et de la réussite, et de voir s'il y a une relation

entre les niveaux d'activation produits par ces deux stimulants et la performance mesurée.

X * EDUCATION EXTRA SCOLAIRE

DESPINETTE (Janine).- La littérature pour la jeunesse dans le monde. Ses prix littéraires et leurs finalités.- *Enfance*, n° 3-4, 1984, pp. 225-331. *14*
Etude sur les choix faits pour les prix littéraires, les critères de sélection, leur évolution, leurs conséquences.

Depuis septembre 1977, le signalement des soutenances de thèses en sciences de l'éducation et intéressant les sciences de l'éducation était présenté régulièrement dans la **Révue Française de Pédagogie** (rubrique "Actualités des sciences de l'éducation), à partir d'une collecte effectuée auprès des secrétariats d'Université.

Nous transférons ce signalement dans **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education** en vue d'assurer un suivi de ces ressources dans ce bulletin. Nous désirons également contribuer à une valorisation de cette littérature en analysant certaines thèses qui nous paraissent de portée plus générale et susceptibles d'intéresser le système éducatif.

Les comptes rendus seront de deux ordres : descriptifs et critiques. Nous remercions les collègues chercheurs qui ont accepté d'examiner certains de ces travaux. Nous souhaitons par la suite obtenir le concours des universitaires directement concernés afin de mettre en valeur la contribution des thèses à l'avancement de la recherche. Les premiers comptes rendus paraîtront dans le prochain numéro de **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education**.

S O U T E N A N C E S

ANNEE 1984
Paris & Région parisienne

ABOU (Antoine).- Un siècle de scolarisation à la

Guadeloupe, 1848-1948.- Thèse de 3è cycle, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris I, 25 janvier 1984.

ABBOUD (Ruzkallah).- Le phénomène d'induction électromagnétique et son enseignement au lycée et à l'université.-Thèse de 3è cycle, dir. : M.HULIN.-Paris VII, mai 1984.

ABREU de MAGALHAES (Maria-Rosa).- Projet pédagogie participative audio-visuelle dans le cadre d'une communauté urbaine marginalisée : naissance et dérive d'une innovation (Brésil).- Thèse de 3è cycle, dir. : J. POINSSAC-NIEL.- Paris XIII, 21 novembre 1984.

ADRIEN (Jean-Louis).- La permanence de l'objet chez l'enfant présentant des troubles autistiques et psychotiques.- Thèse de 3è cycle, dir. : R.PERRON.- Paris I, 26 janvier 1984.

AIT-SIDHOUM (Ahmed).- Expressions des images parentales chez les jeunes filles algériennes délinquantes. Une étude descriptive et comparative. Thèse de 3è cycle, dir. : C. CAMILLERI.- Paris I, 19 juin 1984.

APPAY (Béatrice).- Le procède de formation professionnelle des ouvriers qualifiés au Royaume Uni.- Thèse de 3è cycle, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 21 septembre 1984.

ARTIGUE (Michèle).- Contribution à la reproductibilité des situations didactiques. Divers travaux de mathématiques et de didactique des mathématiques.- Thèse de doctorat d'Etat, dir. : A. REVUZ.- Paris VII, 28 juin 1984.

ATANGANA-MEBARA (Jean-Marie).- Formation scolaire, formation en entreprise et marché du travail au Cameroun.- Thèse de 3è cycle, dir. : M.DEBEAUVAIS.- Paris VIII, 3 mai 1984.

BANDEIRA (Lourdes Maria).- Force de travail et scolarité. Le cas du Nord-Est brésilien (1975-1979).- Thèse de 3è cycle, dir.: V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 15 mai 1984.

BARRETO-FUENTES (Ispelia).- Nécessité d'une réforme de l'enseignement de la philosophie à l'université du Vénézuéla.- Thèse de 3è cycle, dir. : G. VIGARELLO.- Paris VIII, 30 mai 1984.

BELLONI (Maria-Luiza).- Technologie et éducation : le système national de télévision éducative au Brésil.- Thèse de 3è cycle, dir. : L. PORCHER.- Paris V, 22 juin 1984.

BENEDETTO (Pierre).- Les étudiants dans l'université. Changement individuel et choix professionnel.- Doctorat d'Etat, dir. : C. LEVY-LEBOYER.- Paris I, 27 avril 1984.

BENMAYOUF (Yamina).- Le français des étudiants algériens, reflet et résultat d'une situation de contact de langues.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. CANU.- Paris III, 7 mars 1984.

BESSIERE (Alain).- L'incidence de la formation professionnelle sur le statut professionnel des animateurs socio-culturels.- Thèse de 3è cycle, dir. : J. DUMAZEDIER.- Paris V, 13 décembre 1984.

BEUNARD (Bertile).- Les maternelles dans l'eau : du flottement des principes à une réalité vague.- Thèse de 3è cycle, dir. : G. VIGARELLO.- Paris VIII, 9 novembre 1984.

BIACHE (Marie-Josèphe).- Contribution à l'étude de la séduction dans la relation pédagogique entre adultes.- Thèse de 3è cycle, dir. : G. VIGARELLO.- Paris VIII, 26 juin 1984.

BIHAN (Jean).- **L'acquisition guidée d'une langue non-maternelle en milieu scolaire : l'autodidaxie tutorisée.**- Thèse de 3^è cycle, dir. : M. GALISSON.- Paris III, 19 janvier 1984.

BITTENCOURT DOS ANJOS (Celeo).- **L'Etat, la santé, la médecine vétérinaire et le rôle du médecin vétérinaire en tant qu'éducateur de santé dans le milieu rural au Brésil.**- Thèse de 3^è cycle, dir. : M. RABENORD.- Paris III, 6 novembre 1974.

BIZET (Jacques André).- **Analyse institutionnelle interne de la fonction éducative des pratiques des enseignants et de la formation professionnelle.**- Thèse de 3^è cycle, dir. : G. LAPASSADE.- Paris VIII, 15 novembre 1984.

BONJOUR (Yvonne).- **Norme et loi en éducation spécialisée.**- Thèse de 3^è cycle, dir. : G. FERRY.- Paris X, 18 décembre 1984.

BOLO (Etienne).- (Sur travaux).- **Les enfants de divorcés. Les adolescents maghrébins des cités de transit. Le petit livre rouge des écoliers et lycéens.**- Thèse de 3^è cycle, dir. : G. LAPASSADE.- Paris VIII, 23 mai 1984.

BOUKAR SELIM (Loumai Ge Bernard).- **Linguistique contrastive et didactique des langues; étude de grammaire contrastive de l'anglais, du français et du ngambay (Tchad).**- Doctorat d'Etat, dir. : M. ADAMCZEWSKI.- Paris III, 22 novembre 1984.

BOURDONCLE (Raymond).- **Le public et les résultats des enseignements de promotion sociale du Ministère de l'Education Nationale. Analyse utilitariste des comportements d'inscription et d'abandons.**- Thèse de 3^è cycle, dir. : R. BOUDON.- Paris V, 28 février 1984.

BRUGOUX (Jacques).- **La relation formation-emploi et**

la conception des formations professionnelles. Analyse des problèmes de détermination des objectifs des formations professionnelles dans le cadre des conceptions modernes des relations entre la formation et l'emploi, et présentation d'un cas particulier.- Thèse de Doctorat d' Université, dir. : LE THANH KHOI.- Paris V, 28 juin 1984.

BURGIERE (Evelyne née PUJEAU).- La famille et l'école. Analyse sociologique des difficultés des enfants dans les premières années de la scolarité et de leur rapport avec les caractéristiques familiales.- Thèse de 3^è cycle, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 23 octobre 1984.

CAMARA de CARVALHO (Denise).- Analyse des relations entre le savoir universitaire et le pouvoir social dans l'enceinte de l'Université Fédérale du Rio Grande Do Norte.- Thèse de 3^è cycle, dir. : R. LOURAU.- Paris VIII, 9 juillet 1984.

CARIRI DO NASCIMENTO (M.J.).- Evaluation de l'état nutritionnel des enfants d'âge scolaire de 6-11 ans, études anthropométrique, socio-économique sur l'environnement scolaire. Etat de Paraiba, Nordeste du Brésil.- Thèse de 3^è cycle, dir. : M. CHONCHOL.- Paris III, 2 octobre 1984.

CARTIER (Annie).- Discours sur le devenir d'enfants d'un hôpital de jour.- Thèse de 3^è cycle, dir. : G. LANTERI-LAURA.- Paris V, 21 décembre 1984.

CENNI (Catherine).- Codages de position et carte cognitive chez le jeune enfant (2 à 4 ans).- Thèse de 3^è cycle, dir. : H. BLOCH.- Paris V, 29 novembre 1984.

CHABCHOUB (Ahmed).- La situation en classe dans l'école secondaire tunisienne ; représentations et conditions de production des représentations.- Thèse

de Doctorat d'Etat, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 25 mai 1984.

CHAMI (Mohammed).- Etude comparée des facteurs de réussite au cours préparatoire d'enfants marocains résidant en France et d'enfants français.- Thèse de 3è cycle, dir. : F. BACHER.- Paris V, 29 juin 1984.

CHATEAU (Marie-Christine).- L'évolution culturelle du XXè siècle dans les programmes de première.- Thèse de 3è cycle, dir. : H. MONIOT.- Paris VII, 1984.

COLIN (Maria née RIGOTTI).- Education, culture et mentalités dans l'Italie libérale (1860-1900) à travers la littérature pédagogique.- Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : M. FUSCO.- Paris III, 27 juin 1984.

CONDE (Nicodème).- Les enseignants maliens face aux innovations éducatives : le cas des instituteurs de Bamako.- Thèse de 3è cycle, dir. : G. BERGER.- Paris VIII, 10 mai 1984.

DELAMARE (Didier).- Discours de fils, discours d'élève, discours de cadre. Le parcours scolaire et socio-professionnel de cadres et ingénieurs issus de six grandes écoles.- Thèse de 3è cycle, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 6 mars 1984.

DIAGNE (N'Dary).- Ecole, langues et cultures en Mauritanie.- Thèse de 3è cycle, dir. : LE THANH KHOI.- Paris V, 20 octobre 1984.

DIOUS (Issaka).- Enseignement scolaire et éducation non formelle.- Thèse de 3è cycle, dir. : G BERGER.- Paris VIII, 11 juillet 1984.

DOUADY (Régine).- Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques -une réalisation dans tout le cursus primaire.- Thèse de

Doctorat d'Etat, dir. : H. FREUDENTHAL.- Paris VII, 10 octobre 1984.

DOAN (Kim-Lien).- **Etude de quelques aspects du développement intellectuel chez l'enfant.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : TRAN THONG.- Paris VIII, 29 mars 1984.

DOMBO (Pierre).- **La formation du personnel d'encadrement dans l'entreprise d'Etat du Congo : cas de formation du personnel d'encadrement en relations humaines à l'Agence Transcongolaise des Communications** Thèse de 3^e cycle, dir. : J. POINSSAC-NIEL. Paris XIII, 27 mars 1984.

DUBAR (Claude).- **La formation professionnelle continue en France (1970-1980). Une évaluation sociologique.**- Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : R. BOUDON.- Paris IV, 13 mars 1984.

DUPONT (Jean-Luc).- **Tripalium. Essai d'analyse transversale des structures socio-éducatives.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : G. BERGER.- Paris VIII, 15 février 1984.

DURAND (Marc-André).- **Connaissance et régulation de l'action chez l'enfant de 5 à 12 ans engagé dans des tâches motrices.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : P. OLERON.- Paris V, 20 juin 1984.

DURIEUX (Christine née GUYOT).- **Décomposition de la démarche propre à la traduction technique dans le but de dégager une base pour une pédagogie de la traduction.** Thèse de 3^e cycle, dir. : M. SELESKOVITCH.- Paris III, 29 novembre 1984.

EDONGO (Hubert Menye).- **Analyse de contenu du Manuel Officiel de Lecture de Français utilisé dans les classes de 6^eme de l'Enseignement Général au Cameroun.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : LE THANH KHOI.- Paris V, 2 mars 1984.

EVOLA (Robert).- **Le choix professionnel chez les filles et les garçons du Cameroun : étude de quelques facteurs dynamiques et cognitifs du choix professionnel chez les élèves des classes de 3ème.**- Thèse de 3è cycle, dir. : F.BACHER.- Paris V, 21 juin 1984.

FABRE (Marie née MAS).- **Relation et communication en milieu scolaire entre parents et enseignants dans la perspective d'une réforme éducative.** Etude de cas faite en République Centrafricaine.- Thèse de 3è cycle Dir. : G.SNYDERS.- Paris V, 18 décembre 1984.

FADIGA (Kanvaly).- **Problématique de l'autonomie pour l'éducation.**- Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : LE THANH KHOI.- Paris V, 7 décembre 1984.

FOUCAULT (Jean).- **Les animateurs de Maisons pour tous et de secteur dans le département de la Somme.**- Thèse de 3è cycle, dir. : L.V. THOMAS.- Paris V, 16 janvier 1984.

FUMAT (Evelyne née CHEMIN).- **Travail, propriété, pouvoir. L'idéologie des manuels de morale et instruction civique.** Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.-Paris V, 4 juillet 1984.

GALY (Kadir Abdel Kader).- **Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger.** Contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation.- Thèse de 3è cycle, dir. : LE THANH KHOI.- Paris V, 29 octobre 1984.

GARCIA GUADILLA (Maria del Carmen).- **Production et transfert théorique dans la recherche éducative.** Le cas de l'Amérique Latine, (ex : le Vénézuéla).- Thèse de 3è cycle, dir. : LE THANH KHOI.- Paris V, 1er février 1984.

GAUTHIER (Claudine).- **Etude de quelques pratiques**

d'élèves autour de l'emploi de "suites d'opérations".
Thèse de Doctoorat d'Etat, dir. : J.ADDA.- Paris VII,
12 décembre 1984.

**GELY (Francis).- L'éducation pour le développement in-
tégral en milieu rural : l'institut de culture popu-
laire Reconquista, Argentine.-** Thèse de 3è cycle,
dir. : M. RABENORO.- Paris III, 5 juin 1984.

**GHALI (Mohamed).- Enseignement et formation des ensei-
gnants au Maroc. Le cas des CPR : structure éducative
et fonctions.-** Thèse de 3è cycle, dir. : V. ISAMBERT-
JAMATI.- Paris V, 28 février 1984.

**GIMENEZ-MONTERO (Yadira).- L'éducation publique du
Costa-Rica, son histoire, sa situation actuelle et sa
réalité.-** Thèse de 3è cycle, dir. : G. BERGER.- Paris
VIII, 15 février 1984.

**GRAYET (Pierre).- Etude analytique et prospective de
méthodes et applications en didactique du français
langue seconde au Rwanda et du Zaïre : modèles
linguistiques et comportements de communication.-**
Thèse de 3è cycle, dir. : M. CANU.- Paris III, 5 dé-
cembre 1984.

**GRODI (Balli).- Etude critique des approches fonction-
nelles en didactique du français langue étrangère.-**
Thèse de 3è cycle, dir. : M.GALISSON.- Paris III, 19
janvier 1984.

**GUERRERO PULIDO (Yadira).- Le choix professionnel des
jeunes filles au niveau du second degré à Caracas
(Vénézuéla).- Thèse de 3è cycle, dir. : G.BERGER.- Pa-
ris VIII, 19 novembre 1984.**

**HADAH (Kaled).- Etude comparative de l'histoire de
l'épistémologie de l'optique géométrique et des repré-
sentations des élèves libanais dans le même domaine.**

Thèse de 3^e cycle, dir. : M.G. SOUSSAN.- Paris VII, février 1984.

HAERI-ZADEH (Seyed Ali).- L'évolution de l'éducation de l'adolescent dans la société iranienne au XX^e siècle.- Thèse de Doctorat d'Université, dir. : J. DUMAZEDIER.- Paris V, 24 janvier 1984.

HALBHERR (Peter).- Individu et organisation: l'exemple d'une entreprise multinationale en France.- Thèse de 3^e cycle, dir. : A. LOURAU.- Paris VIII, 7 mars 1984.

HARLE (André).- L'arithmétique des manuels de l'enseignement élémentaire français au début du XX^e siècle.- Thèse de 3^e cycle, dir. : M.A. REVUZ. Paris VII, décembre 1984.

HARRIS (Charles).- La querelle linguistique au Canada et son reflet sur le système de l'éducation de l'Ontario.- Thèse de 3^e cycle, dir. : G.BERGER.- Paris VIII, 20 mai 1984.

HAYDEE (Rosas).- Le formateur et son système. La formation des formateurs dans une administration publique.- Thèse de 3^e cycle, dir. : G.FERRY.- Paris X, 20 décembre 1984.

HERRERA (Mariano).- Le savoir, la culture et l'éducatif : les "llaneros" du Vénézuéla.- Thèse de 3^e cycle, dir. : G. BERGER.- Paris VIII, 19 décembre 1984.

HIU (Janine née LANDAIS).- Les instituteurs et l'école de la Belle époque à travers la littérature du temps, 1882-1914.- Thèse de 3^e cycle, dir. : G. SNYDERS. Paris V, 31 janvier 1984.

IDRISSOU YOUSOUF (El Hadj).- Aspects de la formation des structures de l'éducation des adultes au Gabon.- Thèse de 3^e cycle, dir. : J. POINSSAC-NIEL. Paris XIII, 3 octobre 1984.

JAHAN (Jacques).- **La formation des animateurs audiovisuel au Centre de Spécialisation en Technologie de l'Education de Banaké (Côte d'Ivoire).**- Thèse de Doctorat d'Université, dir. : J. POINSSAC-NIEL. Paris XIII, 29 septembre 1984.

KAILA (Maria).- **L'idéologie du "philologue" à Athènes.** Thèse de 3è cycle, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 20 juin 1984.

KASANDA (Sichalwe).- **Apprentissage du français langue étrangère dans des classes expérimentales et non expérimentales de Zambie.** Etude des travaux pratiques des apprenants.- Thèse de 3è cycle, dir. : A. LEON.- Paris V, 25 mai 1984.

KAVVADIAS (Lela née GOGO).- **Fonctionnement des sections d'éducation spécialisée.** Intégration ou ségrégation.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. STAMBAK. Paris V, 3 juillet 1984.

KHRABANI-MOUNAYAR (Souad).- **Registres d'interprétation des élèves et des professeurs de collège dans le domaine de la mécanique.**- Thèse de 3è cycle, dir. : G. DELACOTE.- Paris VII, juillet 1984.

KIM (Jeong-Lau).- **Elaboration d'un syllabus notionnel pour les enseignants de français par l'approche systématique.**- Thèse de 3ème cycle, dir. : M. CATACH.- Paris III, 26 janvier 1984.

LABBE de la RENARDIERE (Claude).- **Le conte, sujet et langage.**- Thèse de 3è cycle, dir. : G. VIGARELLO. Paris VIII, 13 décembre 1984.

LANDIER (Henri).- **Les suicides d'adolescents.**- Thèse de 3è cycle, dir. : S. TOMKIEWICZ.- Paris VIII, 12 juillet 1984.

LARENZA (Gabriella).- **Signification de l'apprentissage**

de l'anglais pour des individus latino-américains en ingénierie : étude réalisée à l'Institut Polytechnique Universitaire de Barquisimeto, Vénézuéla, dir. : G. GERGER.- Paris VIII, 28 mars 1984.

LAURENT DONNELLY (Annyvonne).- Relations mère- enfant prématuré.- Thèse de 3è cycle, dir. : S. TOMKIEWICZ. Paris VIII, 19 novembre 1984.

LEWINNER (Georges).- L'influence de la méthode Montessori sur le développement intellectuel de l'enfant. Thèse de 3è cycle, dir. : TRAN THONG.- Paris VIII, 21 juin 1984.

LONGONE (Philippe).- Procès d'un enseignant par lui-même.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. LOBRÔT.- Paris VIII, 3 octobre 1984.

LOPEZ (Marielsa épouse HERRERA).- Démocratisation, formation technique et dressage social : le cas de l'INCE au Vénézuéla.- Thèse de 3è cycle, dir. : G. BERGER.- Paris VIII, 15 décembre 1984.

MAHDI (Ibrissam).- Le rendement économique dans l'enseignement supérieur au Congo.- Dir : P. ANSART. - Paris VII, 1984.

MBOMBO (Izet-Vaz).- La politique de la formation permanente et les horizons sociaux. L'EDF et l'EDM.- Thèse de 3è cycle, dir. : D. KALLEN.- Paris VIII, 23 octobre 1984.

MESKI (Manoubia).- La présentation de la vie et de l'oeuvre de Flaubert dans les ouvrages scolaires de 1880 à nos jours.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. FAYOLLE.- Paris III, 26 novembre 1984.

MEZAN de MALARTIC (Françoise, épouse DAVID).- Analyse de dessins d'enfants de classes de 6ème. Contribution à une étude de la représentation des rôles masculins

et féminins.- Thèse de 3^e cycle, dir. : L. PORCHER.
Paris V, 20 janvier 1984.

MOKDAB (Habida).- **Perceptions des images parentales chez les adolescents algériens.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : R. DORON.- Paris V, 25 octobre 1984.

MOLLO (Suzanne née BOUVIER).- **La sélection implicite à l'école. Pratiques du discours et discours de la pratique.**- Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : L.V. THOMAS.- Paris V, 21 juin 1984.

MOHAMED AHMED (Hussain).- **Lexicographie et enseignement. Apprentissage du français langue étrangère : les dictionnaires monolingues comme instruments de travail.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : M. GALISSON.- Paris III, 21 juin 1984.

MONTOYA (Luis).- **Journaux télévisés et pseudo-information : le cas du Costa Rica.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : J. POINSSAC-NIEL.- Paris XIII, 3 février 1984.

MUTEL (Gérard).- **Les parents, recherche sur l'origine de la co-responsabilité.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : R.LOURAU.- Paris III, 15 mai 1984.

NACRO (Issaka).- **Plurilinguisme et éducation en Afrique : approche sociolinguistique de la situation en Haute Volta.**- Thèse de 3^e cycle, dir. : A. BENTOLILA.- Paris V, 30 mai 1984.

NASSAR (Christine).- **Effets psychiques de la guerre sur l'enfant libanais de différents groupes sociaux. Analyse clinique approfondie et poussée.** Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : C. CAMILLERI.- Paris V, 10 février 1984.

NAVEDA-RODRIGUER.- **La créativité dans le système**

éducatif français.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. LOBROT.- Paris VIII, 5 décembre 1984.

NGO-NSAS (Emilienne).- La formation continue dans la perspective du problème soignant/soigné. Enquêtes auprès du personnel para médical et administratif de l'Assistance Publique de Paris.- Thèse de 3è cycle, dir. : J. DUMAZEDIER.- Paris V, 7 mars 1984.

NJIALE (Pierre Marie).- L'enseignement au Cameroun sous le mandat et la tutelle de la France (1916-1960) : ses idéologies et ses contradictions.- Thèse de 3è cycle, dir. : LE THANH KOI.- Paris V, 3 février 1984.

OUANFOUF (Abdelkader).- Le développement de l'enseignement en Algérie (1962-1980).- Thèse de 3è cycle, dir. : J. LAUTMAN.- Paris V, 23 mars 1984.

OUATTARA (Tiemdoko Raphael).- Effets formateurs de la co-évaluation professeurs-élèves (données recueillies en Côte d'Ivoire).- Thèse de 3è cycle, dir. : M. REUCHLIN.- Paris V, 25 avril 1984.

PARANHOS (Arlinda épouse OLIVEIRA).- Répression pédagogique et origine sociale des élèves.- Thèse de 3è cycle, dir. : G. BERGER.- Paris VIII, 13 juin 1984.

PEDROSA FERREIRA DE MESQUITA (Artur).- Le bilinguisme des enfants de migrants. Comparaison d'écopliers français, portugais et migrants portugais en France.- Thèse de 3è cycle, dir. : C. CHILAND.- Paris V, 7 janvier 1984.

PIERRE-PUYSEGUT (Marie-Agnès).- Les représentations de l'institution judiciaire chez les enfants de 6 à 10 ans.- Thèse de 3è cycle, dir. : P. OLERON.- Paris V, 20 décembre 1984.

PIRES DA ROCHA (Maria da Graça née RIBEIRO DE SOUSA

GUEDES).- **Les conduites d'adaptation motrice chez les enfants scolarisés de 2 à 3 ans. Enfants portugais en France et au Portugal.**- Thèse de 3è cycle, dir. : H. GRATIOT-ALPHANDERY.- Paris V, 1er mars 1984.

PLAISANCE (Eric).- **L'école maternelle en France depuis la seconde guerre mondiale.**- Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 15 mai 1984.

POLONI (Arlette née MEUNIER).- **La pratique des ouvriers-enseignants dans les LEP.**- Thèse de 3è cycle, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 16 octobre 1984.

POOPUT (Wanee).- **Littérature enfantine en Thaïlande (berceuses et comptines).**- Thèse de 3è cycle, dir. : Mme THIERRY.- Paris III, 5 janvier 1984.

PORTELLI (Patricia).- **Les pratiques d'autoformation dans les centres sociaux et socio-culturels.**- Thèse de 3è cycle, dir. : J. DUMAZEDIER.- Paris V, 19 juin 1984.

RAMI (Abderrahmane).- **Technologie éducative et formation des enseignants dans les nouvelles ENS marocaines.**- Thèse de 3è cycle, dir. : J. POINSSAC-NIEL. Paris XIII, 19 décembre 1984.

RIONDET (Michel).- **Du parent maltraité à l'enfant maltraité. Représentation de la notion de faute.**- Thèse de 3è cycle, dir. : M. LOBROT.- Paris VIII, 20 juin 1984.

RISSET (Claude-Alain).- **Manipulations dans l'enseignement de la physique dans le premier cycle universitaire.**- Thèse de 3è cycle, dir. : G. DELACOTE.- Paris VII, décembre 1984.

ROBINET (Jacqueline).- **Ingénierie didactique de l'élémentaire.**- Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : A. REVUZ.- Paris VII, 27 juin 1984.

RUEDA (Mario).- Psychologie et éducation. Le cas du Mexique.- Thèse de 3è cycle, dir. : G. BERGER.- Paris VIII, 2 novembre 1984.

SAADE (Gladys).- Education et travail féminin au Liban. Une étude de cas.- Thèse de 3è cycle, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 20 avril 1984.

SANDOVAL (Fausto).- Enseignement du cinéma et légitimation. Thèse de 3è cycle, dir. : G. BERGER.- Paris VIII, 11 juillet 1984.

SAREH (Saadia).- Caractéristiques socio-démographiques de la femme marocaine fonctionnaire. Un exemple : l'employée du Service Central du Ministère de l'Education Nationale Marocain.- Thèse de 3è cycle, dir. : L. ROUSSEL.- Paris V, 25 juin 1984.

SAZERAT (Françoise), FLAMA (Raphaël).- L'itinéraire d'insertion professionnelle et sociale de jeunes en difficulté à travers sept actions expérimentales.- Thèse de 3è cycle, dir. : B. SCHWARTZ.- Paris VIII, 4 février 1984.

SCHOPP (Marianne née LIOUST).- Le discours d'une méthode : étude des manuels de français utilisés dans les écoles spéciales soviétiques.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. GALISSON.- Paris III, 19 janvier 1984.

SEFRIOUI (Ratiba).- Etat de l'enseignement du français dans le primaire et dans le premier cycle marocain. Analyse de production langagière écrite. Thèse de 3è cycle, dir. : F. FRANCOIS.- Paris V, 20 novembre 1984.

SENACH (Bernard).- Assistance automatisée à la résolution d'incident dans les systèmes dynamiques. Réduction de l'espace problème et routines cognitives.- Thèse de 3è cycle, dir. : J. C. SPERANDIO.- Paris V, 19 novembre 1984.

SENHADJI (Zoubida née BENABBAS).- Contribution à l'étude de la mixité. Image de la mixité chez l'étudiant algérien.- Thèse de 3è cycle, dir. : H. GRATIOT-ALPHANDERY.- Paris V, 13 décembre 1984.

SENKOWSKI (Eva née DROZDA).- Intégration de l'information dans le jugement évaluatif : approche différentielle et expérimentale.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. REUHLIN.- Paris V, 22 novembre 1984.

SEVER (Irène née BASSIN).- Arguments et argumentations des enfants arabes et bédouins. Une étude d'un aspect de la compétence communicative d'enfants allant au jardin d'enfants en Israël.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. BENSIMON.
Paris III, 15 mai 1984.

SIROTA (Régine).- L'école primaire au quotidien.- Thèse de 3è cycle, dir. : V. ISAMBERT-JAMATI.- Paris V, 6 janvier 1984.

SOCARDO (Tigy Paul).- Education et télévision en Afrique. Le cas de la Côte d'Ivoire.- Thèse de 3è cycle, dir. : R. LOURAU.- Paris VIII, 17 décembre 1984.

STEUDLER (François).- Institutions de soins et professions de santé. Soins, enseignement et recherche dans les centres hospitaliers et universitaires.- Thèse de Doctorat d'Etat, dir. : A. TOURAINÉ.- Paris V, 10 janvier 1984.

TOVAR S(Saul Antonio).- Les cycles diversifiés et les stages dans l'industrie au Vénézuéla.- Thèse de 3è cycle, dir. : G. BERGER.- Paris VIII, 11 juillet 1984.

VAFADARI (Kasra).- Le programme d'études de l'école publique secondaire, une étude comparée entre la France et la Grande-Bretagne.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. DULCK.- Paris III, 25 juin 1984.

VILLEGAS (Rosalia).- Mutation technologique de la presse. Système video display terminal : avantages et inconvénients ("El Nacional de Caracas").- Thèse de 3è cycle, dir. : J. POINSSAC-NIEL.- Paris XIII, 5 juin 1984.

VILORIA (Marcos).- La formation permanente et l'éducation fondamentale dans le milieu rural vénézuélien. Thèse de 3è cycle, dir. : M. CHONCHOL.- Paris III, 12 juin 1984.

VARELTZAKI-STYRIDAKI (Maria).- La masturbation chez les enfants de 3 à 6 ans.- Thèse de 3è cycle, dir. : TRAN THONG.- Paris VIII, 28 mai 1984.

YAMANI DOUZI SORKHABI (Mohamed).- L'école et la représentation de la société. Une analyse socio-pédagogique du contenu des manuels de lecture de l'enseignement primaire iranien (1966-1978).- Thèse de 3è cycle, dir. : LE THANH KHOI.- Paris V, 26 juin 1984.

YOON (Keumsil née KIM).- Evolution du rôle de l'enseignant en fonction du développement de l'enseignement des langues et du changement des conditions socio-scolaires.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. GALISSON.- Paris III, 12 mars 1984.

ZAGAR (Daniel).- Le traitement de l'information pendant la lecture : étude en temps réel.- Thèse de 3è cycle, dir. : M. REUHLIN.- Paris V, 26 avril 1984.

ZEBITA (Jean Fabrice).- Dépouillement des anciens manuels et programmes de l'enseignement primaire au Congo.- dir. : P. ANSART.- Paris VII, 1984.

Achévé d'imprimer en juillet 85
 au C.D.D.P. de Charleville-Mézières
 Dépôt légal : 3ème trimestre 1985