

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 55/56 - 2002

Interventions sociales et familiales



Institut national de recherche pédagogique

**INRP**

PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an  
par l'unité Communication-Documentation-Synthèse de la mission  
« Transfert et Valorisation » de l'Institut national de recherche pédagogique  
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

## CONSEILLERS À LA RÉDACTION

JEAN-MARIE BARBIER, *professeur au Conservatoire national des arts et métiers*  
MICHEL BERNARD, *professeur, sciences de l'éducation à l'université de Paris II*  
ALAIN COULON, *professeur à l'université de Paris VIII*  
FRANÇOISE CROS, *professeur, sciences de l'éducation à l'INRP*  
MARIE DURU-BELLAT, *professeur, sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne*  
JEAN-CLAUDE FORQUIN, *professeur honoraire, sciences de l'éducation*  
JEAN GUGLIELMI, *professeur, sciences de l'éducation*  
JEAN HASSENFORDER, *professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V*  
ANDRÉE TIBERGHEN, *maître de recherche, CNRS de Lyon*  
AGNÈS VAN ZANTEN, *directrice de recherche, CNRS/OSC Paris*  
GEORGES VIGARELLO, *professeur, sciences de l'éducation, université de Paris V*

## RÉDACTION

CHRISTIANE ÉTÈVÉ, *rédacteur en chef*  
MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, *secrétaire de rédaction*  
*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR  
ET DE L'UNITÉ « COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHESE »*  
Rédaction : 0146349136 – email : eteve@inrp.fr

*Directeur de publication : EMMANUEL FRAISSE, directeur de l'INRP*

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs  
La partie bibliographique *Ouvrages et Rapports* est extraite de la banque  
de données *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque  
Photo de couverture : JEAN SUQUET/CNDP

*Abonnements : Service des Publications de l'INRP*  
29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 – Tél. 01 46 34 90 04

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### *Itinéraires de recherche*

MARTINE LANI-BAYLE / Le cheminement de ma recherche : un parcours improbable.....	9
MICHEL CORBILLON / Approches sociologiques en éducation familiale.....	21
DAN FERRAND-BECHMANN / De l'apprentissage du piano à 3 mains .....	29

### *Chemins de praticiens*

CLAUDE BENSIMON / De la pédagogie à l'architecture ou Que vient faire un architecte dans les chemins de praticiens de l'éducation?.....	47
CHRISTIAN PRATOUSSY / Portrait d'un pédagogue en roi nu.....	57

### *Repère bibliographique*

CHRISTINE MIAS / Le champ du travail social : propositions bibliographiques depuis les sciences de l'éducation .....	67
--	----

### *Communications documentaires*

JEAN-FRANÇOIS MARCEL / Pratiques de recherche sur les pratiques .....	77
BRUNO POUCKET, CHRISTINE BERZIN, CHRISTINE BRISSET, CLAUDE CARPENTIER / La recherche en éducation : de l'ignorance totale à sa reconnaissance partielle par les syndicats et associations.....	85
JEAN-LUC RINAUDO / Sur l'emploi de la notion rapport au savoir.....	93

*Innovations et recherches à l'étranger*

NELLY ROME..... 97

*Observatoire des thèses concernant l'éducation*

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT..... 111

« *Vue sur revues* »

BLANDINE RAOUL-REA..... 129

**RESSOURCES**

Bibliographie courante..... 133

Adresses d'éditeurs..... 161

Summaries..... 163

1

---

ÉTUDES

ITINÉRAIRES  
DE RECHERCHE

# LE CHEMINEMENT DE MA RECHERCHE : UN PARCOURS IMPROBABLE<sup>1</sup>

MARTINE LANI-BAYLE

*« Ainsi l'homme de science, loin d'observer une réalité éternelle et inchangeante, se transforme progressivement en historien de la nature, pour se rendre compte qu'il écrit sa propre histoire, son autobiographie. »*

Hubert Reeves

« Il n'y a pas de recherche individuelle », disait en octobre 1995 M. Dauphiné, délégué du Ministère, pour faire part des orientations de la recherche scientifique universitaire, dans le cadre du Conseil scientifique de l'université de Nantes. Sans doute.

Et pourtant... et pourtant pour ceux (sont-ils si rares) qui prétendent faire de la recherche – et parfois s'y acharnent – sans œuvrer directement et à temps plein dans le giron universitaire ou dans un centre de recherches patenté, est-ce possible de l'affirmer aussi péremptoirement ? Et pour celui qui finit, à l'issue d'un parcours chevaleresque, par rejoindre l'université et quelque équipe « officielle », quelle place ?

Ce qui vient va illustrer ces questionnements, en suivant diverses rubriques qui, à la fois, défient et intègrent la stricte chronologie.

## PREMIÈRE ÉTAPE : L'IMPOSSIBLE CHOIX APRÈS LE BAC

*« Quand je commence à raconter une histoire par ces mots, ich bin, « je suis », un vaste espace de liberté s'ouvre devant mes yeux. Rien n'est encore dit, car le ich n'est que la pointe du pinceau et la bouteille (bin) est encore vide. »*

Yoko Tawada

Peu intéressée par l'école avec des enseignants souvent à nonneurs qui m'ennuyaient, à quelques exceptions près, j'avais remarqué que quand on avait « compris » quelque chose, on n'avait pas besoin de l'apprendre, on le retenait tout seul. Et sans connaître Piaget, j'avais aussi remarqué pour mon propre compte que quand on

1: Ce texte reprend quelques bribes de communications réalisées ici ou là, complétées et actualisées au goût du jour où ce document a été réalisé.

« faisait » quelque chose, quand on était actif, alors on comprenait et donc, on retenait. Je m'arrangeais ainsi pour ne pas ou peu apprendre mes leçons, car cette nécessité pour moi était un aveu d'échec.

Cela explique pourquoi je n'étais pas fâchée avec les mathématiques, car c'était la matière grâce à laquelle on faisait le plus d'« exercices » (ainsi que la physique et curieusement, la grammaire) et les problèmes ne m'ont jamais posé de problèmes... Les poser d'ailleurs, les « fabriquer » était un plaisir, le résultat final, juste ou faux, importait peu du moment que la démarche était là : je crois que cela a été l'un des plus beaux enseignements que m'ait communiqué un professeur de mathématiques.

Pour autant, je n'avais pas envie de m'y consacrer sèchement, c'est-à-dire sans les exercer au côté de sciences dites « humaines » : je sentais déjà que j'avais besoin des deux bords pour réfléchir le monde. Mais, vers où me diriger professionnellement et d'abord, dans mes études ? J'aimais avant tout la biologie et si cela avait été possible, l'aurais conjugué avec les mathématiques ou la physique. Mais, quoique ces choix soient inscrits dans le même camp des « vraies » sciences, on ne pouvait les réunir lors des études universitaires : les mathématiques se faisaient avec la physique ou la chimie, et la biologie avec la chimie ou la géologie. Le premier choix était trop sec, trop monolithique et par ailleurs, à l'époque je n'aimais guère la chimie (sauf organique), ni la géologie : le second choix ne m'attirait donc pas.

Je m'inscrivis donc, bac scientifique en poche, dans une filière expérimentale dite « Mathématiques et sciences humaines », créée justement cette année-là (en 1970) – heureuse initiative qui tombait bien, mais qui n'a pas perduré... Nous y préparions conjointement le DUEL et le DUES, les ancêtres du DEUG<sup>2</sup> actuel, ce qui laissait deux ans de répit avant l'impossible choix.

Je découvris donc ce qui était mis sous le vocable de sciences qui étaient qualifiées d'« humaines » (toutes ne l'étaient donc pas...) et dans ce parcours, c'est la psychologie, d'abord expérimentale et de laboratoire, qui nous était proposée. Si je n'avais pas eu les mathématiques à côté, avec la découverte de l'informatique naissante, je ne sais pas si j'aurais insisté.

Mais voilà concrètement, il m'a bien fallu bifurquer, pour des questions de temps et d'organisation de vie. Je choisis donc la licence puis la maîtrise de psychologie, niveau suffisant à l'époque pour envisager un métier. Je continuai pourtant les mathématiques qui m'ont permis de poursuivre mes études, grâce aux cours particuliers que je dispensais. Ainsi, je compris très tôt que c'est en enseignant que l'on apprend le mieux. J'avais des élèves de la sixième à la terminale, étais interpellée sans préparation et sur les questions qui leur posaient difficulté et que j'ignorais parfois : c'est là que j'étais la meilleure. Plutôt que d'enseigner platement ce qui ne me posait plus de problèmes car je le connaissais bien, j'accompagnais leur démarche de compréhension avec une curiosité réelle, excellent moteur d'apprentissage. La découverte devenait commune et leurs résultats s'amélioraient, ils n'avaient en outre plus peur de ne pas savoir !

## DES DÉBUTS À INVENTER

*« ... C'était un récit qui naissait de l'écoute. »*

Yoko Tawada

J'ignorais que je rejoindrais bien des années plus tard les sciences de l'éducation et entamai donc une carrière de psychologue clinicienne<sup>3</sup>, à laquelle je n'étais ni « formée », ni préparée. Le diplôme ne s'assortissait alors d'aucun stage, et les cours n'avaient guère à voir avec la pratique qui avait l'air d'être le moindre souci des enseignants (qui pour leur part, n'avaient que pour peu d'entre eux, exercé) ! Pour autant, le diplôme décerné permettait d'être embauché... Nous étions en septembre 1974, j'étais jeune et ignorante et dès le premier jour, alors que je n'avais jamais vu un psychologue praticien de près ni même de loin, et que j'étais seule de cette espèce dans l'administration qui me recrutait, mon carnet de rendez-vous était plein...

Il serait hors sujet ici de décrire ce baptême du feu, je dirai simplement, pour faire le lien avec la thématique de ce texte que, lorsque j'appris que lors de l'année universitaire 1975-76 se mettait en place un premier

2. Diplôme Universitaire d'Études Littéraires, Scientifiques, puis maintenant simplement Générales.
3. De 1974 à 1980 dans un service d'Aide sociale à l'enfance (DDASS) ; de 1982 à 1992 en pédopsychiatrie (Service hospitalier) ; puis de 1992 à 1994 à nouveau à l'Aide sociale à l'enfance (devenue la DDISS). Entre 1980 et 1982, j'ai réalisé mes premières interventions en Sciences de l'éducation en tant qu'assistant de psychopédagogie à l'École normale supérieure de Marrakech.

DESS de psychologie pathologique et clinique, je m'inscrivis immédiatement : j'étais enceinte, avais un aîné en bas âge et travaillais, à 120 kilomètres de l'université la plus proche, 5 jours sur 7 avec 32 jours (ouverts) de congés annuels, mais je me suis dit que j'allais peut-être apprendre ainsi le métier que l'on me demandait d'exercer... On me dit que j'étais ridicule, que je n'avais pas besoin de cela car j'étais titulaire de mon poste de psychologue (personne ne se doutait que ce diplôme deviendrait par la suite obligatoire) : têtue, je m'inscrivis malgré tout. Et il y avait un stage, intéressante initiative ! Mais comme j'étais toujours seule et ne pouvais quitter mon poste, mon terrain de stage fut naturellement mon terrain professionnel et je connus l'intéressante expérience d'être à la fois ma propre stagiaire et ma propre directrice de stage. Je signai donc mon rapport de stage, que je fis tout de même contresigner par l'inspecteur responsable de mes actes professionnels et pour sa part, licencié d'histoire de l'art.

C'est là que le virus de la recherche m'a prise, et ne m'a plus quittée, grâce à ce que j'ai appris en réalisant mon premier véritable « mémoire » : il serait malhonnête de ne pas avouer que j'y découvris plus sur ma pratique que d'autres sur le divan ou en supervision (moments nécessaires aussi aux fonctions de psychologue clinicien) et qu'après le DESS, j'en redemandai. Mais où, et comment ? Alors, l'université de Bordeaux, la moins loin de mon lieu de vie, n'était pas agréée pour un DEA ou une thèse en psychologie clinique. Elle l'était par contre en Sciences de l'éducation avec l'excellent Jacques Wittwer. Il m'a accueillie avec le sourire : « Votre discipline, je ne la connais guère en dehors de Piaget et consorts, donc cela m'intéresse ; votre cadre de travail je ne le connais pas du tout, donc cela m'intéresse... » et il m'a signé un chèque en blanc. Autant dire qu'il me donnait de l'Université en général, et des Sciences de l'éducation en particulier, une vision pour le moins peu banale et pour tout dire, exceptionnelle. À l'époque, j'ai presque trouvé cela, qui me rappelait mes propres expériences, normal.

Mais concrètement, comment dégager le temps nécessaire à la recherche de 3<sup>e</sup> cycle, parmi des exigences professionnelles temporellement très denses ?

## LES AVATARS D'UNE PSYCHOLOGUE ENTRE LA CLINIQUE ET LA RECHERCHE, OU COMMENT LE « TIERS » EXCLUT...

*« Jusqu'à présent, j'avais toujours comparé la vie à un long trajet que nous réalisons en suivant des voies rencontrées par hasard. Je commençai à découvrir que la vie était également un escalier qu'il convenait de gravir. Il ne fallait plus se contenter de marcher sans fatigue, innocemment, en suivant la route, mais il fallait monter, escalader, se fatiguer, refuser la passivité et chercher, même, parfois, le passage le plus difficile qui permet de franchir une nouvelle marche. »*

Philippe Maurice

Mon champ d'exploration était large et à l'époque, peu voire pas exploré par l'université. En Sciences de l'éducation il n'y avait pas de précédent, encore plus de la part d'une psy. Alors les questions étaient vastes, elles ont surgi d'elles-mêmes aux détours immédiats de ma pratique. Je ne voulais pas m'appuyer sur les évidences pointées dans le milieu où j'exerçais, et dont les praticiens se servaient en toute bonne foi pour asseoir tant leurs actes professionnels que les politiques de placement familial. Je voulais me rendre compte de ce qui résisterait à une étude plus systématique : j'ai élargi alors mon champ d'exercice pour faire à la main, avant les ordinateurs et à l'heure où les dossiers étaient simplement de papier, d'abord des statistiques.

Et j'y ai trouvé ce que je n'attendais pas, pas plus que mon cadre professionnel. Non, le placement n'effaçait pas tous les avatars vécus par un enfant, même et surtout s'il était retiré de sa famille sans savoir pourquoi et maintenu ailleurs, en toute méconnaissance de cause. Non, les enfants placés tôt et sans contact avec le milieu d'origine ne s'en sortaient pas nécessairement mieux que les autres. Non s'ils allaient mal, ce n'était pas parce que ceci ou cela... : les « explications » habituelles opposées à leur comportement ne résistaient pas à une étude plus systématique, tout en étant réalisée dans une optique « compréhensive ». Mais un clinicien a tendance à voir midi à la porte de ses consultations et généraliser ses observations. L'agrandissement du regard permis par la recherche a ainsi levé certaines croyances bien ancrées, ce qui n'a pas été sans déplaire à ceux qui y tenaient...

J'ai largement décrit ces résultats et trouvailles par ailleurs<sup>4</sup>.

La principale difficulté pour maintenir cette recherche fut dans la gestion du planning. En 1985, soit 10 ans après que j'aie commencé à questionner ma pratique, paraissait une circulaire obligeant les psychologues (« le psychologue *se doit de...* ») à utiliser *au maximum* un tiers de leur temps (de 39 heures effectives hebdomadaires) à des fonctions de *formation, information et recherche*. Ce qui fait qu'il pouvait en principe y consacrer jusqu'à 13 heures, soit une bonne journée et demie par semaine. Dans la pratique cela n'a rien changé, pour moi, à l'absence de prise en compte de mes activités de recherche par mon administration de rattachement. Pourtant l'effet de mes travaux se voyait (thèses, multiples publications, demandes d'interventions...) et j'effectuais toujours sans faillir toutes les tâches demandées et nécessaires. Mais non, sous couvert qu'ils ne me le demandaient pas, ce rattachement universitaire ne m'a permis que d'obtenir une journée d'autorisation d'absence en 1991, pour soutenir ma thèse d'État! Le reste pour eux concernait mon temps personnel. Et je ne pouvais me rendre à l'université – qui n'était pas sur mon département de travail – que sur des journées de congés annuels.

De guerre lasse et pourtant, ne pouvant me résoudre à lâcher la recherche nécessaire à ma prise de recul dans un travail particulièrement éprouvant et peu gratifiant, j'ai adressé un texte au Syndicat National des Psychologues pour faire part de cette situation. J'y relis le paragraphe suivant : « *Alors, si effectivement la « formation-recherche » est à l'ordre du jour pour les psychologues cliniciens, elle est suicidaire en l'état – vouée à l'impossibilité stricto sensu – et malgré la circulaire de 1985. Ou alors, on se mijote discrètement sa petite recherche dans son coin ou en petits comités amicaux, sans amont universitaire ni aval sous forme de publication.* » Ce n'est jamais le choix que j'ai fait. Pour moi, recherche a toujours rimé, malgré les risques, avec université et publications (et quoique l'université n'ait guère par la suite « reconnu » ces publications – toutes réalisées sur commande, en général dans des revues de professionnels –, car non inscrites dans les revues qu'elle connaît et valide...).

Suivait, dans ce document, un texte où j'exhortais mes collègues d'alors à me faire part de leurs réactions face à mon témoignage, ainsi que de leurs pratique ou

expérience en ce domaine. Mais, quoiqu'envoyé aux filières *ad hoc*, il n'a suscité aucun retour direct, aucun écho en tout cas ne m'est revenu. Je terminais en signant : *clinicienne aux risques de la recherche; chercheuse à ses propres risques.*

Ensuite, thèse d'État en poche en 1991, que me restait-il comme support pour continuer à exercer en continuant de chercher? Je sollicitai alors un poste dans une ville universitaire, me disant que seul un rapprochement géographique me permettrait de persister dans la mise en œuvre de ce que je continuais à considérer comme une nécessité professionnelle. Je ne m'étais pas encore rendu compte, à mes dépens, combien j'étais incongrue dans le paysage! C'est ainsi que j'arrivai à Nantes en 1992. Comme psychologue d'abord. Car l'université persistait à ne pas vouloir me recruter, ni en psychologie dont j'avais la pratique et les connaissances, ni en sciences de l'éducation dont j'avais les titres : des deux côtés, j'étais bancale et atypique.

## DE HASARDS EN DÉCONVENUES

*« Je compris qu'un coupable qui nie peut se défendre, car il possède des éléments qui lui permettent de mentir, alors qu'un innocent ne peut rien faire, rien dire, sauf qu'il est innocent, sans apporter la moindre preuve de ses propos. »*

Philippe Maurice

Un an après je croisai quelqu'un qui me reconnut dans les couloirs de l'université où je me promenais (en fait, j'avais rendez-vous avec Gaston Pineau après un cours), car elle avait été recrutée sur un poste auquel je m'étais aussi, en vain comme d'habitude, présentée. Elle me « chargea » de cours à la prochaine rentrée en maîtrise de sciences de l'éducation, le soir, après ma journée de travail (allongeant les journées, de 8 à 20 heures). L'année suivante il y avait un poste, elle voulut recruter quelqu'un d'autre pour que je reste en « bouche-trous », à assurer les cours manquants du soir, mais la personne choisie ne donna passuite au dernier moment et contre toute attente j'obtins, à la faveur de cette opportunité, le poste.

C'est donc ainsi qu'en septembre 1994, soit 15 ans après mon premier doctorat (de 3<sup>e</sup> cycle – je suis de l'ancienne

4. Cf. notamment *Enfants déchirés, enfants déchirants*, Éditions universitaires, 1983 et *À la recherche de la génération perdue*, Hommes et perspectives, 1990.

génération –, en décembre 1979) et 3 après le second (d'État, devenu denrée rare, en juin 1991), j'entrai à l'université, d'abord sur un poste de maître de conférences car n'étant pas jugée assez ancienne dans la *Grande maison* – j'y étais même considérée comme débutante<sup>5</sup> – pour prétendre faire valoir d'emblée mon titre de docteur d'État. Comme je l'ai entendu, il me fallait d'abord « entrer dans les rangs » et « faire mes classes ». Las, après 20 ans d'exercice professionnel balayés car pas au bon endroit, je me suis dit que j'allais finalement pouvoir faire de la recherche, celle qui est reconnue, avec une équipe, du temps exprès... : bref j'avais enfin accès, me semblait-il, au cadre présenté par M. Dauphiné au début.

Quoi qu'en aient pensé mes collègues d'alors, je n'étais pas vraiment neuve en la matière, j'avais même comme je viens de le montrer une assez longue histoire, ma première recherche « grandeur nature » datant de 1975-76 et mon entrée en Sciences de l'éducation de 1976-1977 au niveau du DEA, ce qui n'était plus tout jeune voire même, plus ancien que beaucoup de mes collègues passés par la « Voie royale » et donc, déjà en place depuis plus ou moins longtemps... Mais j'étais dans ce monde pratiquement inconnue au bataillon, placée dans les héritages de personne et donc, considérée comme débutante. Je découvrais un univers où ce qu'on ignore n'existe pas...

C'est dans l'université où j'avais terminé ma thèse d'État, à Tours, que j'avais commencé, à partir de 1990, à sentir effectivement les effets d'émulation de la portance d'une équipe et d'un séminaire, pour des recherches pourtant toujours effectuées en solitaire. Mais, quand enfin l'université m'autorisait à devenir officiellement non seulement enseignante mais chercheuse, j'ai vite constaté que ce qui me parut d'abord comme une grande bouffée d'oxygène et une ouverture, ne serait-ce que temporelle, pouvait se trouver très vite réduit à peau de chagrin : happée par des tâches administratives et organisationnelles, mais aussi d'enseignement dépassant largement les doses de base (nous construisions un département

encore très réduit et alors inclus dans celui de psychologie, il y avait de quoi faire...), la recherche passait facilement au x<sup>e</sup> plan, si je n'y prenais garde.

Mais surtout, ce qui était selon mon expérience et mes objectifs une *recherche* ne ressemblait pas toujours à celle qui se pratique à l'université. Je ne connaissais guère la recherche à plusieurs, ni la délégation à d'autres personnes pour aller à sa place sur le terrain. Je développai aussi des réserves aux plans méthodologique et éthique. De fait, la première tentative de recherche que j'ai menée après mon entrée à l'université, ayant du mal à me laisser convaincre par ces critères nouveaux pour moi, est restée grandement solitaire<sup>6</sup>. Et puis, pour voir, j'ai tenté de rejoindre les modalités habituelles, j'ai essayé de créer des « objets » de recherche, de répondre à un appel d'offres... Au fil des années pourtant je reste sur la réserve et, inclassable dans le champ majoritaire, me trouve retranchée dans les marges d'un monde qui se dit « pluriel »... Cahin-caha, je persiste à chercher comme je le comprends, selon le sens que j'y mets : en collaboration avec mes « objets » de recherche que je ne peux concevoir que comme ce qu'ils sont, à savoir des êtres animés, doués de parole, de réflexion, ainsi que de la capacité de se déplacer<sup>7</sup>. Des sujets mouvants donc et agissants, pire, capables de se comporter en auteurs et en collaborateurs pour la recherche : réalisée sur eux, elle ne peut se faire sans eux.

Avant, les enfants avec lesquels je travaillais étaient déjà mes maîtres dans le domaine de la recherche et de la réflexion : c'est d'eux que j'apprenais avant que des livres et autres théories de papier ; maintenant que ma population a pris de l'âge, c'est toujours d'elle que j'attends d'abord les indications dont ma recherche a besoin pour se déployer. Je ne me contente donc pas de penser pour eux ce qu'ils sont et font – je les écoute et, considère leur parole. Alors et tant que je ne les ai pas entendus, rien n'est prévu ni fixé à l'avance, pas même les hypothèses qui ne se dévoilent et ne se stabilisent qu'en finale. Ceci est le propre des démarches « cliniques ».

À partir d'eux je « cherche ». Donc je tâtonne<sup>8</sup>.

5. Alors que j'étais fonctionnaire titulaire depuis une vingtaine d'années, effacées du revers d'un péremptoire : « Oublie que tu as été psychologue, maintenant tu es en sciences de l'éducation et à l'université ! »

6. Cf. *Généalogie des savoirs enseignants. À l'insu de l'école ?* L'Harmattan, 1996.

7. En septembre 2000, un groupe est venu avec moi lors d'un colloque international en Pologne, parler la recherche faite *sur* et *avec* eux. Cf. le dossier du numéro 2 de la revue *Chemins de formation au fil du temps*, octobre 2001.

8. *Je bidouille* dirait François, l'un de mes étudiants en thèse.

## DES CARACTÉRISTIQUES DE RECHERCHE INCONTOURNABLES

*« Se trouver un style, un mode d'expression, une protection pour oser s'exprimer... un peu masqué. Difficile d'écrire à la première personne, le « Je » à été si longtemps haïssable ! On écrit comme à tâtons et puis, peu à peu, le fil de la mémoire se dévide. Et chacun accède à son passé, riche, coloré, vivant donc, parfois douloureux. »*

Jacqueline Martin-Huan

Autant dire que j'ai toujours, et dès le début, explicité mes recherches en « je » (d'ailleurs, je ne me suis aperçue que par la suite que cela ne se faisait guère, car cela ne ferait pas « scientifique ») : je n'ai donc rien cherché à déguiser et ai écrit les choses comme elles me venaient (d'ailleurs, toujours, mais je suis moins innocente). Cela ne m'a jamais posé question, même dans mes thèses. Quant à la question de l'*implication*, elle est indissociable de mon style de recherche, dont elle constitue à la fois le préalable, les tenants et les aboutissants. D'ailleurs, c'est elle qui a infléchi l'évolution des thématiques et des problématiques qui, à la longue, ont dressé le fil conducteur de mes travaux, guidés avant tout à l'origine par une pratique aux prises avec les dérives du social, et qui ont inscrit ces réflexions dans un axe pluridisciplinaire et par la suite on le verra, complexe.

J'avais au départ, dans les années soixante-dix, un vaste « laboratoire » à ma disposition, grand comme un département. Et c'est dès le début de mes prises de fonctions que des questions ont surgi, qui n'ont cessé de m'accompagner. Je n'ai eu qu'à les retenir avant qu'elles ne passent, et les cultiver. Recueillant des observations assez intensives sur les enfants que j'étais amenée à rencontrer, je les confrontais à des résultats obtenus auprès d'une population analogue mais différenciée et plus nombreuse, afin de ne pas me focaliser sur mon cadre particulier et d'agrandir mon champ réflexif. Et grâce aux prêts inter-bibliothèques, encore gratuits et pouvant partir d'une bibliothèque municipale, je dressais un chemin de lectures éclairantes dont je vais faire état plus loin. Peu à peu, les hypothèses que je travaillais ont grandi avec les enfants que j'accompagnais. Ces enfants

vivaient dans des conditions familiales et sociales dégradées et présentaient, pour beaucoup d'entre eux, des difficultés scolaires et/ou psychiques importantes. Ils m'ont entraînée à étudier la dimension non seulement groupale mais temporelle, et généalogique, de tout parcours de vie. Et à travailler l'histoire du « rapport au savoir ».

Cette expérience m'a permis de constater que s'il y a des enfants qui souffrent de ne pas vivre dans leur famille de naissance, il y en a qui souffrent d'y vivre. Mais aussi qu'au-delà des événements qu'ils peuvent être amenés à traverser et subir, directement ou non, il est primordial qu'à un moment ou à un autre, des mots authentiques puissent être apposés sur leurs ressentis. Nous entrons là dans le domaine de la cognition (qui fait directement jonction avec les sciences de l'éducation), des rapports indissociables et bouclés entre vivre et connaître, sans lesquels le langage – au risque de devenir littéralement insensé –, ne serait pas. Or, la possibilité puis l'élaboration de celui-ci reposent sur un minimum de cohérence entre ce qui est vu et ce qui est entendu, entre le vécu et le conçu *via* le perçu, qui peut donner lieu au su. Mais quand la dissonance dans ce circuit s'installe, la potentialité de sens se creuse, s'étouffe, implose, et l'humain retombe (donc, ne s'« élève » pas).

Maintenant, je mets ces réflexions à l'épreuve des populations d'adultes avec lesquels je travaille, cherchant ce qu'il en est de la formation tout au long d'une vie. En guise de résultats d'un projet d'enseignement ou de formation, on s'intéresse en général aux effets immédiats et attendus en termes de contenus à acquérir. Mais que fait l'école à celui qui la fréquente, qu'en reste-t-il en lui des années plus tard, qu'en a-t-il retiré au long cours<sup>9</sup> ? Et la formation, cela représente quoi, pour une personne qui a fréquenté, dans son parcours, diverses institutions avec un tel objectif ? En dehors de nos attentes et de celles des éducateurs patentés, qu'est-ce qui nous a formés, dans notre vie<sup>10</sup> ? Le recueil de témoignages autour de ces questions est éloquent, cela relativise fortement nos ingénieries et programmations et montre que l'essentiel est ailleurs que là où on l'imagine. Et là se profile toute la genèse du rapport au savoir qui, très contingente et liée aux facteurs

9. Cf. *Raconter l'école au cours du siècle*, L'Harmattan, 2000.

10. Cf. *Histoires de formation, récits croisés, écritures singulières*, L'Harmattan, 2001.

émotionnel et relationnel, est étroitement tissée avec l'histoire de la personne – même si elle est prévue collectivement. Je peux donc réinvestir dans ces travaux les enseignements de mes recherches précédentes qui faisaient apparaître l'impact des interdits et peurs de savoir, la fonction des angoisses et de l'inconnu, le rôle de la mémoire et de l'oubli<sup>11</sup>. La méthodologie que j'utilise, seulement qualitative maintenant et clinique toujours, se prête particulièrement bien à mettre en évidence et travailler les effets de la narration et de l'écriture<sup>12</sup> dans une dynamique de formation.

## DES INTERROGATIONS DEVENUES COMPLEXES

*« Mon premier et principal souci, je le tiens d'être anéanti, en apparence, qui me pressent du fond du temps de regagner leur demeure. »*

Jeanne Benameur

Dans ces circonstances professionnelles du début, j'ai mis un certain temps à prendre du recul face à mon travail et avant de pouvoir articuler, en dehors de mes motivations personnelles, ce qui dans le cadre de ces questionnements issus de ma pratique professionnelle faisait impasse à la compréhensibilité. Ce qui a fini par faire sens fut la rencontre, à la fin des années quatre-vingt, avec le paradigme de la complexité d'Edgar Morin, qui me frappa d'emblée avec une étrange familiarité. Un peu comme si j'en étais quelque part un auteur ; comme si j'y trouvais, non pas ce que j'attendais ou que je cherchais – ce qui aurait clos le problème –, mais plutôt les impulsions qui contribuèrent à révéler les intuitions réflexives plus ou moins latentes que je recelais, sans vraiment le savoir.

Or, plus je cheminai dans le champ de la complexité ou de l'autonomie, plus mon horizon tout en s'éclairant s'obscurcissait, les paradoxes surgissant en veux-tu en voilà, au point de frôler une autre forme d'impasse. Le

désordre occasionné dans mes références précédentes semait autant la pagaille qu'une organisation potentielle, toujours remise en cause, et ne fécondait guère qu'une inextinguible impression de ne jamais parvenir au bout de la problématique de départ – pour peu qu'il m'en souvienne encore.

Le temps de décanter et la plume parvint à repartir, guidée par une pensée qui se faisait plus englobante et réursive. Cela me permit de tenter de contribuer à sortir des schémas réducteurs à prétention explicative des phénomènes humains, issus d'un positivisme têtue quand il se veut sens unique. La prise en compte de la complexité dans le champ du constructivisme et de la seconde cybernétique, si par définition elle ne simplifie rien, vise par contre à une compréhension plus conforme au vivant.

C'est dans cette conversion du regard que le *complexe*, après et avec les mathématiques (cf. l'étonnant « nombre complexe ») et la psychologie (et le fameux « complexe d'Œdipe »), se révéla *de facto* morinien. Dans un sursaut et pour une ultime tentative de mariage entre ces univers jusque-là (et encore ?) largement disjoints, en écho au livre *Psychothérapie et complexité* de Max Pagès<sup>13</sup>, je questionnai alors naïvement : « Un nouveau "complexe" pour les psychologues ?<sup>14</sup> » Las, de tels travaux et réflexions semblaient déranger un univers où la vérité se lisait majoritairement chez Freud, toujours vivace, et consorts. Tant ma pratique que mes essais de théorisations s'y trouvèrent de plus en plus à l'étroit et mon point d'interrogation tomba sur une fin de non-recevoir qui la clôture, avant de dériver sur une nouvelle question : « Comment peut-on se retrancher derrière des certitudes, des interprétations univoques à prétention de vérité, quant il s'agit de la vie, la vie des autres avant même que la sienne ? »

C'est dans cet état d'esprit que j'entrai à l'université. Et là, je n'ai pas encore assez de recul, j'y suis trop investie, encore, pour traiter avec suffisamment de distance du devenir des questions que ce nouvel environnement me pose. Pour dire court, je m'y trouve plutôt noyée dans les *complications*...

11. Cf. principalement *L'enfant et son histoire*, Érès, 1999.

12. Cf. *Écrire une recherche, mémoire ou thèse*, Chronique sociale, 1999 et le dossier « Écritures en chemins » du n° 1 de *Chemins de formation au fil du temps*, Petit Véhicule, avril 2001.

13. *Hommes et perspectives*, 1993.

14. In : *Le Journal des psychologues* n° 121, octobre 1994.

« La littérature qui m'attire le plus est celle qui connaît cette impuissance, cette absence de la langue. »

Yoko Tawada

Dans ce parcours vagabond, certains auteurs ont été particulièrement importants. D'autant plus quand j'étais loin des sources et ne pouvais me nourrir que de papiers. Et puis une fois les thèses finies, les cours à préparer et les travaux des étudiants fournissent un tel quota de lectures pas toujours choisies que, lorsque la pile baisse un peu, il fait bon retrouver quelque poème ou roman avant de se rendre compte que la roue tourne et que l'on est peut-être devenu moins assidu aux théoriciens, d'antan comme du présent... J'avoue même connaître de brefs moments de saturation, où une journée sans lire devient un luxe étonnant mais salutaire (la *potentialisation* prend le pas, parfois, sur l'*actualisation*...). Et puis parmi les Sciences de l'éducation, je cherche encore une place que je trouve parfois ailleurs.

⇒ Dans ce domaine, c'est d'abord Jacques Wittwer qui a mis un nom sur ce que je faisais à la fin des années 80, alors que j'élargissais mon point de vue à l'échelle générationnelle, réalisant que l'on se racontait aussi (et avant tout ?) en racontant ses ancêtres en soi (l'« accouchement à rebours »). Je rejoignis ainsi, sur son éclairage, le mouvement des *histoires de vie* qu'il me fit découvrir, et rencontrai Gaston Pineau fin 1989.

Pourtant, l'enjeu de maintenir une telle démarche dans mon univers professionnel n'était pas si simple, et compte tenu de la population que je fréquentais, j'ai pointé rapidement ce que j'ai appelé les « points aveugles » dans les histoires de vie : là où elle est légalement indicible (les enfants issus de relations incestueuses) ; et là où elle est figée, fermée sur un présent qui ne passe pas (les enfants autistiques). Je me suis aussi questionnée sur pourquoi l'on dit invariablement, quand une personne commet, sans que quiconque ne l'ait vu venir, un acte gravissime, en général meurtrier, que c'était une personne « sans histoire ».

Pour étayer ces observations, j'ai été voir du côté des livres qui ont accompagné, à côté des enfants rencontrés, un tournant fondamental dans mes réflexions. Maintenant, mes chemins de lecture récents, qui s'ouvrent de plus en plus, s'aperçoivent à travers les rubriques « viennent de paraître » ou « coups de cœur » de la revue *Chemins de formation au fil du temps*. J'évoquerai donc principalement ici ceux qui ont impressionné mes premiers parcours réflexifs :

⇒ Une des lectures les plus marquantes qui a amorcé le premier grand virage de mes travaux est un article publié en 1982 par Pierre Bourdier<sup>15</sup> et qui dit : « *Mon attention a été retenue depuis longtemps par le très grand nombre de familles consultantes qui opposent à la sagacité de l'enfant quelque brouillage de l'arbre généalogique. Plus encore que l'effet direct, traumatisant, frustrant de la situation elle-même (discontinuité, conflictualité, séparation, abandon, etc.), c'est la connaissance ou la méconnaissance par l'enfant des liens de parenté qui sera décisive* ».

Je cite cette phrase car, pointant mes intuitions de moins en moins latentes, elle a impulsé un tournant dans mes orientations réflexives. Par contre, elle m'a fourvoyée un temps (je pense d'ailleurs qu'une telle confusion règne encore au sein de services sociaux et judiciaires) à partir du mot « connaissance ». Il s'agit de la connaissance des liens de parenté, et non de la parenté, c'est-à-dire des personnes elles-mêmes. Pour éviter ce glissement, je parlerais plutôt d'information sur...

⇒ En poursuivant sur la piste qui se découvrait à mon esprit et qui menait en fait à l'aspect généalogique, j'ai trouvé une annonce dans « Le Magazine Littéraire » de mars 1984 de la sortie des livres<sup>16</sup> du sociologue italien Franco Ferrarotti, *Histoire et histoires de vie* et de Suzanne Mazé et Maurizio Catani, *Tante Suzanne*, présentant le fruit d'une de ces démarches et que j'ai eue du mal à me procurer. Malgré ces lectures, j'ai été longue à réaliser l'ampleur de ce mouvement dont les journalistes alors annonçaient le « retour », et n'ai fait le lien ni avec ma pratique, ni plus tard avec une remarque de Jacques Wittwer<sup>17</sup>, quand il m'a adressée à Gaston Pineau pour découvrir les histoires de vie. Certaines idées, parfois les plus fortes, prennent le temps de leur cheminement.

15. Famille et connaissance des liens de parenté, in : *Psychologie médicale*, 14-10, p. 1541 à 1549.

16. Éditions Librairie des Méridiens.

17. « *Je vous raconte ça, et je ne savais même pas que je le savais* », m'a-t-il dit étonné, alors que l'écoute d'une de mes anecdotes familiales déclenchait chez lui le récit d'une réminiscence qu'il pensait ignorer...

⇒ Puis en janvier 1986, j'ai participé à un congrès inter-universitaire à Paris, sur le thème des transmissions familiales inconscientes, intitulé « Mémoire, transmission psychique et transfert » et organisé par des analystes familiaux (avec Pierre Fédida, Jean Guyotat, René Kaës, etc.). Ces études passionnantes, documentées à la fois de recherches théoriques importantes et de cas cliniques, m'ont amenée à m'intéresser pendant une longue période à tout ce qui pouvait s'écrire dans le cadre de la théorie analytique familiale. Ensuite j'ai étendu cette recherche à la théorie systémique familiale, vers laquelle j'étais a priori moins portée. Petit à petit avec Eiguer, de Mijolla, Dumas, Abraham, Torok..., fantômes divers et autres revenants sont devenus mes familiers de papier.

Je dois dire qu'à la rencontre de toute cette littérature, je ressentais parfois une certaine gêne. Par exemple avec la *théorie ménétique* qui traque ce qu'elle appelle les « chiffres du destin familial », ou avec des travaux comme ceux, devenus très prisés, d'Anne Ancelin Schützenberger à qui j'ai fait part de mes réserves. Ces lectures donnent l'impression d'un poids énorme suspendu dans le dos de chaque individu – tout le poids de ses lignées –, qui n'était pas sans me rappeler fâcheusement les théories de la dégénérescence héréditaire (voir Zola par exemple). Je trouvais qu'il y manquait quelque part un petit brin de conception de liberté (je n'avais pas encore lu Prigogine), en tout cas d'autonomisation possible de la personne par rapport à ses attaches originaires, sans avoir pour autant besoin de les renier. Toujours est-il que ces idées étaient séduisantes, elles séduisent d'ailleurs toujours beaucoup de nos contemporains. Même si quelques années auparavant, en 1978, Rentchnick, Raynal et de Senarclens avaient osé questionner : *Les orphelins mènent-ils le monde ?* Peut-être d'ailleurs, ceci expliquait-il cela...

⇒ J'ai rencontré au même moment *L'homme aux statues* de Mary Balmory<sup>18</sup>, qui insistait aussi largement sur la pesanteur du destin familial. Celui-ci se transmet, arguait-elle, comme une malédiction et glisse dans une lignée du parent à l'enfant et ainsi de suite : de la sorte, une faute

commise par un membre d'une famille peut descendre dans les générations suivantes où elle occasionnera chez le porteur malgré lui de la culpabilité d'un ancêtre, passage à l'acte ou grave difficulté voire pathologie. Un des exemples les plus marquants utilisés par Mary Balmory pour asseoir sa thèse, outre celui de Freud, est celui proposé par l'interprétation oedipienne où l'on voit un enfant qui, pour déjouer une prédiction familiale fataliste occasionnée par une faute parentale, est séparé de ce milieu en toute méconnaissance de cause et placé ailleurs (ce qui n'est pas sans nous rappeler la situation des enfants dont je m'occupais...). On connaît la suite : le destin se réalise malgré tout, Œdipe exécute ce qui avait été prédit, la rencontre fatale s'effectuant à un carrefour où il accomplit, dans et par ignorance, le geste redouté.

Je n'avais pas encore rencontré la « théorie des bifurcations », mais j'en avais déduit que la transmission se fait avant tout dans ce qui ne se dit pas, dans ce qui se cache : si cacher n'empêche pas la transmission cela peut même, *a contrario*, l'induire avec, on le voit, une redoutable efficacité. Je n'avais toutefois pas encore vu passer, s'il commençait tout de même à m'effleurer, Hermès, ce facteur de reliance dont j'ai développé la fonction bien plus tard dans *Histoire de vie généalogique, d'Œdipe à Hermès*<sup>19</sup>.

⇒ À la même époque je remarquai l'apparition de *La psychohistoire*, labellisée par un « Que sais-je » de Jacques Szaluta en 1987 et qui se posait en discipline nouvelle – en tout cas s'identifiait comme telle –, se reconnaissant des illustres prédécesseurs dont la psychanalyse à laquelle elle se référait. Le tournant était pris, non seulement vers la dimension historique, mais conjointement sociale avec *La névrose de classe* de Vincent de Gaulejac<sup>20</sup>, suivie peu après de *Femmes au singulier* écrit avec Nicole Aubert<sup>21</sup>, où il est question là aussi de trajectoires familiales et d'arbres généalogiques.

⇒ J'en étais là quand j'ai rencontré Gaston Pineau en 1989, année où paraissait *Le livre brisé* de Serge Doubrovsky<sup>22</sup> que j'ai découvert grâce à sa présentation télévisée. J'ai retenu de suite de ce roman une phrase parmi d'autres : « *L'inconscient n'est pas seulement*

18. Grasset, 1979.

19. L'Harmattan, 1997.

20. Hommes et groupes, 1987.

21. Klincksieck, 1990.

22. Grasset, 1989.

*structuré comme un langage, il est structuré par une histoire.* »

Gaston Pineau m'a alors aidée à faire émerger de mon texte des concepts que je brassais encore confusément : celui de Transmission InterGénérationnelle Familiale par exemple (la TIGF, qu'André de Peretti suggéra de transformer en TIGE pour respecter la métaphore végétale, renvoyant le F familial vers son fruit l'Enfant) ; ou de Légende familiale. Au plan des lectures, j'ai exploré plus précisément le domaine qui étudie l'articulation du psychique avec le social dans la lignée de la sociologie clinique autour de Max Pagès. Enfin comme je l'ai déjà signalé j'ai découvert, dans la foulée d'Edgar Morin, le monde (du) « complexe » autrement qu'à travers les enseignements psychanalytiques -- sans contradictions toutefois.

⇒ Dans cette quête d'autres notions me sont venues comme celle de *palimpseste*, arrivée par un regard vers l'Égypte (pour les pyramides avec Imhotep) en même temps que par une lecture des *Fleurs du mal* de Charles Baudelaire. Cette belle métaphore montre que si les traces du vécu peuvent se masquer les unes les autres, elles restent. Même ce qui n'apparaît pas en première lecture est là, dont ce qui n'est pas directement décodable, car inscrit *avant* l'époque des mots. Et tout se pose dessus-dessous mais paradoxalement à un même niveau. Les repérages sont topographiques, et non chronologiques. La chronologisation ne se construit qu'après-coup, par fiction narrative historicisante. Freud nous avait bien prévenus, l'inconscient (siège de la mémoire profonde ?) est atemporel. L'histoire, comme l'a complété un siècle plus tard le romancier Serge Doubrovsky, ne vient qu'après, et si on se donne la peine de la conquérir. En attendant son expression les traces sont là, prêtes à servir elles ne s'effacent pas, et il faudra toutes les ruses de la Métis pour les revisiter avec « intelligence ». Sinon elles restent de l'ordre du dépôt informe, insensé, du bruit au sens physique du terme, des *noises* au sens plus trivial -- et elles prendront sens (ou non-sens, voire contre-sens) en fonction plus du présent qui les réveillera que du temps révolu où elles ont pris corps.

⇒ C'est cette aventure, que je n'avais pas encore identifiée comme « métissée » sinon tissée, que j'ai appelée à l'orée des années quatre-vingt-dix le « message ». J'ai par la suite regretté cette appellation que je n'ai guère reprise, car elle s'est avérée trompeuse, d'autant plus que je n'avais toujours pas retenu ce fugace

messenger, le fameux Hermès. Trompeuse car tronquée mais pas seulement : le message évoquait trop quelque chose qui aurait été précisément écrit, et simplement à lire sans équivoque. Or le message tel que je l'entendais, c'est le lecteur qui produit le sens qu'il révèle, à tout le moins qui le traduit. Il ne contient rien en soi, indépendamment de celui qui le décode. Il est une potentialité, un *relais* à saisir, *témoin* de ce qui a précédé, mais tout reste à faire (dans le cadre de ce qu'on appelle la « transmission des savoirs », le processus est analogue).

Par contre si aucun message ne passe, s'il est retenu ou faussé, si Hermès rate sa prestation, alors c'est le néant, l'absorption du « trou noir », ou la démiurgie : on n'a plus comme ressource, à l'instar du Phénix, que de naître de ses propres cendres.

## ÉPILOGUE ACTUEL

*« Drapés dans leur savoir, animés d'un sentiment de supériorité, ils affichent leur arrogance et leur mépris, pour des êtres qu'ils estiment inférieurs. »*

Philippe Maurice

Je n'oserais dire que, tenter de renaître de ses propres cendres, c'est ce que j'ai eu à faire en arrivant à l'université en 1994. En tout cas, j'y ai amorcé une nouvelle bifurcation qui m'a permis de réinvestir l'ensemble de ces travaux antérieurs dans une réflexion sur les liens entre ce qui se passe en amont du rapport au savoir -- dont ce que j'ai développé constitue la genèse -- et la formation de la personne tout au long de la vie. J'entends « rapport au savoir » à l'interface des sens définis par les équipes de Jacky Beillerot et Bernard Charlot, et « formation » au sens puriste et bio-existential d'*auto-formation*, tel que l'emploie Gaston Pineau.

Mais si j'ai quitté un univers mono-disciplinaire et compartimenté, celui de la psychologie clinique, de surcroît soumis à des querelles d'école, pour rejoindre un domaine qui (de l'extérieur) me paraissait ouvert et intégratif, derrière sa pluralité de façade : les sciences de l'éducation, je pensais que là, la complexité telle que je venais de la saisir ne pouvait que s'exprimer et se déployer tant dans les pratiques que les réflexions. La pensée d'Edgar Morin notamment m'y semblait incontournable. De loin. Et au début, je n'ai pas été déçue, dans le groupe vers lequel je me suis dirigée et qui m'a

d'abord accueillie, à l'université de Tours, et alors que j'étais encore professionnelle ailleurs.

Et puis j'y suis entrée. En Sciences de l'éducation. Et vite, j'ai senti le poids du contexte, autour. Et j'ai peu à peu, puis plus cruellement, découvert que ces sciences pouvaient se montrer elles aussi exclusives et excluantes, bornées parfois dans un académiquement correct que d'aucuns ont institué et posé en jalon de vérité. Surtout j'y ai découvert, comme ailleurs, une distorsion insurmontable autant qu'insupportable, entre la théorie et la vie, entre l'écrit et l'agi.

Alors, perdue dans ce monde impitoyable qu'est l'univers(-ité) des savants bien-pensants pour les autres où je me sens fourvoyée parmi nombre de *gloseurs sans âme*<sup>23</sup>..., il est fort heureusement quelques figures d'exception qui me stimulent toujours pour continuer de tenter de penser le monde et l'homme – sans dissocier l'un de l'autre – en toute incertitude assumée. Une partie des contemporains parmi ces (p)référents est représentée par les membres, tant interdisciplinaires qu'internationaux, du comité scientifique de la revue *Chemins de formation au fil du temps* que je viens de créer. En fait, la plupart de mes actes professionnels, tout comme l'orientation de mes recherches actuelles témoignent, à y réfléchir de près, des chemins de *résilience*<sup>24</sup> dont j'ai cahin-caha tracé la route, mais au prix de beaucoup, beaucoup de déperdition d'énergie et parfois je le crains, aussi de compétence.

*« Dans le microsocietal, dans le local, se reproduisent toutes les contradictions macrosociales : le lien entre centre et périphérie, l'articulation à penser entre groupe, organisation et institution, la définition de l'institution comme tension entre instituant et institué, l'interaction, l'implication, les analyseurs, l'intervention sociale, la socialanalyse, etc. »*

Rémi Hess

Voilà plus de 7 ans maintenant que j'ai rejoint la catégorie des « chercheuses » officielles, que je ne pratique plus la recherche de façon sinon clandestine, du moins non reconnue, en tout cas discrètement et sur mes propres ressources ; mais ouvertement voire sur commande, accompagnée ou en partage. Pourtant, ce sont les mêmes questions tournant autour de la genèse du rapport au

savoir qui continuent de m'habiter. Et je persiste à penser que la recherche dans le champ de l'humain ne se soustraite pas, qu'elle se fait *avec* les personnes et comportements étudiés (mon ex- « je cherche » se transmute en un « je cherchons »), et de façon globale, pas en grappillant quelques indices ici ou là indépendamment du reste. Et je ne regrette pas ces premières vingt années en dehors des sentiers officiellement balisés, même si elles continuent à peser sur le crédit porté sur mes travaux par certains de ceux qui ne pratiquent pas ainsi et n'admettent guère que l'on fasse autrement qu'eux. L'enseignement de vie que j'en ai tiré n'est pas prêt de se tarir et contribue même, quand je suis ni trop fatiguée ni trop découragée, à soutenir chez moi cette forme de résistance naturelle que je viens d'évoquer.

Quand j'aborde la psychose, je ne la connais pas avec l'ignorante certitude de celui qui ne l'a rencontrée qu'à travers le *Victor* de l'Aveyron : « Ce dont on ne peut parler, il faut le taire », disait Wittgenstein. Et quand je me dis psychologue, ce n'est pas simplement parce que j'ai lu Piaget. Les simples théoriciens de papier risquent, à limiter ainsi leur regard, de passer à côté de l'essentiel tout en restant (r)assurés de leur désincarné savoir – qui n'accepte pas de faire un détour par la vie, dehors. Bon nombre d'universitaires n'ont jamais quitté les bancs de l'école, ni exercé quelqu'autre métier que ce soit ailleurs. Alors pour la suite, les années à venir, j'ai à tout le moins perdu de mon optimisme naïf : celui qu'on ne peut cultiver et maintenir que de loin.

C'est pourquoi je me dis maintenant que cette longue aventure professionnelle que j'ai connue avant, aux prises avec une subjectivité qui était mon pain quotidien sans avoir à faire de choix, méritait largement le détour : jamais elle ne m'aurait laissée me fourvoyer dans les dédales transparents d'un positivo-cartésianisme ou d'un artificialisme distant qui alimente encore bon nombre de recherches.

Mais l'histoire reste à suivre... avec ses contraintes comme ses surprises, ses fantaisies et ses lucurs. Il y a de ces fulgurances !

Martine LANI-BAYLE

Professeur en Sciences de l'éducation  
Université de Nantes

[www.fripj.com//lani-bayle.html](http://www.fripj.com//lani-bayle.html)

23. Pour paraphraser le titre du remarquable livre de Yoko Tawada (Verdier 2001), *Narrateurs sans âme*.

24. Cf. les travaux de Boris Cyrulnik.

## BIBLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR

*Enfants déchirés – enfants déchirants. Étude longitudinale de 20 enfants de l'Aide sociale à l'enfance*, Paris : Éditions Universitaires, 1983.

*À la recherche... de la génération perdue*, Marseille : Hommes et Perspectives, 1990.

*Du Tag au Graff art. Les messages de l'expression murale graffitée*, Marseille : Hommes et Perspectives, 1993.

*Généalogies des savoirs enseignants. À l'insu de l'école ?* Paris : L'Harmattan, 1996.

*L'histoire de vie généalogique, d'Edipe à Hermès*, Paris : L'Harmattan, 1997.

*De femme à femme à travers les générations. Histoire de vie de Caroline Lebon-Bayle, 1824-1904* (1<sup>er</sup> prix section biographie et prix spécial du jury, au 25<sup>e</sup> Concours littéraire international de l'association Arts et Lettres de France, juin 1995), Paris : L'Harmattan, 1997.

*Écrire une recherche, mémoire ou thèse*, Lyon : Chronique Sociale, 1999.

*L'enfant sur le chemin de son histoire, vers une clinique narrative*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 1999.

*Raconter l'école au cours du siècle*, (collectif), Paris : L'Harmattan, 2000.

*L'île*, roman, Saint-Bonnet les Oules : Bucdom éditions, 2000.

*Histoires de formation, récits croisés, écritures singulières*, (collectif), Paris : L'Harmattan, 2001.

*Les quinze derniers jours du siècle, chronique à onze voix*, (collectif), Paris : L'Harmattan, 2001.

• Création de *Chemins de formation au fil du temps*, Nantes : éditions du Petit Véhicule, n° 1, mai 2001, « écritures en chemin » ; n° 2, octobre 2001, « méandres d'éducation » ; n° 3, mai 2002, « pratiques d'histoires de vie » ; n° 4, octobre 2002, « récits de formation » ; n° 5, mai 2003, « les savoirs de résistance ».

# APPROCHES SOCIOLOGIQUES EN ÉDUCATION FAMILIALE

MICHEL CORBILLON

**M**on histoire s'est construite à travers des rencontres, des situations parfois fortuites, des occasions à saisir et des institutions qui ont favorisé ou toléré des choix. À différents moments, des personnes ont été des « clés », je pourrais relever ainsi les ouvertures qui m'ont été données par tel ou tel pour m'engager dans des études de sociologie tout en militant dans un mouvement d'éducation populaire, ou pour me lancer dans l'aventure d'une thèse en 1975 quand mon implication professionnelle pouvait paraître assurée, ou en 1982 pour me rapprocher de la région parisienne afin de diriger une recherche, ou encore en 1994, pour être candidat à un poste d'enseignant-chercheur. Je pourrais multiplier les exemples, tout en relevant que c'est le sujet lui-même qui saisit ou non ces opportunités, qui au bout du compte construit aussi son histoire...

Après une formation d'animateur socioculturel, on pourrait résumer une vie professionnelle largement située dans le champ de la formation et de l'éducation. Depuis près de 30 ans, ce domaine occupe une place prioritaire, depuis mon action auprès d'enfants en rupture de scolarité à La Celle-Saint-Cloud jusqu'à l'enseignement universitaire en sciences de l'éducation, en passant par la formation des adultes, la formation initiale des travailleurs sociaux, la responsabilité d'un service de formation continue et la direction d'un groupe de recherche associatif.

Puisqu'il s'agit ici d'itinéraire personnel, je me permettrai d'introduire ce texte par un témoignage personnel. Celui-ci me paraît illustrer mon parcours ou plutôt il me permet de faire le lien entre mes premiers travaux de recherche et les thématiques que je développe aujourd'hui. En référence à cette expérience, j'ai d'ailleurs été tenté d'intituler cet itinéraire : « De la déficience intellectuelle au réseau social ». « Notre objectif est de réinsérer les enfants et adolescents ». Cette affirmation se retrouve dans de nombreux projets d'établissements accueillant des jeunes handicapés et inadaptés. C'est un certain décalage entre ce discours et la réalité perçue dans un établissement pour « déficients intellectuels » où, il y a bien longtemps, j'exerçais comme éducateur, qui m'a incité à engager une thèse de sociologie. À la sortie de l'établissement, la majorité des jeunes étaient admis en Centres d'aide par le travail ou en structures spécialisées (CHS ou autres) mais l'équipe éducative avançait régulièrement la possibilité d'une insertion professionnelle en milieu « normal ». L'exemple d'un jeune qui travaillait chez un artisan, servait de référence. Une étude devait montrer qu'en dix ans, c'était la seule situation de ce type. Je ressentais comme contradictoires avec l'objectif d'insertion les réactions des éducateurs au retour de week-ends ou de vacances : « les enfants avaient pris de mauvaises habitudes », « il fallait tout reprendre », etc. Dans cette

région très viticole du Sud-Ouest de la France, l'on faisait encore les vendanges à la main et la période de la récolte était un moment très important pour la vie de la communauté locale. Même si la participation des jeunes à la tâche était limitée, certains vivaient là une expérience qui correspondait à une insertion dans le milieu naturel. Mais, il y avait un véritable refus de le prendre en compte, *de le reconnaître* de cette façon. Mon intérêt actuel pour la prise en compte du réseau social primaire dans le cadre du travail social s'appuie sur des constats proches qui reconnaissent l'importance de l'environnement. Mais avant d'aller plus loin, il est nécessaire de préciser que si l'acception première du terme éducation familiale, présent dans le titre de cet article, renvoie aux processus éducatifs familiaux, par extension le champ de l'éducation familiale comprend également les interventions sociales mises en œuvre pour préparer, soutenir, aider, voire suppléer les parents dans leurs tâches éducatives auprès de leurs enfants (P. Durning, 1994). Ce champ s'est constitué assez récemment en France<sup>1</sup>, mais aussi dans d'autres pays d'Europe et d'Amérique du Nord<sup>2</sup>. C'est un « champ original » né au sein des Sciences de l'éducation, comme le soulignent les écrits sur le développement de cette discipline (J. Beillerot 1993, B. Charlot 1995, AECSE 2001).

## L'ANALYSE SOCIOLOGIQUE DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

J'ai développé progressivement des activités de recherche à partir d'une thèse soutenue à Bordeaux en 1979. Parallèlement à mes activités professionnelles, mes premières recherches se sont situées autour des questions touchant à la déficience intellectuelle. La spécificité et l'originalité de mon questionnement tenaient à son orientation sociologique. Ma thèse

permettait d'affirmer la possibilité et l'intérêt d'une approche sociologique y compris pour les déficiences les plus « graves » qui semblaient ne pouvoir relever que des analyses biologiques, psychiatriques ou psychologiques. Approcher sociologiquement des phénomènes qui relèvent habituellement de l'analyse individuelle, l'idée n'est pas nouvelle pour les sociologues, Durkheim (1930) déjà, avec le suicide, en avait ouvert la voie. Je me suis beaucoup appuyé à l'époque sur les travaux de Roger Bastide (1965) relatifs aux maladies mentales.

Cette thèse date d'une vingtaine d'années ; sans nul doute, divers aspects sont aujourd'hui « dépassés ». Un certain nombre de résultats sont marqués par leur époque, les termes employés pour désigner les enfants concernés ont également changé et l'on ne parlerait plus aujourd'hui de « débiles profonds ». Notons cependant quelques résultats. Les plus significatifs, en raison des oppositions que nous avons pu rencontrer sur ce sujet, concernent la sociogenèse du phénomène étudié. Bien évidemment, il ne s'agissait pas de défendre ici une sorte de réductionnisme sociologique. La sociogenèse désigne une influence possible de déterminants sociaux, ce qui n'exclut pas les autres types de facteurs. L'approche épidémiologique a permis de mettre en évidence le rôle de facteurs sociaux dans l'étiologie de la déficience profonde, par exemple :

- contrairement aux idées reçues, les déficiences intellectuelles graves ne se répartissent pas proportionnellement selon les différentes couches sociales, même si (et c'est sans doute là l'origine de la position dominante) toutes les couches sociales peuvent être touchées ;
- certains déterminants sociaux agissant en tant que catégories sociales entrent en jeu dans la reconnaissance de la déficience, par exemple, le sexe (sur-représentation des garçons), l'âge ou le niveau de développement de la région d'origine ;
- enfin, lorsqu'un facteur organique apparaît déterminant, une variable sociale n'est pas exclue pour autant ; l'exemple le plus connu est celui de la trisomie

1. L'introduction du terme « éducation familiale », tout particulièrement en France, a posé question pour plusieurs raisons, l'une presque anecdotique – le terme avait longtemps désigné la formation sur le plan de la santé et de l'hygiène des jeunes et surtout des jeunes filles et il fallait faire accepter un sens très différent –, une autre plus critique et, d'une certaine manière toujours actuelle : n'y a-t-il pas une volonté familialiste dans cette approche ? Les sociologues étaient les plus sensibles à cette critique. Le développement très important de la sociologie de la famille dans les années 80 fut sans doute un élément décisif permettant de montrer qu'analyser la famille ici, comme l'éducation familiale là, n'entraînait fatalement pas une conception conservatrice, voire réactionnaire.
2. Classiquement, on considère le travail de J.-P. Pourtois (1979) comme la première recherche en langue française qui a permis le développement des travaux actuels en éducation familiale. Par ailleurs, l'ouvrage de J. Kellerhals et C. Montandon (1991) reste sans doute l'approche sociologique la plus assurée dans le domaine. Pour une synthèse des principaux travaux français et étrangers dans le champ de l'éducation familiale, voir P. Durning (1995).

21 dont la fréquence est liée à l'âge de la mère, mais l'on pourrait citer aussi le cytomégalovirus dont le taux dans la population est très variable selon les couches sociales, en raison d'une transmission liée aux conditions d'hygiène et d'éducation sanitaire.

Cette première expérience dans le champ de la recherche montre que mon appréhension du métier de chercheur l'est essentiellement à travers un ancrage fort dans le secteur professionnel. Cette caractéristique restera présente dans la plupart des travaux auxquels je participerai<sup>3</sup>. Ceci implique de se saisir d'objets sociaux, d'objets présents dans le champ social (par exemple, la protection de l'enfance) et de les transformer en objets de recherche. Cette opération n'est pas anodine. Le prix à payer se conjugue dans les interrogations sur la légitimité de la recherche et dans les relations au terrain lui-même. Il n'est pas possible ici de développer plus avant cette question, riche de débats passionnés et d'analyses parfois contradictoires.

Après quatre années passées à Niort en tant que responsable d'un secteur Sciences Humaines dans un organisme associatif de formation continue, mon arrivée à Orléans fut motivée par le souhait de reprendre des activités de recherche, quelque peu mises en sommeil à Niort (en raison du travail qui m'était demandé à l'époque, mais également du fait de la situation de cette ville, hors de tout pôle universitaire). L'on me proposait de prendre la responsabilité d'une étude nationale qui nécessitait un rapprochement géographique de la région parisienne. J'ai alors saisi l'opportunité d'un emploi dans un institut de formation de travailleurs sociaux, avec mission de créer et développer un service de formation continue régional.

## LA SUPPLÉANCE FAMILIALE

La notion de suppléance familiale est au cœur de la recherche nationale sur l'Aide sociale à l'enfance que je mènerai pendant plusieurs années. La suppléance familiale peut d'ailleurs être considérée comme le fil conducteur de mon itinéraire de recherche. En effet, de façon constante, elle restera jusqu'à ce jour la thématique centrale de nombreux travaux. Trois ouvrages viendront ponctuer l'avancée de ces travaux dans le domaine et constitueront des points forts du développement de cette thématique : *L'enfant placé. De l'Assistance publique à l'Aide sociale à l'enfance* (1990), *Suppléance familiale en Europe* (1993) et *Suppléance familiale: nouvelles approches, nouvelles pratiques* (2001). Après les modifications qui ont suivi l'introduction du terme par Paul Durning<sup>4</sup> au milieu des années 80, nous pouvons aujourd'hui retenir la définition suivante de la notion de suppléance : « Action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage<sup>5</sup> habituellement effectuées par les familles, mises en France partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle, une famille d'accueil ou un dispositif alternatif »<sup>6</sup>.

Au regard de la suppléance familiale, trois époques peuvent être distinguées dans mon parcours de recherche : le temps de la déficience intellectuelle, le temps de l'aide sociale à l'enfance et le temps de l'interrogation du placement.

### LE TEMPS DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (1976-1980)

Ce temps se réfère à ma thèse précédemment évoquée. Les parents d'enfants gravement handicapés ne peuvent assumer seuls l'éducation de leurs enfants. Des dispositifs spécialisés se mettent en place qui vont suppléer l'activité parentale pendant la journée ou la semaine pour ceux qui sont en internat.

3. Bien évidemment, mon histoire professionnelle est ici en cause, notons qu'elle l'est également dans le cadre de l'enseignement. Je suis particulièrement mobilisé, depuis trois ans, par la responsabilité d'un DESS, intitulé « Éducation familiale. Conception, développement, évaluation des dispositifs d'éducation familiale et d'interventions socio-éducatives ».

4. Durning, P. (1985).

5. Le mot élevé a pris un sens limité, le terme choque quelque peu pour parler d'une action auprès d'un enfant, ce qui n'est pas le cas du verbe : élever un enfant, c'est le nourrir, en prendre soin, le soigner, le former ; le terme évoque une action positive (élever, c'est aussi porter plus haut).

6. Corbillon, M. dir. (1993).

## LE TEMPS DE L'AIDE SOCIALE À L'ENFANCE (1983-1990)

Pour des raisons diverses (abandon, décès, incapacité éducative, défaillance de l'autorité parentale, etc.), des parents, de façon momentanée ou durable, ne peuvent assurer leurs tâches éducatives. Des établissements et des familles d'accueil les suppléent. En 1983, la responsabilité d'un programme de recherches nationales concernant l'Aide sociale à l'enfance m'a été confiée par le Ministère des affaires sociales. Ce programme, réalisé en cinq années, comprenait une analyse de l'évolution de la clientèle de l'Aide sociale à l'enfance et du système de placement<sup>7</sup>, et une étude relative à la transmission intergénérationnelle du comportement de placement et au devenir adulte des anciens placés.

De type « épidémiologique », la première approche prend en compte 7 422 sujets, issus de 47 départements français répartis sur l'ensemble du territoire national. Elle présente une analyse nationale de la clientèle de cette institution des années 1950 aux années 1980. La période de référence lui donne un intérêt historique, une page ayant été tournée avec la décentralisation et le transfert aux départements de la responsabilité de la protection de l'enfance. Les résultats relatifs aux évolutions observables durant la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle peuvent être synthétisés en six grandes tendances :

– la première est la transformation de la clientèle et du mode de prise en charge des enfants placés dans la période contemporaine. Elle traduit le passage historique de l'Assistance publique à l'Aide sociale à l'enfance (ASE), de la prise en charge de l'enfant sans famille à l'aide aux familles en difficulté, de la tutelle au recueil provisoire, de l'abandon à la réintégration dans la famille.

– la deuxième tendance pourrait s'intituler l'amélioration du service offert et de la gestion du placement. Elle s'appuie sur quelques constats qui, si l'on se réfère à la littérature sur « l'intérêt de l'enfant » et sur les carences et séparations, traduisent incontestablement un progrès dans la gestion des expériences de placement. Ces constats peuvent se résumer par le développement de trois alternatives : le retour en famille avec maintien

des liens, l'adoption, des placements plus stables et plus homogènes pour les enfants non adoptables. Le mécanisme commun à ces trois alternatives réside dans l'influence de la stabilité des liens (avec une famille biologique, une famille nourricière ou une famille adoptive) sur le développement de l'enfant.

– la troisième tendance met en évidence des évolutions parallèles des familles de l'ASE et de la société française. Si la clientèle accueillie présente des caractéristiques sociologiques et psychosociologiques qui la distinguent de la population globale sur les trois strates historiques étudiées, le « ciblage » des familles ne doit pas nous faire oublier que celles-ci « bougent » au sein d'une société en mouvement. Les évolutions majeures s'expriment de la même façon au sein des familles naturelles de l'ASE et parmi la population française.

– la quatrième tendance est une caractéristique des familles naturelles qui mérite d'être soulignée car elle ne suit pas le parallélisme analysé précédemment. Il s'agit du maintien historique de la fécondité. La persistance de familles sur-nombreuses (huit enfants et plus) notamment est à relever.

– la cinquième tendance n'est pas un phénomène spécifique au placement. Elle concerne la psychologisation du travail social dans la période considérée. Cette psychologisation peut être repérée sur le plan des concepts utilisés pour caractériser les enfants et les parents et sur celui des modalités d'intervention proposées.

– la sixième tendance met en évidence l'interdépendance des caractéristiques du développement de l'enfant, de celles du milieu familial et du placement.

La deuxième investigation se caractérise notamment par la méthodologie choisie – catamnétique – qui s'apparente aux méthodes longitudinales. Si l'établissement du taux de reproduction du comportement de placement (et le caractère relatif de ce comportement) fut et est resté le résultat le plus connu et le plus discuté, les données plus générales sur le devenir adulte des anciens placés, recueillies plus de 15 ans après leur placement, peuvent également être notées. « Le fait d'avoir été placé à l'ASE entraîne-t-il de façon significative le placement de sa

7. Le manque de données concernant les populations admises à l'Aide sociale à l'enfance fut un des éléments déterminants qui a présidé au lancement de travaux sur le placement. S'appuyant sur les constatations émises dans le rapport Bianco-Lamy (l'un des deux grands rapports sur la protection de l'enfance, avec celui de Dupont-Fauville, qui ont marqué la décennie 70 et le début des années 80), le Ministère des Affaires sociales souhaitait que soient fournies des informations précises sur la population de l'Aide sociale à l'enfance. Le rapport Bianco-Lamy notait ainsi : les études concernant la clientèle de l'ASE « sont trop partielles et trop disparates pour qu'il soit possible de donner des indications chiffrées précises ».

propre descendance ? » Au moment où nous tentons de répondre à cette question, seules des monographies et des études utilisant un plan rétrospectif ont, en France, abordé le problème. À l'époque (mais les choses n'ont peut-être pas beaucoup évolué...), la reproduction du comportement de placement est très souvent avancée par les travailleurs sociaux et par les personnels de l'administration. Elle aurait un caractère très courant. Pour certains, il s'agirait presque de la norme. La découverte de travaux étrangers sur le thème, et dans un premier temps ceux de T. Festinger (1983), nous a incité à explorer plus avant la question. Les différentes recherches « fiables »<sup>8</sup> que nous avons pu consulter, annonçaient des taux de reproduction du placement plutôt faibles (de 0 à 20 %) et une adaptation sociale à l'âge adulte relativement bonne.

Ce premier travail réalisé dans le Bas-Rhin et la Côte-d'Or a pu être confirmé par une recherche complémentaire conduite dans une autre zone géographique. Les responsables de l'enfance du département de la Nièvre avaient confié à l'IDEF (Institut de l'enfance et de la famille) un programme de recherches relatif au devenir adulte des anciens placés. L'IDEF a sollicité deux équipes de recherche. A. Cadoret (1989) a mené un travail de type ethnologique sur un canton du département. Nous avons, pour notre part, appliqué les mêmes démarches que précédemment. Les conclusions de cette recherche confirment les travaux antérieurs. Si le phénomène de reproduction du comportement de placement existe, il est d'une amplitude relativement faible (environ une personne sur quinze<sup>9</sup>). D'autre part, l'on relève que le devenir adulte n'est pas très différent sur bien des points de celui d'enfants provenant de la classe sociologique témoin et n'ayant pas été placés<sup>10</sup> : situation matrimoniale, descendance et nombre d'enfants, données concernant l'emploi, l'habitat et l'accession à la propriété, scolarité de leurs propres enfants...

## LE PLACEMENT EST INTERROGÉ (DEPUIS 1990)

Le travail mené sur l'aide sociale à l'enfance se déroulera sur cinq années et entraînera la création d'une équipe de recherche dont j'assurerai la direction, le GERIS (Groupe de recherche sur la reproduction et l'innovation sociales) qui perdurera sous la forme d'une association. À l'issue du programme national, le GERIS réalisera des recherches et des études diversifiées autour de la protection de l'enfance, mais aussi d'autres travaux plus largement situés dans le champ de l'action sociale. Les interrogations relatives au placement seront de deux types. Elles concerneront la pratique de cette modalité d'aide et l'emploi même du terme « placement ». Pendant de longues années, j'ai, comme beaucoup, utilisé ce terme (des ouvrages, des articles, réalisés à l'époque en portent la trace). À un moment où se développaient les théories de l'acteur social, à un moment où les pratiques et les législations tendaient et tendent encore à (ré)introduire les enfants placés et leurs parents dans un rôle plus actif, le terme même de placement posait question. D'autres appellations me paraissaient également discutables, tel le terme « hébergement » utilisé dans le cadre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse qui est, lui aussi, trop restrictif ou celui d'« accueil » qui tend à s'imposer dans le cadre du placement familial qui, à l'inverse, est trop large, trop flou. Le terme suppléance familiale paraît mieux adapté pour désigner les différentes situations et pratiques de cette modalité éducative. Il s'est construit en opposition à celui de substitution et signifie qu'il n'y a pas remplacement d'une famille par une autre ou par une institution. La famille d'origine de l'enfant, du jeune est toujours présente, même si elle est défaillante momentanément, voire durablement. Le terme de substitution pourrait alors être réservé pour qualifier les situations d'adoption, juridiquement, c'est bien une deuxième famille qui vient remplacer la première.

8. Au plan international, depuis l'étude *princeps* de Theis à New York, en 1924, nous avons relevé une douzaine de recherches longitudinales portant sur le devenir adulte d'anciens placés. Une synthèse de ces études est fournie dans la revue de la question présentée dans l'ouvrage synthétisant nos travaux sur l'ASE : M. Corbillon *et al.* (1990).
9. Une personne sur dix réutilise les services de l'ASE, si, au placement, l'on ajoute les mesures d'assistance éducative et les aides financières.
10. Pour éviter certaines équivoques, nous avons, à l'époque, souligné que les résultats obtenus ne nous amenaient pas à dire que, pour les anciens placés, « tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes » mais qu'ils indiquaient une relativisation du phénomène de reproduction et confirmaient la plasticité de l'être humain. Les résultats sont bien sûr limités aux variables étudiées. Celles-ci sont essentiellement d'ordre psychosocial, autour de questions touchant principalement à l'insertion sociale et socioprofessionnelle. D'autres aspects, relatifs notamment au vécu des personnes, à leurs difficultés relationnelles, ne sont pas abordés ; ce n'était pas notre propos et les modalités de recueil des données ne le permettaient pas.

Questionnement sur le terme placement mais, aussi, à travers l'évolution des idées et la connaissance d'expériences étrangères, l'acte lui-même est mis en cause. L'interrogation du placement passe par l'étude de dispositifs alternatifs qui permettent un approfondissement de la notion de suppléance, citons notamment la recherche effectuée auprès de la crèche préventive « *Enfant Présent* » et, plus récemment, les travaux sur les interventions éducatives en milieu ouvert.

Cette période marque aussi le début de mon intégration progressive au sein du département de Sciences de l'éducation de Paris X-Nanterre et plus particulièrement dans l'équipe de recherche « *Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles* » dont j'assume la responsabilité depuis 1999.

### **AU SEIN DE L'ÉDUCATION FAMILIALE, LA QUESTION DU RÉSEAU SOCIAL**

Les travaux que j'ai menés depuis ma thèse se situent principalement autour de deux secteurs du travail social : la protection de l'enfance et la prise en charge des populations en grande difficulté sociale. Dans la plupart de ces travaux, l'isolement social est une caractéristique des personnes assistées, aidées, « clientes » (isolement accompagné fréquemment d'une disqualification sociale marquée par des conditions socio-économiques dégradées : nous sommes près ici de la notion de « *désaffiliation* » mise en évidence par R. Castel).

Dans une recherche sur les Centres maternels<sup>11</sup>, l'objectif général était formulé de la façon suivante : « *étudier les actions mises en œuvre par les professionnels au sein des différents dispositifs d'accueil des mères isolées et leurs incidences sur les pratiques éducatives développées par les mères en direction de leur jeune enfant* ». Des données ont été recueillies à deux moments de l'accueil : à l'admission et à la sortie<sup>12</sup>. La thématique du réseau social des mères et son évolution constituait un aspect particulier de notre travail, c'est celui qui nous

intéresse ici. Le réseau social apparaît relativement peu étendu. Mais l'information la plus notable concerne l'importance de la réponse « *personne* » (« *personne ne m'aide* »)<sup>13</sup>. On relève une légère baisse de la fréquence de cette réponse entre les deux rencontres mais elle reste cependant élevée. Le passage en centre maternel semble permettre de limiter cet isolement, cette catégorie est un peu moins présente lors du deuxième entretien. Mais, l'on peut noter que les soutiens sociaux internes à l'établissement (autres mères accueillies, professionnels...) augmentent entre les deux entretiens. Les spécificités de la population de notre étude se manifestent ici : cette population est jeune, souvent en rupture de relations conjugales et/ou familiales, avec un très jeune enfant, isolée, marginalisée. La faiblesse du réseau social apparaît importante au début du séjour ; même si la situation semble s'améliorer légèrement, cela reste une donnée forte à la fin de l'accueil. Au-delà de l'intérêt ponctuel dans le cadre d'une recherche, la connaissance du réseau social (et sa prise en compte dans les pratiques) des mères accueillies en centres maternels et plus généralement, des usagers du travail social reste, me semble-t-il, largement à faire. Des données sur le réseau social ont été recueillies dans ce travail mais elles résultent plus du dispositif même de recherche que de la réalité d'un travail socio-éducatif avec le réseau.

Je pourrais évoquer d'autres travaux qui permettent de repérer les mêmes tendances. Une recherche (M. Corbillon, A. Duléry, M.P. Mackiewicz, 1997), réalisée dans une maison d'enfants à caractère social<sup>14</sup> (MECS) et centrée sur le devenir à l'issue du placement, interroge les effets à moyen terme du passage dans l'établissement et les confronte au processus d'intervention. Nous avons noté que la dimension du réseau social est peu utilisée par l'établissement, durant le placement du jeune qui demeure « *isolé socialement* » à l'âge adulte, comme le sont par ailleurs les parents rencontrés. Un troisième exemple concerne une recherche-action (M. Corbillon, P. Rousseau, P. Durning, 1999) réalisée en banlieue

11. Dans la terminologie officielle, le Centre maternel devient en 1986 un « *établissement d'accueil mère et enfant* ». Il s'agit d'un lieu d'accueil des femmes durant la grossesse et/ou après l'accouchement et ce jusqu'aux trois ans de l'enfant.

12. Les mères ainsi que des membres de l'équipe éducative ont été interviewés à l'aide d'entretiens semi-directifs et d'instruments standardisés.

13. Notons que cette catégorie peut être examinée selon les deux aspects qui sont avancés par les interviewées : elle signifie « *je suis seule* », « *personne ne m'aide* » ou elle s'affiche comme une revendication « *je n'ai besoin de personne* », « *je compte sur moi-même* ».

14. Appellation signifiant qu'il s'agit de suppléer la famille à la suite de difficultés sociales ou psychosociales.

parisienne sur des actions socio-éducatives au domicile familial (AEMO<sup>15</sup>). Trois aspects ont plus particulièrement été examinés : la situation familiale, les modalités de partenariat, les pratiques socio-éducatives effectives. Dans l'approche des situations familiales, aucune référence n'est faite au réseau social ; certes cela provient de l'analyse, mais c'est aussi que les données ne permettaient pas de le faire. Si des relations avec des partenaires institutionnels (professionnels de la Protection maternelle infantile, assistantes sociales de circonscription, secteur de la santé, enseignants...) sont signalées, aucun acte relevé par les travailleurs sociaux qui ont effectué ce suivi, ne mentionne la prise en compte de membres du réseau social primaire des enfants ou de la famille. La recherche, menée auprès de la crèche « Enfant Présent » (M. Corbillon *et al.*, 1997) peut également être mentionnée. Soulignons le souci d'offrir une prévention des dysfonctionnements de la relation parents-enfants dans un cadre non stigmatisant et relevant le plus possible de la loi commune, et le rôle attribué aux assistantes maternelles de soutien des parents, même si la problématique du réseau n'est pas explicitée en tant que telle. Des travaux plus anciens pourraient également être avancés, notamment ceux qui ont été réalisés autour du devenir adulte de jeunes accueillis dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance<sup>16</sup>. Ils confirment les analyses exposées ci-dessus : permanence d'un certain isolement, rôle des familles d'accueil bien après la période d'accueil, relations avec les grand-parents et la famille élargie... Finalement, même lorsque l'insertion sociale, l'intégration, est l'objectif prioritaire, sinon unique, de l'intervention (je pense ici, par exemple, à des travaux d'études, de type tableaux de bord et observatoires, menés auprès de services de « réadaptation sociale »), l'environnement et le réseau social ne sont pas mis en avant.

La question du réseau social dans les interventions socio-éducatives se pose en France, de façon spécifique, en effet la prise en compte du réseau semble faible, en tout cas

moins développée, moins « médiatisée » que dans d'autres pays (anglo-saxons notamment). Certaines expériences étrangères sont ici utiles, notamment celles qui s'appuient sur des sociétés plus « communautaires » que la nôtre, elles montrent que le lien entre le réseau social et les pratiques d'éducation mérite d'être pris en compte. Ainsi, des recherches ont montré que la qualité du réseau social paraît jouer un rôle dans des phénomènes aussi divers que la négligence ou la maltraitance, les apprentissages à l'école, la durée de placement des enfants ou le retour en placement (une réadmission)<sup>17</sup>, etc.

Par ailleurs, même si le phénomène n'est pas nouveau, on note, dans la période récente, un développement en sociologie et dans les sciences humaines, en général, des travaux relatifs au réseau social et aux thématiques qui sont articulées avec cette notion, lien social, sociabilité, parenté étendue, etc. Ce renouvellement actuel incite à interroger les actions d'éducation, de socialisation, d'insertion conduites en direction des enfants et des familles dès lors qu'elles impliquent leur environnement proche et éloigné. À côté des approches individuelles ou collectives limitées à l'enfant et/ou à ses parents, n'est-il pas pertinent de tenir compte du réseau de relations dans lequel enfant et famille sont insérés, de la présence ou de l'absence de lien social et finalement de « travailler » avec ou sur ce réseau social ? Je me propose aujourd'hui d'effectuer un travail de synthèse relatif à la prise en compte des réseaux sociaux dans le cadre du travail social : repérage des expériences françaises et étrangères les plus significatives, dépouillement de la littérature internationale, diffusion des problématiques principales...

Michel CORBILLON  
*Professeur de Sciences de l'éducation*  
*Université Paris X-Nanterre*

15. De telles mesures permettent de traiter, dans leur milieu de vie, les difficultés familiales qui peuvent constituer un danger ou un risque de danger pour l'enfant. À ce titre, elles sont un outil de prévention. Elles sont exercées dans un cadre administratif ou judiciaire, par un service public ou une association habilitée. Les travailleurs sociaux qui assurent de telles mesures, suivent entre 25 à 30 situations.
16. M. Corbillon, J.P. Assailly, M. Duyme (1990) ; M. Corbillon, T. Auscher (1990).
17. Citons, parmi d'autres, les travaux de l'équipe du GREDEF de Trois Rivières au Québec auprès des familles négligentes (E. Palacio-Quintin, 1995), indiquant que ces familles exploitent très peu le réseau social d'aide naturelle qui se trouve à côté d'elles et qu'elles font preuve d'une participation sociale faible. Dans un tout autre contexte, signalons la contribution de la sociologue américaine T. Festinger (1994) mettant en évidence la faiblesse ou les difficultés du réseau social des familles dont les enfants retournent en placement ; en 1983, déjà, J. Dumas et R.G. Wahler avaient montré qu'une mère qui manque de soutien social, risquait davantage d'avoir des problèmes de relation avec son enfant qu'une mère qui n'est pas isolée.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AECSE. *Les sciences de l'éducation, enjeux, finalités et défis d'une discipline*. Paris : AECSE/INRP, 2001.
- BASTIDE, R. *Sociologie des maladies mentales*. Paris : Flammarion, 1965.
- BEILLEROT, J. Pour un repérage de la discipline « Sciences de l'éducation » ou de l'actualité nouvelle d'une ancienne question. *Bulletin de l'AECSE*, 1993, n° 14, p. 1-6.
- CADORET, A. *Le devenir des enfants placés dans la Nièvre ou le jeu de la reproduction familiale*. Rennes : IRTS de Bretagne, rapport de recherche, 1989.
- CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard, 1995.
- CHARLOT, B. dir. *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris : ESF, 1995.
- CORBILLON, M., ASSAILLY, J.P. et DUyme, M. *L'enfant placé. De l'Assistance publique à l'Aide sociale à l'enfance*. Paris : La Documentation française, 1990.
- CORBILLON, M. et AUSCHER, T. *Le devenir des enfants placés dans la Nièvre*. Olivet : GERIS, rapport de recherche, 1990.
- CORBILLON, M., HELLINCHX, W. et COLTON, M. J. *Suppléance familiale en Europe*. Vigneux-sur-Seine : Matrice, 1994.
- CORBILLON, M., DULERY, A. et MACKIEWICZ, M.P. La participation des familles dans un dispositif de suppléance familiale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1997, vol. 1, n° 2, p. 61-75.
- CORBILLON, M. et al. Une crèche familiale originale, les apports de l'évaluation à une innovation sociale. In F.V., Tochon. dir., *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*. Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal, 1997, p. 279-296.
- CORBILLON, M., ROUSSEAU, P. et DURNING, P. *AEMO administrative et judiciaire, analyse des moments-clés de l'intervention*. Paris : ERISFER, 1999.
- CORBILLON, M. dir. *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques*. Vigneux-sur-Seine : Matrice, 2001.
- DUMAS, J. et WAHLER, R.G. Predictors of treatment outcome in parent training : Mother insularity and socio-economic disadvantage. *Behavioral assessment*, 1983, 5, p. 301-313.
- DURKHEIM, E. *Le suicide*. Paris : PUF, 1930 (n<sup>elle</sup> ed.).
- DURNING, P. *Éducation et suppléance familiale en internat*. Vanves : CTNERHI, diff. PUF, 1985.
- DURNING, P. *Éducation familiale. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994, p. 331-332.
- DURNING, P. *Éducation familiale, acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF, 1995.
- FESTINGER, T. *No one ever asked us... A postscript to foster care*. New York : CUP, 1983.
- FESTINGER, T. Les enfants placés : leur comportement à l'âge adulte. In M. Corbillon, *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*. Vanves : CTNERHI, diff. PUF, 1989, p. 265-279.
- FESTINGER, T. *Returning to care. Discharge and reentry in foster care*. Washington : Child welfare league of America, 1994.
- KELLERHALS, J. et MONTANDON, C. *Les stratégies éducatives des familles*. Neufchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1991.
- PALACIO-QUINTIN E. et al. *Projet d'intervention auprès des familles négligentes présentant ou non des comportements violents*. Trois-Rivières (Québec) : GREDEF, 1995.
- POURTOIS, J.-P. *Comment les mères enseignent à leurs enfants*. Paris : PUF, 1979.
- THEIS, S. *How foster children turn out*. New York : State Charities Aid Association, 1924.

# DE L'APPRENTISSAGE DU PIANO À 3 MAINS

DAN FERRAND-BECHMANN

## DE L'ÉCOLE NOUVELLE À LA SOCIOLOGIE

J'avais été élève d'une École Nouvelle<sup>1</sup>, celle de Madame Niox Château, à Boulogne puis chez « Madame Médiçi ». Mes parents étaient des sympathisants de l'école nouvelle. Ma tante, qui s'appelait dans ses livres, Amélie Dubouquet, était aussi une pionnière de cette éducation moderne. À la maison, je fus nourrie goutte à goutte à Cousinet<sup>2</sup>, Montessori, Decroly, André Berge, etc.

Ce séjour dans des établissements où régnaient les pédagogies nouvelles m'a rendue rebelle à toute autorité. Je n'ai connu ni les carnets de notes, ni les tables alignées. Nous apprenions à trouver notre rythme, notre autonomie dans l'apprentissage, à choisir nos savoirs. Pourtant, la trop grande différence avec les copains de la rue faisait de nous des « outsiders » dans une marginalité quelquefois insoutenable. Vivre dans cet univers si différent, alors que nous étions sur les mêmes trottoirs et les mêmes marelles, nous mettait mal à l'aise.

Globalement une ambiance sans discipline me perturbait et quand j'atterris en seconde dans un lycée

classique ce fut quand même un délice de normalité. Il y avait un professeur d'allemand qui m'a laissée au fond de la classe car mes origines juives ne lui plaisaient pas. Cette exclusion « raciste » fut formatrice. Je peux parler d'expérience avec des étudiants qui vivent cette relégation.

Mais dans ce lycée, les filles de la banlieue Ouest n'avaient, pour la plupart, comme horizon que les surprises-parties. Seules les opinions à propos de l'Algérie arrivaient à faire flotter sur le groupe un vague sentiment de politique et même des révoltes quand les évènements se précipitèrent. Je n'étais pas du tout du même côté de celles dont les familles étaient revenues des colonies. Leur fibre militaire était solide comme de la fibre de coco. J'essayais de comprendre mais je ne le pouvais pas. Leur racisme latent était insoutenable. Bastien Thiery était leur héros, pas le mien. J'avais commencé à fréquenter un mouvement lycéen<sup>3</sup>. Lasse, j'ai demandé à changer de décor et me suis retrouvée au lycée Janson de Sailly, en classe de philosophie et hypokhâgne, comme mon père.

J'apprenais beaucoup dans l'action. Je militais avec férocité sous la férule d'un pasteur devenu professeur de

1. Qui était une école publique.

2. Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950.

3. Le mouvement lycéen protestant : « la fédé ».

Sciences de l'Éducation et resté suisse. Il avait été un mythe et le leader charismatique d'une poignée d'adolescents qui se droguaient de mots.

Ces cinq années sont importantes car j'ai appris à jouer à 3 mains sur les pianos : militer, travailler, avoir des amis. Nous avons tant refait le monde en parlant, que la réalité était triste. Nous nous étions pensés des hussards, devenus adultes, nous débouchions des toilettes et nous moulinions des légumes pour nos gamins.

En classe de philosophie, on m'a assignée quelques mois dans un plâtre, ce fut une longue suite de lectures. Après mon hypokhâgne, j'ai été aussi malade, une jaunisse qui m'a clouée au lit pendant une partie du premier trimestre universitaire. Adieu les écoles prestigieuses, l'ENA et l'espoir familial qu'on mettait dans mon avenir. J'ai pris une inscription à l'Université de Nanterre. Un vaste chantier à presque deux heures et force changements de trains de banlieue. Une série de barres et une tour, des terrains vagues et quelques bidonvilles et une cité de transit. Un endroit rêvé pour la sociologie et la révolution.

À quoi m'inscrire ? Dans l'ascenseur, j'ai rencontré un homme magnifique à chevelure blanche et il m'a séduit. C'était Henri Lefebvre<sup>4</sup>. Je me suis concentrée et acharnée, sur une dissertation pour montrer qu'on pouvait ne pas regarder les faits sociaux comme des choses<sup>5</sup> et sur un exposé sur un immense bidonville : Chimbote. Au début, la sociologie me laissait perplexe, car les concepts employés me renvoyaient à d'autres significations, d'autant plus qu'une partie d'entre eux était mal traduits de l'anglais. J'ai pourtant plongé dans la sociologie comme dans un océan délicieux. J'ai lu, j'ai dévoré. J'ai rempli des petites fiches de carton de toutes couleurs, fait des mathématiques appliquées aux sciences sociales et de la statistique, décrit des paniers et leurs tresses au Musée de l'Homme. Les cours avec Leroy Gourhan, avec Jeanne Favret sur les sorcières, avec Éric de Dampierre sur les royautés africaines étaient entre autres passionnants.

La sociologie était devenue une évidence. Je ne pouvais faire que ce métier : sociologue. C'est un champ inépu-

sable de questions et d'interrogations. À l'École Nouvelle dans l'observation distante de mes enseignants et des têtards et dans mes deux lycées, je n'avais jamais jugé ni déjugé mais regardé, analysé, interprété, catégorisé froidement avec un scalpel et des crayons pour noter. Dans mes études, je me sentais très bloquée pour écrire et même pour penser tant la discipline que j'avais connue en hypokhâgne me contraignait. J'avais peur de mal faire et je ne prenais pas plaisir à écrire tant je me forçais à chercher à faire des constructions symétriques, des introductions, des conclusions. En sociologie, je n'ai connu le plaisir – littéraire – que plus tard, lorsque je fus heureusement conseillée par Jean-Pierre Chabrol avec qui je discutais quand il écrivait « Vladimir et les Jacques »<sup>6</sup>.

J'ai fait de la psychologie sociale avec des enseignants qui nous méprisaient, puisque nous étions sociologues. Nous avons lu Ralph Linton et Karen Horney et « la personnalité névrotique de notre temps ». Nous avons été déterminés par la « Foule solitaire<sup>7</sup> » et évidemment par Hébert Marcuse et l'unidimensionnalité de l'homme. Les ouvrages de Merton et Parsons et les relations subtiles entre malade-médecin nous enthousiasmaient. La sociologie dit des choses très ordinaires et banales et se rappelle à vous du matin au soir et dans tous les espaces du monde.

Nous avons des cours remarquables en sociologie générale avec François Bourricaud et, sans lui, nous n'aurions jamais fait la différence entre une organisation, et une administration. Michel Crozier qui récitait ses bouquins sur le phénomène bureaucratique, promenait un regard scientifique sur l'univers des assurances et des chèques postaux. Il décortiquait la satisfaction et les motivations des différents acteurs, mot dont je compris enfin le sens grâce à lui. C'est aussi sous sa férule, que je fis en quelques semaines après un séjour au Québec, une maîtrise sur la marginalité urbaine à Belleville comme si je préparais déjà mes cours pour l'Université de Paris 8. Nous avons un T.P. de Manuel Castells, qui s'occupait de politique et de la bibliothèque avant d'écrire « La question urbaine ».

4. Un des chefs de file de la sociologie marxiste et de la sociologie urbaine.

5. Monnerot Jules, *Les faits sociaux ne sont pas des choses*, Paris, Gallimard, 1946.

6. Roman qui parle de la pauvreté dans un ensemble de logement social, à partir d'un fait réel, celui du suicide d'un jeune garçon, honteux de la situation précaire de sa mère.

7. Riesman David, *La foule solitaire*, Paris, Arthaud, 1964.

André Lévy<sup>8</sup> avait sorti un volume de textes traduits de l'américain qui constituait une ressource inépuisable en psychologie sociale. La lecture et l'étude de ces textes, les enseigner et les discuter ensuite m'a beaucoup appris sur la pression vers la conformité et la dynamique des groupes restreints. Il donne de l'homme une vision cruelle et montre aussi comment on peut en partie prévoir et orienter des comportements de groupe, démotiver des soldats allemands ou changer les habitudes alimentaires des ménagères américaines.

Puis, un professeur américain, Kurt Wolff, spécialiste de la sociologie de la connaissance, de Mannheim et de l'école de Francfort est venu nous parler de la « lettre écarlate » et du concept de stigmaté. Mais il racontait surtout les émeutes des campus américains, Angela Davis et David Riesman.

Et surtout, Henri Raymond, du centre européen de Vienne, a introduit la sociologie dans les écoles d'architecture. Depuis qu'il enseigne, certains architectes<sup>9</sup> se sont rendu compte que les maisons sont habitées par des habitants<sup>10</sup>. Il nous parlait de budget temps à propos d'une étude qu'il venait de finir à Vienne. On apprenait des chiffres par cœur sur le repassage et le travail ménager bien avant Kaufmann<sup>11</sup>. Par sa méthode d'entretien et d'analyse, par la description de la vie quotidienne, ses livres devraient être lus par tous les étudiants de sociologie.

Je ne serais pas honnête si je ne parlais pas de Henri Mendras, sociologue rural, qui fut d'un grand secours, quand les plus prestigieux de nos enseignants quittèrent Nanterre nous laissant sans directeur pour suivre nos travaux en 3<sup>e</sup> cycle. Cela détermina des choix étranges et négociés de sujets de thèses. Pour moi, ce fut « l'antiville, les résidences secondaires ». Sujet à mi-chemin de la ruralité et de la ville. Il me donna du travail, des vacances sur le terrain et j'y ai beaucoup appris. Nous le suivions dans ses séminaires à l'Institut d'Études Politiques, ce qui donnait une autre vision de l'enseignement.

## PASSER 1968 À NANTERRE, ENSEIGNER LE SOCIAL À GRENOBLE II<sup>12</sup>

Nanterre fut aussi 68. On a tant raconté et surtout transformé les faits que j'aurais du mal à dire autre chose que ma propre histoire. Dany Cohn Bendit évoquait, malgré sa chevelure rouge, des tableaux du Douanier Rousseau, la liberté entraînant le monde. Comme les grèves avaient succédé aux grèves, le mois de mars ne fut qu'un épiphénomène et un repas sur l'herbe. J'ai curieusement beaucoup travaillé d'une part parce que j'avais peur de mon père et d'autre part parce que la sociologie s'éclairait dans ces jeux de rôles extraordinaires et qu'elle éclairait la rue et ce qui s'y passait. Les concepts les plus usés ont pris de la jeunesse pendant ces grèves et ces batailles d'idées et de rues. Les concepts les moins rusés ont pris le chemin des bibliothèques et de l'oubli.

J'avais habité la cité universitaire, la fameuse, celle de Nanterre, une des plus sinistres, d'autant plus que le site était toujours en chantier. Un copain architecte hollandais me décrivait la liberté qui régnait dans les logements pour étudiants dans son pays du Nord et les visites mutuelles que pouvaient se faire les sexes opposés. Mais pour nous il semblait, en 1967, normal de séparer les filles des garçons comme dans des églises ou des synagogues.

Mai 68 fut marqué pour moi par quelques événements que le monde a scrutés. À Renault, nous trouvâmes portes et grilles closes mais une effervescence régnait plus sympathique que sur le Boul'Mich. Je partis en Angleterre avec Dany le rouge, devenu vert depuis, pour semer la révolution. Il y avait Anne Quérien – qui écrit un excellent livre sur *PensAignement*. Nous voulions évangéliser la « London School of Economics » mais les étudiants restèrent flegmatiques. Mais la révolution resta de notre côté du Channel. Dommage. Nous rentrâmes par la Belgique. Sans encombre, bien que la situation en France commença de se stabiliser.

À la fin de l'été, nous bénéficiâmes de bourses mirifiques pour le Québec. Trois mois de séjour pour découvrir le développement communautaire en Gaspésie.

8. C'est étrange pour moi de siéger dans des jurys avec lui...

9. Comme Attila Cheyssiail en particulier, architecte à la Réunion qui a soutenu sa thèse sous ma direction (La Quantité négligeable).

10. Raymond Henri, *Paroles d'habitants*, Paris, L'Harmattan, 2001.

11. Kaufmann Jean-Claude, *La trame conjugale*, Paris, Nathan, 1992.

12. C'est aussi le choix d'éduquer. Cf. Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991.

À l'Université, j'ai découvert Guy Rocher, Jacques Dofny et bien d'autres sociologues dont la simplicité de langage et les traductions résolues des concepts américains me resservirent par la suite. Quand j'y suis revenue 15 ans plus tard pour une mission sur le bénévolat, j'ai réappris les choses simples avec le même petit bonheur.

Pendant que j'élevais mon fils, j'ai eu plusieurs « jobs » d'apprentie sociologue et de journaliste sur des sujets urbains. Après des bourses modestes, mon mari et moi commençons à avoir des contrats de recherche. Nos premières études avaient comme thème l'éducation et la formation. Nous avons travaillé sur les besoins en formation des fonctionnaires de « catégorie B » et sur l'évaluation des écoles supérieures de commerce. En ce temps-là, comme Patrick Viveret<sup>13</sup>, mes camarades de travail et de recherche étaient rocardiens.

Un double décès tragique dans la famille et un départ au service militaire m'obligèrent à nourrir ma tribu, c'est-à-dire un enfant d'un an et demi. J'ai été sélectionnée sur un poste à Grenoble où j'étais la psychosociologue d'une maîtrise de gestion. Ce n'était ni vraiment l'Université où pourtant nous étions formellement, ni une école de commerce. Je participais activement à une expérience interdisciplinaire, renouant avec mes amours d'enfance et d'adolescence pour l'innovation pédagogique et l'Éducation Nouvelle. C'était un cadre formidable de travail et d'émulation intellectuelle. Nous frottions nos divers jargons juridiques, politiques, scientifiques, philosophiques... Nous avions des heures de service consacrées à la discussion sur notre pratique. Peu à peu la filière s'est organisée. Nous avons eu un premier groupe d'étudiants, un groupe pilote et innovant comme celui que j'avais vécu au lycée.

Malheureusement le ministère a trouvé l'idée intéressante et l'a tuée presque dans l'œuf en nous attribuant un diplôme dit d'administration économique et sociale. Nous rentrions tous dans le rang sous ses ordres et étions terriblement frustrés. Cela me rappelait la fermeture brutale de l'École Nouvelle, quand j'avais 15 ans de moins. Car le décret du ministère émasculait nos innovations. On a créé un diplôme fait de disciplines mises bout à bout et une filière qui fut longtemps considérée comme mineure ou cadette, puisqu'elle était à mi-chemin du droit et de l'économie. En fait, elle aurait dû rester du

côté de « l'administration » au sens de la « social administration » anglaise.

J'aurais dû rentrer dans un cycle normal AES, si une idée n'avait germé dans la tête d'une assistante sociale, qui dirigeait l'école de travail social. À cette époque, les formations des personnels sociaux étaient étroitement surveillées par le ministère de la santé et des affaires sociales. Aucune des écoles n'était un département de l'Université ou rattachée à un IUT sauf celle de Grenoble. Un puissant syndicat veillait à ce que ces demoiselles assistantes sociales et ces messieurs éducateurs restent dans des idées bien pensantes et « surveillent les pauvres »<sup>14</sup>. Mais à Grenoble, l'idée fut de créer une licence et une maîtrise dans laquelle pourraient rentrer ensemble des cadres du service social et de l'éducation spécialisée et même des étudiants. Nous fûmes les premiers à avoir une maîtrise « sociale » habilitée par le ministère de l'Éducation Nationale.

Je fus élue, en 1983, à la tête de l'institut d'administration économique et sociale. Si la gestion des postes est faite par le rectorat et les commissions de spécialistes, ce qui évite bien des désagréments, il faut gérer tout le reste. J'avais eu une bonne formation en relations humaines et en sociologie du travail avec Michel Crozier et Eugène Enriquez.

Les étudiants professionnels de la maîtrise option travail social étaient des cadres et venaient souvent de loin, car ils fuyaient les formations géographiquement proches de leur emploi. Ils ne voulaient pas se retrouver sur les mêmes bancs que leurs subordonnés. J'ai pratiqué la validation des acquis, nous acceptons les candidats sur leurs expériences et leurs formations professionnelles. Ils étaient plus âgés que moi et en majorité des hommes. Les travailleurs sociaux avaient souvent dans les relations avec moi, les attitudes de leurs propres clients. Ils me parlaient de leurs problèmes personnels et essayaient d'obtenir des indulgences. J'ai mis des années à analyser ces relations et ces jeux de rôles, pourtant j'enseignais encore la psychologie sociale et le sociodrame.

De plus nous étions relativement riches. Les étudiants travaillaient beaucoup et avaient la joie de la découverte ou de la redécouverte de la lecture. Certains avaient une nouvelle image d'eux-mêmes parce qu'ils avaient appris

13. Viveret Patrick, *L'évaluation des politiques et des actions publiques*, Paris, La Documentation française, 1989.

14. Comme l'écrivait de Gerando au XIX<sup>e</sup> siècle.

à mobiliser des savoirs enfouis. Ils butaient sur l'écriture mais j'ai trouvé un allié au collège coopératif – Maurice Magnificat<sup>15</sup> – qui donnait des cours d'écriture des mémoires. L'une d'entre mes étudiantes a pleuré un jour en me disant : « j'aurais préféré ne pas savoir ». En effet nous faisons un enseignement plus critique que celui des écoles de travail social. Ce qui était, il est vrai, très facile.

Notre champ d'enseignement en travail social et en politique sociale était vierge en France. Il l'était moins dans les pays anglo-saxons où la recherche et l'enseignement en administration sociale sont répandues. Les politiques sociales ont été un secteur plutôt réservé aux juristes en France. On peut lire des manuels de droit ou une documentation historique et quelques ouvrages fondamentaux sur les origines de nos systèmes de politiques publiques. Il y avait eu aussi le rapport de Pierre Laroque sur la vieillesse. Mais on s'attachait vers le milieu des années 70 davantage à décrire et à approuver le rôle des professions sociales qu'à porter un jugement critique sur leur action et surtout sur la situation sociale. Souvent en termes laudatifs ou simplement explicatifs, les textes disponibles sur le social étaient un barrage contre la critique. Plus graves étaient le peu de travaux sur la situation des bénéficiaires d'aides. Par exemple, la question de la pauvreté n'a surgi que fort tard. Pierre Bourdieu, parce que c'était lui, a donné une visibilité scientifique au concept et à la réalité de la misère.

En Grande-Bretagne, les théories, les effets, les coûts financiers et sociaux avaient fait avant la guerre l'objet de rapports sérieux et documentés<sup>16</sup>. Beaucoup d'entre eux gagnaient à être lus et éclairaient des pans cachés de notre système de sécurité sociale, de retraite et d'action sociale. Je fus soulagée de trouver dans la littérature anglo-saxonne des réflexions sur une philosophie des

solidarités et sur l'entraide et le don. Il y avait des discussions pragmatiques. Le domaine économique était peu jargonnant et reposait sur des exemples clairs.

Soudain en 1978, plusieurs ouvrages furent donnés en pâture aux travailleurs sociaux. Une critique acerbe du travail social<sup>17</sup>, puis de l'assistance à perpétuité, puis du pouvoir du social par Nicole Questiaux, furent des pavés dans la mare. Il y eut aussi un ouvrage sur l'éducation spécialisée<sup>18</sup> et le rôle de Vichy. Jean-Michel Belorgey avait commis un pamphlet sous un nom de plume<sup>19</sup>, il y jetait déjà son encre. La formation que nous donnions offrait un espace de réflexion libre, de dialogue, de croisement de réseaux là où il y avait des chapelles.

Je dois, grâce à une critique acerbe de l'ouvrage de Jeannine Verdès-Leroux<sup>20</sup>, dans la *Revue Française de Sociologie*, d'avoir été sollicitée pour des cours et des conférences par des travailleurs sociaux furieux contre elle. Philippe Meyer écrivit un livre sur « L'enfant et la raison d'État », qui bousculait des certitudes. Il vint aussi se faire chahuter et interpeller comme le fut aussi Ivan Illich<sup>21</sup>.

J'étais une pédagogue passionnée. Un maître ignorant peut être bon car il sollicite l'effort et l'intelligence des étudiants surtout des adultes. Dans les formations à des professionnels, quand de plus il faut suivre des dispositifs et des réglementations, qui changent au hasard des ministres, mieux vaut animer des groupes et encadrer des exposés. Nous avons travaillé sur l'insertion et les missions locales, les diverses conventions dans les professions sociales, les catégories de handicaps. Il fallait trouver dans tous ces dispositifs, des lignes de forces en matière de stratégies et d'éthique de social et analyser avec philosophie. Montrer qui sont les acteurs, les valeurs, les méthodes qui permettent un regard surplombant. Les confrontations avec les ouvrages de Michel Foucault, Pierre Rosanvallon, Jean-Michel Belorgey,

15. Homme d'église comme son nom l'indique.

16. Comme le rapport Seebohm sur le travail social local (1967).

17. Verdès-Leroux Jeannine, *Le travail social*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1978.

18. Chauvière Michel, *L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Éditions Ouvrières, 1980.

19. Vingré Michel, *Le social c'est fini !* Paris, Autrement, 1980.

20. Cité plus haut.

21. *Inverser les institutions, Libérer l'avenir, Le chômage créateur, La convivialité, Pour déscolariser l'école* : autant de titres en forme de slogans.

Jacques Donzelot<sup>22</sup>, etc., m'ont aidée comme ceux de Robert Pinker<sup>23</sup> et de Richard Titmuss<sup>24</sup> et des auteurs du mouvement fabien.

J'ai été sollicitée pour une conférence sur le statut et le rôle des assistantes sociales en entreprise. J'ai interrogé des assistantes sociales mais aussi leurs clients et leurs interlocuteurs sur le site de leur travail. Je faisais l'hypothèse que Jeannine Verdès-Leroux avait fait à leur propos des observations erronées. Je sortis de mon enquête avec une vision très différente de la sienne et je montrais qu'il s'agissait souvent de femmes et d'hommes médiateurs entre les ouvriers, les employés et l'encadrement. Je m'exprimais dans la revue de l'association nationale des assistantes sociales et je fus alors chargée d'une étude plus approfondie par le ministère.

C'est ainsi que j'ai ouvert un autre second cycle plus axé sur le travail en entreprise et que j'ai rencontré des chefs du personnel, des responsables d'entreprise, des syndicats, etc. J'ai pu mettre au centre de cette formation la question, vague à l'époque, de l'insertion<sup>25</sup>. Les travailleurs sociaux risquaient alors d'être dépossédés de la gestion des nouveaux dispositifs par les spécialistes de la formation ou même ceux de l'emploi.

Nous mettions dans les mêmes salles de cours des personnes issues d'horizons divers et cela créait des synergies solides sur le terrain. Les personnels sociaux des entreprises avaient une position très différente de ceux de la direction de l'action sociale, des caisses d'allocations familiales ou des associations. Ils étaient confrontés à des impératifs de production d'une part, à des syndicats d'autre part et à des questions multiples d'hygiène, de sécurité et de conditions de travail. Le métier des travailleurs sociaux classiques était dicté par des dispositifs et des distributions d'aide ou d'assistance sur une base individuelle et avec des effets palliatifs. L'activité des assistants sociaux du travail était de conseil, de soutien, de relations humaines. J'en avais décrit le rôle de « chevilles ouvrières, chenilles ouvrières »... jeu de mots qui me valut des amis et des ennemis. Le système de préretraite se mettait en place et les travailleurs

sociaux en entreprise avaient un rôle d'accompagnement et même de négociation. Ils aidaient les personnes à franchir une étape angoissante même si beaucoup des salariés, ayant commencé à travailler très jeunes, se précipitèrent pour sortir du monde du travail. Cela déséquilibra des entreprises mais jeta sur le marché des candidats au temps libre et au bénévolat.

Nous avons constitué un groupe de recherche original et interdisciplinaire avec entre autres un collègue canadien qui travaillait sur les politiques sociales du patronat (Ronald Melchers), un philosophe des sciences (Yves Schwartz<sup>26</sup>) et un spécialiste d'ergonomie (Jean-Pierre Blanchi). Nous avons visité des entreprises ensemble. Ce fut Renault Billancourt, une mutuelle dans un chantier naval, Le Creusot, Dolfuss à Mulhouse, etc. L'échange de points de vue « in situ » fut une expérience enrichissante, méthode que j'ai répétée plus tard lors d'un groupe sur la participation des habitants puis en 2000 sur la conduite de projets de responsables de centres sociaux.

## LE BÉNÉVOLAT : OBJET D'ÉTUDE ET DE POLITIQUE

Parallèlement à ce travail d'enseignant, je menais des recherches sur le social sur un monde nouveau : celui des bénévoles. J'ai continué de lire et de travailler de manière visible en sociologie urbaine, tout en me risquant avec prudence dans le champ du social. J'ai participé à une étude de cinq ans financée par le CNRS. Elle portait sur l'observation du changement social et sur Meylan, commune proche de Grenoble. J'ai interrogé les habitants d'un quartier sur leurs relations de voisinage et j'ai pu constater entre autres, qu'ils empruntaient une tondeuse et gardaient la grand-mère de leur voisin toujours dans la dette, le don et le lien social. Je retrouvais l'intérêt des études de Young et Wilmott<sup>27</sup> sur le voisinage et l'entraide familiale dans les quartiers de l'est londonien. Cette recherche

22. Donzelot Jacques, *L'invention du social*, Paris, Fayard, 1984.

23. Pinker Robert, *The Idea of Welfare*, London, Heineman, 1979.

24. Titmuss Richard, *The Gift Relationship*, London, Penguin, 1973.

25. Avec la bénédiction de Bertrand Schwartz.

26. Yves Schwartz, *Connaissances et expériences du travail*, Paris, Messidor, 1986.

27. Young et Wilmott, *Family and Kinship in East London*, London, Routledge, 1977.

m'entraînait à la fois dans des chemins classiques en sociologie urbaine et nouveaux en sociologie des solidarités. Ce qui m'a toujours frappée, dans l'étude des résidents secondaires, dans celle de ces voisins solidaires et plus tard dans les diverses études sur les politiques de la ville et de l'action communautaire, est la rapidité avec laquelle des habitants d'un même lieu se conforment à des normes communément élaborées.

J'ai cherché souvent à l'étranger des solutions aux problèmes que nous avons et que j'ai pu anticiper. C'est ainsi que j'ai rencontré la question du bénévolat et que j'en ai fait le sujet de ma thèse d'État. Il fallait choisir un domaine vierge pour ouvrir un nouvel espace de recherche, comme le voulait la tradition universitaire. J'étais bien sur une île déserte et bientôt dans un lazaret. Dans d'autres pays les professionnels travaillaient avec des bénévoles et je me suis demandé ce qu'il en était en France. Il semblait que c'était un phénomène disparu et que nous étions entrés dans une autre ère. À la fin des années 70, on ne parlait pas de bénévolat. On ne voyait pas de bénévoles. Le mot était inconnu dans les journaux, à la télévision et à la radio.

Parce que j'ai publié tout de suite quelques articles sur cette question, j'ai été envoyée dans une mission officielle au Canada anglais pour étudier le bénévolat. Le Canada est un espace marqué par le Royaume-Uni, la France, les États-Unis et le Québec. J'ai beaucoup appris et rencontré de multiples organismes, associations, administrations et des universités. Mon compagnon de mission, cadre du Secours Populaire, m'apprit aussi beaucoup sur le bénévolat en France.

À partir de ce que j'avais vu dans d'autres pays européens et en Amérique du Nord, j'ai pu me forger une définition et « attraper » quelques « espèces » résiduelles comme des papillons de collection. Je les ai épinglées et j'ai admiré leurs couleurs. Mais c'était une chasse défendue et quelques aînés bien pensants et « conformes » m'ont conseillée d'abandonner ce travail et de changer de sujet et de fusil d'épaulé. Je n'ai jamais eu peur des ours ni des papillons. Je suis restée accrochée à mon rocher à regarder les bénévoles passer et à commencer à les apprivoiser.

Les bénévoles sont d'une infinie variété. Des bénévoles âgés – nombreux et à l'époque les plus visibles<sup>28</sup>. Des bénévoles de classes moyennes, qui avaient donné une image faussée de tout le paysage : les dames d'œuvre, que d'autres appellent dames « aux chapeaux de cerises » ou « aux cheveux bleus » : Des bénévoles jeunes, responsables dans les mouvements de jeunes. Des bénévoles qui travaillaient par ailleurs et d'autres qui n'avaient pas d'autres activités sinon d'aider leurs familles ou de s'ennuyer. Des bénévoles ouvriers, employés, médecins, agriculteurs, enseignants, commerçants et chauffeurs de taxi, etc. Des bénévoles éphémères et d'autres à perpétuité. Je pourrais faire une liste longue des personnes ayant des caractéristiques sociales diverses mais avec des caractères communs et surtout une propension à l'altruisme plus ou moins individualiste, plus ou moins solidaire et même héroïque.

Le fait que j'aie été critiquée m'a aidée. Je devais justifier mon sujet. J'ai appris à asseoir mes arguments sur des fondements solides pour ne pas risquer d'être déstabilisée. Les associations ont été très accueillantes dès le début et nous avons eu des relations fidèles. Celles qui ignoraient le thème du bénévolat avaient peur du mot<sup>29</sup>. On se disait militant et même permanent. Le discours figé de certaines associations était tel qu'on ne pouvait lutter contre la récitation d'une pensée unique qui protégeait leurs intérêts. La sphère non lucrative est en France financée par des ressources publiques et les associations sont des structures qui varient quant aux montants de leurs budgets. Certains n'ont pas un franc, d'autres ont des millions. Le tiers secteur est un monde ambigu situé, ni dans le public, ni dans le marché<sup>30</sup>.

J'ai été sur la marge en ce qui concerne les choix des thèmes de travail, même à la société française des chercheurs sur les associations. Nos colloques attiraient des auditoires nombreux, mais mes collègues enfourchaient les thèmes à la mode : « Associations et pouvoir local » par exemple. Et malheur à celle qui prenait une patinette. Pourtant je suis restée secrétaire générale au côté d'une présidente alors relativement hostile<sup>31</sup> au thème du bénévolat. Ce fut des années où j'ai compris ce que l'intro-détermination voulait dire.

28. Jean-Pierre Sueur a été chargé en 1984 d'un rapport sur le bénévolat des préretraités ; rapport que je critiquais parce qu'il ne montrait qu'une « vision âgée de la réalité bénévole ».

29. Souvent il s'agissait des associations dans l'éducation populaire.

30. Godbout Jacques, *Le don, la dette et l'identité*, Paris, La Découverte, Mauss, 2000.

31. Geneviève Poujol.

La MIRE<sup>32</sup> m'a confié une recherche et un inventaire des travaux et recherches sur le bénévolat et le travail social non marchand<sup>33</sup>, qui a constitué la trame de ma bibliographie commentée. Ce fut un « best-seller » tiré à plus de 1 200 exemplaires et publié par le CESOL<sup>34</sup>.

Grâce à une bourse de la Fondation Tocqueville pour explorer le bénévolat en Amérique, je me suis intéressée à la philanthropie des entreprises et à leur rôle face à l'exclusion. En rencontrant un banquier, qui gérait des fondations, j'ai découvert une autre culture. Des personnes d'origine modeste et d'autres riches mettent de l'argent dans un fonds, que gère une banque au profit d'une cause. Cela voulait dire d'une part que l'héritage ne se transmettait pas toujours aux enfants ou aux parents et d'autre part que le don d'argent était un élément de la culture américaine qui s'apparentait au don de temps bénévole. Les statistiques portent presque toujours sur ces deux « produits » : don de temps et don d'argent<sup>35</sup>.

Il s'agissait de décrire des comportements sociaux et aussi de savoir si l'avantage fiscal expliquait le geste altruiste. En fait jusqu'où la générosité est-elle altruiste ? J'ai produit pour la Fondation Tocqueville un texte : « L'Amérique en noir et blanc ». C'était un texte de 300 lignes, qui constituait une sorte de série de « diapositives » écrites sur des situations de racisme ordinaire. Il fut bien reçu, court il fut lu.

C'est aussi dans ces voyages en Amérique américaine que j'ai commencé à visiter des ghettos et des quartiers délabrés, des barres d'immeubles aux fenêtres murées, des bungalows urbains décrépits devant lesquels se balancent des parents isolés dans des fauteuils ou des hamacs. J'ai parcouru des centres villes en décrépitude, des rues entières aussi dévastées que le montre fort bien « Le bûcher des vanités »<sup>36</sup> et Alex Kotlowitz<sup>37</sup>. J'ai vu une autre Amérique que celle que connaissaient mes amis de Boston ou de Berkeley et surtout que celle qu'imaginent nombre de Français. Il y a une Amérique

solidaire et non raciste. J'ai commencé à comprendre comment on pouvait regarder ce qu'il y avait, malgré tout de dynamique et de positif, derrière ces montagnes de détritiques et ces maisons incendiées ou pillées. Il y avait des groupes qui se battaient pour changer leur destin<sup>38</sup>. Mais la machine capitaliste et libérale américaine est implacable.

## QUATRE ANS HORS DE L'UNIVERSITÉ

Fin 1985, j'ai eu un poste au cabinet du Secrétaire d'État à l'Économie Sociale. J'ai accepté de devenir « Madame Bénévolat ». Je dus, dans des locaux de Matignon, réunir les associations qui travaillaient avec des bénévoles, faire des consultations et rédiger en peu de semaines un rapport : « Pour moderniser le bénévolat ».

Quand le Premier ministre a changé, je devins responsable des recherches sur la pauvreté dans un des services du ministère des affaires sociales. Il s'agissait quasiment d'un département statistique, j'étais entourée de statisticiens de l'INSEE.

Pour regarder le sort des personnes non pas totalement démunies mais qui recevaient des aides des services sociaux, comme on me demandait, j'ai proposé d'étudier la situation de ceux qui ne recevaient aucune aide, en l'occurrence les « clients » des grandes associations caritatives.

Pour cela, il me fallut l'aide des responsables des grandes associations sociales, qui participaient à la lutte contre la pauvreté. Il y avait ATD Quart Monde derrière le Père Wresinski, le Secours Catholique, le Secours Populaire, l'entraide protestante, le Fonds Social Juif, Emmaüs, l'Armée du Salut, la Société Saint-Vincent de Paul, les Petits Frères des Pauvres, etc.

Le travail au ministère était ingrat. Heureusement j'avais gardé du temps afin de travailler pour ma thèse. J'ai

32. Un des services de recherche du ministère des affaires sociales.

33. Inventaire que je fis avec l'aide de Bernard Roudet.

34. Centre d'Études des Solidarités Sociales.

35. Ainsi celles du Laboratoire d'Économie Sociale et celles de la Fondation de France.

36. Tom Wolfe.

37. Kotlowitz, *The Other Side of the River*, New York, Nan A. Talese, 1998.

38. Dan Ferrand-Bechmann, *Entraide, participation et solidarités dans l'habitat*, Paris, L'Harmattan 1992.

## L'INSERTION ENTRE LA FORMATION ET L'EMPLOI

réussi à persuader les associations de répondre à nos questionnaires complexes, car les spécialistes de l'INSEE y avaient mis la main, et l'étude fut un succès. Par ailleurs je menais une étude classique et complexe sur une allocation très spéciale, qui consistait en une somme d'argent donnée à des familles qui avaient des besoins spécifiques. La législation était très claire et théoriquement tout devait se passer de la même façon, de manière rigoureuse et bureaucratique, impersonnelle et répétitive quelles que soient la personne bénéficiaire et la personne qui traitait le dossier. En fait, les travailleurs sociaux devaient estimer le besoin et la somme. Une investigation poussée sur la manière dont était gérée cette prestation a fait apparaître une variation de pratiques aussi diverses que les 50 départements où j'ai enquêté. Nous n'avons donc pas fait seulement un profil des bénéficiaires et l'analyse de leurs caractéristiques sociales, familiales et économiques. Nous avons aussi analysé des types de gestion du social et étudié le produit ou plutôt les caractéristiques de l'aide, la manière dont elle était gérée et attribuée et le circuit par lequel elle passait avant d'être distribuée. On imagine avec peine que pour donner 1 000 F, il faille faire faire 50 kilomètres à 5 personnes et les réunir deux fois. C'est dire que le coût de la décision est bien plus élevé que la prestation servie. Le service public en France est administré de manière parfaite mais quand j'ai examiné de près cette prestation certes non obligatoire, j'ai découvert des montagnes d'arbitraire et de clientélisme. J'ai retrouvé ce que j'avais appris avec Michel Crozier<sup>39</sup> et pas du tout avec Max Weber.

C'est donc, à la fin de cette période de deux ans, que je fus appelée par Bernard Kouchner pour faire partie de son cabinet. Il était secrétaire d'État à l'action humanitaire. J'avais pour tâche d'organiser un colloque pour lancer le RMI avant le vote de la loi au parlement. Après 4 ans hors de l'Université, je me languissais, je voulais terminer ma thèse d'État. Elle avait avancé car je prenais de la distance par rapport au sujet.

En rentrant d'un voyage aux États-Unis, dans une université Bostonienne, je débarquais dans une réunion autour de la question de l'insertion et du RMI. C'était à la Bastille, l'auditoire était composé de personnels sociaux et de hauts fonctionnaires autour des ministres, qui se sentaient concernés par la question de l'insertion. J'ai demandé : « Pourquoi n'y a-t-il pas de responsables économiques et de chefs d'entreprise pour débattre de l'insertion professionnelle ? » Nous avons organisé plusieurs manifestations et fait des enquêtes sur ce thème en menant des entretiens avec des chefs d'entreprise et des personnels du social et des agences d'emploi.

Les chefs d'entreprise ne se posaient que peu de questions sur leurs responsabilités sociales sauf quand il s'agissait des personnes handicapées pour lesquelles ils choisissent souvent de régler les pénalités prévues. Ils se contentent de payer des charges sociales. Les plus altruistes que j'ai rencontrés, sont mus par un sentiment religieux ou bien ont eu un malheur et se sentent solidaires. Un enfant handicapé ou toxicomane bouleverse bien des parents. Richard Titmuss l'avait montré à propos du don du sang<sup>40</sup>. C'est l'expérience de la souffrance qui va changer des habitudes et des habitudes. Le mécanisme des solidarités n'est pas évident. J'ai écrit en 1995 la partie « ethnologique » d'un rapport sur le régime de retraite des non-salariés en Polynésie Française. Les entrepreneurs pauvres vanilliers ou riches pharmaciens, ne comprennent pas le circuit et la part qui leur revient, ni l'avantage en terme d'assurance. Si j'ai donné à mon premier livre sur le bénévolat, le titre « Bénévolat et Solidarité », c'est parce que le bénévolat est un élément d'un vaste système.

J'ai travaillé en 1989 sur une étude internationale sur l'insertion des jeunes pour décrire les voies pour former, donner un emploi et un statut par une activité productive et valorisante, qui crée souvent du développement local. Le modèle français a ses grandeurs et ses incertitudes, les limites des dispositifs publics et les chances – si l'on peut dire – que donnent les déficits en la matière. Paradoxalement les systèmes d'État Providence, s'ils assurent un filet de sécurité et permettent de

39. Dans ses travaux sur le monde des employés de bureaux, les cols blancs.

40. Ouvrage cité plus haut et étude que je dirige cette année sur l'engagement des femmes à La Ligue de l'Enseignement.

rétablir un peu d'égalité sociale, endorment les énergies et créent à la longue de la désinsertion sociale. La bureaucratie et la technocratie ont des effets pervers : on peut effectivement parler de perte du lien social.

L'insertion sociale repose sur le fait de se former. Mais comment former des jeunes, qui n'ont jamais pu s'intégrer dans un système d'éducation classique et qui détestent a priori l'école<sup>41</sup> ? Ces mêmes jeunes, qui vont chercher eux-mêmes les outils de leur insertion quand ils ont quelque chose à produire ou quand ils participent à une action qui leur plaît !

Le bénévolat procède de l'engagement<sup>42</sup> et donc de « la participation ». Ce thème devint un de mes objets d'étude. La participation des habitants restait un leurre ou un slogan qui cachait des méthodes peu participatives ou qui répondait à des contestations et des revendications. Nous étions dix ans après les expériences de Grenoble et surtout à une génération des GAM<sup>43</sup>.

Qui a intérêt à la participation quand elle devient contestation ? Quel élu laisse réellement « ses » citoyens libres de leurs paroles ? Puisque celles-ci risquent de provoquer des questions sans solution ou des solutions onéreuses ? Est-ce que les citoyens français ont appris à s'exprimer ? à donner leur avis ? Tout le système éducatif et la discipline, au sens que lui donne Michel Foucault, dans « Surveiller et punir », sont désincitateurs.

Avec un groupe composé de « hauts » fonctionnaires, d'élus, d'universitaires et d'habitants d'une ville à l'autre, nous avons étudié cinq modèles de participation contrastés<sup>44</sup>. J'ai ensuite étudié la démocratie locale dans les villes de banlieue, qui correspondait au thème du DESS que j'allais alors diriger et qui donna lieu à un ouvrage<sup>45</sup>.

Mes deux thèmes de travail se sont rejoints : le bénévolat et la sociologie urbaine. J'ai commencé à réfléchir aux solidarités dans les quartiers et à un bénévolat « populaire ». En général, on associe bénévolat et dames

d'œuvres, mais le concept peut s'appliquer au bénévolat des femmes des quartiers qui ramassent les seringues sur les pelouses.

Ces recherches action, puisqu'il s'agissait de promouvoir des idées, m'occupaient en partie en dehors du temps que je passais à l'Université de Grenoble où j'avais repris mon poste. En mars 1991, j'ai soutenu enfin ma thèse à l'Institut d'Études Politiques et je suis devenue docteur ès lettres.

## LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL À L'UNIVERSITÉ DE PARIS 8

Noyée dans la complexité des dernières semaines de l'organisation de ma thèse d'État<sup>46</sup>, je remplis des dossiers à la hâte. Quand Alain Coulon m'a téléphoné, j'ai réalisé que j'étais nommée en Sciences de l'Éducation.

La question était de savoir ce que j'avais à faire avec les Sciences de l'Éducation ? Les lectures préalables que j'avais faites à travers des ouvrages et des manuels ne me parlaient fort peu de ce qui devait être la problématique du DESS qui m'était confié : « Responsables d'actions éducatives et sociales dans l'espace urbain ». L'objet de cette filière, le développement social urbain comprend intrinsèquement une dimension éducative. Il s'agit de mieux connaître les problèmes des quartiers en difficulté et leur relégation, les personnes et les groupes qui y habitent ou y travaillent, les acteurs salariés et bénévoles qui y agissent aussi bien du côté des dispositifs éducatifs que des programmes urbains et sociaux et même culturels. Il faut pouvoir aider à évaluer, faire des diagnostics et analyser, et trouver des solutions si elles existent. Le délabrement des quartiers relégués et stigmatisés<sup>47</sup> justifie pleinement ce type de formation et des recherches. Il faut vite former des spécialistes,

41. On peut lire des pages magnifiques dans la suite du livre de Franck Mac Arthur, « Les cendres d'Angela », le second ouvrage étant « C'est comment l'Amérique ? ».

42. *i.e.* paradoxalement en donnant un gage sans recevoir de salaire c'est-à-dire de gage...

43. Groupes d'action municipale.

44. Rapport Floch, 1992.

45. *entraide, participation et solidarités dans l'habitat*, cité plus haut.

46. J'ai dû au dernier moment trouver un cinquième juré, ce fut Gérard Namer, qui heureusement connaissait un peu mes travaux.

47. Dans les mots de Jean-Marie Delarue (*La Relégation*) et de Erving Goffmann (*Stigmates*).

certain en recherche d'emploi<sup>48</sup> et surtout former ceux qui seraient capables de faire le lien entre des acteurs venant d'horizons différents et obligés d'être partenaires.

La majorité de mes collègues se désintéressent absolument de cette formation. Les groupes de réflexion sur les DESS constatent la difficulté et le peu de reconnaissance dans les carrières de ces filières. L'idée « d'enseignement professionnel » y est attachée de manière stigmatisante.

Dans les années 80, la discrimination positive était une idée qui faisait « école » et les ZEP étaient mises en place. Plusieurs équipes travaillaient sur des thèmes proches de ceux du CESOL dont ESCOL. Mais nous n'avons guère pu travailler en commun. Parce qu'il s'agit d'une formation de 3<sup>e</sup> cycle, nous donnons aux étudiants de solides bases théoriques et méthodologiques. Nous les avons obligés à plonger dans diverses disciplines pour trouver des références et des concepts opératoires. La sociologie a été le champ d'investigation conceptuelle, théorique et méthodologique privilégiée.

Or, si je suis largement dans le champ des sciences de l'Éducation, je pratique le hors-piste. Par exemple, mes recherches portent sur l'éducation populaire, l'éducation des adultes en particulier celles des professionnels, l'éducation à la citoyenneté principalement par l'action volontaire et la comparaison internationale.

Ayant privilégié la réflexion sur « l'école hors l'école », mes cours et séminaires portent sur l'accompagnement scolaire, sur l'éducation des adultes, l'éducation populaire, la formation permanente et professionnelle, les formations associatives et le bénévolat, etc. Avec l'aide de la Fondation de France, j'ai pu mener une étude sur 1 500 étudiants faisant de l'accompagnement scolaire<sup>49</sup>.

Sur le terrain, le partenariat, le leitmotiv à la mode, dissimule une absence de coordination et de travail en commun. Les uns et les autres, issus de forteresses professionnelles fermées n'ont pas l'habitude du dialogue et de la concertation. On peut considérer que

malgré des slogans très puissants sur l'égalité, la discrimination positive et la participation des citoyens, les situations réelles dans les quartiers français sont souvent tout à fait autres. C'est inconfortable pour les enseignants. Mieux les former et les informer semble indispensable. Il ne suffit pas de leur donner des méthodes et des techniques pédagogiques. Il faut aussi leur permettre de comprendre quelle est la situation de leurs élèves et des quartiers. L'école est souvent un des derniers équipements d'un quartier. Cela pourrait être un des derniers remparts contre la violence avec les associations<sup>50</sup>.

Il m'a semblé qu'une formation sur le contexte et la situation socio-économique permettrait à des enseignants de mieux enseigner et d'enrayer une partie des problèmes des classes des écoles et des collèges situés dans des quartiers en difficulté. Je me suis trouvée isolée dans ce projet, qui pourtant est devenu une réalité pendant dix ans.

Quand, dès 1991, j'ai été envoyée à l'Université de Corte pour organiser le second cycle de Sciences de l'Éducation, j'ai dû me former moi-même et parfaire ma formation en sociologie de l'école. J'ai eu cette chance d'avoir à bâtir totalement le cursus sur le modèle de celui de notre département mais en respectant la spécificité de la Corse et en faisant appel à des universitaires de là-bas. Nous leur apportons une licence puis une maîtrise et enfin un DESS, ce qui est important dans une carrière de fonctionnaire ou de responsable associatif. Ils nous apportaient une connaissance d'un milieu stigmatisé, complexe, difficile et attachant.

Les habitants des îles, parce qu'ils sont isolés, ont souvent une grande culture, car ils ont le temps de lire. Ils ont aussi des cultures de la solidarité que l'on découvre grâce aux conversations « privées » dans les routes de montagne et on apprend vite quelques clés<sup>51</sup> de cette société insulaire.

La contradiction de la situation politique et sociale est très grande. La formation est indispensable pour ceux qui essaient de construire un autre système tout en étant fortement attachés à l'identité corse. Formation importante, à la fois pour ceux qui se sont formés avec nous et

48. Surtout dans les premières années 90, maintenant ils trouvent très vite un emploi.

49. Étude AFEV, association pour la fondation des étudiants pour la ville, qui fait de l'accompagnement scolaire avec des étudiants bénévoles et une cinquantaine de coordinateurs.

50. Ignorées au dernier colloque de l'Unesco sur ce thème.

51. Seulement quelques-unes !

pour ceux qu'ils ont formés à leur tour à l'Université, dans les écoles, etc.

L'usage parallèle d'une langue est un élément de réflexion permanent pour un professeur de sciences de l'Éducation. Cette langue est un symbole très fort. Cela relève d'une mise en scène ordinaire au sens de Goffman.

## QUESTIONS DE MÉTHODES

J'expérimente, quand je peux, une méthode de pédagogie positive, que j'avais moi-même connue dans mon enfance et mon adolescence. J'essaie de valoriser les étudiants surtout quand il s'agit d'adultes peu sécurisés ou d'étudiants jeunes ou issus de milieux fragiles, qui ont été plus souvent sanctionnés sur leurs erreurs qu'encouragés sur leurs compétences et leurs savoirs. Pour cela soutenir ou initier des méthodes d'entraide et utiliser la richesse qu'ont les formations comportant à la fois des adultes et des plus jeunes et mutualiser les savoirs, les réseaux et les compétences est une pratique pédagogique porteuse. Par exemple, un responsable d'une association dans un quartier ou d'un service dans une collectivité locale peut accueillir en stage ou même sur un emploi, un étudiant plus jeune ou expérimenté. Lequel peut alors le guider dans sa découverte ou sa redécouverte du métier d'étudiant. Nous vivons bien maintenant de ces réseaux « s'entraïdant » d'anciens étudiants, qui offrent stages et débouchés à leurs jeunes condisciples et nous envoient leurs collègues motivés.

Beaucoup d'étudiants professionnels, qui retournent faire des études, butent sur la construction du mémoire et sur l'écriture. Ils confondent le style et les objectifs des rapports administratifs avec ceux des mémoires universitaires. Les conseils et les jugements normatifs et évaluatifs, leur sont plus familiers que la démarche et l'analyse scientifique validée par des démonstrations et que la formulation d'hypothèses.

Garder une distance et une neutralité est un exercice qu'ils doivent redécouvrir. La construction d'hypothèses et d'une problématique nécessite une déconstruction, qui peut être douloureuse. Les étudiants professionnels ont d'autres méthodes de réflexion et

d'analyse des réalités. Dans ces milieux éducatifs et sociaux, il y a des « gourous » et des leaders d'opinion, dont on accepte les idées sans les remettre en question parce que leurs noms apparaissent dans des colloques et des publications. Les nouveaux étudiants ont parfois du mal à être critiques et à utiliser un vocabulaire et des concepts, qui les sortent de leur jargon professionnel et des idées dans le vent. Mais lorsqu'ils ont franchi les premières difficultés, ils peuvent se révéler d'excellents apprentis chercheurs et découvrir une joie comme le dit Snyders<sup>52</sup> dans ce retour aux études. Et leurs expériences leur permettent d'aller à l'essentiel et de gagner du temps sur leurs camarades plus jeunes.

Dans ces dix années d'enseignement à l'Université de Paris 8, j'ai continué à travailler avec le CESOL. Mais dans quelques chantiers, j'ai changé de méthodes de recherche en faisant de l'évaluation de politiques publiques, ce que j'avais commencé à faire dans les années 85 à la demande d'une des directions du CNRS. J'ai continué dans une mission d'évaluation de l'INJEP<sup>53</sup> puis dans l'évaluation du service volontaire européen. J'y ai appris des méthodes nouvelles et les limites de ce type de travail en collaboration avec un cabinet appointé par le « politique »<sup>54</sup>. J'ai dû aussi changer de style, de forme, d'objectifs et de méthodes d'enseignement et de formation à l'extérieur de l'Université.

J'ai été amenée aussi à conduire des groupes dans l'élaboration de stratégies de projets et de prospectives. Dans ces groupes, par exemple sur la redéfinition d'un service d'insertion ou de nouveaux rapports entre bénévoles, clients ou bénéficiaires d'aide et professionnels, il faut se dédoubler. On est à la fois à l'écoute du groupe et de sa dynamique, à l'écoute des responsables : « les supérieurs », et quelquefois des élus sacralisés, et surtout on doit être à l'écoute des bénéficiaires et des clients des services. En même temps l'étude sociologique et « armée » par des outils scientifiques de la réalité est indispensable, elle permet de mieux avancer. On se forge sa propre analyse distanciée du champ d'action des personnes que l'on est chargé d'escorter dans un projet ou des stratégies et des redéfinitions d'actions. Lorsque par derrière, il y a un conflit institutionnel, l'exercice est difficile et même périlleux.

52. Snyders Georges, *Heureux à l'université*, Paris, Nathan, 1993.

53. Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (Marly).

54. L'Institut Tavistock qui avait la conduite de l'évaluation et qui bâclait le travail.

J'ai toujours donné les mêmes conseils aux étudiants ou aux collègues chercheurs qui travaillaient sous ma responsabilité :

– d'abord, interroger divers acteurs mais surtout les usagers des dispositifs ou les bénéficiaires. Ceci afin d'avoir plusieurs points d'écoute et de vue. Peut-être m'inspirai-je des leçons de Michel Crozier ;

– ensuite, privilégier les entretiens non directifs, méthodes que j'avais apprises à pratiquer avec Henri Raymond et d'autres enseignants. Cela oblige à avoir une écoute compréhensive ;

– mais ne pas négliger les enquêtes quantitatives, à condition qu'elles soient sérieusement faites ;

– enfin, garder une stricte déontologie dans la recherche, expliquer pour qui on travaille et pourquoi : une thèse, un travail universitaire, un travail payé et par qui, etc. Cela veut dire aussi respecter les personnes dont on étudie les situations sociales.

Pratiquer une recherche engagée, impliquée, militante, une recherche action... Peu importent les mots. Patrick Declerck<sup>55</sup> paie les personnes sans domicile fixe qu'il interroge. Je n'irai pas jusque-là. Mais donner des rôles pour leur toit à une famille à la Réunion ou remplir un formulaire pour une mère en difficulté relève du bon sens et d'un geste humain.

### **TROIS OBJETS DE RECHERCHE QUI SE REJOIGNENT : LE BÉNÉVOLAT, LA RELÉGATION ET L'ÉDUCATION DES ADULTES À TRAVERS LES ASSOCIATIONS**

Aussi bien dans les thèses que j'ai dirigées et que je dirige, que dans les jurys où je siège, la centaine de mémoires de DESS que nous faisons soutenir, la relégation est un objet central de mes recherches. J'ai écrit plusieurs articles et dirigé trois ouvrages collectifs sur ce thème :

– Pauvre et mal logé,

– Entraide, participation et solidarités dans l'habitat,

– Ville et immigration, prière d'insérer;

La relégation renvoie à des concepts classiques en sociologie : intégration, marginalisation, stigmaté, anomie, rôle social, représentations, citoyenneté... et en psychologie sociale : affiliation, identité, appartenance et à des théories moins discutées ou moins connues comme celles qui portent sur l'appropriation, la désolidarisation et la désidentification<sup>56</sup>. J'ai fait des recherches sur des micro-sociétés et des sous-cultures en essayant d'éviter les jugements stéréotypiques et les analyses qui relèvent du sens communément admis pour traiter de la relégation.

L'inégalité et la relégation, « la galère », la discrimination apparaissent comme des domaines à explorer. J'ai, au début des années 90, fait des recherches à la demande du FAS<sup>57</sup>. L'investigation portait sur l'intégration des personnes d'origine étrangère en Corse. Les personnes qui vivent en Corse ont des clés de compréhension et d'entrée, que n'ont pas les chercheurs, lesquels peuvent prendre plus de recul. En l'occurrence en Corse, nous avons pu montrer des systèmes de solidarité qui étaient mieux perçus par les personnes de la région que par des chercheurs ou des administrations relativement myopes.

Peu à peu j'ai élaboré une méthode de « sociologie positive » au sens, si l'on peut dire banalement, du slogan des magasins Carrefour... mais aussi de la position que prend Jona Rosenfeld<sup>58</sup>, dans ses ouvrages sur « l'extrême pauvreté » et sur « les artisans de la démocratie ». Ce professeur Émérite de l'Université de Jérusalem, farouche militant de la cause des pauvres a beaucoup écrit avec ATD Quart Monde. Il le fait dans une attitude de respect pour les personnes dans la misère et il montre les solidarités concrètes, qui se développent entre elles. Il est dans une ligne de recherche action, impliquée, engagée... comme d'autres chercheurs qui travaillent sur la question de la misère. On peut citer Frances Fox Piven<sup>59</sup>.

Depuis dix ans mon parcours de recherche a été creusé de sillons qui se rejoignent. J'ai labouré dans une terre

55. in Dan Ferrand-Béchmann, *Pauvre et mal logé*, Paris, L'Harmattan, 1990 ; texte de Patrick Declerck, La maison, le clochard et l'utérus.

56. Abram de Swaan a largement développé ce concept dans ses ouvrages comme *Sous l'aile de l'État* ou dans son rapport sur le Rwanda.

57. Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Immigrés et leurs Familles.

58. Jona Rosenfeld, *Out from Under*, Jerusalem, JDC, 1995.

59. Piven Fox Frances et Cloward, *Regulating the Poor*, New York, Vintage Book, 1971.

lourde et soudain elle est devenue légère et des racines s'enfoncent pour donner des frondaisons solides qui se rejoignent comme les arbres fantastiques des pays tropicaux.

Le bénévolat, surtout dans le secteur social, est donc mon premier thème de recherches et celui qui est le plus visible. J'ai étudié de plus en plus sa fonction éducative et formative, en particulier dans les associations et l'Éducation Populaire. Dans le département de Sciences de l'Éducation, j'interroge cette question dans mes cours. On continue à me solliciter pour des articles et des séminaires sur les professions sociales et la question de la professionnalisation puis celle du travail, qui reviennent de manière récurrente. Les rapports entre bénévoles et professionnels, entre travail et bénévolat resteront des problématiques importantes dans notre société et dans beaucoup d'autres. Car le marché et l'économie productiviste ne sont pas les seuls systèmes qui nous gouvernent. D'autres valeurs non lucratives et non individualistes sont loin des valeurs travail. J'ai découvert un axe intéressant d'entrée dans les Sciences de l'Éducation par les associations comme instance éducative. Combien de bénévoles se sont formés par le bénévolat, apprenant le sens de la gestion et diverses qualifications qu'impliquaient leurs responsabilités, depuis des langues étrangères, jusqu'à la comptabilité, l'informatique, etc.

Les quartiers en difficulté, la relégation et les politiques de la ville sont mes seconds thèmes de recherche et de formation. C'est évidemment un thème de communication porteur dans des colloques français et internationaux. Je me suis penchée sur les travaux de l'École de Chicago et suis partie plusieurs fois dans cette ville ou dans d'autres villes américaines trouver les terrains, les décors et les bibliothèques des œuvres de Wirth, Thomas, Frazier, Park, Burgess<sup>60</sup>... Ce que j'ai appris dans les années 70 ne m'a jamais semblé vieillir. Des sociologues ont posé des questions fondamentales sur les transformations de la ville dans un système capitaliste, sur l'embourgeoisement et sur le développement de la société de consommation. D'autres interrogations se sont creusées dans ces sillons : le nomadisme urbain, la précarité, la dualisation des espaces entre banlieues défavorisées et quartiers plus privilégiés. La question de

l'interculturalité et de l'intégration des immigrés est une question centrale. Mais j'ai introduit dans ces thèmes des réflexions sur l'éducation et la formation, d'autant plus que les politiques villes intègrent des contrats éducatifs et des missions de formation.

Ces recherches m'ont portée vers des espaces, des départements et territoires d'outre-mer où je fais de la formation et de la recherche. Que ce soit à la Réunion ou en Polynésie Française et par extension en Corse, ces territoires sont par essence relégués. Il faut être attentif à la différence dans ces espaces qui ont des identités avec la France métropolitaine<sup>61</sup>. Si ces espaces ont aussi des dissemblances, il faut aussi ne pas s'engouffrer dans une analyse qui ferait fi d'un creuset commun très puissant au niveau des cultures, des normes et des comportements. Ces 3 territoires sont devenus mes archipels et mes îles secondaires. La posture de recherche est toujours celle de l'ethnologue, telle que la conçoit Lévi-Strauss. Je tente d'être dans la familiarité et l'empathie. Amenée souvent à observer les groupes actifs et la solidarité dans les quartiers, j'ai travaillé en Corse avec des groupes sociaux qui me sont très distants par leurs objectifs politiques. La familiarité ne veut pas dire que l'on soit proche et peut-être otage. L'empathie ne veut pas dire accepter tout sans s'interroger et sans prendre de la distance. Dans le puzzle qu'il faut déchiffrer, ce sont souvent ceux qui deviennent vos amis qui vous aident à retrouver la place des pièces dont on ne sait que faire. Mais les interlocuteurs que l'on a dans toute recherche et avec qui on n'a pas a priori d'empathie, aident aussi à poser les questions que l'on n'a pas su envisager.

De la pratique obstinée de l'éducation des adultes à la recherche sur ce thème, il n'y a qu'un pas, je l'avais franchi à propos de la formation des bénévoles. Ce furent les programmes européens qui m'ont permis depuis deux ans d'y apporter une dimension comparative européenne. J'ai été amenée à travailler sur la place de la formation permanente et continue et sur celle des adultes. J'ai participé à de nombreuses conférences dans le cadre des programmes européens. Puis on m'a demandé de faire des évaluations et des expertises de projets et de programmes et même d'aider à les promouvoir.

Nous avons participé en tant que membres du CESOL et avec une équipe d'étudiants de 3<sup>e</sup> cycle à une recherche

60. Pour l'École de Chicago, lire le dernier ouvrage de J.-M. Chapoulie, *La tradition sociologique de Chicago*, paru au Seuil en 2001.

61. On est toujours « métro », « zoreille », du « continent »... mais peu à peu on se fait des amis et des alliés.

sur « l'autonomie dans l'apprentissage ». Elle s'est vite transformée en une réflexion sur le rôle des parcours associatifs dans la formation ou l'autoformation des individus, nous avons alors quitté les théories de Catamari<sup>62</sup>. L'équipe a fait un travail sur le terrain, des entretiens et des observations dans plusieurs types d'associations. C'est ainsi que j'ai écrit des articles et participé à des colloques pour discuter et analyser ce qu'on entend par éducation non formelle<sup>63</sup> et pour analyser les expériences et les responsabilités des personnes s'engageant bénévolement de manière plus ou moins active dans des groupes. Nos partenaires de travail espagnols et roumains sont sur des positions diverses quelquefois opposées. La discussion sur des concepts et leurs définitions et sur les protocoles de recherche a été très vive. Les contextes sociétaux ne sont pas les mêmes et la notion d'économie sociale et d'économie solidaire n'a pas par exemple franchi les anciennes frontières des pays de l'Est.

Des années de travail depuis 1978, sur les associations, m'ont permis d'amasser un matériel important et en un sens longitudinal. Je peux retrouver des bénévoles qui ont acquis des postes de responsabilités et gèrent des services de manière bénévole ou sur une base rémunérée, sans avoir d'autres formations que leurs expériences dans des associations. Leurs motivations à se former vient du besoin d'agir. Leurs rapports au savoir sont à la fois un rapport d'utilité et un rapport éthique. Bien des théories et des analyses sur les parcours de vie et l'inégalité sociale et sur les destins individuels liés aux structures de classe se heurtent à cette réalité de la formation dans l'association. Le tiers secteur redresse des destins et des parcours de vie et redonne une seconde chance.

Notre hypothèse quant à la production éducative des associations et de l'autonomisation des personnes se double d'une constatation. Cette production est souvent cachée et passée sous silence, même dans le milieu de l'Éducation Populaire. Il s'agirait alors de « shadow learning » pour reprendre les termes de Ivan Illich sur le

travail de l'ombre. On peut faire une seconde hypothèse. La production éducative des associations est contraire à la logique de notre système public et formel de formation. Elle vient troubler des schémas préétablis de distribution descendante du savoir et des connaissances. Elle bouleverse peut-être l'ordre très social des statuts fondés sur des diplômes et non sur des savoirs et des compétences. Ne parlons pas de la manière dont les parcours associatifs interviennent sur les inégalités d'origine sociale. Beaucoup des acteurs les plus actifs de ces structures sont dans leurs « vraies » vies des professionnels, des salariés et même fonctionnaires, des enseignants, des éducateurs, des formateurs... Mais tous ne transfèrent pas les méthodes spécifiques du secteur associatif dans le secteur éducatif « normal ».

Les associations sont dans l'ensemble riches en discours préconstruits auxquels elles se tiennent au risque de déformer une réalité autre. Quand on dit qu'une association favorise la rencontre ou dynamise le tissu social, s'agit-il de la réalité ou de ce qui est écrit dans les statuts ? Quand il s'agit de notre objet de recherche, c'est-à-dire la fonction cachée des associations : apprendre à apprendre, faire acquérir des savoirs et des compétences, les discours témoignent de la myopie des acteurs adhérents et même des responsables et des militants.

À travers les discours des personnes que nous avons rencontrées, nous avons pu remarquer que l'expérience associative révèle et développe chez elles des capacités et des savoirs divers s'exerçant à différents niveaux. Comme les femmes qui sortent de leurs cuisines pour rentrer dans la vie professionnelle en passant par les expériences associatives<sup>64</sup>, les hommes apprennent de nouveaux savoirs et acquièrent des compétences fondées sur des capacités nouvelles. À quel moment ce « savoir » devient « connaissance » ? et surtout quand se fait-il « capacité » ? Ne faut-il pas être capable avant que de savoir ? En cela le concept d'*empowerment* permet d'avancer : savoir c'est avoir le pouvoir d'agir et se sentir capable de pouvoir savoir.

62. Barbot Marie-José, Catamari Giovanni, *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999.

63. Il y a de multiples définitions : de l'UNESCO, des sociologues allemands... j'ai publié un texte sur ce thème pour l'Université d'été de la Communication à Hourtin en août 2000.

64. Dan Ferrand-Bechmann, *L'utilité sociale des femmes au foyer*, conférence à l'Association Belge des Femmes au Foyer, 1994. et conférence en 2001, dans les locaux du collège de France pour l'Union Rationaliste et la revue *Raison Présente* sur « les Femmes à l'assaut des associations ».

## **UN PARCOURS DE RECHERCHE**

En écrivant ce parcours de recherche j'ai eu la surprise de trouver bien des similitudes entre divers moments et étapes de 30 ans à l'Université, qui m'avaient pourtant semblé tenir au hasard de rencontres et de propositions de travail. À la fois dans la pratique et dans la recherche je me suis toujours intéressée aux questions d'éducation et de formation. Mais l'intérêt pour les groupes et les individus en difficulté et aux espaces de relégation a orienté mes travaux. Ce n'est que par écarts très légers que j'ai changé d'horizons. De l'étude du travail social à celui du bénévolat, de l'étude de la pauvreté à celui des quartiers en difficulté, de la pratique de l'éducation des adultes à la recherche sur ce thème dans le champ associatif. J'aime surtout la sociologie participante, engagée et obstinée.

En conclusion, les formations et les filières que j'ai animées ont eu trois principaux effets :

- donner du travail à des formateurs,
- donner des diplômes à des personnes en parcours de reconversion ou de validation d'acquis,
- créer des réseaux.

Au moment où va paraître cet article, je suis plongée dans une recherche que m'a demandé la Ligue de l'Enseignement et le Fonds National de la Vie associative comme si soudain les nœuds de mes recherches se nouaient de manière logique.

Dan FERRAND-BECHMANN

*Sociologue*

*Université de Paris 8*

CHEMINS  
DE PRATICIENS

# DE LA PÉDAGOGIE À L'ARCHITECTURE OU QUE VIENT FAIRE UN ARCHITECTE DANS LES CHEMINS DE PRATICIENS DE L'ÉDUCATION ?

CLAUDE BENSIMON

Question embarrassante à laquelle je n'aurais su répondre. Heureusement, la réponse m'a été soufflée par celui qui avait suggéré cet article : je suis un architecte qui a une conception de l'éducation et qui l'a répercutée dans sa pratique de l'architecture et de la programmation. C'est donc à ce titre que j'interviens ici.

## LES DÉBUTS

Adolescence : projet de maison pour enfants à 14 ans. Je suis né en Égypte, et, à l'âge de 14 ans, j'ai eu le projet de créer une maison d'enfants sans parents, pour recréer des liens familiaux entre ces enfants et des adultes volontaires. Aujourd'hui c'est ce que fait l'association SOS Villages d'enfants. Ce projet m'avait amené à dessiner

les plans de cette maison, parce qu'à l'époque je pensais confusément que le plan déterminait un peu le fonctionnement, et donc le mode de vie. À cette époque je voulais être architecte seulement pour faire les plans de cette maison et la faire construire. Je me souviens de mon prosélytisme auprès de mes camarades de classe, et de leur réaction quand ils me brocardaient en parlant de mon « orphelinat ».

À 16-17 ans, j'étais responsable de louveteaux chez les Éclaireurs de France, où j'avais suivi une petite formation pour savoir m'y prendre avec des enfants de 6 à 11 ans.

## **BOURSIER ZELLIDJA À 17 ANS**

À 17 ans, en 1958, j'ai été boursier Zellidja. La fondation Jean Walter accordait, sur concours, 150 bourses (300

francs de l'époque) à des élèves de première et de terminale de France et de l'Union Française. Ils s'engageaient à partir au moins 30 jours, en France ou à l'étranger, présenter un thème d'étude et un projet pour le mener à bien (ceci faisant l'objet du concours), et ils n'avaient pas le droit d'emporter plus d'argent avec eux que le montant de la bourse. Par contre ils pouvaient travailler pour gagner de l'argent.

Le thème que j'avais choisi était l'étude des méthodes pédagogiques en Norvège. Un camarade, qui y était allé en auto-stop, m'avait vanté l'éducation libérale de la Norvège qui lui paraissait beaucoup moins coercitive et faisait bien plus confiance à l'individu que celle que nous vivions en France, dans les familles ou au lycée. J'y ai été frappé par la confiance qui était faite a priori aux jeunes par les adultes.

### **ÉTUDES D'ARCHITECTURE, MARIAGE, DEUX ENFANTS, VOLONTÉ DE LEUR ASSURER UNE ÉDUCATION ADAPTÉE**

Après le bac, je m'étais orienté vers la préparation des concours pour les grandes écoles d'ingénieurs, mais du fait des conditions de vie de ma famille, rapatriée d'Égypte en 1956, je ne pouvais pas assurer le travail nécessaire pour avoir des chances de réussir. Au bout de deux mois, influencé par un camarade, j'ai choisi d'opter pour la section architecture de l'École Nationale des Beaux-Arts, sans qu'il y ait de rapport direct avec le projet de mon adolescence.

J'ai eu du mal à m'adapter aux critères de réussite des études d'architecte : les unités de valeurs s'obtenaient par des concours d'architecture (déjà !), et pour réussir à intéresser un jury qui ne disposait que de 30 secondes par projet (le tout en 3 passages devant chaque projet !), il fallait une image qui frappe vite et fort. Au diable le fonctionnement correct !

Or, pour moi, un plan, un projet d'architecture, ce n'était pas une image, c'était une représentation destinée à devenir un bâtiment dans lequel des gens allaient vivre. Je ne pouvais pas répondre aux exigences des utilisateurs en rendant un beau dessin, une belle image, mais j'avais besoin de voir se dérouler le scénario de vie à l'intérieur pour savoir créer la coquille qu'il fallait mettre autour.

### **DÉSIR DE VIVRE DANS UN MILIEU AGRÉABLE...**

À 25 ans, je voulais arrêter mes études d'architecture en France parce que je trouvais que ce que j'y faisais était

d'une médiocrité qui me désolait. En 1966, j'étais allé visiter des écoles d'architecture en Italie, mais je n'avais pas été convaincu par ce que j'y avais vu. Avec un camarade aussi peu motivé que moi par ce que nous faisons, et rencontré dans une agence d'architecte où nous travaillions pour gagner notre vie tout en poursuivant nos études, nous envisagions de tout arrêter, et d'aller planter des choux (littéralement), c'est-à-dire devenir agriculteurs. On n'était pas encore en 1968, et ce n'était pas encore à la mode, mais l'idée devait flotter dans l'air !

### **...ET DE PARTICIPER À L'AMÉNAGEMENT DE NOTRE CADRE DE VIE**

Et puis, en creusant l'idée peu à peu, nous nous sommes dit que nous nous voyions mal dans une ferme en train de vivre une vie de paysans sans vouloir aménager notre propre environnement physique local. L'idée nous est alors venue de nous occuper de recherche sur le cadre de vie, en prenant en compte la vie rurale et l'agriculture comme partie intégrante.

### **RÉFLEXION SUR L'ARCHITECTURE, LE CADRE DE VIE**

#### **CRÉATION DE L'AEDE, ÉLABORATION D'UNE MÉTHODE À DEUX VOILETS**

Ensuite, nous avons fait la rencontre de plusieurs chercheurs en sociologie qui se sont intéressés à notre projet, et une association a été créée. Ce fut l'AEDE, association pour l'étude du développement et de l'environnement.

L'objet de l'association était d'étudier le cadre de vie humain selon deux approches simultanées : la première consistait à réunir des données sur tous les secteurs de la vie sociale, travail, agriculture, éducation, santé, transports, etc., d'étudier ces domaines de manière analytique dans leur fonctionnement, en étudiant les pratiques novatrices, les perspectives d'évolution, en déterminer les besoins en terme d'espace et d'organisation ; la deuxième consistait à mettre au point une méthode d'aménagement global de l'espace local, en relation avec l'espace régional et national, méthode qui associerait les habitants qui le souhaiteraient à la réflexion sur les questions comme : « Où et comment allons-nous

habiter ? Où et comment allons-nous travailler, nous déplacer, nous distraire ? Qu'est-ce qu'il faut prévoir comme équipements ? Qu'est-ce qu'il faut laisser libre pour des développements futurs ? », etc.

Quelques-uns d'entre nous, dont j'étais, ont fait une étude bénévole en 1968 dans une commune semi-rurale de la banlieue de Chartres, et que nous avons intitulée « Étude des perspectives de développement ». Nous avons organisé plusieurs réunions avec des habitants, des enseignants, des élus, tous réunis en commissions extra-municipales, pour examiner l'ensemble des problèmes économiques, éducatifs, culturels, de travail, de transport, etc., qui se posaient aux habitants.

Cette commune nous a servi de premier laboratoire d'essai d'une méthode d'aménagement associant les habitants à la réflexion.

### MON INTÉRÊT POUR LA PÉDAGOGIE

Parallèlement, dans le cadre de l'approche sectorielle de l'AEDE, mon intérêt pour l'éducation m'a conduit à m'intéresser aux méthodes pédagogiques. En tant qu'architecte, mon but était de savoir comment aménager les lieux d'éducation, et en tant que père de deux enfants, j'étais concerné par la qualité de l'éducation qui pouvait être dispensée.

J'ai commencé par lire un certain nombre de publications françaises sur l'Éducation Nouvelle, la pédagogie Freinet, Decroly, Cousinet, le mi-temps éducatif et sportif...

### PROJET DE DIPLÔME D'ARCHITECTE

En 1968, j'ai choisi pour sujet de mon diplôme d'architecte la réalisation d'un établissement scolaire du premier cycle du second degré, à pédagogie dite moderne, à vocation mixte (générale et professionnelle), avec des activités sportives et culturelles intégrées, ainsi que des activités communautaires de formation continue et de loisirs. Je suis parti à la recherche du programme de construction d'un tel établissement au sein du Département de la Recherche de l'Institut Pédagogique National à Paris.

J'y ai rencontré des chercheurs travaillant dans des domaines très différents, qui m'ont dit qu'il y avait des expérimentations en cours sur des secteurs ponctuels : l'enseignement par des méthodes audiovisuelles au collège de Marly-le-Roi, l'expérience des groupes de

niveaux au collège de Sucy-en-Brie, etc. Mais aucun d'eux n'était en mesure de me fournir un programme d'établissement scolaire complet correspondant à mes attentes. Je me suis rendu compte également qu'il n'y avait pas du tout de liaison entre le langage des éducateurs et le langage des architectes.

C'est le responsable du Service de Documentation de la Recherche, Jean Hassenforder, rencontré à cette occasion, qui m'a guidé vers la lecture de publications anglaises, américaines, suédoises, relatant des expériences pédagogiques novatrices comme l'enseignement en équipes d'enseignants, le travail individuel indépendant, le développement de la lecture et de la documentation ; et c'est dans le bureau de la documentaliste du Service de la Recherche, aidé d'un dictionnaire anglais-français, que j'ai pris connaissance du contenu de ces documents. La particularité des expériences que je découvrais était l'importance nouvelle accordée aux espaces où se déroulait l'enseignement.

À partir de mes lectures, je me suis retrouvé dans la peau de quelqu'un qui allait fabriquer le programme d'un établissement d'enseignement, et qui allait devoir être forcément un intermédiaire entre les pédagogues et les architectes. La méthode de programmation architecturale a commencé à naître peu à peu pour moi, à partir du travail que je faisais.

Ceci se passait au moment du bouillonnement de l'année 1968. J'ai rencontré de nombreuses personnes pour affiner mon projet : directrices d'écoles novatrices (Mion Vallotton, de l'école Decroly à Saint-Mandé, Mademoiselle Jasson, de l'école La Source à Meudon, la directrice de l'école de Vanves qui avait instauré le mi-temps sportif à l'instigation du docteur Fourestier, rencontré lui aussi), chercheurs indépendants ou institutionnels, pédagogues ayant exercé en France ou à l'étranger dans une optique de pédagogie active, responsables sportifs nationaux, etc.

Peu à peu se dessinait l'esquisse d'un établissement ouvert sur la communauté locale, assurant la fonction d'enseignement secondaire, faisant appel à des méthodes favorisant l'acquisition de l'autonomie d'apprentissage des élèves, incluant une composante sportive importante, une possibilité de formation professionnelle initiale en rapport avec les activités de la région, ainsi que des possibilités de recyclage professionnel dans les mêmes domaines pour les adultes. Enfin, on pourrait y trouver des activités sociales et

culturelles intégrées à l'enseignement d'une part, et à la vie communautaire de l'autre.

C'est Claude Collard, qui était ingénieur en bâtiment, assistant technique de mon atelier d'architecture à l'école des Beaux-Arts, et président du Comité Olympique Français, qui m'a suggéré d'aller voir du côté de Quiberon, dans le Morbihan, où le tourisme, la navigation de plaisance, le déclin de la pêche traditionnelle à la sardine, et le développement pressenti d'activités halieutiques, pouvaient donner naissance à un projet composite correspondant à mon souhait.

Le temps de préparer un guide d'entretien, et je partais à Quiberon, muni d'un magnétophone à cassettes, et nanti de trois adresses : le Maire de Quiberon et deux médecins.

Sur place j'ai fait connaissance avec certaines particularités de l'enseignement dispensé au collège (orientation hôtelière des classes pratiques de quatrième et troisième, sous l'impulsion d'un enseignant qui tenait un hôtel pendant les vacances scolaires), des activités sociales, culturelles et sportives des jeunes et des adultes, des expériences menées dans la presqu'île par la Compagnie Générale Transatlantique dans le domaine de l'élevage des crevettes. J'ai aussi rencontré ici et là en Bretagne un biologiste-océanographe, promoteur d'une expérience d'habitats artificiels en béton pour poissons, un plongeur-chercheur du laboratoire de recherches marines de Roscoff, et des responsables du Centre d'Étude et de Liaison des Intérêts Bretons (CELIB), sorte de Comité Régional de Développement de la Bretagne avant l'heure. J'ai également rencontré des représentants de l'Éducation Nationale (enseignants, Inspecteurs, administrateurs), des animateurs d'associations sportives et culturelles locales, ainsi que des élus.

### **UNE ÉCOLE-OUTIL : PRISE EN COMPTE DU MILIEU, ET PROGRAMMATION**

En septembre 1968, j'ai mis au point, aidé par les personnes ressources citées ci-dessus, un document intitulé « Une école-outil – Un collège communautaire pour la presqu'île de Quiberon ». Il comportait une étude sur les conditions socio-économiques, éducatives, sportives et culturelles de la région, et proposait un programme d'établissement d'enseignement secondaire de premier cycle, associé à :

– un établissement d'enseignement professionnel court pour de futurs techniciens halieutes, des techniciens

pour les bateaux à voile, à moteurs, des personnels hôteliers,

– une section de formation professionnelle continue pour les mêmes activités,

– des activités sportives pour les élèves et les habitants,

– des activités sociales et culturelles pour les élèves et les habitants.

L'établissement pouvait rester ouvert toute l'année, les personnels chargés de le faire fonctionner pouvant être différents selon les périodes.

Je diffusai des exemplaires de mon document à quelques personnes qui m'avaient aidé dans l'élaboration du projet. Claude Collard en envoya une copie au sénateur-maire de Quiberon. Ce dernier réagit très favorablement. Il demanda au ministère de l'Éducation Nationale que l'établissement proposé soit inscrit à la Carte Scolaire, et qu'un financement soit dégagé pour sa réalisation.

Devant ce développement imprévu de l'affaire, et la nécessité probable de mettre au point le projet, dont la réalisation était envisagée à moyen terme, il me parut nécessaire de reprendre contact avec toutes les personnes rencontrées pendant l'élaboration de mon projet.

Au début de 1969, une partie de ces personnes se sont réunies dans les locaux du Service de la Recherche Pédagogique, dans un bureau contigu à celui de Jean Hassenforder, avec le but de compléter le document de septembre 1968, dans la perspective d'une création de l'établissement projeté. Il fallait affiner, détailler les propositions à caractère pédagogique, et en déduire les conséquences sur les espaces du bâtiment.

La directrice de l'École La Source à Meudon ne pouvait assister aux réunions. Elle délégua une mère d'élèves, Édith Aujame, architecte, militante de longue date de la pédagogie active, et dont les enfants avaient toujours fréquenté des « écoles nouvelles ».

Après quelques réunions, il nous est apparu que le travail effectué ensemble par les personnes de différentes compétences, réunies à l'occasion du projet de Quiberon, avait une portée plus générale et pourrait donner naissance à une méthode pluridisciplinaire exploitable pour d'autres bâtiments éducatifs. De là, l'idée nous vint de créer une association qui aurait pour but de promouvoir des bâtiments adaptés à une pédagogie novatrice, favorisant l'autonomie et l'équilibre d'apprentissage des élèves.

C'est aussi au début de 1969 que je me présentai devant un jury de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts

(section architecture), avec mon étude pour le Centre communautaire destiné à la presqu'île de Quiberon, et que m'était attribué le diplôme d'architecte.

À la même époque, sur l'incitation de Paul-Henry Chombart de Lauwe, je me suis inscrit en troisième cycle à l'École Pratique des Hautes Études, pour une thèse sur la sociologie de l'Action Culturelle, au Laboratoire d'Ethnologie Sociale et de Psychosociologie, à Montrouge. Le sujet de la thèse était l'incidence des sciences sociales sur la conception des équipements éducatifs et culturels. Il était centré sur le travail effectué pour le projet décrit plus haut.

Jusqu'en 1973, j'assisterai au séminaire hebdomadaire animé par Maurice Imbert, assistant de P.-H. Chombart de Lauwe, et je rédigerai même une bonne partie de ma thèse, avant de décider de ne pas la soutenir car, entre-temps les règles avaient changé, et de ce fait, j'aurais dû en reprendre presque entièrement la rédaction.

## **MON PARCOURS AVEC L'ASSOCIATION POUR L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE (AEP)**

Tout d'abord, je veux dire que ce chapitre ne constitue pas l'histoire de l'AEP dont je n'ai été qu'un des maillons, et dont je ne serais pas en mesure d'écrire l'histoire tout seul. Il s'agit ici de la partie de mon itinéraire au contact de l'éducation, qui fait lui-même partiellement route commune avec l'Association pendant près de trente ans.

### **NAISSANCE DE L'AEP : RÉFLEXION COLLECTIVE ET INTERDISCIPLINAIRE SUR LES RAPPORTS ENTRE ÉDUCATION, CADRE DE VIE ET ARCHITECTURE**

Une Fondation, bénéficiant de fonds octroyés par une grande entreprise de construction spécialisée dans les constructions scolaires, nous a proposé de constituer en son sein une structure vouée au développement d'établissements éducatifs dits « intégrés », c'est-à-dire associant un établissement scolaire du second degré, des équipements culturels et sportifs, l'ensemble pouvant être utilisé par la population scolaire et la communauté d'habitants de proximité.

L'objectif assigné par cette Fondation paraissait trop restreint par rapport aux intentions de ceux qui allaient constituer le noyau fondateur d'une nouvelle association :

elle s'appellera Association pour l'Environnement Pédagogique, et sera créée le 9 décembre 1969.

### *De quoi s'agissait-il*

À ce moment-là, cela faisait près d'un siècle que la salle de classe était l'élément de base de la construction scolaire. Elle répondait à des besoins limités :

– l'enseignant devait voir tous les élèves et les élèves devaient voir l'enseignant,

– l'enseignant était la source de l'information et les élèves enregistraient et restituaient cette information pour le contrôle des connaissances,

– tout le monde faisait la même chose en même temps,

– l'ameublement se limitait à peu près à des bancs, des tables à pupitres, un bureau, une chaise, un tableau noir. Pourtant, depuis des dizaines d'années, des enseignants se heurtaient aux limitations que ce type d'espace apportait aux activités qu'ils souhaitaient introduire dans leur pratique : ateliers d'activités artistiques et manuelles, documentation, imprimerie, etc.

Ces activités se traduisaient dans la pratique par une autre organisation pédagogique :

– travail en groupes de tailles diverses,

– des groupes pouvaient avoir simultanément des activités différentes,

– la part d'autonomie dans les activités d'apprentissage devait aller en croissant,

– les espaces devaient se diversifier en taille mais aussi en caractéristiques qualitatives et en équipement : bibliothèques, ateliers divers, salles de musique, espace d'expression corporelle, espaces de jeux intérieurs et extérieurs, etc.,

– les enseignants aussi étaient amenés à diversifier leurs activités et ils avaient désormais, eux aussi, besoin d'espaces adaptés.

### *Quelles conséquences sur les bâtiments ?*

Face à ces aspirations, quelle évolution de l'architecture scolaire semblait souhaitable ?

L'Éducation Nationale arguait de la limitation des moyens financiers pour justifier son immobilisme dans ce domaine. Mais d'autre part elle créait ponctuellement des établissements expérimentaux caractérisés par un coût sensiblement supérieur à celui des établissements courants. Ces établissements ne se sont pas multipliés outre mesure. Leur caractère expérimental a même disparu au bout de quelques années, après un apparent constat de « réussite » des expériences. Cela fait penser à

cette formule célèbre : « *Opération réussie – stop – patient décédé – stop –* ».

#### *Mieux utiliser les moyens disponibles*

À l'AEP nos analyses de bâtiments existants nous avaient montré que dans les établissements courants, les circulations par exemple représentaient 30 % environ des surfaces, et elles étaient utilisées moins d'une heure par jour. Dans certains pays comme la Grande-Bretagne, elles n'occupaient que 7 à 10 % de la surface.

Ces observations, et quelques autres (comme l'étude des coûts de construction en France et à l'étranger) nous ont fait prendre le parti de proposer des améliorations aux bâtiments en chassant d'abord le gaspillage, c'est-à-dire en utilisant mieux les moyens disponibles. Dans certains cas il était possible d'ajouter un quart de la surface en prestations nouvelles demandées par les enseignants et l'on pouvait malgré tout réaliser une économie de 5 à 10 % sur la surface, et donc sur le prix de la construction, économie qui permettait un transfert de moyens vers la programmation, l'équipement, le mobilier, voire même vers la formation des enseignants.

Par exemple, on parlait beaucoup, à cette époque, des « ressources » de toutes natures que l'« apprenti » devait pouvoir trouver dans un Centre documentaire qui se respecte : livres, documentation de référence, albums, bandes magnétiques, photos, diapos, bandes vidéos, etc. On a commencé à parler de « médiathèques ».

Parallèlement, les enseignants qui avaient comme objectif de favoriser l'autonomie de l'apprentissage chez leurs élèves, se plaisaient à dire que, dans la perspective d'un développement des bibliothèques et de l'accès libre des élèves aux documents, ils deviendraient eux-mêmes des « personnes-ressources ». L'enseignant était libéré de l'activité qui faisait de lui un « document-bipède » et il pouvait mieux se consacrer aux tâches où il était indispensable : accompagnement individualisé, travail de formation en petits groupes, travail en équipe avec ses collègues, conseil en formation, tutorat, etc. C'est grâce à l'existence d'une documentation suffisante et accessible qu'il pouvait espérer jouer son rôle spécifique. Dans cette optique, la bibliothèque et le Centre documentaire prenaient une importance particulière dans la conception d'établissements scolaires novateurs.

#### *Comment faire ?*

La chasse aux gaspillages, le caractère polyvalent de certains espaces, les dispositions des activités les unes par

rapport aux autres, ne pouvaient, selon nous, être déterminées qu'avec la participation active des utilisateurs. C'est pourquoi nous avons proposé d'introduire dans la démarche de conception des établissements, la programmation architecturale avec la participation des usagers et de l'architecte. Elle consistait à définir, en équipe, le programme de construction constitué des objectifs visés par les utilisateurs, la description de leurs activités, la liste des espaces nécessaires avec leurs caractéristiques physiques et les relations entre eux. Ce programme devait permettre à l'architecte de concevoir le bâtiment.

Ce travail devait passer par la connaissance des activités, de leurs durée et périodicité, des protagonistes concernés, des types d'espaces avec leurs caractéristiques quantitatives et qualitatives, les relations avec d'autres activités, les équipements et le mobilier nécessaires, ainsi que les perspectives d'évolution.

Les utilisateurs et usagers connaissaient leur demande et leurs souhaits ; l'architecte pouvait proposer des aménagements, des dispositifs à discuter et à adopter en commun pour qu'en fin de compte ce soit le bâtiment qui se plie aux exigences des utilisateurs et non le contraire.

#### *Un exemple concret*

Pour reprendre l'exemple du Centre documentaire, quatre indicateurs sont des révélateurs assez objectifs du rôle et de l'importance attribués à une bibliothèque-médiathèque scolaire ou universitaire dans le fonctionnement de l'établissement :

a – Sa surface, qui est en fonction de la quantité de documents qu'elle abrite et surtout du nombre de places prévu pour les utilisateurs. Elle indique la part de travail autonome dans l'emploi du temps des élèves. Est-elle de 0 %, 5 %, 10 % 15 ou 20 % ou plus ?

b – La diversité des lieux de consultation et la variété du type de documents (visionnement, écoute, lecture, etc.), sont un révélateur plus qualitatif que le précédent de la place dans le programme d'enseignement du travail autonome.

c – Sa localisation dans un établissement : est-elle en position centrale ou périphérique ? Dispose-t-elle d'une accessibilité facile depuis l'extérieur de l'établissement ? Ceci nous indique si la documentation est au cœur des préoccupations pédagogiques.

d – Enfin, l'évolutivité du plan de la Bibliothèque ou du Centre Documentaire est-elle possible ? Un fonds de

livres ou de documents, s'ils se trouvent dans une collectivité qui croît, doit pouvoir croître avec elle. S'il est dans un établissement d'enseignement, il croîtra aussi avec l'accroissement de la part du travail autonome qui accompagne l'évolution du processus pédagogique. Cela doit faire partie du programme.

En conclusion, après l'élaboration d'un programme architectural digne de ce nom, c'est la première démarche, le meilleur architecte ne peut vous donner un espace adapté et adaptable que s'il peut s'instaurer un travail d'équipe entre lui, les bibliothécaires et documentalistes, les enseignants et même le public.

#### *À quel prix ?*

La programmation n'échappait pas pour autant au principe de réalité et les limites financières étaient établies par les « argentiers-financeurs ». Mais l'ajout de cette démarche présentait l'avantage, à prix égal, de permettre la hiérarchisation des besoins, la rationalisation des choix, l'adoption de solutions architecturales qui ménageaient l'avenir soit en facilitant des transformations ou des extensions ultérieures, soit en permettant la réalisation d'un établissement par tranches étalées dans le temps.

Nous postulons qu'à un certain degré de cohérence entre le fonctionnement et l'adaptation de l'espace, des formules paraissant plus ambitieuses étaient réalisables avec des budgets normaux et dans de bonnes conditions de préparation, d'équipement, d'ameublement.

#### *Activités de l'AEP*

L'Association pour l'Environnement Pédagogique a regroupé des pédagogues et des architectes, ainsi que des urbanistes, sociologues, un biologiste et un économiste. Certains étaient des chercheurs, d'autres exerçaient leurs activités en tant qu'intervenants dans des structures professionnelles publiques ou privées.

Les activités de l'Association ont consisté à<sup>1</sup> :

- Recueillir des informations et des documents, se documenter sur des expériences novatrices en matière de réalisations éducatives, sportives et culturelles,
- Diffuser l'information recueillie aux publics les plus divers, par le biais de conférences, animation de débats, publications, expositions, organisation de voyages d'études,

- Établir, avec la participation active des utilisateurs, des programmes de construction de bâtiments à vocation d'écoles, de restaurants scolaires, d'équipements sportifs, culturels, etc.,

- Organiser et animer des programmes de formation d'équipes d'éducateurs et d'animateurs culturels, sportifs ou sociaux pour les préparer à l'utilisation d'espaces plus diversifiés que ceux auxquels elles étaient habituées.

Le nombre d'adhérents a varié de 15 à 35 personnes, membres actifs qui sont tous intervenus à un moment ou à un autre, à titre bénévole ou professionnel selon la situation.

#### **LA PÉRIODE PARISIENNE (1970-1973)**

Au cours de l'année 1969, Édith Aujame avait passé quelques mois aux États-Unis.

À cette occasion, elle avait visité plusieurs établissements scolaires novateurs, et pris de nombreux contacts avec des organismes et des personnes qui s'occupaient de constructions scolaires. Elle avait notamment rencontré les responsables d'une association nommée EFL (Educational Facilities Laboratories) financée par la Fondation Ford, qui suivait de près en les aidant un certain nombre d'expériences pédagogiques et architecturales, et qui éditait de nombreux documents (livres et films) pour diffuser l'information sur l'innovation concernant les bâtiments scolaires.

De ce voyage Édith Aujame rapporta de nombreuses publications en anglais, des films, et une série de diapositives prises par elle dans les écoles qu'elle avait visitées. Ceci constitua le premier fonds documentaire qui nous servit à informer et sensibiliser les différents publics auxquels nous nous sommes adressés.

De 1970 à 1973, j'ai été permanent de l'AEP, avec une secrétaire à mi-temps, et le bénévolat à plein-temps d'Édith Aujame, présidente, qui, avec son mari Roger, a hébergé l'association dans leur appartement de Boulogne pendant 2 à 3 ans.

Mon travail a consisté, en étroite collaboration avec les administrateurs de l'association, à :

- Développer et faire connaître les activités assurées par une vingtaine de membres actifs qui intervenaient soit bénévolement pour diffuser l'information, mener des

1. Voir le numéro 86 (de mai-juin 1973) de la revue *Éducation et Développement* consacré à l'architecture et l'innovation pédagogique, qui comporte plusieurs articles écrits par des membres de l'AEP.

recherches particulières, soit à titre onéreux dans le cadre de contrats d'étude ;

– Participer à l'animation de réunions d'information sur l'innovation pédagogique et ses conséquences architecturales, présentées par des équipes composées d'un pédagogue et d'un architecte ;

– Proposer des contrats d'étude ou de recherche à des donneurs d'ordre publics : ministères, Établissements publics, communes ;

– Participer aux études et coordonner l'ensemble des activités de l'association.

## LA PÉRIODE BRETONNE DE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL DE L'AEP (1973-1992)

En 1973, nous déménageons en Bretagne, ma femme, nos deux enfants et moi. Le motif était d'entamer, avec des membres de l'AEDE, une recherche sur le cadre de vie, dans une zone à vocation rurale, avec la participation des habitants. La Bretagne avait été choisie car elle répondait le mieux à une série de critères sélectionnés pour favoriser la généralisation des conclusions de cette recherche au plus grand nombre de régions.

Une recherche sur l'habitat en zone rurale sera menée en 1975 et 1976 dans les communes de Scaër, Coray et Leuhan, avec un financement du Ministère de l'Agriculture et du Plan Construction.

### *L'école de l'Établette*

En 1975, une rencontre avec le Maire de Saint-Brieuc, Monsieur Le Foll, débouchera à court terme sur la réalisation d'une école, appelée l'« Établette », dans le quartier nouveau de la Croix-Lambert.

L'équipe municipale souhaitait de longue date la création d'un espace éducatif adaptable à l'évolution des méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser l'épanouissement des possibilités créatrices des enfants et des adultes.

Au nom de l'AEP, j'ai proposé au Maire de Saint-Brieuc un processus global de conception et de réalisation du groupe scolaire avec la participation la plus large des usagers, en respectant l'enveloppe financière globale prévue. La conception prendrait en compte, en outre, la possibilité de réutiliser les espaces, partiellement ou totalement, pour d'autres activités, en cas de nouvelle affectation pour raisons démographiques.

La Ville acceptait d'effectuer un transfert de dépense de la construction vers :

– La participation des usagers à la programmation, la conception et l'aménagement des bâtiments,

– La préparation des enseignants au travail dans de nouvelles conditions humaines et matérielles, par une information, des stages et des voyages,

– Un ameublement plus conforme aux nécessités de l'individualisation de l'enseignement et des nouveaux types d'espaces qui en découlaient.

La démarche<sup>2</sup> nécessitait que les futurs enseignants soient connus à l'avance. L'Inspection d'Académie a lancé en septembre 1976 un appel d'offres aux enseignants volontaires pour travailler dans de nouvelles conditions, et treize enseignants d'école maternelle et primaire ont choisi en octobre 1976 de faire partie de l'équipe du futur groupe scolaire.

Édith Aujame et moi avons été chargés de la réalisation architecturale du projet.

L'école a vu le jour progressivement en 1977 et 1978. Douze des treize enseignants d'origine ont enseigné dans cette école. Elle a fonctionné jusqu'en 1999, date à laquelle elle a été partiellement désaffectée pour des raisons d'évolution démographique du quartier. L'école maternelle de 3 classes est toujours en fonction, et elle a failli passer à 4 classes par suite d'un accroissement de la population concernée. Les locaux de l'école primaire ont été temporairement utilisés par un groupe théâtral qui, de plus, a collaboré pendant ce temps-là avec les élèves et les enseignants de l'école.

Cette réalisation a atteint beaucoup de ses objectifs, tant pédagogiques que financiers. Elle démontrait qu'avec des moyens équivalents, utilisés différemment, il était possible d'améliorer sensiblement les bâtiments scolaires ainsi que les conditions de vie et de travail des membres de ce qu'on appelle maintenant « la communauté éducative ».

### *L'AEP-Bretagne*

En mai 1983, dans la dynamique de la décentralisation administrative, et compte tenu du développement des activités de l'AEP en Bretagne, a été créée à Saint-Brieuc l'AEP-Bretagne, composée pour une part de membres de l'AEP installés en Bretagne.

En dehors de l'école de l'Établette à Saint-Brieuc, l'AEP est intervenue, bénévolement ou à titre onéreux, dans

2. Voir l'article de Françoise Héland dans *Éducation et Développement* n° 138 de janvier 1980 « Naissance d'une école ouverte : l'Établette à Saint-Brieuc ».

de nombreuses communes ou pour le compte de collectivités comme le Conseil Général des Côtes-d'Armor et le Conseil Régional de Bretagne. J'ai participé, en équipe, et en faisant appel à la participation des utilisateurs, à des études portant sur des programmations d'écoles du premier ou du deuxième degré, des analyses des conditions de restauration scolaire ou de l'hébergement en internat en Bretagne, des bilans et des études de besoins en équipements éducatifs, culturels, sociaux et sportifs de communes ou de quartiers, pour définir des réhabilitations et des créations d'équipements.

À partir de 1990, l'AEP a été associée à la démarche de restructuration et d'extension d'une école expérimentale tunisienne à Chenini-Gabès. Cette école a été jumelée à l'Établette et à l'AEP. L'association et les enseignants de l'Établette ont aidé au développement de cette école, tant sur le plan pédagogique que pour son remodelage et son extension physique, dans le cadre d'un financement assuré par la Coopération décentralisée, le Conseil Général des Côtes-d'Armor, la Fondation de France, la Ville de Saint-Brieuc et le Crédit Mutuel de Bretagne.

J'ai participé à la programmation architecturale du remodelage et de l'extension, avec la collaboration des enseignants et des Inspecteurs tunisiens, en partie en Bretagne, et en partie à Chenini.

Cette école est achevée depuis l'année 1997, et elle fonctionne apparemment de façon satisfaisante. De nombreux liens ont été tissés entre les enseignants tunisiens et les protagonistes bretons de l'expérience.

#### *Les dernières années de l'AEP*

À partir de 1992, l'AEP n'a plus été en mesure de maintenir un local et une permanence. L'association a continué à s'occuper essentiellement du projet tunisien (surtout Françoise et Louis Hélard ainsi que Joseph Morfoisse). Les autres activités bénévoles étaient assurées par les mêmes membres, suite aux contacts pris généralement avec Françoise Hélard ou moi-même.

Aujourd'hui, l'AEP est en sommeil depuis plusieurs années, et une partie de ses documents a été déposée au Centre de Recherche en Éducation qui se trouve dans les locaux du CDDP des Côtes-d'Armor, 30 rue Brizeux, à Saint-Brieuc.

Le reste des archives et des publications se trouve chez moi. Il arrive aussi que je participe encore à des actions sollicitées par des enseignants et des parents d'élèves, (voire des élus), actions qui visent à réaménager des bâtiments à vocations éducatives ou culturelles, ou des espaces de jeux.

## **MON CHEMIN AUJOURD'HUI**

À la création de l'Association pour l'Environnement Pédagogique, sa présidente-fondatrice, Édith Aujame, avait dit : « Nous créons une association pour 25 ans ; après, le relais devra être pris. »

Elle signifiait par là l'espoir que les pratiques institutionnelles concernant les bâtiments scolaires aient, à cette époque, intégré les principes de notre travail, et qu'elles assurent la concrétisation d'une architecture facilitant l'éducation active et l'apprentissage autonome. L'AEP a existé significativement pendant trente ans environ. On ne peut pas dire que le relais ait été véritablement pris par l'Institution, bien que les choses ne soient pas actuellement au même point qu'en 1968<sup>3</sup>.

À l'heure actuelle, les derniers membres de l'AEP s'apprentent à en fermer la porte, en essayant de préserver la possibilité de transmettre l'expérience acquise pour un hypothétique relais ultérieur, qu'il soit institutionnel ou privé.

#### *De l'architecture à la pédagogie*

Pour ma part, le sens de mon engagement dans cette aventure m'apparaît plus clairement depuis quelques années.

Au travers de mes quelques expériences de formateur et de mes recherches récentes, je me rends compte que mon centre d'intérêt principal a toujours été de *comprendre* et de *faire comprendre*. Peut-être est-ce dû au fait que j'étais un élève « moyen », et que chaque fois qu'on m'avait fait comprendre quelque chose, je voulais savoir reproduire ce qui faisait passer de l'état de non-compréhension à celui de compréhension.

C'est probablement ce souci que j'ai porté en essayant de promouvoir, avec les autres militants de l'association, des bâtiments qui supposaient de la part des enseignants

3. Voir « *Architecture et Éducation : convergences et divergences des conjonctures politiques et scientifiques* » de Marie-Claude Derouet-Besson, dans le n° 115 de la *Revue Française de Pédagogie* (avril-mai-juin 1996), p. 99-119. Voir également sa thèse de doctorat à l'université René Descartes-Paris V, de janvier 1994 : *Les lieux d'école depuis trente ans : politique, conception, gestion, recherche, usage...*

un intérêt préexistant pour l'efficacité de leur pratique, et qui entraînaient par la suite une mise en mouvement de leur vigilance pédagogique.

Aujourd'hui, l'expression la plus simple de mon objectif actuel est d'acquiescer et de pouvoir transmettre « la capacité de faire comprendre n'importe quoi à n'importe qui ». J'ai conscience que cette ambition peut paraître démesurée, bien que mon projet ne soit pas de « faire comprendre tout à tout le monde » ! Mais je répondrai à l'objection que je n'ai pas dans l'idée d'atteindre mon objectif tout seul, ni même qu'il soit atteint de mon vivant.

#### *Une recherche en cours*

Il s'agit d'une orientation, d'un sens que je propose à ma recherche, et pour lequel il me semble avoir trouvé quelques clés, notamment dans les travaux de chercheurs qui ont déjà bien défriché le terrain. C'est dans l'assemblage de ces clés que j'essaierai de proposer quelque chose de nouveau, après en avoir vérifié moi-même la validité si possible.

Une de ces clés a son origine dans le constat que l'incompréhension provient souvent des mots abstraits dont le sens est différent pour les différents élèves d'un même groupe, voire inexistant pour beaucoup d'entre eux. Ces élèves, en fonction de leur histoire familiale et scolaire, sont inégalement armés vis-à-vis de l'abstraction. Mon hypothèse est que ceux qui ont des difficultés scolaires sont souvent ceux qui ont été les moins familiarisés avec l'abstraction.

Or le remède est rarement administré à l'école, et généralement pour de « bonnes raisons » : par exemple l'enseignant dira que la notion aurait dû être acquise auparavant, et qu'il ne peut, dans le cadre horaire qui lui est imparti pour traiter son programme, recommencer les explications ; ou bien, en exposant la notion, l'enseignant utilisera d'autres mots abstraits supposés connus,

et il répugnera à utiliser des mots simples et concrets, parce que trop triviaux (au sens originel de « connu de tous » ou commun, banal). Peu d'enseignants invoquent le motif, bien légitime pourtant, de ne pas savoir comment répondre à cette demande.

Ainsi, bien des élèves seront perdus dans la recherche du sens, ne comprenant pas ce qui se dit, et n'osant avouer qu'ils ne comprennent pas ce que tout le monde a l'air de comprendre. J'ai pu vérifier ce comportement dans des groupes d'adultes en formation, et constater le soulagement de certains d'entre eux quand l'explication allait jusqu'au plus simple, leur permettant de participer avec plus d'efficacité au travail du groupe.

Outre la clarification de ces notions, l'élève a besoin que les mots qui les désignent lui deviennent familiers, et pour cela qu'il ait l'occasion de les utiliser à plusieurs reprises et dans diverses situations. Or la répétition a acquis mauvaise presse au nom de la modernité de l'éducation, et de la priorité donnée à la « créativité » sur le « rabâchage ».

Si l'école ne peut assurer cette fonction pour ceux qui en ont besoin, il faudra trouver le moyen de la faire assurer autrement car sinon, on continuera, pour parler de façon « triviale », à vouloir « remplir une bouteille sans en avoir au préalable ôté le bouchon ».

L'action de l'AEP, à laquelle j'ai été associé pendant la moitié de ma vie, à ce jour, avait probablement pour but, par les moyens physiques et l'organisation qu'elle mettait à la disposition des élèves et des équipes pédagogiques volontaires, de faciliter la mise en œuvre didactique et pédagogique. Aujourd'hui, après m'être occupé des contenants des activités éducatives, mon intérêt se concentre sur la manière de savoir en faire comprendre les contenus à tous les élèves.

Claude BENSIMON

# PORTRAIT D'UN PÉDAGOGUE EN ROI NU

CHRISTIAN PRATOUSSY

*Philosophie, hélas ! jurisprudence, médecine, et toi aussi, triste théologie !... je vous ai donc étudiées à fond avec ardeur et patience : et maintenant me voici là, pauvre fou, tout aussi sage que devant. Je m'intitule, il est vrai, Maître Docteur, et, depuis dix ans, je promène ça et là mes élèves par le nez – et je vois bien que nous ne pouvons rien connaître !<sup>1</sup>*

Dans la rédaction de sa propre biographie, qu'elle soit professionnelle, comme ici, ou non, il y a comme un subtil mélange d'impudeur et de bravoure. Impudeur, parce que, surtout ici, de la même manière qu'un élève est aussi un enfant, un pédagogue est aussi une personne, et que relater son expérience, même avec la distanciation nécessaire, ne peut se faire sans se livrer à un exercice d'introspection qui, au mieux, peut troubler, au pire, indigner, par là faute de confidences déplacées. Bravoure, parce que se dévoiler demande aussi une part de courage, non, dans le cas présent, pour faire d'un exemple un modèle, mais pour mettre en perspective un itinéraire singulier profitant à la pratique elle-même, s'appuyant en cela sur l'avis de Rémi Hess : « Faire rentrer l'activité d'auto-observation comme élément de la pratique enseignante. »<sup>2</sup> En d'autres termes, il s'agirait de problématiser

ce parcours : « Il faudrait, pour comprendre ce qui se trame dans le métier d'éduquer, identifier ce sur quoi il peut prendre appui dans nos dynamiques personnelles, même si cette investigation peut prendre l'allure d'un désagréable exercice de soupçon systématique. »<sup>3</sup> L'impudeur se caractérisant par une limite symbolique et à chaque fois individuelle, je veillerai à ne pas la franchir par un excès de fierté ; le courage étant mitoyen de la noblesse, je ne me risquerai pas dans le même temps à être trop humble. D'être enseignant, de l'avoir été, de vouloir l'être encore, de le dire, et de l'écrire, c'est manifester que, malgré toutes nos imperfections, on se pense encore suffisamment capable d'accompagner un élève dans ses apprentissages et son éducation. L'impudeur de l'aveu n'est alors plus totalement incompatible avec la noblesse de la tâche : que le roi soit nu n'empêche pas qu'il soit toujours, et roi, et nu.

1. Goethe, *Faust et le second Faust*. Paris, Classiques Garnier, Bordas, 1990, p. 35.
2. R. Hess, *Le lycée au jour le jour*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1989, p. 172.
3. P. Méirieu, *Le choix d'éduquer*. Paris, ESF, 1991, p. 19.

« Sauter les idées intermédiaires, c'est tout le secret de bien écrire »<sup>4</sup> : la recommandation de Montesquieu me sera fort utile, tant les matériaux sont divers et nombreux. Mon parcours a été en effet sinueux. Certains m'ont déjà dit qu'il était atypique, pendant que d'autres le jugeaient original. Le qualificatif compte dans une carrière : atypique est par trop voisin d'instable, alors qu'original peut laisser supposer une aptitude à l'adaptation et à la mobilité, capacités fort promues de nos jours. Personnellement, je me reconnaîtrais volontiers dans une troisième catégorie signalée par Philippe Meirieu, celle des « marginaux un peu excités qui empêchent le fonctionnement de s'enkyster dans la routine et de s'effondrer régulièrement dans la paix des cimetières »<sup>5</sup>. Marginal, je l'ai été, et je le suis encore, n'ayant pas toujours été du sérail. Il n'en reste pas moins que, vécu de l'intérieur, ce *chemin de praticien* reste unique et empreint de ce que je suis, ou ai été contraint quelquefois d'être.

C'est d'ailleurs ainsi que j'ai débuté. Faute d'une vocation précoce et en recherche d'emploi, ce sont certain hasard et certaine nécessité, dont on devine la nature, qui m'ont conduit, sur le tard, vers l'enseignement. De formation technique, c'est, dans un premier temps, en collègue que j'ai fait mes premières armes en tant que maître-auxiliaire de technologie par un concours de circonstances singulier : j'intégrais l'Éducation nationale à l'époque où l'éducation manuelle et technique (EMT) se transformait au début des années 1990 en technologie, et où les enseignants de ladite EMT étaient massivement reconvertis lors de stages de longue durée, laissant leurs postes vacants. Le recrutement de remplaçants fut tout aussi massif. J'allais profiter de cette opportunité jusqu'à ce que tous soient rentrés, je l'avoue sans enthousiasme particulier, et, cela va presque sans dire, sans formation autre que quelques lectures personnelles. Sans enthousiasme, mais pourtant séduit par une déclaration du Conseil national des programmes sur l'enseignement des sciences expéri-

mentales<sup>6</sup>, que j'estimais voisin de celui de la technologie, visant à « développer le sens de l'observation et le jugement critique devant un phénomène » ainsi que « l'imagination », tout en évitant « le modernisme excessif » pour finalement « susciter la curiosité en ouvrant largement les champs disciplinaires vers l'extérieur ». Dans les faits, les objectifs de cette nouvelle matière, que me rapportaient les titulaires revenant de stage, me semblaient trop respectueux de la logique industrielle et de la dynamique économique, et ce sans recul, le CAC 40 faisant « force de loi pédagogique. »<sup>7</sup> Le dépit n'étant pas mon mode de réaction, je me mettais cependant à l'ouvrage pour réfléchir à la présence de la technologie dans l'enseignement général, et donc à mon action pédagogique. Sans autre outil que des recherches documentaires et que l'analyse de ma pratique quotidienne d'enseignant par le biais de l'écriture d'un journal professionnel, je tentais de m'efforcer de comprendre ce que je faisais et ce que je faisais faire. La question originale était pour moi de savoir « quel rapport établir entre les faits techniques concrets (machines, objets, produits, situations de travail...) et la possibilité d'énoncer à leur propos un discours régulier, rationnel et systématique, un discours technologique. »<sup>8</sup> : *La technologie introuvable* se mettait au chevet de ma pédagogie. Je me faisais alors l'impression d'être un *enseignant entre-deux* : le corps d'inspection s'évertuait à former ses troupes pendant que, comme un électron libre, profitant du terrain dégagé, je refaisais le monde... de la technologie. L'institution offre rarement de telles occasions de non-violence, alors que d'ordinaire « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel. »<sup>9</sup>

La technologie, étymologiquement, est porteuse d'une fameuse tension, celle de la relation entre la *tekhmé*, la manière de faire, et le *logos*, le discours. Par ailleurs, la technologie, dans son acception attendue et entendue (les technologies de pointe, les technologies avancées,

4. Cité in M. Leleu, *Les journaux intimes*. Paris, PUF, 1952, p. 131.

5. P. Meirieu, *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris, ESF, 1993, p. 265.

6. Déclaration du 13 novembre 1991.

7. C. Pratoussy, Un parcours atypique. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 348, novembre 1996, p. 57.

8. J.-C. Beaune, *La technologie introuvable*. Paris, Vrin, 1980, p. 9.

9. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*. Paris, Minituit, 1970, p. 19.

etc.), est en réalité un anglicisme (*technology*). Naïvement, je m'attachais à la tension théorie *versus* pratique. Naïvement, car si la rhétorique se satisfait avec bonheur et complaisance de cette focale étroite, la pédagogie a besoin d'un plus grand champ de vision. J'en venais alors aux conclusions de Jean-Claude Beaune : « Le lieu du discours technologique est trop plein de sens ou trop vide de signes significatifs. (...) Si l'on peut à la rigueur savoir ce que n'est pas la technologie cherchée, il n'est pas possible de savoir vraiment ce qu'elle peut et doit être à travers ce qu'elle est, dans ses réductions, dédoublements et pluralismes. »<sup>10</sup>

Pour me dégager de cette sorte d'impasse, et parce que « la technologie est (...) sociale avant d'être technique »<sup>11</sup>, je devais emprunter les voies philosophique et politique. J'en arrivais à la notion d'engagement : « Enseigner la technologie en classes de collège – dans l'enseignement général s'entend, mais pas seulement –, c'est aussi s'interroger, c'est aussi *devoir* s'interroger sur un sens, des choix, une certaine responsabilité, pour tout dire, sur un engagement. »<sup>12</sup> En une formule dont je ne parvenais pas à me défaire du caractère hardi, je stabilisais ma posture : « La technologie est un navire qui circule dans un triangle des Bermudes épistémologiques ; discipline nouvelle et moderne, très moderne, elle veille bien entendu à ne pas échouer, à ne pas s'échouer ni sur les rives d'un matérialisme d'occupation, ni sur les bords d'une pensée seulement pensante, ne pensant en rien d'ailleurs les vrais maux de notre société si elle ne va pas y voir plus clair sur les lieux mêmes de production des biens et des services contemporains. »<sup>13</sup> En fait, à croiser épistémologie et politique, je faisais avant tout de l'épistémologie, dans le même temps où l'épistémologie *me* faisait, me constituait en tant qu'enseignant.

« Il est plus juste de parler du sens de mon travail que de son *utilité* »<sup>14</sup> : j'ai les mêmes égards qu'Antoine Vitez (on comprendra bientôt la présence de cet homme de théâtre dans un propos sur l'évolution du collège). Plus que la technologie, qui, malgré une formation initiale qui m'y destinait, c'étaient bien les circonstances et les conditions de la création et de la transmission d'un savoir qui me préoccupaient. Mais mon intérêt pour cette matière scolaire étant finalement aussi secondaire qu'était précaire ma situation professionnelle, je ne poursuivais pas dans cette voie, et choisisais le théâtre et son enseignement, spécifiquement à l'université, comme terrain d'investigation pour ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, en raison d'un fort intérêt personnel, d'une formation, aussi, dans le domaine, d'une pratique, et du contrepoint nécessaire à mon évolution intellectuelle : « L'homme ne peut être réduit à son visage technicien d'homo faber, ni à son visage rationaliste d'homo sapiens. Il faut dans le visage de l'homme considérer le mythe, la fête, la danse, le chant, l'extase, l'amour, la mort, la démesure, la guerre. Il ne faut pas rejeter comme « bruit », résidu, déchet, l'affectivité, la névrose, le désordre, l'aléa. L'homme véritable est dans la dialectique de sapiens-demens. »<sup>15</sup> Après mon exploration de la technologie, je me destinai donc à un tout autre territoire, le théâtre, accompagné des mêmes questions, mais avec une tout autre motivation : « Pour trouver, il faut chercher, et l'on ne cherche bien que ce que l'on se sent intéressé à trouver. »<sup>16</sup>

« *Cette thèse, c'est moi* »<sup>17</sup> : les premiers mots de ma thèse, clin d'œil à Flaubert, inscrivait déjà mon histoire de vie dans mes recherches. Cela n'était pas qu'un seul effet de style : j'avais été étudiant en études théâtrales, et à l'époque de ma thèse, j'étais enseignant à l'université en

10. J.-C. Beaune, *op. cit.*, p. 249.

11. G. Deleuze, *Foucault*. Paris, Minuit, 1986, p. 47.

12. C. Pratoussy, *Technologie en collège : l'école des technologues-citoyens. Penser l'éducation*, n° 4, Université de Rouen, 1998, p. 113-124.

13. *Id.*

14. A. Vitez, *Le théâtre des idées*. Paris, Gallimard, 1991, p. 77.

15. E. Morin, *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris, Seuil, 1979, p. 218.

16. E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1990, p. 238.

17. C. Pratoussy, *Théâtre et université. Les effets d'une rencontre. Étude sur les conditions de l'enseignement du théâtre à l'université*. Lille, Atelier de reproduction des thèses, 1997, p. 6.

tant qu'attaché temporaire d'enseignement et de recherche, bien conscient du piège de la subjectivité : « La recherche en sciences humaines induit nécessairement de la subjectivité et il n'est pas facile de s'en démarquer »<sup>18</sup>. J'étais enseignant, certes en sciences de l'éducation, mais ces dernières, comme les études théâtrales, ont des caractéristiques bien similaires. Ce qui est dit des unes peut souvent être dit des autres. Je pouvais prendre ainsi au compte des secondes ce que pensaient Morin et Brunet des premières : « Dans l'expression "les sciences de quelque chose", le pluriel se trouve unifié par la fin visée, c'est-à-dire ce sur quoi porte le travail de recherche – le "quelque chose". »<sup>19</sup>

Prélevant des matériaux dans ce que fut le théâtre universitaire et dans ce qu'étaient les études théâtrales, ma problématique, issue toutes choses égales par ailleurs de mon expérience du secondaire, était la suivante : le théâtre peut-il être une *discipline* universitaire et à quelles conditions ? En parcourant le temps et l'espace de l'université, il n'a pas été seulement question de faire de l'histoire immédiate, mais aussi et surtout de la mettre en perspective, et faire des propositions d'action au regard de ce qui avait été décrit, avec les risques afférents : « L'apprenti sorcier qui prend le risque de s'intéresser à la sorcellerie indigène et à ses fétiches, au lieu d'aller chercher sous de lointains tropiques les charmes rassurants d'une magie exotique, doit s'attendre à voir se retourner contre lui la violence qu'il a déchaînée. »<sup>20</sup>

Trois entrées principales ont été retenues et croisées dans ma recherche. Tout d'abord, mon travail pouvait se considérer dans une optique sociologique dans la mesure où j'interrogeais en quelque sorte la projection isomorphe ou homothétique entre le savoir social issu d'une pratique théâtrale multiforme et le savoir universitaire, avec une inquiétude méthodologique certaine : « Une saine conception de la science doit éviter deux erreurs : la croire dissociable de son contexte et, inver-

sement, réductible à la rationalisation de situations de fait. »<sup>21</sup> À cette optique s'ajoutait un caractère didactique puisqu'il s'agissait, à l'université, de déterminer comment le théâtre pouvait s'enseigner. Enfin, une entrée psychosociologique permettait de me consacrer aux publics concernés, les enseignants, mais aussi et surtout les étudiants, de mettre en procès d'une certaine manière la relation entre ce type d'études et ce type de population. Ma dominante de recherche s'inscrivait dans ce que j'aurais appelé, en l'adaptant, la « double irrigation »<sup>22</sup>, si j'avais à l'époque devancé l'INRP qui allait en faire une expression propre à partir de 1999. Dit autrement, je préconisais un rapprochement entre production scénique et travail scientifique pour qu'ils puissent s'alimenter réciproquement. Et c'est la recherche – une recherche spécifique – qui devait permettre à ces deux pôles de s'articuler en vue d'une formation de laquelle les études théâtrales tireraient une nouvelle légitimité. J'obtins la plus haute mention, avec les félicitations du jury<sup>23</sup>...

Désormais, qualifié dans deux sections du Conseil national des universités, en sciences de l'éducation (70<sup>e</sup>) et en arts (18<sup>e</sup>), ma thèse concernant les deux champs, je pouvais prétendre à un poste de maître de conférences. Les conseils promulgués par mes maîtres à l'université (avoir la meilleure mention, des publications, si possible en anglais, participer à des colloques, se constituer un réseau, etc.), tous suivis, n'ont à ce jour pas suffi à ma réussite au concours, qui, je le sais, n'est qu'un simulacre de concours. Plus de trois ans après la soutenance, c'est-à-dire autant de candidatures, m'ont fixé sur ce recrutement particulier, la cooptation étant la procédure secrète la plus fréquente. Je l'estime pourtant fort légitime, et peut-être seule valable, à condition de ne pas laisser subsister, dans l'esprit des candidats souvent nombreux pour un poste, qu'ils ont une chance parce que ce serait un concours égal aux autres.

18. G. Simmel, *Sociologie et épistémologie*. Paris, PUF, 1981, p. 53.

19. L. Morin et L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*. Tome 1 : *Les sciences de l'éducation*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1992, p. 99.

20. P. Bourdieu, *Homo Academicus*. Paris, Minuit, 1984, p. 15.

21. G. Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse, Privat, 1976, p. 99.

22. INRP, *Schéma directeur*, adopté en conseil d'administration, en séance du 28 septembre 1999, p. 2.

23. Le jury était composé d'Annie Bireaud (Paris 13), de Roger Deldime (Université libre de Bruxelles), de Jack Lang (Paris 10), de Philippe Meirieu (Lyon 2), directeur de thèse, et de Patrice Pavis (Paris 8).

« Parce que la recherche en dit plus long que la découverte »<sup>24</sup>, mais aussi parce qu'elle en dit plus long sur le chercheur, je savais dorénavant, l'épreuve à la fois initiatique et finale de la soutenance étant passée, que la voie empruntée était la bonne, bénéficiant à l'INRP, qui par la suite allait m'accueillir au sein de la mission Innovation et recherche, de « la condition d'intellectuel affranchi des contraintes et des urgences de la pratique, qui est la condition de possibilité du rapport savant à l'objet. »<sup>25</sup> Pour poursuivre mes travaux, j'avais besoin et j'ai encore besoin de cette distance. Elle n'est d'ailleurs pas seulement liée à une difficulté de concilier, intellectuellement, activité scientifique et pratique enseignante, elle est surtout liée à une question de métabolisme. Pour faire bref, on ne peut pas penser à la même vitesse que l'on agit. Aussi iconoclaste que cela puisse paraître, ce n'est pas dans le *Manuel de recherches en sciences sociales*<sup>26</sup> que j'ai trouvé ma ligne de conduite, mais dans un roman policier de Georges Simenon : « Il ne fallait pas vouloir aller trop vite (...). Il ne fallait pas courir après les vérités qu'on voulait découvrir, mais se laisser imprégner par la vérité pure et simple. »<sup>27</sup>

L'écriture, ce moment où la recherche se fait pour de bon, est nécessairement un écart par rapport au réel. Ce qui m'a conduit à devenir un apatride, ou, avec ironie, un beur de la banlieue pédagogique, accepté ni par mon pays d'origine, ni par mon pays d'accueil : je ne suis plus reconnu comme enseignant par mes collègues du secondaire (je ne saurais plus ce qu'est un élève), tout en n'étant pas reconnu véritablement comme chercheur parce que je n'ai pas de poste à l'université. Le théâtre, c'est « être et ne pas être »<sup>28</sup> ; les sciences de l'éducation, par le petit bout de la lorgnette institutionnelle, c'est un peu la même chose. Mais, hormis ce problème identitaire, qui n'est que de façade, ma satisfaction est grande de participer, à mon échelle, au débat éducatif. Et pourtant, il me semble tenir les deux bouts, si je puis m'exprimer ainsi, de la recherche pédagogique. Pour

m'en tenir au schéma directeur de l'INRP à l'heure où ces lignes sont écrites, mes activités sont au croisement entre le « modèle *académique*, centré sur la validité codifiée et reconnue des connaissances produites »<sup>29</sup> et le « modèle *social* ou *pragmatique* centré sur l'usage des résultats »<sup>30</sup>. Cette heure est aussi celle de la métamorphose de l'INRP, à laquelle je ne suis pas directement associé, métamorphose inspirée par le rapport d'Antoine Prost sur la recherche en éducation dont je n'ai pas à ce jour une connaissance *in extenso*. Des éléments me manquent donc pour dépasser et développer ma réflexion sur ma pratique de chercheur. J'estime justement que c'est bien pour cette raison que ces lignes doivent être écrites en ce moment, sans attendre. En plus de leur valeur de témoignage, leur essence première, qui n'aurait un sens que pour l'histoire, elles offrent aussi un repère pour l'avenir. Il me semble qu'il est bon de savoir d'où l'on part pour connaître le chemin qu'il reste à faire.

Si mes activités à l'INRP ont d'abord été diverses, c'est parce que j'ai participé, un peu quand même, à sa transformation récente, s'inaugurant par l'installation d'un site en région lyonnaise qui cherchait ses marques : Sur la territorialisation de l'institut, puis sur sa délocalisation, je ne reviendrai pas : les gazettes ont été suffisamment prolixes. Par ailleurs, je n'ai pas à ma disposition d'éléments d'analyse pour un phénomène dont le scientifique n'a pas été le volet prioritaire. Si d'autres aspects ont en effet décidé du sort de l'INRP, ils appartiennent à des registres sur lesquels je m'astreins à un devoir de réserve.

Notre installation à Lyon nous conduisit à tenir un challenge audacieux : articuler une démarche scientifique à une politique de proximité fondée sur des besoins sociaux. Plus qu'un challenge, je me demande si nous ne tentions pas de franchir un Rubicon épistémologique. L'exemple ne fait pas la preuve, certes. Mais j'ai eu l'occasion, par exemple, en tant que responsable scienti-

24. Saint Augustin cité in R. Lourau, *Le journal de recherche*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1988, p. 65.

25. P. Bourdieu, *Homo academicus*. Paris, Minuit, 1984, p. 157.

26. R. Quivy et L. Van Campenhoudt, *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Bordas, 1988.

27. G. Simenon, *Maigret à New York*, in *Œuvres complètes*, tome 1, Paris, Omnibus, 1992, p. 620.

28. C. Pratoussy, *Le spectateur et son désir. Entre public et privé*. Bruxelles, *Actes du Cinquième congrès international de sociologie du théâtre*, (Mons, 1997), p. 162-168.

29. INRP, *Schéma directeur*, *op. cit.*, p. 4.

30. *Id.*

fique des Entretiens pédagogiques de Vaulx-en-Velin<sup>31</sup>, rencontre entre praticiens et chercheurs, de vérifier que la traversée d'une rive à l'autre était, peut-être pas sans risque, mais au moins profitable aux deux parties. Et de donner raison à Thierry Piot, qui collaborait à peu près dans le même temps à la recherche école primaire de l'INRP : « L'expression « recherche pédagogique » renvoie aux postures hétérogènes et complémentaires du chercheur et du praticien dans le champ de la pédagogie dans au moins trois directions : la finalité de leur production, le registre qui caractérise leur production, la temporalité dans laquelle ils sont engagés. »<sup>32</sup>

À ce jour, mon axe principal de travail est l'étude du processus de l'innovation à travers les pratiques artistiques scolaires. Cette recherche a pour ambition générale de contribuer à l'explicitation, à l'élucidation et à la compréhension du processus de l'innovation dans le domaine pédagogique. Les pratiques artistiques à l'école retenues pour constituer le terrain de ma recherche sont présentées encore généralement, par hypothèse fréquente des praticiens, comme des pratiques innovantes. Il apparaît nécessaire alors d'identifier avec précision ce qu'elles ont de réellement innovant, de faire émerger les caractéristiques de cet aspect et de savoir ce qu'elles nous apprennent de l'innovation en général. *In fine*, cette recherche devrait permettre de dégager des dimensions communes transférables à d'autres champs scolaires. C'est mon projet professionnel actuel, mais, en réalité, je crois que l'innovation ne me sert que de prétexte pour, en des termes imagés, favoriser une fracture des problématiques, en les dépassant après les avoir déplacées de la technologie comme phénomène culturel au théâtre comme subversion de la science, cette fracture étant stimulée par l'entrée pédagogique.

L'éducation, et par voie de conséquence la recherche pédagogique, auraient en effet certainement profité à

décloisonner les problématiques. Je sais bien que « plus on progresse, plus on transgresse »<sup>33</sup>, mais, à ce jour, et mon parcours en est l'illustration, ce que je pressens comme pertinent, à la fois par la lecture de mon parcours, et par l'avancée de ma réflexion sur l'innovation dans les champs artistiques scolaires, c'est de ré-interroger l'ensemble des savoirs et de leur transmission à la lumière de la recherche sur ce champ particulier, à mi-chemin entre une science, « esthétique de l'intelligence »<sup>34</sup>, et une esthétique, « science des a priori. »<sup>35</sup> Les incidences de la recherche scientifique sur les décisions politiques sont interrogées aujourd'hui de manière très vive, et c'est un euphémisme. Certes, « jamais la science n'a établi de jugement de valeur et ce ne sont pas les sciences de l'éducation qui peuvent décider elles-mêmes du modèle idéal »<sup>36</sup>, mais, pour autant, le politique joue-t-il bien son rôle ? Tout comme Philippe Meirieu, j'ai pu constater à l'occasion de la consultation sur les savoirs à enseigner dans les lycées, à laquelle j'ai participé, que « si l'expert a sa logique, le politique a la sienne »<sup>37</sup> et qu'elles ne sont pas conciliables pour de basses raisons au regard de l'éthique éducative. À l'écart donc du politique, et, d'une certaine manière, des savoirs institués, l'environnement de mes travaux, passés et contemporains, restera toujours la compréhension de la part d'ombre dont parle Castoriadis : « Élever un enfant (que ce soit comme parent ou comme pédagogue) peut être fait dans une conscience et une lucidité plus ou moins grande, mais il est par définition exclu que cela puisse se faire à partir d'une élucidation totale de l'être de l'enfant et du rapport pédagogique. »<sup>38</sup> Comprendre cette part d'ombre, mais sans l'annihiler : je ne sais pas si je suis utile, mais ce que je sais, c'est que tout cela a un sens, pour en revenir à Vitez. Mieux vaut être ambitieux que prétentieux.

31. Ces entretiens se sont tenus en janvier 2000 pour partie au Palais des Congrès de Lyon. Un compte rendu est à paraître dans un numéro spécial de *Papier Velin*.

32. T. Piot, Quelle légitimité pour la recherche accompagnement en pédagogie ? in *Réflexions et analyses pédagogiques. Actes du premier colloque national, Recherche INRP École primaire*, Paris, INRP ; Poitiers, CRDP, 2001, p. 132-138.

33. E. Morin, *La méthode*. Tome 3 : *La connaissance de la connaissance*. Paris, 1986, p. 22.

34. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1947, p. 10.

35. O. Revault d'Allonnes, *La création artistique et les promesses de la liberté*. Paris, Klincksieck, 1973, p. 25.

36. G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*. Paris, PUF, 1991, p. 113.

37. P. Meirieu et S. Le Bars, *La machine-école*. Paris, Folio, 2001, p. 91.

38. C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil, p. 100.

L'effet d'une histoire tient à sa chute, à son dénouement. C'est la chronologie de cette biographie qui me donnera l'occasion de conclure. Effet d'une reconversion professionnelle, c'est à la trentaine que je me suis orienté vers l'enseignement – j'ai franchi aujourd'hui la lisière de la quarantaine. Avant cela, muni d'un DUT en Génie mécanique, j'avais, dans une première vie professionnelle, exercé des fonctions dans le secteur industriel, de 1984 à 1990. En 1991, guidé par un bilan de compétences, je tourne cette première page. Tout d'abord maître-auxiliaire en collège, de 1991 à 1996, je poursuis ma reconversion en réussissant, dès ma première inscription, le CAPES de Lettres modernes (1996), avant

d'intégrer finalement, et temporairement, l'université. Dans le même temps, je reprends mes études, mais pas exactement à l'endroit où je les avais laissées : je m'inscris en Sciences de l'Éducation en 1991, et en Études théâtrales en 1992 – me semblant nécessaire après une pratique théâtrale parallèle à mes emplois salariés –, et charge mon curriculum vitae de nombreux bagages : licence, maîtrise, DEA et doctorat de Sciences de l'éducation, licence et maîtrise d'Études théâtrales. Tout est dit, ou presque, de dix ans de ma vie. Un temps, j'ai hésité à citer Faust en épigraphe...

Christian PRATOUSSY

*INRP – Mission Innovation et Recherche*

REPÈRE  
BIBLIOGRAPHIQUE

# LE CHAMP DU TRAVAIL SOCIAL PROPOSITIONS BIBLIOGRAPHIQUES DEPUIS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CHRISTINE MIAS

**L**a récente parution de l'ouvrage collectif *Les Sciences de l'Éducation* réalisée par l'AECSE et présentant les enjeux, finalités et défis de la discipline, rappelle les liens historiques qui l'unissent au travail social (p. 50-52), et la place qu'il y occupe du point de vue de l'enseignement comme de la recherche. Cette dernière semble se développer significativement et nous ne pouvons que nous en réjouir. C'est en tout cas depuis cet ancrage disciplinaire que je souhaite proposer quelques repères bibliographiques.

On remarque aujourd'hui un intérêt renforcé pour cette discipline venant non seulement des praticiens (qui ont besoin de prendre du recul par rapport à leurs pratiques) mais aussi des primo-étudiants qui, après avoir commencé un cursus à l'Université (une forme de propédeutique), souhaitent se présenter aux différents concours d'accès aux professions de ce vaste champ professionnel :

– les professions de l'éducation (éducateurs spécialisés, moniteurs-éducateurs, éducateurs de jeunes enfants, éducateurs techniques, aides médico-psychologiques, également les éducateurs de l'éducation surveillée, les délégués à la liberté surveillée),

– les professions de l'assistance (assistant de service social, conseillère en économie sociale et familiale, assistante maternelle...),

– les professions de l'animation (animateur socio-culturel, sportif, artistique...).

L'emploi à dessein ces regroupements puisqu'ils représentent un repère administratif actuel, mais en ces termes, ils lissent la complexité et l'hétérogénéité de l'organisation de ce secteur souvent qualifié de « mosaïque », de « nébuleuse ». Sa spécialisation traditionnelle aux problèmes du handicap physique ou mental a été considérablement dépassée par une transformation profonde et relativement rapide du contexte socio-économique. L'élargissement de l'exclusion à des couches fragilisées socialement et économiquement, les formes variées des échecs et des ruptures (personnelles, sociales, professionnelles) rendent caduques les représentations du travail social limitées au soin et à l'accompagnement d'une population cernable. Ainsi le prouvent les « nouvelles professions » créées à la périphérie des professions plus anciennes. En effet, avec l'installation de la crise économique, le nombre d'exclus s'est considérablement diversifié. Ce qui pouvait

paraître circonscrit à un nombre relativement restreint d'individus dans les années soixante-dix, s'est considérablement élargi à des sphères plus étendues de la société, et la marginalité est devenue une préoccupation socio-politique d'importance.

L'ampleur prise par l'exclusion économique crée des problèmes psychologiques, des problèmes d'isolement développant un fort sentiment d'inutilité chez ceux qui sont malheureusement victimes d'une société en mutation. Leurs demandes viennent s'ajouter à celles des populations traditionnellement prises en charge, inadaptés sociaux que génère toute forme de société, déficients et handicapés, ou délinquants. La prolongation de la durée de vie élargit encore l'étendue des besoins recensés par la population des personnes âgées. Les formes d'exclusion sont diverses et multiples : chômage, racisme, drogue, prison, folie, handicap physique, maladie mentale, échec scolaire, sida, promiscuité insupportable et cumulative de problèmes sociaux dans les banlieues... Par conséquent, le travail social occupe ce vaste espace généré par la fragilité des conditions de travail, mais également par les fractures et les ruptures sociales qui mettent en avant, comme le souligne Robert CASTEL « les questions de la précarité, de la vulnérabilité, de l'exclusion, de la ségrégation, de la relégation, de la désaffiliation ».

L'énumération faite ci-dessus agrandit presque démesurément le champ déjà vaste des interventions en matière de soutien, d'aide, d'accompagnement et prétendre présenter ici une bibliographie exhaustive serait une gageure bien prétentieuse.

Les quelques ouvrages présentés dans cette note bibliographique ne visent qu'à sensibiliser le lecteur au domaine considéré. Il ne sera pas fait référence à des ouvrages s'intéressant à l'éducation familiale (qui mérite sans aucun doute sa propre bibliographie ; Michel Corbillon en propose d'ailleurs quelques aspects dans ce même numéro), ni à des questions plus précises comme celle de la maltraitance (qui a donné lieu à des ouvrages plus spécialisés), même si les frontières paraissent très minces. Mais une note bibliographique qui aspire à provoquer la curiosité pour un domaine particulier est nécessairement limitative. Elle sera présentée ici de manière raisonnée et circonscrite à des auteurs francophones. Une précision s'impose toutefois : la plupart des ouvrages cités ont une portée plus générale que le thème dans lequel ils sont situés. Par exemple une approche

historique, indispensable dans l'étude de la construction et de la compréhension d'un champ professionnel, n'exclut pas que l'auteur cité développe un autre niveau d'explication dans le même ouvrage.

Les choix présentés se réfèrent à divers domaines, histoire, sociologie, psychologie sociale, pédagogie, économie... dans une compréhension pluridisciplinaire de cet ensemble d'activités sociales conduites par des personnes qualifiées et missionnées par des services publics et/ou privés en direction d'une population en difficulté.

## APPROCHE HISTORIQUE

L'institution « travail social », c'est-à-dire en quelque sorte cette cristallisation de professionnels et de pratiques autour d'objectifs communs d'accompagnement et de soutien aux plus défavorisés, a une longue histoire. Comprendre comment les institutions (et celle-ci en particulier) sont reconnues comme valides, comment elles s'imposent et se transmettent, passe par une exploration des courants qui ont fondé cet ensemble de pratiques, et qui ont sans doute laissé leurs traces dans les pratiques contemporaines. Chaque époque a produit ses propres légitimités. Ainsi, même si le travail social a été mis en cause dans une dimension coercitive (il a pu être dénoncé comme étant une pratique de contrôle social), c'est aussi ces commentaires critiques, tenus parfois par d'après détracteurs, qui ont donné un statut spécifique au travail social, et les différentes orientations idéologiques qui le sous-tendent qui ont conduit à son institutionnalisation.

A. BAUBION-BROYE donnait la définition suivante du rôle de travailleur social, il y a quelques années : « Le rôle du travailleur social ne se limite pas à celui d'expert ayant pour but l'intégration des individus à un ordre prédéterminé. Il ne se limite pas non plus à celui d'animateur de groupes auto-centrés et fusionnels. Ni expert des communications humaines, ni démiurge, ni révolutionnaire, le travailleur social participe, en position médiatrice et de relais, à des mises en relation : des sujets entre eux, des groupes avec les centres de décision (...), des sujets et groupes avec des sources d'information et de culture. » \* BAUBION-BROYE, A., (1987), *Le projet personnel et l'innovation sociale*, Paris : Éditions du CNRS.

Cette définition, qui veut sans doute exprimer toute l'importance de la fonction de médiateur, pose quand même la difficulté de cerner le rôle institutionnel (c'est-à-dire en regard des attentes de la société au sens large), voire le rôle fonctionnel des travailleurs sociaux (à savoir sa position spécifique au sein d'un groupe dans un réseau organisationnel). Il y a quelques années, J. MAISON-NEUVE attribuait ces difficultés définitives au fait que ces professions étaient nouvelles et donc non encore perçues clairement, sans image construite : « Un exemple d'actualité est celui des travailleurs sociaux (éducateurs, animateurs, formateurs) ; aucune norme solide n'existant encore à leur sujet, il en résulte un certain flottement dans les attentes des usagers comme dans la conduite des agents ; ces derniers étant eux-mêmes souvent tiraillés entre certains modèles établis – de type apostolique –, et certains idéaux personnels – de type plus ou moins libertaire. » \* MAISONNEUVE, J., (1975), *Introduction à la psychosociologie*, 2<sup>e</sup> éd., Paris : Presses Universitaires de France.

Le travail social s'est en effet construit sous l'apport et l'influence de plusieurs courants historiques (courant philanthropique, courant hygiéniste, courant psychologique...). Le questionnement relatif à une approche historique, et les soubassements plus contemporains de ces professions, peuvent être appréhendés dans les quelques ouvrages suivants :

- AUTES, M., (1999), *Les paradoxes du travail social*, Paris : Dunod.
- CAPUL, M. et LEMAY, M., (1996), *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint-Agne : Ères.
- CASTEL, R., (1995), *Les métamorphoses de la question sociale, Une chronique du salariat*, Paris : Éditions Fayard.
- CHAUVIÈRE, M., (1980), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris : Éditions Ouvrières.
- FOUCAULT, M., (1972), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris : Gallimard.
- GORZ, A., (1991), *Métamorphoses du travail, Quête du sens. Critique de la raison économique*, Paris : Éditions Galilée.
- GUERRAND, R.-H. et RUPP, M.-A. : (1978), *Brève histoire du service social en France*, Toulouse : Privat.
- ION, J., (1990), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse : Privat.
- MEDA, D., (1995), *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Paris : Éditions Aubier.

- MIAS, C., (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris : L'Harmattan.
- MURY, G., (1972), Note sur l'évolution du travail social, Paris : Revue *Esprit*, avril-mai, p. 612-628.
- PAUGAM, S., (1993), *La société française et ses pauvres*, Paris : Presses Universitaires de France.
- VERDES-LEROUX, J., (1978), *Le travail social*, Paris : Éditions de Minuit.
- VIGARELLO, G., (1993), *Le sain et le malsain, Santé et mieux-être depuis le Moyen-Age*, Paris : Éditions du Seuil.

Si certains de ces ouvrages renvoient également à une problématique contemporaine des professions (par ex. : AUTES, M., (1999) ; ION, J., (1990) ; MIAS, C., (1998)), il est important d'insister pour l'ensemble sur leur date de parution car les prises de position développées doivent nécessairement être comprises en référence à des contextes socio-économiques et historico-politiques datés, par ex. MURY, G., (1972).

Un approfondissement plus spécifique sur l'évolution de la prise en charge des enfants et des adolescents trouvera sa pertinence dans la lecture d'ouvrages traitant plus particulièrement de la transformation des regards portés sur l'éducation. On lira ainsi avec intérêt un panorama historique sur l'histoire de l'enfance au cours des siècles :

- BECCHI, E. ed. et JULIA, D. ed., (1998), *Histoire de l'Enfance en Occident de l'Antiquité au XVII<sup>e</sup> siècle*, tome 1, Paris : Seuil.
  - BECCHI, E. ed. et JULIA, D. ed., (1998), *Histoire de l'Enfance en Occident du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, tome 2, Paris : Seuil,
- ainsi que la question de l'intégration des enfants « difficiles » dans le cursus scolaire, mettant en évidence l'opposition entre l'éducation dite « normale » et l'éducation spécialisée. Par exemple :
- ROCA, J., (1994), *De la ségrégation à l'intégration, l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Vanves : publications du CTNERHI.

Des parutions plus anciennes (pour les trois dernières sans doute aujourd'hui difficilement trouvables) montrent quant à elles ces différences fondamentales de représentations dans l'éducation des enfants, voire de la représentation de l'enfant et des approches pédagogiques :

- ILLITCH, Y., (1971), *Une société sans école*, Paris : Éditions du Seuil.

- NEIL, A.-S., (1970), *Libres enfants de Summerhill*, Paris : Éd. Maspero.
  - SNYDERS, G., (1974), *Où vont les pédagogies non-directives*, Paris : Presses Universitaires de France.
  - BERGE, A., (1954), *L'écolier difficile*, Paris : Éd. Bourrellet.
  - BERGE, A., (1964), *La liberté dans l'éducation*, Paris : Éd. du Scarabée.
  - ROBIN, G., (1942), *L'éducation des enfants difficiles*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Enfin, pour une compréhension psychosociale des faits et pratiques relayés par la pensée sociale, on peut se référer à l'ouvrage de :
- JODELET, D., (1989), *Folie et représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France.

## **LES PRATICIENS ET LES LIEUX DE PRATIQUES**

### **LES PRATICIENS**

Les travailleurs sociaux relèvent de plusieurs ministères de tutelle (Santé, Justice, Affaires sociales...), et leur activité s'exerce sous l'autorité d'organismes employeurs variés : administrations, associations, collectivités territoriales. Les uns sont fonctionnaires, les autres dépendent de conventions collectives du secteur privé. Les contenus de formations sont différents, et à l'intérieur d'un groupe homogène (de même formation initiale), les pratiques peuvent être complètement dissemblables. Cette sphère professionnelle se définit donc par une mosaïque de caractères différents. Différences entre des métiers spécifiques dont les actions ne sont pas unifiées en leur sein même, entre les usagers et leurs demandes, entre les lieux d'exercice, entre les statuts administratifs, entre les financements...

Une investigation autour de la formation des praticiens, et de l'ancrage dans certains lieux de pratiques est donc essentielle pour comprendre qui sont les professionnels qui investissent ce champ aux contours difficilement assignables.

Certains ouvrages insistent davantage sur des aspects plus « descriptifs » des professions, d'autres abordent plus nettement les préoccupations relatives à l'exercice des fonctions :

- BESSON, C. et GUAY, J., (2000), *Profession travailleur social, Savoir évaluer, oser s'impliquer*, Montréal : Gaëtan Morin.

- DREANO, G., (2000), *De l'éducation spécialisée*, Paris : Dunod.
- ION, J., (1990), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse : Privat.
- ION, J. et TRICART, J.-P., (1984), *Les travailleurs sociaux*, Paris : Éditions la Découverte.
- LABOURIE, R., (1978), *Les institutions socio-culturelles*, Paris : Presses Universitaires de France.
- LAPAW, R., (1969), *Éducateurs... inadaptés*, Paris : Épi.
- MARTINET, J., (1993), *Les éducateurs aujourd'hui*, Toulouse : Privat.
- ROUZEL, J., (1993), « Parole d'éduc », *Éducateur spécialisée au quotidien*, Ramonville Saint-Agne : Érès.
- THÉVENET, A. et DESIGAUX, J., (1991), *Les travailleurs sociaux*, 2<sup>e</sup> ed., Paris : Presses Universitaires de France, mise à jour.

Et on ne saurait parler des praticiens sans leur donner la parole. On remarque toutefois que peu d'écrits sont de leur fait. On écrit sur eux, mais ils témoignent peu d'eux-mêmes. Toutefois, les préoccupations relatives à leurs pratiques sont exprimées dans un certain nombre de revues professionnelles telles que :

- Revue *Empan*, éditée par l'ARSEAA Midi-Pyrénées, Chemin de Colasson, Toulouse. Publiée avec le concours du Centre national du livre
- Revue *Actualités Sociales Hebdomadaires*
- Revue *Liaisons Sociales*
- Revue *Lien Social*
- Revue *Vie sociale*

Sans oublier de citer un outil indispensable pour une expression des travailleurs sociaux :

le \* CEDIAS-Musée social, rue Las Cases, Paris (Centre d'étude, de documentation, d'information et d'action sociales) qui a pour but essentiel « l'information et la réflexion sur les questions sociales en offrant un espace de rencontres et d'échanges », en proposant des conférences, débats, formations, colloques, journées d'études. Il est pourvu d'une bibliothèque abritant des ouvrages sur l'histoire et sur l'actualité dans le travail social. C'est également un lieu important de publications.

D'autres revues accordent une plus grande place aux chercheurs spécialistes du secteur, débattant des problématiques professionnelles, par exemple :

- Revue *Actions et recherches sociales*, Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès, qui accueille les réflexions de sociologues tels que J. Beauchard, Y. Barel, P. Hintermeyer...

– Revue *Esprit*, et en particulier la lecture de 2 numéros : Revue *Esprit*, (1972), *Le travail social*, c'est le corps social au travail, numéro spécial 3-4, Paris ; ainsi que la revue *Esprit*, (1998), *À quoi sert le travail social ?*, n° 241 de mars-avril, Paris, qui « répond » en quelque sorte au précédent.

– *Les Cahiers du CTNERHI* (Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations), Vanves.

Dans le cadre des recherches menées par des scientifiques, on lira également pour leurs apports méthodologiques ou praxéologiques :

– BOURDIEU, P., (1993), *La misère du monde*, Paris : Éditions du Seuil.

– DUCHAMP, M., BOUQUET, B. et DROUARD, H., (1989), *La recherche en travail social*, Paris : Éditions du Centurion.

– DUMAS, B. et SEGUIER, M., (1997), *Construire des actions collectives*, Lyon : Éditions Chronique sociale.

– FREYNET, M.-F., (1995), *Les médiations du travail social, Contre l'exclusion, (re)construire les liens*, Lyon : Éditions Chronique sociale.

– MARTIN, D. et ROYER-RASTOLL, P., (1990), *Représentations sociales et pratiques quotidiennes*, Paris : L'Harmattan.

– LE POULTIER, F., (1986), *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitifs*, Numéro hors série, *Les publications du CTNERHI*, Vanves.

– LE POULTIER, F., (1990), *Recherches évaluatives en travail social*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Enfin, on ne saurait passer sous silence une autre entrée sur les problématiques du travail social qui consiste à prendre en compte et à analyser, les conséquences des difficultés rencontrées sur le terrain pouvant aboutir chez les professionnels à des cas de grave décompensation. Un ouvrage, de mars 1993, réédité en juin 1996, cible cette dimension nettement plus psychologique :

– PEZET, V., VILLATTE, R. et LOGEAY, P., (1996), *De l'usure à l'identité professionnelle, Le burn-out des travailleurs sociaux*, Paris : TSA éditions.

## UN LIEU DE PRATIQUES PRIVILÉGIÉ : LES ASSOCIATIONS

De nombreuses associations, de plus ou moins grande importance, ont investi depuis de longues années le secteur sanitaire et social ; c'est une vieille tradition de

l'action charitable et laïque. Les associations se sont installées dans des créneaux laissés disponibles par l'État et sont ainsi devenues progressivement gestionnaires du service public ou étroitement liées à sa mise en œuvre. Relais de l'État, intermédiaires entre la demande sociale et les décideurs, elles emploient un nombre conséquent de travailleurs sociaux, prenant en charge les populations dites à problèmes depuis l'enfant jusqu'à la personne âgée. Gérant des établissements divers comme les instituts de rééducation, les foyers de vie, les instituts médico-éducatifs, les centres d'aide par le travail, les maisons de retraite..., elles proposent également des services en milieu ouvert, sur le terrain, au plus près de la demande. Leur dynamisme est souvent à l'origine d'innovations et a permis la maintenance d'un fort lien social dans maints domaines.

Les plus anciennes sont solidement établies sur le plan régional, voire fédérées à un niveau national. « On a vu se mettre en place au cours de la dernière décennie un mécanisme de concentration des entreprises privées du secteur de l'action sociale, analogue à la concentration des entreprises du secteur de la production industrielle ou marchande. De grosses associations – telles les ADAPEI pour le secteur de l'enfance et des adultes inadaptés mentaux – ont peu à peu repris la gestion d'établissements isolés, fruits d'initiatives locales éparses ; des associations d'associations, des fédérations de ces associations ont vu peu à peu leur influence augmenter à proportion du nombre de personnes, d'employés et des masses budgétaires qu'elles représentent, tandis que les services ou établissements isolés qui ne les ont pas rejointes ont peu à peu périclité. »

\* THÉVENET, A. et DESIGAUX, J., (1991), *Les travailleurs sociaux*, 2<sup>e</sup> éd. mise à jour, Paris : Presses Universitaires de France.

Ainsi l'« on rencontre les associations en amont, en aval, au cœur de la politique sociale... parmi les maîtres d'œuvre de cette politique et parmi les usagers » [...] « elles sont un formidable gisement d'idées neuves », comme le souligne le Rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) en 1985, cité par \* BROVELLI, G., (1989), *Les incidences de la décentralisation sur les associations, Revue française des Affaires Sociales*, n° 2.

Dépendantes pour leur fonctionnement de fonds publics, elles sont de statut privé (loi 1901) et se situent donc dans un espace intermédiaire tentant de marier

deux missions : celle de la réponse à des besoins humains, où leur but est non lucratif, et celle du contrôle des dépenses des subventions publiques, mettant en œuvre des compétences gestionnaires (ce qui n'est pas sans renvoyer à une dimension très conflictuelle dans le travail social : la pénétration, dans un champ revendiquant ses positions humanistes, de la logique économique contemporaine).

M. GIRARD, directrice de l'Action Sociale (Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi), explique bien cette position charnière et son caractère d'ambivalence dans \* *La décentralisation, féodalisme ou autonomie, Actions et Recherche Sociales*, Ramonville Saint-Agne : Érès, n° 1, mars 1988. « Le mouvement associatif est une des forces vives de ce pays et il convient de s'appuyer sur son dynamisme, sa créativité, pour assurer un développement social durable. Acteurs reconnus du social, les associations souhaitent voir se développer leurs relations tant avec l'État qu'avec les collectivités locales, dans le sens d'un réel partenariat... Quant à la transparence des relations, elle suppose une procédure d'évaluation des résultats, permettant tant à la collectivité publique qu'à l'association de connaître l'impact des actions menées et leurs résultats. En poursuivant une activité qui n'obtiendrait pas certains résultats, on mettrait en cause la crédibilité même de l'action et celle de ses responsables ou financeurs. »

Ce « passage » progressif dans l'économie sociale s'explique, selon \* VIENNEY, C., (1994), *L'économie sociale*, Paris : Éditions La Découverte, par trois facteurs d'évolution : « la professionnalisation des travailleurs sociaux, elle-même liée à la laïcisation des œuvres religieuses et à l'évolution technique des activités, l'accès des utilisateurs de leurs services à un pouvoir de contrôle ou de gestion... et enfin, le développement de leurs relations marchandes avec des tiers : salariés, fournisseurs, banquiers. » Pour une sensibilisation au phénomène associatif dans ce secteur professionnel, on lira avec intérêt les travaux de :

– CHAUVIÈRE, M., (1985), Table ronde, *Revue Pour*, Novembre-Décembre, n° 103-104, p. 7-23.

– HINTERMEYER, P., (1981), *Travail social, modèle d'analyse 1, Actions et Recherches Sociales*, Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

– MARCHAL, E., (1992), L'entreprise associative entre calcul économique et désintéressement, *Revue Française de Sociologie*, XXXIII-3, p. 365-390.

– MEISTER, A., (1974), *La participation dans les associations*, Paris : Les Éditions Ouvrières.

## CONCLUSION

Je ne saurais arrêter là ces propositions de lecture sans citer un ouvrage « pratique » essentiel à la compréhension de l'action sociale grâce à « des définitions, de la généalogie, des critiques conceptuelles, des références théoriques, des perspectives concrètes » : BARREYRE, J.-Y., BOUQUET, B., CHANTEAU, A. et LASSUS, P., (1995), *Dictionnaire critique d'Action sociale*, Paris : Éditions Bayard.

Ce genre d'ouvrage a eu le projet, réussi, de sélectionner quelque 220 mots-clés du répertoire lexical du travail social, en unissant les efforts, les attentes, et les préoccupations de chercheurs et de praticiens, dépassant ainsi dans sa réalisation les clivages traditionnels (et parfois improductifs) entre préoccupations de recherche et préoccupations de terrain.

Le travail social a souvent été l'objet de débats animés, montrant en cela les incertitudes profondes liées à l'exercice des professions. En effet, comme le souligne un chargé de mission à la Mire (Mission interministérielle recherche-expérimentation) \* CHOPART, J.-N. (1991), *Revue Partage*, n° 23 : « Plus sans doute que dans d'autres secteurs, les qualifications des professions sociales ne peuvent être uniquement référées à des techniques identifiables, des compétences isolées, mais bien plutôt à un rapport social qui autorise leur identification et leur légitimité. C'est sans doute la raison d'une très grande fragilité des processus de professionnalisation et des « métiers » correspondants. Leur légitimité peut être constamment mise en cause, de l'intérieur comme le montrent les périodiques et fréquentes « crises d'identité » des professionnels, ou de l'extérieur comme le suggèrent les attaques régulières qu'ils ont à subir du point de vue de leurs compétences supposées ou de leur efficacité. »

Il n'en reste pas moins un terrain professionnel riche offrant l'avantage de pouvoir confronter plusieurs points de vue théoriques sur cet objet et permettant une richesse d'échanges qui n'existerait pas dans la référence à une seule discipline. Les causes et effets des interactions entre acteurs sont multiples, entrecroisés et complexes. Il s'avérerait réducteur de ne s'arrêter qu'à

des explications en termes sociologiques, ou psychologiques, ou historiques, etc. Les explications plurielles des conduites professionnelles nécessitent une approche diversifiée et pour revenir au début de ce propos, ainsi qu'il est mentionné dans l'ouvrage publié par l'AECSE en 1993 : « L'existence des Sciences de l'Éducation permet une ouverture, une écoute entre des disciplines conservant leur rigueur théorique propre : une entreprise d'approfondissement des théories spécifiques donc et une tentative d'attention réciproque ; une cohabitation assurant le maintien de la spécialisation et le refus d'ignorer la spécialité des autres. Il s'agit pour chacun de

demeurer réceptif à la multiréférentialité du fait éducatif. »

C'est le projet de ces propositions bibliographiques qui, même si elles restent très contenues et sans aucun doute encore trop partielles, ont l'ambition, dans l'emprunt fait à plusieurs domaines disciplinaires, de rendre compte de la complexité des faits étudiés.

Christine MIAS

*Maître de conférences en Sciences de l'éducation  
Équipe REPERE / CREFI  
Université de Toulouse II*

COMMUNICATIONS  
DOCUMENTAIRES

# PRATIQUES DE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES

JEAN-FRANÇOIS MARCEL

Cet article se propose d'interroger un dispositif particulier de production et de diffusion d'écrits scientifiques. Il s'agit de la livraison du numéro 138 de la *Revue Française de Pédagogie* (mars 2002) préparée par l'ensemble des auteurs au cours d'un symposium résidentiel<sup>1</sup>.

Pour ce faire, nous nous intéresserons aux pratiques collectives des auteurs en privilégiant deux entrées : une centrée sur la démarche utilisée (la production d'écrits scientifiques) et une seconde centrée sur son résultat, au travers d'une analyse informatisée du texte de la revue (le support de la diffusion de ces écrits).

## PRATIQUES DE PRODUCTION D'ÉCRITS SCIENTIFIQUES : L'ANALYSE DE LA DÉMARCHÉ

Comme l'indique l'intitulé de ce paragraphe, nous situerons le début de la démarche à la phase d'écriture. Elle se positionne donc au delà des phases initiales du procès de recherche (travail théorique, état de la question, problématique, recueil et analyse des données,

interprétations des résultats et conclusions, etc.) dont la responsabilité individuelle incombe ici clairement à chaque chercheur.

### PREMIÈRE PHASE DE LA DÉMARCHÉ : RÉUNIR LES CONDITIONS POUR LA RENDRE POSSIBLE

Pour démarrer ce projet, il était au préalable nécessaire de stabiliser deux points fort importants : l'accueil d'un symposium résidentiel d'une part et la perspective d'une publication d'autre part.

Le premier point fut rapidement résolu, car ce symposium trouvait facilement sa place dans le cadre de la II<sup>e</sup> Université d'Été de l'Aude « Éducation, Recherches et Société »<sup>2</sup> que nous avons initiée l'année précédente<sup>3</sup>. Le cadre existait, il suffisait de l'adapter et de le rendre le plus facilitateur possible.

Le second point était plus difficile, car la thématique retenue paraissait tout à fait trouver sa place dans une revue scientifique et il convenait donc d'obtenir un accord de principe pour la livraison d'un numéro spécial. La rédaction de la problématique du numéro demanda une attention toute particulière et elle fut soumise (par courrier) au rédacteur en chef de la *Revue Française de*

1. Le sommaire du numéro figure en annexe.
2. Organisée sous l'égide du GPE-CREPI (Université de Toulouse II-Le Mirail) en partenariat avec le Conseil Général de l'Aude (par l'intermédiaire d'une association support, l'ADREUC).
3. L'année précédente, le symposium a débouché sur la publication d'un ouvrage collectif : J.-F. Marcel, éd. (2002), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.

*Pédagogie* avec une liste de contributeurs envisagés<sup>4</sup>. Après l'avis du Comité de Rédaction, il nous fit part de son intérêt pour le projet et nous formalisâmes ensemble le projet au cours d'un premier rendez-vous de travail.

Les règles de cette collaboration étaient claires dès le départ : le principe d'un dossier spécial consacré à l'étude des pratiques en éducation et en formation était retenu, mais chaque article serait expertisé « séparément » par le Comité de Lecture. La participation au symposium ne rendait donc absolument pas automatique la publication de l'article. Il était fermement rappelé que la cooptation ne pouvait en aucun cas se substituer à des critères scientifiques.

Enfin, il a été convenu de dépasser le stade du « dossier spécial » en consacrant à cette thématique des pratiques à la fois la Note de Synthèse (prise en charge par quatre participants) et une grande partie des Notes Critiques (avec des ouvrages récents sur ce thème) ce qui enclencha une collaboration avec la responsable de cette rubrique.

## **DEUXIÈME PHASE : LA STABILISATION DU GROUPE DE TRAVAIL**

Il convenait à présent de stabiliser le groupe de participants au projet à partir d'une modalité de travail contraignante en termes de présence et d'échéances et à l'issue certes potentiellement intéressante (la *Revue Française de Pédagogie* jouit d'une excellente image y compris à l'étranger<sup>5</sup>) mais non garantie.

Le contact avec les auteurs envisagés fut donc établi à partir d'une présentation du projet comprenant à la fois la problématique, les modalités de travail (lieux, échéances, coût de participation, etc.) et les perspectives de publication.

Nous ne pouvons expliciter précisément les critères privilégiés pour constituer ce groupe de travail car se mélangaient des critères scientifiques (relatifs aux orientations et aux objets de recherche des auteurs) et des critères de proximité (les collègues avec lesquels nous étions en relation) auxquels il conviendrait d'adjoindre le souhait de contributions étrangères, même si ces dernières relevaient, in fine, des deux critères précédents. Bien sûr, la constitution de ce groupe ne fut pas une démarche individuelle et nous reçûmes un soutien actif de notre équipe de recherche<sup>6</sup> qui, dans le même temps, préparait un numéro spécial de la revue toulousaine sur les pratiques enseignantes<sup>7</sup>; il n'était pas envisageable que ces deux projets se concurrencent ou se confondent.

L'accueil de ce projet fut très positif de la part des collègues sollicités et seules deux participations furent « modifiées » dans leurs modalités : Marc DURAND<sup>8</sup>, empêché, mandata deux collaborateurs<sup>9</sup> et Jean-Marie BARBIER<sup>10</sup>, craignant de ne pouvoir se libérer en fit de même<sup>11</sup> mais put finalement participer à l'ensemble du symposium. Il ne proposa donc pas de texte mais prit une part active à ce projet, notamment pour la structuration de la Note de Synthèse.

## **TROISIÈME PHASE : LA PRÉPARATION DU SYMPOSIUM**

Nous ne développerons pas ici la préparation de la dimension organisationnelle du symposium mais il convient toutefois de ne pas la sous-estimer car elle est susceptible d'apporter un plus non négligeable au travail en « soignant » les conditions de son déroulement.

Pour la préparation du numéro, il a d'abord été demandé aux différents auteurs de produire un résumé (environ deux pages) de leur article. Il avait une triple fonction :

4. Évidemment, à ce stade du projet, nous n'avions aucun engagement ferme, simplement quelques signes d'intérêts le plus souvent collectés dans les couloirs de Censier lors des réunions de l'AECSE.
5. Voir par exemple à ce propos : A. Prost (2001), *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis aux ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche. Juillet 2001.
6. Le GPE-CREPI, dirigé par Marc Bru.
7. M. Bru et J.-J. Maurice, coord., *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, *Revue Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 5, 2001.
8. Professeur, Université de Montpellier.
9. Nathalie Gal-Petitfaux et Jacques Saury.
10. Professeur, CNAM, Paris.
11. Il mandata Paul Olry.

– pour le coordonnateur, de vérifier que l'article s'inscrivait bien dans la problématique du numéro (quelques régulations ont eu lieu dès ce stade),

– contribuer à la cohérence du numéro en permettant à chaque auteur de se faire une idée de l'ensemble des articles avant d'écrire le sien,

– permettre aux experts de la RFP d'effectuer un premier retour, exploité lors du symposium.

Dans un deuxième temps, chaque auteur se devait de rédiger une version provisoire de son article (le « texte martyr »), version mise en débat au cours du symposium. L'ensemble du groupe avait en sa possession le recueil des textes martyrs mais, pour chaque article, étaient désignés deux rapporteurs, un « proche » du thème de l'article, un plus « éloigné ».

C'est aussi durant cette phase que s'est amorcée la rédaction de la Note de Synthèse par quatre participants.

#### **QUATRIÈME PHASE :**

##### **LE DÉROULEMENT DU SYMPOSIUM**

Le symposium a duré trois jours. Il a été consacré à chaque article environ 90 minutes. Après une brève présentation par l'auteur, intervenaient les deux rapporteurs à partir de deux objectifs :

- questionner le texte et lancer les controverses,
- renvoyer à l'auteur des éléments précis quant à sa rédaction pour lui permettre d'améliorer la rigueur et la lisibilité de son écrit dans la perspective des exigences de la publication.

L'ensemble du groupe intervenait en suivant : l'intensité des controverses était soutenue et le niveau des échanges souvent élevé ce qui ne laissait guère de place aux éventuelles approximations. Pour résumer, nous pourrions dire que tous les articles ont été considérablement « secoués » mais sans jamais se départir d'une visée constructive ; tout le monde se sentait engagé par cette publication collective.

Ce fut certainement la première version de la Note de Synthèse qui fut remise en question de la manière la plus importante. Cette contestation déboucha sur une décision (collective) de restructurer cette note à partir des questionnements transversaux et récurrents apparus lors des échanges. Du coup, la Note de Synthèse se trouvait investie d'une mission de mise en correspondance et en cohérence des différents articles en les inscrivant dans les perspectives plus générales de l'ensemble des travaux consacrés à l'analyse des pratiques.

Rajoutons quelques mots sur la dimension conviviale qui a accompagné (sans la parasiter) celle de la production. Le groupe était logé dans un ancien séminaire au pied de la Cité de Carcassonne et des temps de détente furent ménagés : dégustation des produits du terroir, visite de la Cité de Carcassonne ou repas festif dans une auberge occitane.

Il convient également de signaler la séance d'ouverture organisée à l'IUFM de Carcassonne autour de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants, qui a permis une rencontre entre les acteurs (et les responsables) du système éducatif audois et les chercheurs du symposium.

#### **CINQUIÈME PHASE :**

##### **DU SYMPOSIUM À LA PUBLICATION**

Les articles définitifs furent transmis par chaque auteur à leurs deux rapporteurs et au coordonnateur. Après quelques navettes portant sur la prise en compte des « remarques » du symposium, la version complète du numéro fut réunie.

Cette version comprenait les articles bien sûr, mais aussi la Note de Synthèse qui avait été entièrement reprise par les quatre auteurs (avec la participation de Jean-Marie BARBIER, notamment pour l'élaboration du plan à partir des questions transversales du symposium) et elle comportait aussi les Notes Critiques qui, elles, n'avaient demandé que quelques navettes entre l'auteur, la responsable de la rubrique et le coordonnateur.

Cette livraison fut donc transmise à la Revue pour expertise. Pour une grande majorité d'articles, les avis furent favorables et les corrections demandées rapidement apportées. En revanche, trois articles reçurent un avis réservé. Avec le recul de quelques mois, nous pouvons avancer une piste d'explication quant au fait que le groupe n'ait pas, dans leurs cas, pleinement assumé son rôle d'accompagnement. Ces trois articles ont eu en commun d'être peu « critiqués » (en tous les cas moins que les autres) mais ils avaient été préalablement présentés par des auteurs particulièrement brillants à l'oral. Il semble donc que cette prestation orale ait quelque peu « détourné » l'attention du groupe en l'incitant à envisager une communication dans sa globalité (écrit et oral), ce qui n'était plus le cas des experts du Comité de Lecture. S'est engagée alors une période très difficile basée sur des échanges triangulaires mettant en jeu l'auteur, le coordonnateur et le rédacteur en chef de la RFP (garant des rapports des experts). Les trois articles furent entières.

rement repris et largement réécrits avant d'être soumis à une seconde expertise qui, après quelques corrections, donna un avis favorable à la publication.

La difficulté particulière de cette période venait, en fait, de l'antagonisme de deux logiques qui traversaient l'ensemble du projet : une logique d'exigence scientifique (non négociable) et une logique psycho-sociale (portée par l'engagement d'un groupe de collègues dans un projet commun). La première a prévalu sans la moindre ambiguïté ce qui a nécessité des efforts considérables (notamment dans la collaboration coordinateur / rédacteur en chef) pour que la seconde ne soit pas ignorée. Finalement l'antagonisme a été dépassé et la logique psycho-sociale a réussi à passer sous les fourches caudines de la logique scientifique sans que cette dernière ne fasse pour autant de concessions au delà des limites acceptables.

Le numéro 138 de la *Revue Française de Pédagogie* est paru en mars 2002, neuf mois après la tenue du symposium.

## PRATIQUES DE DIFFUSION : L'ANALYSE DU SUPPORT

Cette seconde partie va plutôt s'attacher aux « traces » de ces pratiques en focalisant son attention sur leur produit, à savoir le texte de la RFP. Elle se donne pour objectif, au travers d'une analyse informatisée du discours, d'objectiver l'image de la recherche sur les pratiques d'enseignement et de formation que délivre ce numéro.

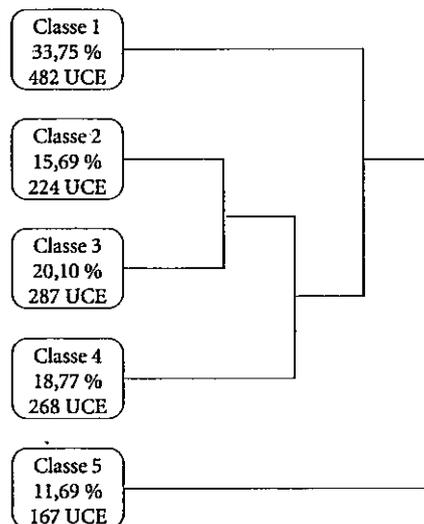
### L'ANALYSE D'ALCESTE

Les textes de l'ensemble des articles et de la Note de Synthèse (délibérément amputés de leurs bibliographies) ont été soumis à une CHD (Classification Hiérarchique Descendante) à l'aide du logiciel ALCESTE.

Le texte analysé est d'abord découpé en UCE (Unité de Contexte Élémentaire) qui seront ensuite regroupées selon une logique quantitative à partir de la métrique du Chi2. Ces regroupements (se faisant de manière descendante, c'est-à-dire en partant de l'ensemble du corpus) constituent les « classes » de la CHD. Elles permettent de rendre compte des tendances générales de l'ensemble du discours en se basant sur les occurrences lexicales. Pour décrire chaque classe, le logiciel propose un dictionnaire, c'est-à-dire une liste de mots retenus au sein des UCE

de la classe en fonction de leurs occurrences. Le dictionnaire affecte une valeur de Chi2 à chaque terme, ce qui renvoie à l'importance de sa contribution pour la définition de la classe.

Nous présenterons donc en suivant les cinq classes proposées par ALCESTE dont la configuration, au sein du dendrogramme, est présentée en suivant avec les pourcentages de chaque classe qui renvoient au nombre d'UCE regroupées et par là même au « poids » de cette classe par rapport à l'ensemble du corpus.



Rajoutons d'une part que la présentation des classes ne suivra pas l'ordre de la numérotation mais plutôt celui, plus pertinent, des niveaux de la troncature du dendrogramme (les premières classes isolées décrites en premier) et que, d'autre part, les dictionnaires de chaque classe figurent en annexe ce qui nous autorisera à nous limiter à une présentation assez rapide de chaque classe.

### DESCRIPTION DE LA CLASSE 5

La première partition isole une classe dont le dictionnaire renvoie aux « pratiques soignantes » qui dans le numéro sont étudiées par l'article d'Éliane ROTHIER-BAUTZER. Cette classe qui ne concerne que moins de 12 % du dossier est particulièrement consistante avec un Chi2 moyen très élevé (34,60). Nous constatons que ce champ de pratiques est clairement circonscrit et se distingue rapidement de l'ensemble du numéro.

## DESCRIPTION DE LA CLASSE 1

La deuxième partition isole la classe 1. Nettement plus importante (plus d'un tiers du corpus) elle a une consistance moindre avec un Chi2 moyen de 14,01. L'examen de son dictionnaire nous permet de la rapprocher d'un deuxième champ de pratiques, celui des « pratiques enseignantes » qui couvre en fait la deuxième partie du dossier. La consistance moins importante s'explique en fait par la diversité des sept articles consacré à ce thème.

## DESCRIPTION DE LA CLASSE 4

La troisième partition nous permet de retrouver le troisième champ de pratiques abordé par ce numéro : les « pratiques de formation et de travail ». Renvoyant principalement aux articles de Pierre PASTRE et de Paul OLRV, ils couvrent un peu moins de 20 % du corpus des UCE et le rapprochement des deux contributions débouche sur un Chi2 de 18,01.

## DESCRIPTION DE LA CLASSE 2

La quatrième partition isole une classe beaucoup plus transversale que les précédentes. Peu importante (moins de 16 % des UCE) et peu consistante (Chi2 moyen de 15,06), elle met en avant les « questions épistémologiques de la recherche sur les pratiques » comme les introduisent bien les trois premiers mots (aux Chi2 très élevés) : « praticien », « chercheur » et « recherche ».

## DESCRIPTION DE LA CLASSE 3

La dernière classe (20,10 % des UCE pour un Chi2 moyen de 15,26) est construite à partir des « questions théoriques de la recherche sur les pratiques ». Bien sûr, la Note de Synthèse semble prioritairement concernée mais cette classe ne saurait s'y circonscrire, et, comme la précédente, elle revêt une transversalité certaine.

## SYNTHÈSE : DE L'IMAGE DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION QUE DÉLIVRE CE NUMÉRO SPÉCIAL

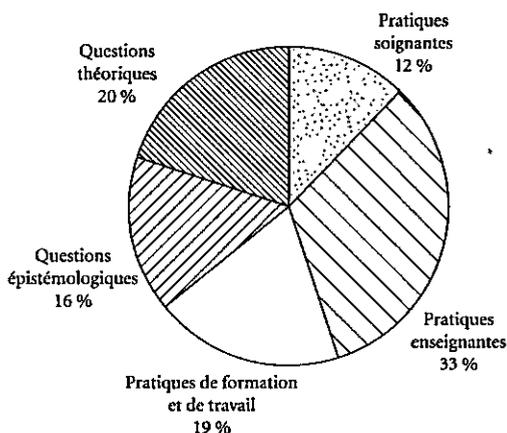
La dimension de l'article ne nous permet pas d'approfondir les descriptions de chaque classe, mais cette brève

présentation esquisse tout de même une image assez précise des recherches sur les pratiques présentées dans ce numéro.

D'abord, les trois premières partitions mettent en exergue les trois champs de pratiques étudiées avec, qui plus est, la contribution quantitative de chacun de ces champs. Ainsi, même si les recherches sur les pratiques enseignantes sont quantitativement plus importantes que celles sur les pratiques de formation et de travail ou que celles sur les pratiques soignantes, le champ des sciences de l'éducation est totalement couvert et la pluralité de ces objets fidèlement retraduite.

Les deux dernières partitions sont plus transversales et installent la scientificité et la cohérence du numéro. Tout d'abord sont mises en avant les questions épistémologiques qui, si la description avait pu être affinée, se seraient vu prolongées par des questions de méthodologie (qui apparaissent toutefois moins nettement). Ensuite, la question des références théoriques fournit une contribution fort importante.

Le schéma ci-dessous reprend un résumé de l'image des recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation que renvoie cette livraison de la *Revue Française de Pédagogie* et qui se structure autour de trois mots clés : pluralité, cohérence et scientificité.



Jean-François MARCEL  
GPE CREFI, Université de Toulouse II-Le Mirail

## SOMMAIRE DU NUMÉRO

N° 138 – Janvier-février-mars 2002  
 Recherches sur les pratiques d'enseignement  
 et de formation  
 (dossier coordonné par J.-F. Marcel)

## ARTICLES

Jean-François Marcel – *Introduction*

Pierre Pastré – *L'analyse du travail en didactique professionnelle*

Paul Olry – *Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail*

Michel Sonntag – *Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles*

Éliane Rothier-Bautzer – *Pratiques soignantes en mutation : de la lutte contre la maladie à la collaboration avec le patient*

Nathalie Gal-Petitfaux, Jacques Saury – *Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive*

Marc Bru – *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer*

Stefania Casalfiore – *La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située*

Marguerite Aïtet – *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*

Jean Donnay, Évelyne Charlier, Karine Dejean – *Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives*

Jean-François Marcel – *Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes*

Jean-Jacques Maurice, Éric Allègre – *Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher*

Roland Goigoux – *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie*

## NOTE DE SYNTHÈSE

Jean-François Marcel, Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer,

Michel Sonntag – *Les pratiques comme objet d'analyse*

## NOTES CRITIQUES

## LA REVUE A REÇU

## DICTIONNAIRES DES CLASSES DE LA CHD

Classe 1 – Poids de la classe : 33,75 % (482 UCE) – Chi2 moyen : 14,01	
Mots extraits des UCE	Valeur du Chi2
élève	283,23
classe	150,27
enseigner	124,49
durée	101,10
dimension	85,91
structurer	80,45
temps	63,18
séance	60,84
composant	58,33
temporel	51,43
invariance	40,61
score	39,81
différent	38,04
scolaire	36,61
variable	35,12
problème	33,13
phase	32,01
global	30,64
mot	29,85
tableau	29,59
ordre	27,47
profil	26,74
absent	25,75
maîtresse	24,07
relatif	24,05
habileté	22,09
obtenir	22,09
erreur	21,92
montrer	21,13
important	20,98
mathématiques	20,90
décision	20,71
faible	20,12
confirmer	19,76
rapide	19,76
stable	18,98
regrouper	18,93
vérifier	18,15
procédure	17,93
modalité	17,92
calculer	17,78
proportionnel	17,78
parole	16,41
chercher	16,37
variété	16,33
lire	16,20
variation	16,20
corrélatif	15,79
coefficient	15,79
concéder	15,79
justifier	15,79
géographie	15,79
indice	15,18
réponse	15,18

Classe 2 – Poids de la classe : 15,69 % (224 UCE) – Chi2 moyen : 15,06	
Mots extraits des UCE	Valeur du Chi2
praticien	258,67
chercheur	200,82
recherche	164,48
savoir	76,40
création	52,42
connaissance	44,47
compréhension	37,78
aider	37,20
posture	35,82
école	33,57
partenaire	32,39
expérience	29,63
pratique	28,25
scientifique	27,28
accès	27,27
partenariat	26,97
transformation	25,51
possible	25,43
utile	23,78
regard	22,46
condition	21,73
consister	21,70
impliquer	21,53
image	21,40
respect	21,40
accorder	20,86
verbaliser	20,85
commanditaire	20,85
expliciter	20,13
part	18,85
accompagner	18,06
stage	17,80
façon	17,21
réflexion	16,64
fondamental	16,53
option	16,53
engager	16,53
seulement	16,43
reconnaître	16,43
contribuer	16,25
exemple	16,23
anthropologie	16,16
culture	15,69
issue	15,69
découvrir	15,69
écarter	15,69

Classe 3 – Poids de la classe : 20,10 % (287 UCE) – Chi2 moyen : 15,26	
Mots extraits des UCE	Valeur du Chi2
disposition	157,98
paradigme	140,97
intention	116,42
approche	77,28
analyse	61,13
travaux	59,88
sociologie	54,66
inscrire	46,29
systémique	42,60
contexte	40,98
pratique	38,66
idéologie	38,60
construction	36,44
contribution	36,44
cognition	34,61
interaction	34,33
prolonger	33,87
porter	30,37
usage	28,00
final	26,38
dominer	25,47
théorie	24,21
enquête	23,95
psychanalyse	23,95
science	23,39
objet	22,84
économie	22,50
professionnalisation	22,50
épistémologie	22,23
éducation	21,58
déterminisme	19,95
symbole	19,95
interactivité	19,95
vue	19,93
historique	19,72
méthode	19,60
revue	19,12
principalement	18,86
ouvrage	18,86
humain	18,76
entendre	18,76
appuyer	18,44
système	17,06
psychologie	16,51
enseignement	16,02
inconscient	15,95
pratiques	15,95
tenants	15,95
synthèse	15,62

Classe 4 – Poids de la classe : 18,77 % (268 UCE) – Chi2 moyen : 18,12	
Mots extraits des UCE	Valeur du Chi2
situation	227,62
pragmatique	134,22
concept	122,72
opération	120,32
action	95,49
compétence	82,70
conceptualisation	74,47
bourrer	61,20
apprendre	51,95
diagnostic	50,91
temporaire	49,85
tempo	46,54
centrale	43,59
productif	42,52
novice	42,18
apprentissage	41,54
organisateur	40,46
schème	39,57
conduite	38,81
développement	36,41
régime	34,82
individu	33,08
invariant	29,61
couple	29,21
agencer	25,72
opportunisme	24,93
stratégie	23,82
efficace	23,76
professionnel	23,45
clé	21,72
travail	21,26
occasion	21,17
épistémique	21,17
prescrit	20,94
entreprise	20,69
chose	20,68
délimiter	20,68
fonctionnement	20,59
comprendre	20,59
double	20,06
forme	19,94
compte	19,38
former	18,76

Classe 5 – Poids de la classe : 11,69 % (167 UCE) – Chi2 moyen : 34,60	
Mots extraits des UCE	Valeur du Chi2
soigner	528,10
soin	437,89
patient	413,38
infirmière	380,86
médecin	293,39
pathologie	239,27
maladie	160,94
médicament	158,90
muter	114,47
hospitalisation	114,47
service	110,05
santé	99,06
hôpital	91,38
moderne	82,56
staff	68,39
souffrant	60,75
rôle	60,36
mode	54,74
unité	54,05
réunion	53,12
profession	52,26
bouleverser	52,26
équipe	51,45
aiguë	45,50
matin	45,50
visite	45,50
engendrer	45,50
ville	45,50
identité	44,36
corps	38,30
vic	38,30
curatif	37,89
famille	37,89
chronicisation	37,89
face	37,87
dossier	37,32
trajectoire	37,32
centre	37,09

# LA RECHERCHE EN ÉDUCATION DE L'IGNORANCE TOTALE À SA RECONNAISSANCE PARTIELLE PAR LES SYNDICATS ET ASSOCIATIONS

BRUNO POU CET  
CHRISTINE BERZIN  
CHRISTINE BRISSET  
CLAUDE CARPENTIER

**L**a transformation récente du métier d'enseignant conduit à définir de nouvelles compétences pour enseigner (Perrenoud, 1999). Cette définition est désormais au centre des questions de formation (Robert et Terral, 2001). Elle est également au centre des préoccupations des organisations professionnelles et syndicales comme en atteste l'étude d'André Robert sur les éditoriaux syndicaux (1999). Cette étude met l'accent sur « une prise de conscience » par ces organisations de « leurs responsabilités professionnelles spécifiques » les conduisant aujourd'hui à accorder une plus grande part aux aspects pédagogiques.

Cette hypothèse mérite d'être vérifiée. Comment et avec quels objectifs, les organisations qui contribuent largement à la définition de l'identité professionnelle des enseignants s'emparent des produits de la recherche en éducation ? Nous nous proposons, grâce à une recherche pilotée par l'INRP<sup>1</sup>, de nous interroger sur l'existence de variations, mais aussi de similitudes dans les approches opérées d'une part par les organisations syndicales du public (SNI-PEGC-FEN) comme du privé (FEP-CFDT, SNEC-CFTC et F-SPELC)<sup>2</sup>, d'autre part par une organisation professionnelle, spécifique à l'école maternelle, l'Association Générale des Instituteurs et Institutrices des Écoles Maternelles (AGIEM).

1. « Utilisation de la recherche en éducation par les enseignants : rôle et fonction des associations professionnelles et des organisations syndicales », sous la responsabilité d'André Robert, *BO*, n° 1 du 17 février 2000 (sup.).
2. SNI-PEGC-FEN : Syndicat national des instituteurs et des professeurs de collèges (FEN); FEP : Fédération de l'enseignement privé (CFDT); SNEC : Syndicat national de l'enseignement chrétien (CFTC); F-SPELC : Syndicat professionnel de l'enseignement libre catholique (autonome).

Après une rapide présentation des syndicats et de l'association concernés, seront présentés les résultats de l'analyse portant sur les cinq premières années du *corpus* national retenu (1980-1985), sans omettre une confrontation aux débats locaux<sup>3</sup>. Dans l'impossibilité d'appréhender tous les champs scientifiques possibles, l'investigation se limitera aux domaines suivants : sociologie, économie et droit, philosophie et théologie, histoire de l'éducation, psychologie et pédagogie<sup>4</sup>. Nous espérons pouvoir apporter un éclairage sur un domaine encore peu défriché et mettre au jour une évolution ou non de la prise en compte du travail des chercheurs par les organisations concernées.

## **L'UNIVERS SYNDICAL DU PUBLIC**

À l'aube des années 1980, le SNI-PEGC reste incontestablement la première organisation de l'enseignement public. [244 000 syndiqués en 1985]. Il conserve donc un rôle important quant à la possible diffusion d'idées. Les publications nationales du syndicat sont diverses. Elles sont en premier lieu constituées, depuis 1929, par la revue *L'École Libératrice* (Caspard, 1984, 115-116). Il existe en second lieu des publications très spécifiques dont il ne sera pas fait état, ici, compte tenu de l'importance du *corpus* à traiter. En 1980, le contenu de *L'École Libératrice* est divisé en six parties : des informations très générales avec des articles sur la pédagogie, l'enseignement ; des études sur la laïcité, la vie corporative ; des informations sur la vie même du SNI ; des informations internationales ; une bibliographie et une revue de presse ; enfin un supplément tourné vers la pratique professionnelle.

### **PREMIERS RÉSULTATS D'UNE INVESTIGATION**

L'étude porte sur quatre années scolaires (septembre 1980-août 1984). Le début des années 1980 étant riche d'événements et de bouleversements : création des ZEP, MAFPEN, projet Savary de mise en place d'un système d'enseignement unifié et laïque, on pourrait s'attendre à trouver un écho des travaux des chercheurs dans le domaine pédagogique ou dans celui de la laïcité.

Or, l'examen des contributions montre une part réduite faite aux travaux scientifiques. Certes un article (n° 1 du 18/09/1982) souligne « l'importance de la recherche en éducation » et la nécessité de « rationaliser les moyens de la recherche » et d'en confier la gestion à l'INRP, le privilège à accorder à la recherche action et le besoin d'assurer une meilleure coordination avec la recherche universitaire. La majorité des références explicites appartiennent à des thèmes ou dossiers : les lois scolaires et leur évolution, l'alimentation et la nutrition à l'école, la recherche en éducation, l'école maternelle. Les contributeurs sont plutôt des responsables syndicaux qui font parfois appel à des universitaires. Les réflexions abordées dans les thèmes ou dossiers concernent principalement des questions pédagogiques. Néanmoins, les 2/3 des références d'auteur appartiennent au domaine pédagogique ou psychologique. Les autres sont successivement du ressort politique, littéraire, médical, historique, philosophique et enfin juridique ou sociologique.

Des noms d'auteurs réapparaissent régulièrement, plutôt du domaine pédagogique ou psychologique. Dans le premier cas, nous pouvons citer Louis Legrand, on trouve aussi l'article d'un professeur à l'université René Descartes (Paris V), sur l'éducation à la santé (n° 28, 28/05/1983). Dans le domaine psychologique, il peut s'agir de chercheurs tels qu'Hubert Montagner (professeur de psychophysologie).

Les trois quarts des références sont à visée plutôt informative, le quart restant étant d'usage revendicatif. Mais, la limite est souvent assez floue. Nous nous sommes en effet trouvés confrontés à la difficulté de distinguer information et revendication, les propos tenus contenant parfois des éléments susceptibles d'être classés dans l'une ou l'autre catégorie. Cependant, dans la première catégorie, les notions concernent plutôt le rôle de l'instituteur, l'éducation nutritionnelle, l'enseignement du dessin. Le second usage comprend, de manière explicite et engagée des thèmes tels que la laïcité, l'égalité des chances, l'éducation et l'instruction, la sélection. Les références sont proportionnellement assez peu nombreuses. Elles accompagnent le plus souvent un thème ou un dossier pédagogique (ex. l'enseignement du dessin) sous la forme de citations dans le texte avec

3. L'équipe du Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie (CURSEP) remercie les différentes organisations et plus particulièrement les documentalistes qui ont facilité l'accès aux publications qu'elles détiennent.

4. La méthodologie utilise l'analyse de contenu, cf. le rapport de recherche publié par l'INRP qui donne le détail des hypothèses de travail et des méthodes utilisées.

référence explicite ou au sein d'une bibliographie clôturant le dossier. La majorité de ces références est constituée d'ouvrages universitaires, sinon, il s'agit d'ouvrages professionnels, de revues universitaires ou autres (bulletins syndicaux).

Sur l'ensemble des numéros étudiés, seulement huit bibliographies apparaissent dans lesquelles on trouve par ailleurs la majorité des références universitaires. Les autres citations de revues ou d'ouvrages sont en notes de bas de page ou dans le texte. Quelques encarts apportent également parfois des indications de publications. Il peut s'agir autant de livres tel que celui de Jean Cornec *Josette et Jean Cornec instituteurs* que de celui d'Albert Jacquard, *Éloge de la différence*, ou encore de *Autisme et psychose de l'enfant* de France Tustin. Dans les deux derniers cas, ils font partie de la *Revue de littérature*. Parfois enfin, il s'agit de références liées à une maison d'édition particulière (ex. les éditions des CEMEA).

On soulignera, enfin, que l'on a procédé à la lecture systématique du bulletin syndical publié par le SNI-PEGC de la Somme. On y trouve, pour l'essentiel, des informations d'ordre administratif ou revendicatif. Quelques rares articles, jamais écrits par des chercheurs, mais souvent par des responsables nationaux du syndicat sont consacrés à la laïcité, l'espéranto. On pourrait, d'ailleurs, étudier certains articles sur le mode de la dénégation : ainsi, dans tel texte, il est fait allusion à la question des rythmes scolaires, mais celle-ci est toujours subordonnée à la défense du statut des enseignants, sans aucune allusion aux travaux des chercheurs.

Il apparaît donc que les contributions liées à la recherche sont peu nombreuses. Sont privilégiés les témoignages et expériences de terrain, l'appel au concret. Quand elles existent, c'est le plus souvent au sein d'un thème ou dossier spécifique. Dans ce cas, il s'agit plutôt du domaine pédagogique ou psychologique. La question scolaire n'est pas davantage l'objet d'une réflexion spécifique, mais l'occasion de prises de positions idéologiques.

## L'UNIVERS SYNDICAL DU PRIVÉ

Une remarque préalable : le syndicalisme de l'enseignement privé est assez différent dans sa structure de celui de l'enseignement public, dans la mesure où le

syndicalisme confédéré l'emporte de très loin sur le syndicalisme autonome (Poucet : 1998, 2001). De plus, à la différence des organisations de l'enseignement public, les organisations sont multicatégorielles (enseignantes ou non). On ne se limitera donc pas, exceptionnellement, à l'enseignement primaire. Les trois plus grandes organisations [97 % des voix aux élections nationales de janvier 2001] se divisent en deux groupes : deux fédérations, l'une confédérée, l'autre autonome (FEP-CFDT et F-SPELC), un syndicat national confédéré, le SNEC-CFTC. Toutes publient un bulletin : *L'Éducation démocratique* de la FEP-CFDT [1973-1982] auquel succédera *Syndicalisme enseignement privé, L'Éducateur chrétien* [publication de la F-SPELC dont l'origine remonte à 1934] et *SNEC-Informations* [1967, mensuel depuis 1979].

## LA RECHERCHE : UNE INTERROGATION INEXISTANTE AU SNEC-CFTC

Considérons le SNEC-CFTC : on ne peut guère repérer que quatre noms de chercheurs, dont les statuts sont différents. Laurent Schwartz est l'auteur du rapport sur *L'Enseignement et la Recherche*, paru en 1982, il est cité d'après *L'Express* où il procède à un commentaire sur le fait qu'il a une position laïque moins tranchée que par le passé, [n° 89, fév. 1982] ; le père Coste, professeur à la faculté de théologie de l'institut catholique de Toulouse, présenté comme un « spécialiste des plus autorisés de la morale sociale chrétienne » [n° 121, mai 1985], souligne son accord avec les positions du syndicat sur le caractère propre. Deux autres auteurs apparaissent, sans aucune indication sur leur statut, soit dans une notice bibliographique sous la rubrique « Nous vous recommandons » [n° 94, septembre 1982] – il s'agit de Marie-Danielle Grau et Roger Texier, auteurs d'une anthologie éducative et de Marie Zimmermann, ingénieure de recherche au CNRS, docteur d'État en théologie, [n° 103, juillet 1983 et n° 122, juin 1985]. Or, si les statuts des personnalités sont différents, l'utilisation qui est faite de leurs travaux est strictement identique : ils sont instrumentalisés et servent d'auto-justification aux positions du syndicat. En aucun cas, les travaux des chercheurs ou même simplement leur position ne viennent interroger l'organisation, bien au contraire. Ils sont compris sous le mode de la conviction, de l'approbation : on est dans le registre de la vérité, vérité qu'il faut conforter, justifier, défendre. On soulignera

l'absence totale de réflexion sur des travaux menés dans les instituts pédagogiques de l'enseignement catholique. Les travaux issus des différentes commissions (Legrand, Prost, de Peretti) sont certes présentés, mais ne font pas l'objet de débats contradictoires. Ils sont posés comme des exigences de l'État. La recherche est donc absente. Confirmation en est donnée au niveau du département de la Somme : une seule allusion est faite, sans citer d'auteur, à la sociologie religieuse afin de souligner que la déchristianisation n'est pas encore aussi importante qu'on veut bien l'entendre<sup>5</sup>.

### LA F-SPELC : UNE TIMIDE OUVERTURE

Si le SNEC-CFTC s'appuie en filigrane de ses interventions, sur la doctrine sociale de l'Église, ce n'est pas le cas pour la F-SPELC. Se référant à l'Évangile, l'École « apparaît comme un lieu de proposition d'une éducation réelle et totale en conformité pour l'École catholique, avec l'Évangile » (n° 10 mai 1983 : 20).

En conséquence de quoi, deux questions sont l'objet de quelques articles : la laïcité et la pédagogie. La première pour affirmer, en se référant au prestigieux parrainage de Jules Ferry (n° 12, septembre 1983, n° 1, n° 10, n° 99) que l'École n'est pas neutre, qu'elle est l'expression d'un engagement, afin de favoriser et de justifier la liberté de l'enseignement. La seconde souligne l'existence d'une pratique pédagogique chrétienne spécifique ancienne et l'on convoque ainsi Jean-Baptiste de La Salle [n° 2, 1982], Pierre Demia, Vincent de Paul, Marcellin Champagnat, les frères Lamennais. Un article du Père Lamotte procède à une synthèse de l'ensemble en présentant une réflexion sur pédagogie et catéchèse où il souligne qu'il serait contraire aux valeurs évangéliques de ne pas pratiquer, dans des classes hétérogènes, une pédagogie adaptée à des élèves différents (n° 100, janvier 1981).

Pour le reste, les travaux des chercheurs sont absents, sauf sur un seul point : il s'agit d'un commentaire à propos de la réforme Legrand des collèges. L'auteur de l'article souligne que « depuis près de quinze ans, parallèlement aux réformes imposées par le ministre, des équipes de chercheurs en sciences de l'éducation et des équipes de pédagogues, proposent un modèle, l'évaluent, le réajustent [...] ils espèrent un changement bénéfique pour l'ensemble des collèges de la nation. »

[n° 11, juin 1983 : 16]. On ne trouve pas plus de précision sur les chercheurs en question et l'on n'en saura pas davantage ultérieurement. En revanche, quelques noms apparaissent ici ou là pour appuyer un raisonnement et en ce cas une citation est proposée : Alfred Grosser, convoqué pour défendre le pluralisme en matière éducative (n° 99, décembre 1980), Marguerite Léna sur le sens de l'éducation ainsi que Postic (n° 28, mai 1985). Une courte citation d'Emmanuel Mounier en guise de conclusion d'un éditorial (n° 5, décembre 1982), une allusion aux thèses de Robert Ballion sur le consumérisme (n° 12, septembre 1982) ne permettent guère d'infléchir le jugement quant à la quasi-absence des références aux travaux des chercheurs.

L'univers de la recherche n'est donc pas celui qui sert de référence pour penser l'éducation et la pédagogie pour la F-SPELC : c'est l'idéologie religieuse. Toutefois, il serait hâtif de confondre cette position avec celle du SNEC-CFTC dans la mesure où la seconde paraît capable d'entrouvrir sa réflexion à l'extérieur du monde religieux, même si les travaux des chercheurs sont pour l'essentiel instrumentalisés. Néanmoins, l'école est moins considérée comme un bastion attaqué qu'il faudrait défendre, que comme une institution où une évolution est nécessaire, dans les limites du respect de la liberté d'enseignement. Qu'en est-il de la troisième organisation qui a inscrit, de par son appartenance à la CFDT, le principe de laïcité dans ses statuts ?

### LA FEP-CFDT : UN ÉCART ENTRE LA POSITION NATIONALE ET LOCALE

La FEP ne fait aucune référence à de quelconques travaux des chercheurs quelles qu'en soient l'origine et l'autorité. Elle se situe ainsi à l'antipode de l'ensemble des organisations du public comme du privé. Certes, il y a quelques pages consacrées à des réflexions sur la laïcité (n° 489, décembre 1981) ou aux transformations pédagogiques (équipe éducative [n° 489, décembre 1981], aux projets d'Alain Savary ou d'André de Peretti en matière pédagogique, projets qui sont analysés et soutenus). Aucun de ces articles ne prend appui ou ne fait même référence à des travaux extérieurs. Aussi, la FEP est-elle totalement à l'écart des débats qui traversent le monde de la recherche en matière éducative. Ses références idéologiques sont politiquement marquées à gauche, voire

5. *SNEC-Informations Picardie*, n° 50, septembre 1983 : 7-8.

franchement marxistes, sans aucune référence religieuse : l'essentiel, il est vrai, se situait ailleurs, dans le choix assumé d'une intégration dans l'enseignement public.

En revanche, la lecture du bulletin du syndicat de l'enseignement privé de la Somme, *Le Lien syndical*, apporte quelques éléments de correction à cette analyse. Ainsi le n° 268 de 1982 engage une réflexion sur l'échec scolaire et cite Jean-François Schrypczak (*L'inné et l'acquis*), Baudelot et Bourdieu pour donner des éléments d'explication. Dans le n° 273 de mars 1983, une analyse d'une page est consacrée au livre de Patrick Boumard, *Un conseil de classe ordinaire*. De même, après l'échec de la loi Savary en juillet 1984, une série d'articles est consacrée à l'échec scolaire avec références à Célestin Freinet, aux *Cahiers pédagogiques*, au livre d'Hervé Hamon et Patrick Rotman, *Tant qu'il y aura des professeurs*, ou de Maurice Maschino, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots?* Certes, ces éléments de réflexion viennent conforter la volonté de changement dont fait preuve l'organisation, néanmoins on remarque aisément qu'aucune des références proposées n'appartient à des livres publiés par des membres de l'enseignement catholique et qu'il s'agit ou d'ouvrages de pédagogie, de réflexion politique ou de sociologie. En définitive, les organisations syndicales, du public ou du privé, prennent relativement peu ou pas du tout en compte les travaux des chercheurs et ne semblent guère avoir le moindre souci d'en diffuser les résultats ou de prendre réellement appui sur eux pour modifier les pratiques professionnelles. En va-t-il de même pour une organisation professionnelle ?

## L'UNIVERS ASSOCIATIF DU PUBLIC

L'AGIEM (Caspard, 1981, 178), sans être un mouvement préconisant une pédagogie particulière, se propose d'« informer ses adhérents des diverses recherches pouvant influencer leur comportement de pédagogue<sup>6</sup> ». L'association<sup>7</sup> rencontre des partenaires d'horizons divers au nombre desquels on trouve le monde de la recherche, de l'université, qui nous intéresse plus particulièrement ici, ainsi que des associations, dont

l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEPE). Comprenant 21 000 adhérents en 1987, l'association publie un bulletin de liaison *Le Petit Journal*, un bulletin à présent trimestriel, *Le Courrier des maternelles* et les actes des congrès annuels. Le matériel analysé au plan national comprend les actes de congrès et des bulletins. Il n'existe pas de publication au plan local.

## LE BULLETIN TRIMESTRIEL : LA PORTION CONGRUE POUR LES CHERCHEURS

Les sept bulletins étudiés se répartissent en trois grandes parties. La première est consacrée à la vie interne de l'association, la seconde est centrée sur la mutualisation d'expériences pédagogiques, la dernière partie offre une réflexion sur des objets en lien avec le jeune enfant et son éducation. Cette réflexion concerne pour l'essentiel des questions pédagogiques, principalement abordées par du personnel de l'Éducation nationale. On notera que les contributions d'universitaires ne représentent pas plus de 3 % du nombre de pages total du bulletin : comptes rendus d'interventions d'universitaires au congrès de l'association (P. Etevon, J. De Rosnay, docteurs ès sciences, J. Bruner et M. Montagner respectivement professeur de psychologie et de psychophysiologie, n° 58 de novembre 1982) ou extraits d'une conférence tenue dans un congrès de l'association (Professeur R. Jean et Docteur Sultan, n° 59 de février 1983). Autant dire que la contribution directe des chercheurs peut être qualifiée de tout à fait marginale. Un certain nombre de références aux travaux de ces derniers peut néanmoins être opéré dans le cadre des autres contributions.

Sur l'ensemble des contributions recensées, hormis les bibliographies, seules neuf contributions font référence à des auteurs ou à des citations. Les auteurs de ces contributions sont principalement des responsables de l'association et des cadres de l'Éducation nationale intervenant au cours des allocutions d'ouverture des congrès. Tous sont cités à des fins d'information et ont trait à un ensemble de domaines relativement variés : sciences, psychologie, santé, pédagogie, littérature. Il semble donc que les différents contributeurs fassent assez peu usage de références explicites aux travaux des

6. [www.agiem.fr](http://www.agiem.fr)

7. Faute de trouver une association équivalente dans l'enseignement privé, il n'a pas été possible de mener à bien une comparaison.

chercheurs au travers des discours tenus dans les bulletins de l'association.

Les bibliographies élaborées sur un thème donné, le plus souvent en liaison avec le thème du congrès de l'association, offrent, en revanche, un grand nombre de références d'ouvrages et, dans une moindre mesure, d'articles de revues : on dénombre environ la moitié d'ouvrages de nature universitaire, quelques ouvrages pédagogiques directement liés aux pratiques professionnelles des enseignants. D'autres ouvrages ou revues non universitaires et n'intéressant pas directement les pratiques pédagogiques, peuvent également être mentionnés (notamment par exemple dans le domaine de la santé). Concernant les ouvrages universitaires, ceux-ci se répartissent entre différents secteurs avec une prédominance pour le domaine de la psychologie, qui représente un tiers de l'ensemble des ouvrages cités, viennent ensuite la philosophie puis la littérature. Les bibliographies s'avèrent donc être la principale source de références en matière universitaire, concernant le bulletin trimestriel. Qu'en est-il de la seconde source de publications que constituent les actes de congrès ?

#### **LES ACTES DE CONGRÈS : LIEU DE PRÉSENCE RÉELLE DES CHERCHEURS**

Le corpus étudié peut être découpé en trois parties. La première partie réunit les allocutions d'ouverture (occupant 10 % de l'ensemble de la publication) tenues par la présidente de l'association et un certain nombre de personnalités, le plus souvent issues de l'Éducation nationale. La seconde partie rassemble les conférences et les communications orales : l'ensemble de ces interventions sont assurées quasiment pour moitié par des universitaires, l'autre moitié par des personnels de l'Éducation nationale ou des professionnels hors de l'Éducation nationale. Les ateliers qui constituent la troisième partie des actes en occupent un quart. À la différence des communications, la participation des universitaires est ici marginale, les intervenants se recrutant en premier lieu dans les personnels de l'Éducation et en second lieu auprès de professionnels hors de l'Éducation nationale. Contrairement à ce qu'on peut observer dans le bulletin trimestriel, la contribution des chercheurs apparaît ici beaucoup plus importante. Ceux-ci occupent le tiers de la publication, cette contribution s'exerçant principalement au niveau des communications puisque presque la moitié d'entre elles sont

dues aux universitaires dont le domaine de compétence apparaît directement lié au thème du congrès.

Concernant les références aux travaux de recherche, les allocutions d'ouverture ne faisant que très rarement allusion à des auteurs ou ouvrages spécifiques, nous ne prendrons en compte que les références mentionnées dans les communications et les ateliers. Les trois quarts des références mentionnent le nom d'un auteur dans le texte et renvoient éventuellement à la référence précise d'un ouvrage de cet auteur, mentionnée le plus souvent en bibliographie. Dans les autres cas, l'auteur renvoie dans son texte à la référence d'un ouvrage de la bibliographie. Concernant les ouvrages cités, ceux-ci sont très majoritairement des ouvrages de type universitaire, viennent ensuite les revues scientifiques, les revues et ouvrages professionnels axés sur la pédagogie, ainsi qu'un certain nombre d'œuvres, pour la plupart de littérature : ainsi dans le congrès consacré à l'imaginaire, il a été fait référence à de nombreux ouvrages de littérature enfantine ou fantastique. Les domaines concernés par l'ensemble des références faites relèvent majoritairement du domaine de la psychologie, viennent ensuite, et à niveau égal, le domaine de la pédagogie et de la philosophie. On notera que des références relèvent d'une catégorie ayant trait au domaine de la production artistique et littéraire.

Au niveau des communications, les contributions des universitaires constituent la principale source de références, le reste étant produit à part égale par les personnels de l'Éducation nationale et les professionnels extérieurs à cette dernière. Rappelons, en outre, que les universitaires n'assurent que 12 % de l'ensemble des interventions, ce qui ne fait que donner encore plus de poids à l'écart enregistré. La différence apparaît encore plus marquée à l'examen des références d'ouvrage puisque dans les ouvrages cités les trois quarts le sont par les universitaires, les autres par les intervenants de l'Éducation nationale et par les professionnels hors de l'Éducation nationale. L'examen global du nombre de citations montre que les universitaires ont produit autant de citations que les personnels de l'Éducation nationale, les professionnels en produisant trois fois moins que leurs collègues. Rapportée au nombre de participants, cette identité apparente révèle en fait un recours plus fréquent aux citations chez les universitaires. Au niveau des ateliers auxquels, rappelons-le, les universitaires ne participent qu'exceptionnellement, les

trois quarts des références sont le fruit des interventions des personnels de l'Éducation nationale, le reste par des professionnels extérieurs. Concernant les actes, des intervenants faisant usage ou non de références, dénote des pratiques très différenciées selon le type d'intervenant. En effet, la plupart des universitaires incluent dans leurs propos des références à des auteurs ou à des ouvrages alors que c'est nettement moins le cas des autres intervenants.

En définitive, on relève donc que la place accordée aux travaux de recherche diffère notablement selon le type de publication envisagé. Elle diffère tant au niveau de la contribution directe des chercheurs, plus largement sollicitée dans les congrès, que des références faites aux travaux de recherche. Ces références, limitées au niveau du bulletin trimestriel, aux bibliographies, apparaissent plus conséquentes au niveau des actes de congrès, tout en restant principalement le fait des universitaires.

## CONCLUSION

Deux types d'organisation – des organisations syndicales du public et du privé – une organisation professionnelle et un même constat : le peu de prise en compte des travaux des chercheurs. Ce constat lapidaire mérite malgré tout d'être nuancé. Les organisations syndicales, indéniablement, pendant les cinq années étudiées, procèdent à une instrumentalisation de la recherche. Celle-ci ne présente de véritable intérêt que si elle conforte les thèses des organisations. Toutefois, selon que l'on est dans le public ou dans le privé, des différences très nettes apparaissent puisque les syndicats de l'enseignement privé ignorent presque totalement les travaux des chercheurs alors que ce n'est pas le cas dans l'enseignement public : un peu comme si, d'un côté le

point d'appui idéologique était les sciences, alors que de l'autre, il s'agissait, à l'exception de la FEP, de la théologie.

En revanche, on a pu relever qu'il en allait différemment dans l'association professionnelle : il est vrai que place est largement faite aux universitaires dans les congrès et que ceux-ci y trouvent, ainsi, matière à présenter le contenu de leurs travaux : on fait appel à eux et ils répondent. Cela étant, la suite de l'enquête nous le montrera peut-être, l'AGIEM a peut-être été précurseur, en la matière, par rapport aux organisations syndicales, celles-ci mettant en œuvre la pratique de celle-là.

Bruno POU CET  
Christine BERZIN  
Christine BRISSET  
Claude CARPENTIER  
CURSEP-UPJV  
CURSEP. Université de  
Picardie Jules Verne

## BIBLIOGRAPHIE

- CASPARD, Pierre, (1981). *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIII<sup>e</sup> siècle-1940: répertoire analytique*. Tome I. Paris: INRP; Éditions du CNRS.
- PERRENOUD, Philippe, (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris : ESF.
- POUCET, Bruno, (1998). *Entre l'Église et la République. Une histoire de la FEP-CFDT*. Paris : Éditions de l'Atelier.
- POUCET, Bruno, (2001). La question syndicale dans l'enseignement privé au XX<sup>e</sup> siècle : éléments pour une histoire, *Le Mouvement social*, n° 195, p. 79-99.
- ROBERT, André, (1999). Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999), *Mots*, n° 61, p. 105-122.
- ROBERT, André et TERRAL, Hervé, (2001). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF.

# SUR L'EMPLOI DE LA NOTION RAPPORT AU SAVOIR<sup>1</sup>

JEAN-LUC RINAUDO

**D**epuis près de vingt ans, l'équipe « Savoirs et rapport au savoir » collecte, sous l'impulsion de Jacky Beillerot, les emplois contextualisés de la notion de *rapport au savoir*. Après quatre éditions papier, cette collection a été mise en ligne sur le site de l'université Paris X-Nanterre en 1999<sup>2</sup>. Elle est depuis mise à jour régulièrement, au rythme d'une fois par mois environ. Dans ce texte, je m'attacherai à décrire, et analyser cette collection pour tenter de comprendre ce que disent les auteurs qui emploient la notion de *rapport au savoir*.

Le corpus d'étude, arrêté en mars 2002, est ainsi constitué de 348 extraits de livres, articles et communications publiés dans lesquels les auteurs emploient au sens strict l'expression *rapport au savoir*. Sont ainsi éliminées de cette étude les variations autour de cette notion que constituent les expressions *rapports aux savoirs* ou encore *rapport avec le savoir*. Dans une telle collection, on ne peut prétendre à l'exhaustivité. Certains emplois de la notion nous restent sans doute inconnus. De plus, Jacky Beillerot avait pris le parti de ne pas collationner ses propres textes et du coup, plusieurs de ses nombreux emplois de la notion sont

absents de la collection étudiée. Toutefois, la collecte ayant été effectuée par plusieurs personnes, enseignants, doctorants, étudiants en DEA, sur une assez longue période, elle permet une première étude. De plus, c'est la seule collection autour de cette notion.

Le premier fait remarquable, quand on étudie la collection ainsi constituée, est l'évolution importante de l'emploi de la notion. Les trois premiers emplois sont repérés dès 1966<sup>3</sup>. La notion reste, dans un premier temps, peu utilisée. À la fin des années 60 on compte 7 emplois seulement. Ils n'augmentent que peu rapidement dans les années 70 : 27 emplois. C'est à partir de 1982 que les emplois sont plus fréquents pour cumuler 70 utilisations dans la décennie 80. Les années 90 voient l'explosion de l'usage de la notion : jusqu'à 56 en 1998, avec un total de 244 emplois pour la période 1990-1999. Le comptage pour les années 2000 et 2001 est encore trop imprécis du fait que le recueil des données est toujours et nécessairement en retard sur les publications. Pour autant, on peut déjà avancer que les emplois ne vont pas diminuer, du moins immédiatement, car 28 emplois ont déjà été collectés pour l'année 2000 et 22 pour 2001.

1. Cet article a bénéficié des remarques des enseignants de l'équipe *Savoirs et rapport au savoir* de l'université Paris X-Nanterre, notamment des conseils de Jacky Beillerot, Françoise Hatchuel, Gérard Jean-Montcler.
2. <http://www.u-paris10.fr/cref/savoirs/depart.htm>
3. Jacky Beillerot, *Le rapport au savoir : une notion en formation*, in Jacky Beillerot, Alain Bouillet, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions Universitaires, 1989, p. 165-202. Françoise Laot, *La formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Nous pouvons ainsi croire, sans qu'il soit possible d'en avoir une certitude, que cette collection est suffisamment importante et sérieusement constituée pour se prêter à une étude lexicométrique.

## RAPPORT AU SAVOIR

Le corpus analysé est constitué de plus de 5 500 mots différents regroupant plus de 40 500 occurrences. L'expression *rapport au savoir* au sens strict y est employée à 560 reprises. L'étude contextuelle permet de repérer 104 autres *rapport au savoir* utilisés avec des termes intercalés dans l'expression : *rapport de l'élève au savoir*, *rapport du sujet au savoir*, *rapport de l'enseignant au savoir*, *rapport social au savoir*, *rapport traumatique au savoir*, etc. On trouve aussi 18 *rapports au savoir* et 8 *rapport aux savoirs*.

Les auteurs qui emploient la notion s'intéressent au savoir. C'est presque une évidence. Après *rapport au savoir*, le mot *savoir* est le mot plein<sup>4</sup> le plus employé (466 fois)<sup>5</sup>. L'étude précise des termes qui accompagnent le mot *savoir* devrait permettre de cerner avec précision ce que recouvre cette notion : *relation avec le savoir*, *intimité avec le savoir*, *transmission du savoir*, *désir de savoir*, *accès au savoir*, *lieu du savoir*, *organisation du savoir...* On trouve aussi des qualificatifs : le savoir est, pour les auteurs, heuristique, inconscient, musical, élaboré, spécifique...

On compte également 141 *savoirs* souvent suivis d'un qualificatif : *techniques*, *pratiques*, *procéduraux*, *théoriques*, *nouveaux*, et 8 *Savoir(s)*.

L'autre terme de l'expression *rapport au savoir* est lui aussi massivement employé : 303 fois *rapport* au singulier, 56 au pluriel. En effet, parler du rapport au savoir conduit les auteurs à considérer de multiples

autres rapports. À 99 reprises, les auteurs désignent un autre rapport que le rapport au savoir proprement dit. Ainsi le rapport au savoir est-il associé dans les textes à 75 rapports de nature différente : *rapport à l'école* (14), *rapport au monde* (8), *rapport à la formation* (8), *rapport aux autres* (6), *rapport à l'objet* (6), *rapport à la loi* (6), *rapport à soi* (5), *rapport à la culture* (5), pour ne citer ici que les plus fréquents.

## LE CHAMP DE L'ÉDUCATION

La lecture des index nous permet d'avancer que l'emploi de cette notion s'inscrit dans le champ de l'éducation et de la formation et encore plus précisément dans le domaine de l'école. On peut compter 97 emplois des mots *élèves*, 97 également pour *formation*, puis *école* (93), *scolaire* (87), *enseignant* (77), *élève* (60). On compte 9 termes du champ de l'éducation parmi les 20 premiers mots pleins : *élèves*, *formation*, *école*, *scolaire*, *enseignant*, *élève*, *apprentissage*, *enseignants*, *enseignement*. Bien sûr, les chercheurs qui ont réalisé la collection étudiée appartiennent pour la plupart à la discipline sciences de l'éducation et cela influe probablement sur les résultats. Néanmoins, si les premiers emplois de la notion ne se situent pas dans le champ de l'éducation, l'analyse du rapport au savoir a été essentiellement conduite autour de Jacky Beillerot à l'université Paris X-Nanterre et de Bernard Charlot, à l'université Paris 8-Saint-Denis. Au point que si les premiers écrits de type universitaire qui utilisent l'expression *rapport au savoir* dans leur titre sont des thèses (Patrick Boumar<sup>6</sup> fait figure de pionnier en la matière), on trouve maintenant dans le champ de l'éducation des emplois de la notion dans des titres de mémoires de maîtrise<sup>7</sup> ou de mémoires professionnels d'enseignants en formation en IUFM<sup>8</sup>.

4. Les mots pleins sont les verbes, substantifs, adjectifs, adverbes. Ils s'opposent aux mots outils : déterminants, pronoms, auxiliaires, prépositions.

5. Dans la suite de l'article, les nombres entre parenthèses indiquent la fréquence du mot dans le corpus.

6. Patrick Boumar, *Le rapport au savoir. La libido sciendi et l'alibi docendi*, Thèse de III<sup>e</sup> cycle en sciences de l'éducation, sd. Michel Lobrot, Université de Paris VIII, 1975, 578 p.

7. G. Heudes, *Le rapport au savoir géographique des étudiants historiens*, mémoire de maîtrise, Université de Caen, 2001.

8. E. Dugue, *Quel rapport au savoir géographique d'élèves de Seme de ZEP (La Grâce de Dieu, Caen) ? Étude de cas*, mémoire professionnel, IUFM de Caen, 2000.

Stéphanie Llory, *Comment expliquer l'agitation des élèves en classe ? Le difficile rapport des enfants au savoir, la peur de l'inconnu*, mémoire professionnel, sd. Georges Roquefort, IUFM de Montpellier, site de Perpignan, 2001.

## LE SUJET

Le troisième élément qui apparaît c'est la primauté du sujet. Nicole Mosconi<sup>9</sup> rappelait que le point d'accord entre les deux équipes précédemment citées est sans doute la primauté du sujet dans l'étude du rapport au savoir. Le mot est employé 109 fois et est le cinquième mot plein. On peut alors se demander qui sont les sujets dont parlent les auteurs. Ce sont surtout les apprenants : *élèves* (97), *élève* (60), *enfants* (36), *jeunes* (21). Puis viennent les enseignants : *enseignant* (77), *enseignants* (44), *maître* (25), *professeur* (20). On compte autant de *femmes* (au pluriel) que d'*homme* (au singulier). De plus, les chercheurs, dont nous analysons les écrits, parlent essentiellement du rapport au savoir des autres. En effet l'emploi des pronoms de la première personne est relativement faible : 10 pour *j'*, 9 pour *m'* et 6 pour *moi*. Seul le *nous* de majesté avec 145 emplois échappe à cette mise hors texte du sujet chercheur.

## LES AUTEURS CITÉS

L'étude des index hiérarchiques montre de nombreux noms propres qui nous permettent de comprendre à quels auteurs les chercheurs se réfèrent. Le premier auteur nommé est Freud (9 fois). Jacky Beillerot<sup>10</sup> affirmait qu'en utilisant cette notion on ne pouvait s'affranchir de son soubassement psychanalytique et avait repéré les premiers emplois chez Lacan. Ce dernier apparaît 4 fois et Bion 1 fois. Cela ne signifie pas pour autant que d'autres psychanalystes, Winnicott, Mélanie Klein par exemple, ne sont pas considérés comme des auteurs importants, mais ils ne figurent pas dans le voisinage immédiat de l'emploi de la notion rapport au savoir.

Le second pôle de références des utilisateurs de la notion est constitué par les auteurs qui ont développé la notion de rapport au savoir. Charlot est cité 9 fois (5 fois sous la forme *Charlot*, 2 fois sous la forme *B. Charlot* et 2 autres fois sous la forme *Bernard Charlot*). Beillerot apparaît à 6 reprises (2 + 2 + 2), Rochéx (4), Bautier (3), Perrenoud (2)...

9. Nicole Mosconi, Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique, in Nicole Mosconi. dir., Jacky Beillerot. dir. et Claudine Blanchard-Laville. dir., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 60.

10. Jacky Beillerot, *op. cit.*

Enfin, on trouve plusieurs auteurs, cités en nombre peu important, et qui sont soit des auteurs de références (Bourdieu, Durkheim, Mauss, Bachelard, Marx, Socrate), soit des auteurs dont l'œuvre fait l'objet d'une étude autour du rapport au savoir (Molière, Butor...).

## L'ENVIRONNEMENT

Le dernier point de cette analyse prend en compte les cooccurrences, c'est-à-dire les termes qui précèdent ou qui suivent immédiatement l'emploi de la notion *rapport au savoir*. Le premier élément remarquable à propos des cooccurrences concerne leur nombre. Les mots qui précèdent sont peu nombreux : 34 mots différents contre 150 qui suivent les 560 emplois de la notion. Pour ceux qui précèdent, une fois passés les mots outils (le, du, de, un ...), on repère en suivant l'ordre hiérarchique des fréquences *nouveau* et *autre*. Ces termes montrent que les auteurs inscrivent la notion de rapport au savoir sinon dans un processus, du moins dans une perspective de changement ou de transformation. Ils indiquent aussi le souci d'une description ou d'une comparaison entre différents rapports au savoir. Dans le même sens, on trouve les mots *propre*, *certain*, *commun*, *même*, ou *critique*, *difficile*, *double*. Ce souci de description se retrouve aussi dans l'étude des mots qui suivent immédiatement *rapport au savoir*. On y compte, comme on pouvait s'y attendre, un certain nombre de verbes : *peut*, *concerne*, *comporte*, *inclut*, *semble*, mais aussi *comme* et des adjectifs *mathématique*, *différent*, *scolaire*, *analogue*.

Cet usage massif d'adjectifs et de comparatifs peut se comprendre comme un souci qu'ont les chercheurs de spécifier ce qu'ils entendent par rapport au savoir ou quel rapport au savoir ils analysent. Pour beaucoup d'entre eux, la notion rapport au savoir est beaucoup trop imprécise ou beaucoup trop large. Elle englobe des éléments qui recouvrent les domaines habituels de plusieurs disciplines. Celles-ci sont d'ailleurs citées<sup>11</sup> : la psychanalyse (21), la didactique (18), la philosophie (11), la sociologie (8), les sciences de l'éducation (7), l'histoire (7), l'anthropologie (3), la

psychologie (2), etc. Il est alors sans doute difficile pour un chercheur de considérer le rapport au savoir dans sa globalité. D'ailleurs l'utilisation d'une notion floue, donc ouverte à une incertitude de limites, peut se révéler un excellent outil, porteur de contradictions et de contenus hétérogènes, pour rendre compte de la complexité du monde réel et, comme le note Daniel Widlöcher<sup>12</sup> à propos de notions complexes, il n'est pas sûr que la meilleure démarche soit de préciser la définition.

## **POUR CONCLURE**

Ce premier travail d'analyse lexicale autour des emplois de *rapport au savoir* a permis de tracer quelques grandes lignes autour de cette notion. Spécialiste des technologies éducatives, je dois dire mon étonnement de constater l'absence, dans les premiers rangs, des termes spécifiques à l'informatique et aux Technologies

d'Information et de Communication pour l'Enseignement. Les discours des promoteurs des TICE, mais aussi ceux de nombreux chercheurs, insistent sur les nouveaux rapports au savoir qu'induisent inévitablement ces techniques, tant pour les enseignants que pour les élèves. On compte bien les mots technologies (12), ordinateur (4), informatique (5). Mais, noyés dans l'immensité du lexique, ils ne constituent qu'un infime fragment du corpus.

Le travail reste à poursuivre. Il conviendra de repérer comment évolue le nombre des emplois mais également si la notion de rapport au savoir devient de plus en plus précise ou si les nouveaux emplois ne font que reprendre des éléments déjà mis à jour par d'autres, la notion fonctionnant alors dans une sorte d'auto-référencement.

Jean-Luc RINAUDO

CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation)  
Équipe « Savoirs et rapport au savoir »

11. N'ont été ici retenus que les usages pour lesquels il s'agit de la discipline. Ainsi ont été écartés tous les emplois de *didactique* comme adjectifs ou d'*histoire* dans des expressions : histoire de vie, histoire intime...

12. Daniel Widlöcher, Principes généraux, in Odile Bourguignon, dir. et Monique Bydlowski, dir., *La recherche clinique en psychopathologie, Perspectives critiques*, Paris, PUF, 1995, p. 14.

# INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

NELLY ROME

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

- L'Allemagne repense son système d'enseignement professionnel
- Un bilan des efforts pour l'égalité des chances d'éducation depuis 1958 en Grande-Bretagne
- Étude du profil des enseignants satisfaits et non satisfaits de leur métier
- Comment adapter les enseignants à une population scolaire multiculturelle

# L'ALLEMAGNE REPENSE SON SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'enseignement professionnel allemand traditionnel, visant à un développement global de l'individu, a été critiqué ces dix dernières années car il ne répond plus aux changements très rapides de l'économie. Une approche modulaire qui recouvre plusieurs secteurs professionnels est considérée comme préférable. Une modernisation du concept d'artisanat, de métier traditionnel (« Berufskonzept ») est en cours. L'auteur cherche à montrer que la superposition d'ajouts, de modifications a alourdi le système, en se référant principalement au cas de Berlin (chacun des seize « Länder » a la responsabilité de son système d'éducation professionnelle ; cependant le gouvernement fédéral supervise les stages en entreprise).

Près des deux tiers des jeunes Allemands s'engagent, après la scolarité obligatoire, dans le système d'enseignement professionnel qui recouvre 350 métiers. Parmi eux 80 % entrent en apprentissage dans des entreprises, en alternance avec l'enseignement scolaire, grâce au partenariat institué entre l'État et les firmes privées. Les 20 % restants sont formés à plein temps à l'école. L'âge moyen des apprentis est passé de 16 ans et demi en 1970 à 19 ans en 1998. Le formation dure plus ou moins de 3 ans et prépare le jeune au monde du travail mais aussi à la vie sociale en général, à la participation citoyenne. Pourtant, des efforts d'assouplissement du système ont été tentés pour faire face aux grands changements spécifiquement allemands – réunification de l'Allemagne – et européens – union de l'Europe, immigration, problèmes démographiques, mondialisation de l'économie. L'auteur replace ces transformations dans leur contexte historique.

Les conséquences de la réunification se font encore sentir, notamment au niveau éducatif professionnel : à l'Est, le système ouest allemand de formation s'est substitué au système original, les entreprises d'État de

l'Est ont disparu, le taux de chômage y est supérieur, les professeurs sont moins bien payés et le gouvernement fédéral doit subventionner les contrats d'apprentissage. En fin de stage, 54 % des apprentis (contre 42 % à l'Ouest) ne sont pas embauchés par l'entreprise qui les a formés.

L'évolution de l'économie, qui valorise les secteurs du service et de la haute technologie au détriment de la production de masse par des ouvriers très qualifiés et bien payés, met en péril l'infrastructure de la formation professionnelle : des firmes étrangères, des entreprises très spécialisées, plus petites, des « start-up » instables remplacent les grandes entreprises capables d'intégrer de nombreux stagiaires.

En conséquence, l'État a dû s'impliquer plus fortement (dans une proportion de 52 % en 1997 contre 48 % en 1994), par le biais de subsides aux entreprises accueillant des apprentis et de création de centres d'apprentissage d'État. Malgré cela, un pourcentage croissant de jeunes formés s'est trouvé au chômage (de 18,25 % en 1995 à 25,5 % en 1996) et la moitié des apprentis d'Allemagne de l'Est ont dû travailler dans un domaine différent de celui correspondant à leur formation.

L'inadéquation entre les types de formations offertes et les types de qualifications recherchées augmente : trop de stages sont disponibles dans les secteurs manuels et industriels non porteurs et pas assez dans le secteur de l'informatique, de la haute technologie. De surcroît, l'efficacité de la coopération écoles/entreprises se dégrade : les stagiaires dans les secteurs très évolutifs se plaignent que les professeurs ne sont pas à la pointe de l'information et que les cours théoriques ne sont pas pertinents pour leur future carrière. Le problème est aggravé par le fait qu'un nombre croissant de bacheliers s'insèrent dans le système de formation professionnelle avant/ou au lieu de rejoindre l'université,

entraînant une grande disparité du bagage scolaire des participants.

Les changements démographiques font prévoir un vieillissement de la population, d'où un projet d'accueil d'immigrants deux fois plus nombreux qu'auparavant avec des conséquences sur la gestion de la formation professionnelle. En prévision d'une forte demande de main-d'œuvre qualifiée vers 2010, des jeunes sont actuellement formés sans assurance d'emploi à plus long terme.

Le vieillissement du corps professoral est également problématique : 4 % seulement des professeurs avaient moins de 30 ans en 1998 contre 30 % en 1970. Une pénurie existe déjà dans certaines régions. Or le nombre d'étudiants en formation de professeur à l'université a chuté. L'auteur décrit plusieurs initiatives qui ont été lancées dans la décennie précédente en réponse à ces problèmes. Pour établir un compromis entre une éducation générale assez poussée et une spécialisation rentable, on a mis au point des formations très spécialisées mais qui débordent sur plusieurs secteurs professionnels apparentés afin de permettre une reconversion de carrière ultérieure. La tendance des années 80/90 à réduire le nombre des métiers répertoriés s'est inversée. Dans l'enseignement professionnel, 31 métiers nouveaux ont été officialisés dans les secteurs de pointe et ont induit, de 1996 à 1999, 30 000 contrats de formation appropriée, de plus 97 formations ont été modernisées. Des qualifications-clés ont été ciblées : capacités de communication, de résolution de problèmes, de pensée critique, qui permettent aux jeunes cherchant un emploi de mieux « se vendre » et de se tenir au courant des possibilités d'évolution de carrière, ultérieurement.

Dans certains secteurs, par exemple celui de la construction, les contenus de la formation ont été profondément modifiés : au cours de leurs trois années de formation, les apprentis se familiarisent avec 15 postes de travail différents, tout en étudiant plus spécialement une profession à l'école.

Les experts s'efforcent d'accélérer la mise au point traditionnellement complexe des réglementations concernant les emplois nouveaux. Les autorités se sont aussi impliquées dans l'amélioration de l'enseignement théorique dispensé aux stagiaires dans l'établissement scolaire, malgré le handicap de l'infériorité des salaires proposés pour enseigner comparés à ceux offerts par

l'industrie. Elles envisagent de confier la réactualisation des connaissances des professeurs aux entreprises qui possèdent déjà un équipement coûteux à obtenir dans le secteur public. Un recyclage des professeurs sur leur lieu de travail, grâce à des programmes informatisés, est également considéré dans les zones où la forte pénurie d'enseignants rend difficile les absences pour cause de stages de recyclage. Pour pallier l'insuffisance de placements en apprentissage liés à une école professionnelle, surtout à l'Est, des centres fédéraux ou régionaux de formation ont été créés mais leurs élèves sont désavantagés lors de la compétition avec les jeunes ayant une vraie expérience pratique, pour obtenir un emploi dans une firme privée.

En 1999 des conseillers d'orientation professionnelle de l'administration fédérale ont également démarché les entreprises, obtenant des places d'apprentissage supplémentaires. Une meilleure coordination entre les partenaires sociaux a été établie : l'ensemble des agences fixe les objectifs de modernisation du système d'éducation professionnelle et tente de dépister rationnellement les nouveaux besoins en matière de formation puisque les grands changements de l'économie de marché ne permettent plus au système dual d'assurer lui-même l'harmonisation entre les besoins en main-d'œuvre de sa région et les possibilités de formations correspondantes. 59 projets pilotes de coordination entre l'école et les sites de formation (entreprises ou centres de formation d'État) ont influé sur la circulation de l'information, sur la réduction des redoublements inutiles de certains enseignements et sur un enseignement scolaire dit « général » plus attentif aux applications pratiques des connaissances inculquées.

Un projet pilote d'enseignement modulaire par petites unités de compétences a été lancé pour les jeunes dépourvus de certificat de fin d'études obligatoires. Quelques projets très spécifiques introduisent l'éducation à l'écologie ou ciblent les jeunes défavorisés, l'accès pour les filles à des secteurs techniques encore typiquement masculins. Au fil du temps, le nombre de jeunes étudiant à plein temps dans les établissements professionnels a augmenté même si la majorité (68,5 % à Berlin) reste dans le système dual et consacre un ou deux jours par semaine ou une semaine sur trois aux études en classe.

Certains jeunes en difficulté profitent de l'offre de « programme préparatoire » pour combler leur retard et

atteindre l'équivalent du diplôme de la « Hauptschule » ou celui de la 11<sup>e</sup> année. Il s'agit en général d'un programme de type modulaire.

Beaucoup, faute de places en apprentissage, suivent un programme à plein temps de deux à trois ans et demi (selon leur niveau scolaire d'entrée). Ce programme est, soit calqué sur la formation dispensée dans le système dual, soit destiné à former des « assistants » dans des professions libérales telles que médecine, dentisterie, communication.

De plus, les « Fachoberschulen » – écoles plus généralistes – préparent en un an à deux ans et demi à l'entrée dans l'enseignement supérieur technique. D'autres élèves préparent l'« Abitur » général (sorte de baccalauréat) augmenté d'une formation professionnelle théorique et pratique.

Cet élargissement du système d'éducation professionnelle est coûteux pour l'État. Il suppose aussi d'accroître le recrutement de professeurs, déjà en nombre insuffisant, d'où le projet de modifier les critères d'accès au métier de professeur (des études d'ingénieur, d'écono-

miste pourraient conduire au professorat). Des autorisations temporaires d'enseigner pourraient être accordées à divers professionnels du secteur privé. À plus long terme, une réforme des diplômes d'enseignement pourrait officialiser un recrutement plus souple d'experts dans des domaines professionnels très variés. La réponse du système d'éducation professionnel allemand aux pressions du monde du travail a abouti à une pléthore de programmes nouveaux, de projets pilotes qui ont permis d'intégrer un bon nombre de jeunes en attente mais ont nui à la transparence du système et n'ont pas vraiment réussi à prévoir les mouvements de l'économie et à former les jeunes en accord avec les offres d'emplois du moment. Le « Berufskonzept » lui-même doit être remis en question et une réforme structurelle profonde est nécessaire.

D'après : MILLER IDRIS, Cynthia. Challenge and change in German vocational system since 1990. *Oxford Review of Education*, Dec. 2002, vol. 28, n° 4, p. 473-490.

# UN BILAN DES EFFORTS POUR L'ÉGALITÉ DES CHANCES D'ÉDUCATION DEPUIS 1958 EN GRANDE-BRETAGNE

**D**epuis la fin des années 50, les politiques se sont engagés dans une lutte contre les inégalités en matière d'opportunités d'éducation, notamment en démocratisant l'enseignement secondaire grâce aux « *comprehensive schools* ». Quarante ans plus tard, décideurs et éducateurs tentent de faire le bilan de ces efforts, provoquant une controverse ; l'inégalité devant l'éducation s'est-elle atténuée ou au contraire aggravée compte tenu des nouvelles caractéristiques de la société britannique ? Une précédente étude de C. Jenks (« *Inequalities* », 1972) tire une conclusion pessimiste, conforme à la vision marxiste de la reproduction des inégalités.

L'article de J. Bynner et H. Josh examine et compare les données collectées par deux enquêtes longitudinales sur deux cohortes d'individus nés respectivement en 1958 et en 1970 afin d'étudier leurs expériences, leurs conditions de développement dès la petite enfance. Cet article tient également compte des recherches effectuées par le Smith Institute sur les inégalités d'éducation entre les sexes. Le but est de déterminer l'éventuelle variation d'influence de la classe sociale sur la carrière scolaire des deux cohortes et de repérer d'autres facteurs pouvant influencer sur la différenciation en matière d'éducation. Les échantillonnages ont atteint au départ 16 000 personnes. Pour la première cohorte (1958), les enquêtes ont été menées à la naissance, à 7, 11, 16, 23 et 33 ans (11 400 personnes ont participé jusqu'à l'âge de 33 ans), pour la deuxième cohorte les données ont été collectées à la naissance, à 5, 10, 16 et 26 ans (9 000 personnes ont participé jusqu'à 26 ans). Les dernières collectes de données respectivement à 42 et 30 ans n'étaient pas encore disponibles au moment de la rédaction de

l'article. À 23 et 33 ans la première cohorte a été extensivement interviewée sur les thèmes de l'emploi, l'éducation, la famille, la santé, la citoyenneté. À 26 ans la deuxième cohorte a répondu par écrit à un questionnaire de contenu similaire.

L'article se focalise sur des points-clés de l'aboutissement scolaire : l'âge de sortie du système scolaire et le niveau final de qualification obtenu (allant de 0 – pas de qualification – à 5 – diplôme d'études supérieures), afin de déceler les origines de l'inégalité qui se développe à partir de 16 ans.

L'effet de la situation géographique – en habitat urbain ou rural à concentration moyenne ou rural dispersé a été également pris en compte car il était éventuellement un obstacle matériel à l'accès à l'éducation.

Les origines familiales prises en compte sont la catégorie professionnelle du père – ouvrier, cadre moyen, cadre ou profession libérale –, le fait pour le père et pour la mère d'avoir quitté l'école à 14/15 ans.

À l'âge de 11 ans (pour la première cohorte) ou 10 ans (pour la seconde), on a évalué les facteurs pouvant faire obstacle au développement éducatif : le fait d'habiter en location, d'avoir les repas scolaires gratuits, d'avoir des difficultés financières marquées. Les résultats obtenus en lecture et en mathématiques ont également été mesurés. L'effet de ces variables sur les aboutissements en matière de qualifications et donc d'accès à l'emploi a été évalué grâce à des méthodes d'analyse de régression.

Les mesures indiquent une augmentation de la proportion d'élèves prolongeant leur scolarité au-delà de 16 ans dans la cohorte de 1970 et une diminution de la proportion quittant l'école sans aucune qualification. Une plus grande égalité entre les filles et les garçons au

niveau des qualifications obtenues apparaît. Cependant l'écart entre les résultats obtenus en matière de diplômes et l'existence de groupes résiduels quittant l'école sans qualification professionnelle indique une persistance des inégalités.

La comparaison des variables considérées comme prédicteurs de difficultés montre que dans la cohorte de 1970 moins de pères étaient des travailleurs manuels, moins de familles étaient en location ou en grande difficulté financière (néanmoins le pourcentage d'élèves ayant les repas gratuits restait stable) ; plus de garçons que de filles étaient dans les 40 % les plus faibles en lecture et plus de filles que de garçons étaient dans les 40 % les plus faibles en mathématiques. Les quatre cinquième environ des deux cohortes habitaient en zone urbaine, avec une légère augmentation en zone rurale assez dense pour la cohorte de 1970.

Le premier modèle de prédiction par les variables d'origine indique que les enfants nés de parents ayant quitté l'école à 14/15 ans ont environ deux fois plus de risques de quitter l'école à 16 ans, le risque étant augmenté d'un pourcentage de 2,3 pour la cohorte de 1958 et de 1,4 pour celle de 1970, si le père est absent. Si le père est travailleur manuel plutôt que cadre supérieur, le risque de quitter l'école tôt est 16 fois supérieur pour les garçons de la cohorte 1958, 7 fois supérieur pour les filles de la cohorte 1958 ainsi que pour les garçons de la cohorte 1970, 6 fois supérieur pour les filles de la cohorte 1970 : l'époque et le sexe influent sur ce facteur mais un écart existe entre chaque niveau social et le niveau cadre supérieur.

Le second modèle de prédiction de scolarité courte fondé sur les performances en lecture et mathématiques et les indicateurs de pauvreté réduit un peu le poids de l'origine sociale (celle-ci restant importante pour les garçons de la cohorte 1958). Pour les 20 % d'élèves les plus performants en lecture ou en mathématiques le risque de partir à 16 ans diminue de un cinquième à un tiers, selon l'époque et le sexe, par rapport aux 20 % les moins performants.

Parmi les indicateurs financiers, la situation de locataire a une influence significative : elle augmente d'une fois et demie le risque de quitter l'école tôt.

Ces diverses variables peuvent donc modifier l'effet de la classe sociale.

En ce qui concerne les qualifications mesurées sur une échelle de 0 à 5 – grade 0 : pas de qualification, grade 1 :

en dessous du certificat de fin d'études obligatoires (GCSE), grade 2 : GCSE, grade 3 : GCE avec trois épreuves « A level » (niveau baccalauréat), grade 4 : en dessous de la licence, grade 5 : niveau licence et plus – elles ont été mises en relation avec les origines des parents : le fait qu'un parent ait quitté tôt l'école réduisait d'environ six dixièmes de grade le niveau de qualification de l'enfant ; pour un garçon né en 1970 le fait que la mère ait quitté tôt l'école réduisait son niveau de qualification de huit dixièmes de grade. Dans la cohorte de 1970, l'élévation générale du niveau d'éducation des parents (surtout de la mère) entraînait une augmentation du niveau moyen de qualification des enfants.

Dans les deux cohortes l'avantage de naître dans une famille de cadres supérieurs fait gagner deux grades de qualification par rapport aux enfants nés de père ouvrier non qualifié. Sur le plan des qualifications, la cohorte de 1970 bénéficie d'un meilleur point de départ mais pas d'une meilleure progression ultérieure. Les résultats scolaires et les conditions économiques influent nettement sur le niveau de qualification. Pour les deux cohortes, les performances en lecture ou mathématiques des 20 % d'élèves les meilleurs faisaient gagner un grade. Au contraire, la situation de locataire faisait perdre deux dixièmes de grade aux garçons et quatre dixièmes de grade aux filles, les garçons bénéficiant de la cantine gratuite perdaient en moyenne un tiers de grade de qualification et les filles un demi-grade. Les indicateurs économiques, y compris la grande précarité, ont une influence néfaste plus forte chez les filles. Même en contrôlant les indicateurs de pauvreté, les fils de travailleurs manuels qualifiés obtenaient six dixièmes de grade en moins que les fils de cadres supérieurs. Bien que les enfants de la cohorte 1970 aient plus de chances de prolonger leurs études, il n'y a pas d'amélioration du différentiel de qualification. L'effet de la classe sociale sur les qualifications perdure.

L'effet de la variable de situation géographique considérée en termes de densité de population est enfin examiné : on a comparé ceux vivant en milieu urbain à ceux vivant en milieu rural dispersé puis à ceux vivant en milieu rural (qu'il soit dispersé ou plus dense). Cet effet s'est révélé modeste et différent selon le sexe et l'époque : les garçons de la cohorte 1958 étaient ceux qui quittaient l'école à 16 ans le plus fréquemment dans les régions peu peuplées. Dans cette cohorte, les filles de zones rurales dispersées et plus denses quittaient l'école

à 16 ans moins fréquemment qu'en milieu urbain ; dans la cohorte de 1970 filles et garçons ruraux restaient à l'école plus fréquemment qu'en milieu urbain, surtout les filles de milieu rural qui avaient 1,6 fois plus de chances de rester à l'école que les citadines. Pour les chances de qualifications, le coefficient était lui aussi négatif pour les garçons de milieu rural dispersé dans la première cohorte tandis qu'il était positif pour les filles, et positif pour les deux sexes dans la deuxième cohorte. Ce qui suggère qu'en 1974 il existait plus d'emplois peu qualifiés à la campagne pour les garçons que pour les filles : les garçons étaient incités à abandonner l'école, sûrs d'accéder à un emploi ; au contraire, en 1986, les technologies de l'agriculture, de l'élevage et de l'exploitation forestière ont réduit le nombre d'emplois en milieu rural.

Enfin on a étudié l'interaction entre l'effet de la classe sociale et celui de la variable milieu urbain/rural. On constate que le différentiel entre les classes sociales n'est pas pratiquement modifié par le caractère rural ou urbain du mode de vie.

Cette étude montre la persistance des inégalités dues à la classe sociale dans l'accès à l'éducation, l'obtention de diplômes et, en conséquence, l'accès à l'emploi. La liberté donnée aux parents britanniques de choisir l'école de leurs enfants favorise les familles de classe moyenne bien

informées, dans la recherche d'une promotion sociale. Les « *comprehensive schools* » équivalant au collège unique n'ont pas atteint le but recherché d'égalisation des chances.

Cependant les programmes de lutte contre la pauvreté à l'école primaire, lancés par le gouvernement, pourraient faciliter les progrès dans l'apprentissage fondamental. Mais les publications de palmarès des écoles et la gestion de type marché de l'éducation contre-carrément ces efforts.

Les meilleures politiques sont celles qui offrent aux familles des ressources éducatives complémentaires dès l'école maternelle lorsque les parents aspirent à la réussite scolaire de leurs enfants (cf. le programme *Sure Start*). Les services *Connexions* pour les jeunes de plus de 13 ans et *New Deal* pour les jeunes chômeurs offrent également des chances de se replacer sur le chemin de l'emploi. La disparition du fossé entre les classes sociales dans le domaine de l'éducation reste cependant hypothétique.

D'après : BRYNER, John and JOSHI, Heather. Equality and opportunity in education : evidence from 1958 and 1970 birth cohort studies. *Oxford Review of Education*, Dec. 2002, vol. 28, n° 4, p. 405-425.

# ÉTUDE DU PROFIL DES ENSEIGNANTS SATISFAITS ET NON SATISFAITS DE LEUR MÉTIER

L'analyse de J. Bogler a pour objectif de tracer un profil du type d'enseignant très satisfait et du type d'enseignant insatisfait de son métier en Israël. Pour ce faire, elle examine :

- des variables organisationnelles : la taille de l'école, le niveau d'enseignement (primaire, secondaire premier et deuxième cycle), le lieu d'exercice (rural ou urbain) ;
- des variables personnelles : le sexe, la religion, le degré d'expérience, l'âge, le pays de naissance des parents de l'enseignant.

Lors des précédentes études de satisfaction, on avait évalué l'influence de variables exogènes – style de direction du chef d'établissement, stratégies de décision – sur le contentement et le taux d'abandon du métier, en utilisant des méthodes d'analyse de régression multivariées.

L'auteur de la présente étude vérifie si un ensemble de variables permettent une discrimination entre les deux groupes d'individus observés et évalue le coefficient de puissance discriminante pour chaque variable. Sa recherche répond à deux questions :

- peut-on distinguer clairement les professeurs ayant un haut niveau de satisfaction professionnelle de ceux ayant un bas niveau de satisfaction ?
- Quels facteurs sont des prédicteurs de satisfaction professionnelle vraiment pertinents ?

Le problème de la conceptualisation du champ « satisfaction professionnelle de l'enseignant » et de sa validité en tant que construction intellectuelle est posé car le concept est ambigu et recouvre deux éléments : le sentiment d'accomplissement personnel par le travail et le sentiment d'« être à l'aise » dans son cadre d'exercice professionnel. Le premier élément fait référence à la performance considérée comme cause de satisfaction, le deuxième élément est lié au degré de satisfaction concernant les conditions d'exercice du métier.

Le dépistage des éléments indicateurs de satisfaction est important car ceux-ci constituent des facteurs de stabilité du personnel enseignant. Or les politiciens de l'éducation souhaitent réduire le taux de démission et de surcroît l'effet positif de la satisfaction professionnelle éprouvée par l'enseignant est observé sur la qualité des résultats scolaires des élèves eux-mêmes, ainsi que sur la gestion globale des établissements.

Peu d'études ont centré leur intérêt sur la relation entre la satisfaction professionnelle et les caractéristiques démographiques.

Une étude de Plihal (1982) constate par exemple une corrélation positive entre le nombre d'années d'expérience du professeur et la recherche de satisfactions intrinsèques telles que « établir le contact avec l'élève ». Les professeurs en milieu rural étaient moins satisfaits que ceux des banlieues résidentielles, les hommes moins souvent satisfaits que leurs collègues féminines.

Une étude américaine du Centre National de Statistiques (1997) a publié un rapport sur l'opinion de 40 000 professeurs dans un vaste échantillonnage aléatoire d'écoles qui faisait apparaître l'importance d'un environnement convivial et sécurisé dans la vision du métier et concluait que le groupe le plus satisfait était constitué en majorité de femmes exerçant dans des classes élémentaires, des écoles privées et ayant moins d'années d'expérience que le groupe le moins satisfait. L'enquête a porté sur un échantillon de 930 professeurs du Nord d'Israël dont 80 % ont répondu à des questionnaires. Parmi eux, 51 % enseignaient au niveau primaire, 20 % au collège et 26 % dans le second cycle secondaire, 64 % en ville et 26 % en milieu rural (10 % dans des zones particulières). Parmi les élèves, 24 % fréquentaient des écoles de 400 élèves maximum, la majorité (60 %) fréquentaient des écoles de 401 à 1 000 élèves et 16 % de vastes établissements de plus de 1 000 élèves. Les femmes

constituaient 66 % des interrogés ayant répondu, 62 % étaient de religion juive, les autres étant en majorité musulmans, 90 % des professeurs juifs étaient des femmes, alors que 70 % des professeurs musulmans étaient des hommes.

Un questionnaire prétesté, corrigé, puis retesté sur un groupe de professeurs, a évalué les réponses selon une échelle de Likert.

Une partie du questionnaire concernait la perception du style de direction et la satisfaction quant à divers aspects du travail dans leur école et certaines informations personnelles étaient recueillies. Quatre dimensions de la notion de satisfaction étaient identifiées : la réponse aux attentes de l'enseignant, le soutien apporté par l'administration (en l'occurrence le Ministère de l'Éducation), les conditions de travail internes, la relation avec les parents et les élèves.

Les participants ont indiqué la fréquence de leur impression de satisfaction en ce qui concerne la coopération entre collègues, les résultats des élèves, le soutien de la hiérarchie, l'état de l'école et son budget.

Les questions concernant le style de direction du chef d'établissement portaient sur la capacité de transformation (grâce au charisme, à la considération, à la stimulation intellectuelle) du directeur – qui peut être un modèle pour les jeunes enseignants, initiateur des projets, prendre les décisions opportunes – et sur la gestion transactionnelle – tendance du directeur à remarquer les erreurs, les déviances qui justifient son intervention, attitude directive vis-à-vis des personnels (ce questionnaire avait été testé aux États-Unis et le coefficient de validité des prédicteurs y apparaissait fort).

La partie traitant de la perception de la profession par les intéressés était constituée d'un questionnaire avec dix énoncés, dont les réponses s'évaluaient de 1 (fort désaccord avec l'énoncé) à 5 (plein accord) sur une échelle de Likert (les coefficients de validité de ces éléments étaient plus irréguliers). Cinq aspects ont été mis en question : le point de vue sur le statut, la perception du métier, la notion d'identité professionnelle, le sentiment d'autonomie, la compétence professionnelle. Des énoncés tels que « mon parcours professionnel me confère un statut élevé », « tout professeur compétent peut être promu », « je pense pouvoir changer les gens par l'éducation » ont été proposés. Les produits factoriels ont été retestés, la validité de leur contenu a été confirmée.

On a analysé les réponses des 30 % de participants ayant une opinion extrême (ceux qui se trouvaient dans des positions intermédiaires – modérément satisfaits ou insatisfaits – ne correspondaient pas à la cible de l'enquête). Parmi eux, 52,3 % se disaient insatisfaits, 47,7 % très satisfaits.

Parmi les enseignants insatisfaits 41 % enseignaient en école primaire, 20 % au collège, 22 % dans les lycées, 17 % dans les écoles professionnelles ; 27 % enseignaient dans des établissements de 400 élèves maximum, 58 % dans de grands établissements de 401 à 1 000 élèves, 15 % dans des établissements de plus de 1 000 élèves ; 67 % enseignaient en milieu urbain, 24 % en zone rurale (9 % dans des secteurs particuliers).

Parmi les enseignants très satisfaits 64 % enseignaient à l'école primaire, 13 % au collège, 8 % au lycée et 15 % en école professionnelle ; 39 % étaient dans des établissements de 400 élèves maximum, 47 % dans des établissements de 401 à 1 000 élèves, 14 % dans des établissements de plus de 1 000 personnes, 50 % de ces écoles étaient en milieu urbain, 36 % en zones rurales et 14 % dans des zones particulières.

On a ensuite examiné quelles variables étaient les plus pertinentes pour prédire le classement dans l'un de ces deux groupes : il s'agit de la perception qu'a l'enseignant de sa carrière et du style de direction du chef d'établissement.

Cette analyse met l'accent sur les différences entre les deux groupes et laisse de côté les différences à l'intérieur d'un même groupe, ce qui est acceptable dans la mesure où les premières sont, chiffre à l'appui, beaucoup plus fortes que les secondes ; la variance de la variable « perception de métier » explique à 58 % les différences de satisfaction ; les variables démographiques et de style de direction sont des prédicteurs intéressants.

L'observation des données permet de tracer un profil de chaque groupe : le groupe « insatisfait » est majoritairement masculin, enseigne en ville dans des écoles vastes (plus de 400 élèves), le groupe très satisfait est majoritairement féminin, de religion juive, enseigne dans des écoles de plus de 400 élèves. Notons que la variable religion est liée au sexe puisque 90 % des professeurs juifs sont des femmes et 70 % des non juifs sont des hommes. Parmi les enseignants du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> grade primaire (« petites classes ») 25 % étaient très satisfaits contre 12,4 % insatisfaits alors qu'inversement 36 % étaient insatisfaits dans le secondaire et seulement 16,2 % très satisfaits.

Parmi les caractéristiques démographiques, l'âge du professeur, la durée de son expérience n'étaient pas significatives, le lieu de naissance du père influait sur la religion (qui elle-même influait sur les opinions) : les enseignants de père juif nés hors Israël étaient juifs à 99 %, ceux de père nés en Israël étaient non juifs à 75 %. Les enseignants insatisfaits percevaient en majorité le Principal comme trop directif et ne considéraient pas leur travail d'enseignement comme une vocation, alors que la majorité des satisfaits percevaient la stratégie de leur directeur comme participative et leur métier comme une vocation.

Les résultats de cette enquête israélienne corroborent ceux de la NCES américaine de 1997 en ce qui concerne le peu d'influence des caractéristiques individuelles et de celles de l'école sur la satisfaction des enseignants. Lors des deux enquêtes, il apparaissait que le sexe avait une influence ainsi que la tranche d'âge des élèves (les plus jeunes inspirant plus de satisfaction). D'autres recherches indiquent que le sentiment d'enrichissement intellectuel

et moral et celui d'autonomie dans la classe sont en corrélation positive avec la perception d'une satisfaction professionnelle.

Les auteurs en déduisent que pour retenir les enseignants il est nécessaire que les chefs d'établissement s'impliquent dans l'effort collectif d'innovation et que les enseignants débutants, notamment en ville et de sexe masculin, soient informés de ces résultats d'enquête afin de se déterminer en pleine connaissance des réalités de ce métier. Ils expriment par ailleurs le souhait que des études interculturelles soient réalisées dans divers pays pour établir des comparaisons et que les points de vue des élèves, des parents, de la communauté soient également étudiés.

D'après : BOGLER, Ronit. Two profiles of schoolteachers : a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, Aug. 2002, vol. 18, n° 6, p. 665-673.

# COMMENT ADAPTER LES ENSEIGNANTS À UNE POPULATION SCOLAIRE MULTICULTURELLE

L'auteur rappelle que le souhait formulé par la Fondation pour la Protection de l'Enfance – « ne pas laisser d'enfant sur le bord du chemin » – est devenu le mot d'ordre du mouvement de réforme de l'éducation du gouvernement Bush, mais que cette bonne intention est un peu ternie par une conception hiérarchisée des types de culture qui considère les enfants des minorités ou de parents très pauvres comme dépourvus du « bon » patrimoine culturel. Dans une telle optique, l'amélioration de leur situation scolaire repose donc plutôt sur leur responsabilité que sur celle de l'enseignant.

Pour B. Townsend l'objectif de « rehausser le niveau de l'école » et le niveau des examens et tests, ne peut qu'aggraver la situation d'échec de ces jeunes, s'il n'est pas précédé par une sensibilisation des professeurs aux différences culturelles et à la valeur intrinsèque de ces autres cultures même si elles contrarient les habitudes d'enseignement aux élèves de la culture dominante.

Elle part du constat que l'école publique a échoué dans sa mission d'éducation des enfants issus de groupes ethniques minoritaires ou très défavorisés économiquement. Depuis les années 50, la déségrégation a été considérée comme le grand facteur d'égalisation des chances. Mais il est temps pour les chercheurs et les éducateurs de réévaluer les véritables opportunités d'éducation offertes aux jeunes vivant hors du flux majoritaire.

En effet les résultats scolaires et le vécu des enfants de couleur restent très différents de ceux des enfants d'origine européenne, si l'on observe des variables significatives telles que le grade final de la scolarité, le taux de suspensions et d'exclusions de l'école, le taux de sorties précoces du système scolaire et surtout le taux de

placement dans la filière de l'enseignement spécial. Depuis quatre décennies, des études alertent l'opinion sur le problème récurrent de la surreprésentation des enfants d'origine africaine et hispanique dans l'éducation spéciale.

Si l'on admet qu'une proportion très élevée d'orientations vers l'enseignement spécial est un signe d'inégalité scolaire, la ségrégation demeure sous forme d'un classement des jeunes des minorités dans les catégories « émotionnellement perturbés » ou « mentalement retardés ». De plus, dans un contexte entrepreneurial de rendement exigé des écoles, certains Services scolaires incitent les établissements à déplacer vers le secteur spécial les élèves dont on attend de mauvais résultats aux examens : or ces élèves sont souvent « non-blancs » ou « très défavorisés ».

Selon l'auteur ces mauvais résultats sont plus souvent liés aux variables caractérisant l'école et les professeurs qu'aux caractéristiques individuelles ou familiales. Par exemple il est admis que la différence entre l'environnement culturel familial et celui de l'école crée une discontinuité déstabilisante pour les apprenants et que cette dysharmonie perturbe les interactions cognitives. Les conditions de grande pauvreté sont considérées, elles, comme la cause directe de contre-performances scolaires, la responsabilité des éducateurs est ignorée.

Cet article choisit d'examiner les éléments que le système éducatif a le pouvoir de modifier, afin d'améliorer le niveau scolaire et l'intégration sociale des minorités : à savoir les comportements et les pratiques pédagogiques des enseignants, leur attitude face aux systèmes de valeur des parents.

Actuellement les pratiques éducatives traditionnelles qui créent des handicaps pour les enfants non issus de

la culture dominante et l'évidente insuffisance de la préparation pédagogique à l'exercice en milieu culturellement hétérogène font prévoir une aggravation de la situation des jeunes en rupture de société.

Les enseignants ont une vision stéréotypée des jeunes issus de minorités : des éléments tels qu'un statut socio-économique bas, une tendance aux mauvais résultats scolaires, un langage non académique, entraînent quasi systématiquement une perception négative du professeur qui dégrade la qualité des interactions enseignant/apprenant. Des chercheurs ont constaté (cf. Guttentag, 1972 ; Boykin, 1983) que les enfants afro-américains à l'école maternelle adoptaient une conduite passive dans 25 % du temps, contre 60 % pour les enfants d'origine européenne et que leur propension à l'hyperactivité physique, à l'impulsivité, considérée par les enseignants comme inappropriée au travail scolaire, incitait ceux-ci à les diriger hâtivement vers les filières de l'enseignement spécial alors qu'ils devraient d'abord faire l'objet d'une attention particulière et d'une pédagogie compatible avec leur style d'apprentissage et, seulement en dernier recours, être transférés dans le système compensatoire.

Les méthodes des enseignants sont majoritairement de type analytique et exigent des élèves des capacités d'organisation propres aux enfants de la culture dominante alors que les enfants des autres cultures ont plus de difficultés à séparer les parties du tout, ont besoin de directives précises, de tâches requérant un temps de concentration plus court.

Le problème de différence linguistique est particulièrement défavorable à la compréhension des instructions du professeur et influe sur le taux d'abandon scolaire et sur l'orientation hors du système éducatif ordinaire.

Pour modifier l'approche des éducateurs, à défaut de pouvoir contrôler les autres variables, un projet – « Chrysalis » – de formation initiale des enseignants qui prépare ceux-ci à l'éducation en milieu urbain sensible et à l'interculturalisme a été lancé. La Direction de l'Éducation Spéciale du Département de l'Éducation américain a financé le projet sur trois ans, qui s'adresse à une cohorte de 20 élèves-professeurs chaque année, ayant choisi comme domaine principal l'éducation spéciale (les candidats ont été sélectionnés d'après des tests et entretiens permettant d'évaluer leur motivation, leur potentiel de participation à des activités en groupes et leurs qualités de communication). Ces étudiants

devaient provenir des groupes insuffisamment représentés dans les Instituts de Formation des Enseignants : Afro-américains et Hispaniques hommes et femmes, Américains d'origine européenne de sexe masculin. Le groupe enrôlé en 2000-2001 se composait de 14 étudiants afro-américains et 4 hispaniques – seulement 2 étudiants masculins de ces minorités se sont engagés dans cette mission – et de 2 étudiants masculins euro-américains. Cette cohorte faisait elle-même partie de la cohorte plus vaste des élèves-professeurs du Département de l'Éducation spéciale.

Du premier à l'avant-dernier semestre tous les élèves-professeurs passent deux jours par semaine sur le terrain, dans des écoles sensibles. Le dernier semestre est consacré à un stage pratique continu en école urbaine. Ceux du groupe « Chrysalis » doivent de plus assister à des séminaires bi-hebdomadaires sur des problèmes professionnels, notamment l'élaboration d'une pédagogie efficace pour des apprenants d'origine africaine ou hispanique, la socialisation des jeunes, l'écoute de la parole des collégiens de milieu urbain, la réflexion sur la pratique. Les techniques de communication, d'interview, le fonctionnement en collaboration sont discutés.

Des intervenants expérimentés dans ces domaines sont invités, les professeurs de faculté sont chargés de faciliter le dialogue avec des éléments extérieurs (institutions, personnels enseignants, collégiens...). Les étudiants proposent à chaque séminaire des éléments de leur journal à analyser.

Des échanges interculturels sont organisés : par exemple un élève-professeur hispanique a invité ses « collègues » dans sa famille, permettant des interactions avec les parents et grands-parents ; une formatrice noire a introduit ses étudiants dans son « Église méthodiste épiscopale africaine » lors de réunions, permettant ainsi des interactions entre des mondes culturels différents.

Des conférences sont dispensées par le « Council for Children with Behavior Disorders » et l'« International Council for Exceptional Children ». Les occasions d'expériences sur le terrain sont renforcées ainsi que les contacts avec des chercheurs et des professionnels experts.

L'analyse des sujets extraits par les élèves-professeurs de leur journal montre que ceux-ci mettent en relief leur propre réponse à des incidents en classe ou les réactions de leur professeur référent : leur sensibilisation à des

attitudes qu'ils perçoivent comme racistes ou non respectueuses de l'éthique, est très marquée.

Les étudiants ont plébiscité les activités de simulation d'inaptitude et les interventions de parents invités. Les sessions consacrées aux stratégies d'apprentissage pour les élèves afro-américains et à l'élaboration d'un plan d'instruction individualisée ont été très appréciées.

Mais les élèves-maîtres se sont souvent plaints de situations frustrantes : dans les écoles ils se trouvaient en position d'élèves alors qu'ils observaient – souvent de façon critique – le comportement de leurs formateurs en tant que « collègues ». Très souvent les professeurs chargés de les superviser acceptaient mal ce type de feedback pourtant constructif lorsque l'élève-maître prenait parti pour un élève qu'il considérait comme traité injustement. Cette difficulté dans les rapports entre les mentors et les futurs enseignants doit être traitée grâce à un partenariat étroit entre l'école et l'université.

Les programmes de formation des maîtres doivent fournir un savoir approfondi sur les valeurs, les normes de comportement, les expériences des élèves de culture hispanique, afro-américaine, indienne, asiatique. Une sélection de travaux personnels et d'expérimentations pratiques spécifiques de l'enseignement en milieu urbain sensible doit être incluse dans tous les programmes de formation professionnelle.

Une enquête sur l'influence d'une telle formation sur des professeurs en exercice a montré qu'avant l'expérience 38 % des professeurs jugeaient les élèves, culturellement différents de la majorité « blanche » en situation de déficit culturel et mal adaptés à la vie et au progrès scolaires. Après la participation au programme de formation, ils n'étaient plus que 7 % à maintenir ce point de vue : 93 % se réfèrent désormais au modèle de différence culturelle. La sensibilisation aux différences de culture dans le respect de chacune de ces cultures ne peut pas s'obtenir au moyen de quelques cours sur le multiculturalisme. Des interactions nombreuses entre des élèves-enseignants, des professeurs, des universitaires ayant un patrimoine culturel et social divers et de multiples expériences sur le terrain sont nécessaires à une révision définitive de jugements de valeur profondément ancrés dans l'intellect de la communauté dominante.

D'après : TOWNSEND, Brenda L. Leave no teacher behind : a bold proposal for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Nov.-Dec. 2002, vol. 15, n° 6, p. 727-738.

# OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

*Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé en 1988. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 48, 49 et 52), nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation. Nous remercions vivement tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.*

M.-F. CAPLOT

---

Titre communiqué par

**Jacques Testanière**

*Professeur à l'Université de Bordeaux 2*

---

SAINT-MARC, Michel. *Autour des bataillons scolaires en Gironde.*

2 volumes.

Thèse de doctorat : Bordeaux 2 : juin 2002.

Dirigée par Jacques Testanière.

Quand la Troisième République naît, les Français viennent de subir la défaite de Sedan (1870). L'armée est en phase de réorganisation. Au même moment, l'enseignement gratuit, obligatoire et laïque se met en place. Dans ce contexte général, à travers la gymnastique et les exercices militaires devenus obligatoires dans les écoles primaires, instituteurs et militaires travaillent de concert.

L'enseignement militaire dispensé à tous les niveaux de la scolarité se prolonge hors temps scolaire sous la forme de bataillons scolaires. Bordeaux et la Gironde font preuve de zèle dans ce domaine. Mais, bientôt, il y a un désengagement de l'école et la création de sociétés de

gymnastique, tir et instruction militaire permet d'établir un lien entre école et armée.

La création de la «*Ligue Girondine de l'Éducation Physique*» et ses «*Lendits*» met fin à l'enseignement militaire dans les établissements scolaires. Seul le tir, organisé par les enseignants, subsiste.

---

Titres communiqués par

**Louis Marmoz**

*Professeur à l'Université de Caen*

---

LEPESTEUR-BESNIER, Anne. *La violence féminine, du vécu au transmis.*

561 pages.

Thèse de doctorat : Caen : décembre 2000.

Dirigée par Louis Marmoz.

La violence des femmes la plus évidente est la violence culturelle, c'est-à-dire leurs manquements à leur rôle naturel, celui que leur dicte la pudeur sociale.

Mais il existe d'autres formes de violences féminines, qui sont simplement le plus souvent le fait des femmes. Ce

sont celles qui s'exercent sur le développement moral du jeune enfant, conditionnant la transmission des valeurs de la société qui doit l'accueillir, par les éducatrices qui en ont la charge.

De la liberté d'action dont elles disposent, dépend leur possibilité d'opter pour un dressage précoce, inculquant la Loi avant que ne puissent s'élaborer des règles d'éthique personnelles, ou de laisser la latitude à l'enfant de jouir de la découverte primordiale du monde et de se créer ainsi des règles qui lui permettront d'apprendre cette Loi sans remettre en cause ses propres convictions. Moins leur liberté est grande plus se transmet violemment suivant la première modalité leur absence de libre arbitre.

C'est ainsi que la violence féminine fabrique des citoyens vecteurs eux-mêmes d'une violence qui altère l'individu sans inquiéter les fondements de la société. Aussi les enfants maltraités sont-ils particulièrement susceptibles d'être impuissants à arrêter cette violence.

MORIAUX, Lysiane. *La sensibilité réactive de «l'individualiste» : sensibilité réactive et réalité sociale.*

518 pages.

Thèse de doctorat : Caen : décembre 2000.

Dirigée par Louis Marmoz.

De nombreux ouvrages ont porté sur l'individualisme. Cependant «l'individualisme Palantien» que je définis ici, de façon volontairement contradictoire comme un «individualisme altruiste», se marginalise des essais qui ont été réalisés sur ce sujet.

«L'individualisme Palantien» ne décrit pas un individu narcissique, hédoniste, replié sur sa sphère privée, qui se complait dans un vide moral et idéologique. Il ne décrit pas non plus un individu citoyen, qui se serait libéré en partie de ses contraintes pour prendre en charge sa destinée et nous inviter à un engagement militant dans la société.

Cette thèse veut montrer qu'il existe un individualisme d'un autre type : «l'individualisme altruiste». Il décrit un individu libertaire, altruiste, réactif toujours prêt à s'indigner contre ce que la réalité sociale a pour lui d'injuste. En «éveilleur des consciences», il n'a qu'un seul but, révéler leur identité singulière aux individus qu'il choisit selon le critère des «affinités électives».

SILVA, Rosalia de Fatima e. *La politique, l'éducation et la citoyenneté au Brésil (1995-1997). L'extraordinaire et le magique dans les discours des politiciens.*

435 pages.

Thèse de doctorat : Caen : octobre 2000.

Dirigée par Louis Marmoz.

Cette thèse souhaite apporter une contribution à la discussion sur la relation entre l'éducation et la citoyenneté à partir du discours des politiciens et de leur travail au sein de la Commission d'Éducation, de la Culture et du Sport de la Chambre des Députés au Brésil, pendant la période 1995-1997. La reconstruction des significations sociales suppose un processus relationnel dynamique entre les sujets. L'analyse compréhensive des discours des politiciens montre l'enchevêtrement des propos des fonctionnaires, des journaux et des propositions du Président Fernando Henrique Cardoso dans son programme de campagne et son discours d'investiture de 1995.

Il s'agit d'un travail de recherche qui renvoie aux orientations principales de la politique éducative : Quelles sont les images de l'école, du citoyen et de la société brésilienne dégagées dans l'ensemble de ces discours? Le besoin du gouvernement de finaliser le projet politique éducatif impliquera-t-il une actualisation des pratiques spécifiques qui caractérisent le «faire de la politique»? Quels sont les signes d'une participation du peuple brésilien?

La réponse à ces questions impose la mise en évidence du «double sens» qui entoure les réaffirmations du lien entre la citoyenneté et l'éducation. Le concept de citoyenneté est à la fois porteur de signifiés enracinés dans les démocraties modernes et instrument politique dans le cadre de la création de nouvelles formes de contrôle pour la gestion du social.

---

Titres communiqués par

Iredu, Université de Bourgogne, Dijon

Service documentation.

---

DROYER, Nathalie. *La transformation du Brevet de Technicien Agricole en Baccalauréat technologique dépendant du ministère de l'Agriculture et le cheminement scolaire des élèves.*

347 pages + 71 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Dijon : juin 2001.  
Dirigée par François Orivel.

Notre recherche vise à comprendre pourquoi le ministère de l'Agriculture a transformé le brevet de technicien agricole en baccalauréat technologique et à analyser les répercussions de cette décision politique sur les acteurs de l'enseignement agricole. Trois niveaux d'analyse sont retenus : i) macro éducatif (des analyses historiques et sociologiques permettent de cerner les raisons de la modification de l'offre de formation de niveau IV); ii) infrasytémique (l'analyse des représentations que se font les enseignants et les chefs d'établissement de la transformation du BTA en baccalauréat technologique permet de dégager une typologie); iii) micro éducatif (nous étudions le processus d'orientation des élèves de la classe de seconde, de terminale BEPA et de terminale technologique et montrons que différents facteurs interviennent dans leurs choix tenant à leurs caractéristiques individuelles, à l'offre de formation des établissements, aux notes qu'ils obtiennent en cours d'année ainsi qu'aux projets scolaires ou professionnels qu'ils ont formulés).

Les résultats mettent en évidence que les trois niveaux d'analyses retenus sont articulés les uns avec les autres : une décision politique prise au niveau national a des répercussions sur les autres acteurs du système au niveau infrasytémique (les établissements) ou micrologique (les élèves). En retour, les acteurs des niveaux infrasytémique et micrologique, notamment par le biais de représentants, participent à l'élaboration du cadre législatif qui vont ensuite les contraindre.

LUGNIER, Michel. *La loi quinquennale sur l'emploi de 1993 et le service public de formation professionnelle.*

370 pages.

Thèse de doctorat : Dijon : juillet 2001.

Dirigée par Georges Solaux.

Tour à tour appréhendée aux différentes périodes de l'histoire, comme un moyen de contrôle de la classe ouvrière et/ou de la jeunesse, un levier du développement économique ou encore un instrument de lutte contre l'échec scolaire, la formation professionnelle est confrontée à une multiplicité d'objectifs. Ceci traduit la difficulté à concevoir un enseignement capable d'intégrer les aspects théoriques et pratiques d'une formation qui se veut en phase avec les évolutions

technologiques les plus récentes. Ainsi aux ambiguïtés d'une politique nationale portée au lendemain du Second conflit mondial tout à la fois par un consensus en faveur d'une élévation du niveau de formation, et par une stricte adéquation des formations aux emplois, s'est substituée au cours des années quatre-vingt une volonté d'articuler les interventions de l'État avec une logique territoriale en vue d'une adaptation au plan local de la nouvelle politique éducative des «80%» qui se met en place à l'époque. En mettant un terme au paradigme égalitariste d'un État centralisateur dans lequel la formation professionnelle s'était jusque-là développée, les premières lois de décentralisation ont alors doté les collectivités locales d'un pouvoir d'influence que la loi quinquennale de 1993 est venue plus récemment renforcer. Pour souligner les enjeux qui entourent le processus de régionalisation de la formation professionnelle, nous nous sommes plus particulièrement attaché à souligner quelques tendances lourdes qui ont marqué l'appareil de formation professionnelle initiale dans sa dimension spatiale au lendemain du vote d'une loi considérée par certains comme l'expression d'une volonté récurrente et manifeste de démanteler, sous couvert d'efficacité, le service public de formation professionnelle.

MICHAUT, Christophe. *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants.*

319 pages.

Thèse de doctorat : Dijon : novembre 2000.

Dirigée par Marie Duru-Bellat.

Il existe entre les universités françaises des différences de réussite des étudiants. Cette thèse examine plus particulièrement l'influence du contexte d'enseignement sur la réussite. Les données portent sur plus de 1 800 étudiants de première année de DEUG de trois sites universitaires (Dijon, Nantes et Toulouse) et de trois filières (Administration Économique et Sociale, Psychologie et Sciences de la Vie). Même lorsque sont contrôlées les caractéristiques individuelles des étudiants, des écarts significatifs de réussite persistent entre les établissements. À l'origine de ces écarts se trouvent des modes inégaux d'organisation pédagogique et des pratiques différenciées de sélection des étudiants. À partir d'une enquête auprès de 155 responsables pédagogiques, on constate que sur de nombreux

points (curricula, mode de gestion, dispositifs d'aide aux étudiants), l'organisation pédagogique des premiers cycles universitaires se différencie. Les facteurs organisationnels influant sur la réussite sont peu nombreux. Toutefois, une durée annuelle plus importante des enseignements et l'organisation semestrielle du DEUG sont deux éléments associés positivement et significativement à la réussite des étudiants. Par ailleurs, cette recherche montre que les universités pratiquent une sélection reposant tantôt sur la scolarité antérieure des étudiants tantôt sur leur implication dans les études. Ainsi, en Sciences de la Vie, la réussite dépend avant tout de la qualité du parcours scolaire des étudiants alors qu'en Psychologie, les étudiants vont davantage se différencier selon le temps qu'ils consacrent à leurs études, leur assiduité, etc. En AES, le mode de sélection varie selon les universités. Certaines favorisent les «meilleurs» étudiants tandis que d'autres privilégient l'investissement dans les études.

PERRET, Cathy. *L'accès aux emplois en entreprise des docteurs scientifiques : les impacts des collaborations industrielles.*

Thèse de doctorat en sciences économiques : Dijon : décembre 2000.

241 pages + 136 pages d'annexes.

Dirigée par Jean-Jacques Paul.

Cette thèse s'attache à connaître les impacts des multiples formes de collaborations de la recherche académique avec l'industrie sur le recrutement en entreprise des docteurs en sciences, notamment comme chercheurs industriels. Dans cette perspective, la première partie est consacrée à l'élaboration d'un cadre d'analyse des liens entre le processus de production des connaissances, la formation et l'accès au marché du travail. L'analyse de la phase de préparation du doctorat permet de définir les attributs communs à tous les docteurs ès sciences et les caractéristiques engendrées par les collaborations industrielles. L'étude de l'accès aux emplois, à partir de l'examen des théories du fonctionnement du marché du travail, est ensuite articulée avec les particularités des docteurs. Nous soulignons ainsi le rôle des stratégies des diplômés relatives à leur formation et à leur quête d'emploi. Nous présentons également les influences vraisemblables des stratégies de formation des docteurs par les entreprises, de leurs modes de recherche d'un salarié, de leurs politiques de gestion des

chercheurs et de leurs modes d'organisation des activités de R&D. La seconde partie est consacrée à l'analyse empirique des phénomènes. Elle s'appuie sur des exploitations statistiques et économétriques d'une enquête du Céreq auprès des diplômés de doctorat et d'une enquête originale concernant plus de 250 équipes de recherche. Ces deux enquêtes permettent de décrire les effets des différentes formes de collaborations industrielles des docteurs et des équipes de recherche qui les accueillent. Ces équipes s'assimilent, pour ce segment atypique de main-d'œuvre, à des intermédiaires sur le marché du travail. Des essais de modélisation approfondissent, par spécialités académiques, les conséquences de l'intensité des relations industrielles, d'une part, et le poids respectif des liens docteurs/industrie et équipes/industrie, d'autre part.

PIQUEE, Céline. *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire.*

380 pages.

Thèse de doctorat : Dijon : décembre 2001.

Dirigée par Jean-Pierre Jarousse.

Ce travail porte sur les effets sur la réussite scolaire de l'accompagnement scolaire qui désigne l'ensemble des dispositifs qui, hors temps scolaire, visent à fournir un appui et les ressources nécessaires à la réussite scolaire. Cet appui passe essentiellement par une activité d'aide aux devoirs et par des actions favorisant une ouverture culturelle. L'échantillon est constitué de 49 dispositifs dans 3 départements de l'académie de Dijon. L'analyse porte sur plus de 1 000 élèves de CE1 dont 152 en accompagnement scolaire et autant d'élèves de CM1 dont 213 en accompagnement scolaire, scolarisés à proximité de ces dispositifs. Les données relatives au fonctionnement des dispositifs sont issues d'entretiens et de questionnaires destinés aux responsables, intervenants et élèves accueillis. L'ensemble des élèves (témoins et expérimentaux) a été évalué en français et en mathématiques en début (septembre 1999) et en fin d'année scolaire (juin 2000). Un ensemble d'analyses descriptives de l'objet de recherche montre que le terme d'accompagnement recouvre des dispositifs très variés sur le plan de leur mode de fonctionnement comme sur le plan du public accueilli. L'analyse de l'efficacité s'articule alors en lien avec cette variété en cherchant à répondre à deux questions : à quels élèves profite l'accompagnement

scolaire et quels sont les contextes les plus (les moins) favorables? Un certain nombre de réponses sont apportées à ces deux questions, mais on retient surtout le fait que des résultats négatifs sont observés en CE1 alors que, à l'inverse, l'accompagnement scolaire serait positif auprès des élèves de CM1. L'identification des contextes efficaces pose certaines difficultés méthodologiques, mais il a été possible de révéler que les éléments les plus positifs, particulièrement en CM1, semblent être une aide scolaire conduite par des aides éducateurs, implantée au sein d'un établissement scolaire et dont la taille des groupes s'élève à 6-8 élèves par intervenant.

---

Titres communiqués par

**Raymond Bourdoncle**

Professeur à l'Université de Lille 3

---

MARCHANDISE, Danièle. *Le choix de l'enseignement professionnel catholique dans le Nord. Un choix paradoxal?*

284 pages.

Thèse de doctorat : Lille 3 : février 2002.

Dirigée par Raymond Bourdoncle.

Comment expliquer le choix de l'enseignement catholique dans la voie de relégation scolaire que représente l'enseignement professionnel? L'hypothèse de recours est-elle suffisante dans le cas d'une orientation déjà considérée elle-même comme un recours? L'élitisme traditionnellement imputé à ce secteur d'enseignement, se trouve par ailleurs fortement relativisé dans la mesure où il s'agit de familles et d'élèves d'origine populaire qui font moins souvent le choix de l'enseignement catholique que d'autres catégories sociales et sont plus présents dans l'enseignement professionnel. Sont-ils des consommateurs d'école? Privilégient-ils des stratégies de proximité ou d'évitement, font-ils un choix pédagogique ou éducatif, actif ou passif? Faut-il chercher les raisons de ce choix du côté des structures, en particulier de l'offre de formation, ou des individus?

Se poser ces questions, c'est déjà supposer que les familles et les élèves qui font le choix de l'enseignement professionnel catholique ont leurs raisons et qu'ils n'ont pas forcément tort. C'est dans le cadre de l'individualisme méthodologique que nous avons choisi de mener notre investigation auprès des acteurs concernés, en

l'occurrence les élèves de deux établissements professionnels privés lillois. La méthode d'analyse structurale des entretiens biographiques mise au point par Dubar et Demazière nous a permis de dégager une typologie empirique.

Le vécu subjectif des uns et des autres nous a amené à distinguer trois catégories d'élèves : les résignés, les résolus et les rescapés. Si les premiers restent fortement marqués par le sentiment d'échec et subissent davantage l'orientation en LP, les seconds l'assument sans état d'âme et parfois la revendiquent, et les troisièmes y trouvent sinon une promotion du moins une solution à l'exclusion scolaire. Si les résultats scolaires conditionnent en grande partie le choix de l'enseignement professionnel catholique, l'échec scolaire n'explique pas tout et ne vide pas la question de sens. Une interprétation tranchée de l'orientation conçue comme pure sélection scolaire (nécessité objective) ou assimilée avant tout à une affaire personnelle (nécessité subjective) nous a permis d'opposer au sein de chaque catégorie ceux qui subissent et ceux qui ne subissent pas. Les premiers réagissent dans l'urgence, se laissent orienter et se voient imposer une filière, les autres anticipent, s'orientent ou se réorientent en connaissance de cause ou refusent une orientation imposée et obtiennent la filière convoitée.

MASSON, Philippe. *Formation des enseignants et dimension européenne. Le cas du Nord-Pas-de-Calais.*

338 pages.

Thèse de doctorat : Lille 3 : 2001.

Dirigée par Raymond Bourdoncle.

La communauté ne s'intéresse que tardivement à l'éducation et ne l'intègre officiellement qu'à partir des années 70. Elle estime que l'école doit jouer un rôle dans l'acquisition d'une conscience voire d'une citoyenneté européenne. La formation des enseignants est alors considérée comme stratégique et il est nécessaire d'introduire une dimension européenne dans les programmes. Plusieurs questions se posent : Quel est le rôle de l'école dans la création du sentiment d'appartenance à ces «communautés politiques imaginées» que sont les nations? Le professeur des Écoles sera-t-il l'instituteur, celui qui institue la citoyenneté européenne dans le cœur et l'esprit des enfants, comme jadis l'instituteur de Jules Ferry instaura la citoyenneté républicaine?

Trois axes d'études sont envisagés : politique avec les décisions prises et les actions menées dans les IUFM,

professionnel avec les compétences que sont censées développer les temps d'études à l'étranger, première forme visible de l'introduction de la dimension européenne, et enfin didactique avec la part prise par le thème de l'Union européenne dans les manuels scolaires. Malgré les directives officielles, nous constatons que la dimension européenne n'est pas une priorité nationale, ni même au niveau régional une priorité académique dans les régions les plus propices, c'est-à-dire les régions frontalières.

---

Titre communiqué par

**Michel Tozzi**

*Professeur à l'Université de Montpellier 3*

---

VALLET, Patricia. *Désir d'emprise et relation formative*. 347 pages.

Thèse de doctorat : Montpellier 3 : octobre 2001.

Dirigée par Jean Ansaldi.

Cette recherche propose une lecture psychosociologique et psychanalytique du désir d'emprise repéré chez des formateurs en travail social, puis tente de fonder une éthique de la formation.

Une première partie découvre le concept de «pulsion d'emprise» élaboré par Freud, repris par certains commentateurs et notamment Roger Dorey qui ouvre des perspectives intéressantes pour notre travail. L'emprise est située comme un mode très particulier d'interaction qui vise la neutralisation du désir d'autrui et peut se déployer sous deux formes : une modalité «pervers» où la relation d'emprise s'exerce sur un registre érotique, et où l'arme utilisée est la séduction; une modalité «obsessionnelle» où l'individu exerce son emprise par la force (du pouvoir institutionnel, du savoir...) en figeant l'autre dans une position de servitude.

La question des formes de l'emprise ainsi repérée, une deuxième partie présente l'enquête de terrain menée auprès de formateurs en service social à partir d'entretiens et d'observations.

La troisième partie ouvre alors les voies d'une éthique de la formation : différenciant la Morale (conçue en référence à des modèles professionnels pré-déterminés) et l'Éthique (qui vise l'émergence d'un sujet singulier), cette approche envisage la fonction du formateur à l'articulation de ces deux dimensions. Ainsi, «l'aporie

formative» peut se penser comme cette capacité à assumer diverses positions contradictoires avec soi-même...

Enfin l'éthique du formateur suppose de s'éloigner de la relation «d'emprise», fondée sur le déni de l'altérité de l'être en formation, pour aller vers la «maîtrise», qui est au contraire fondée sur la reconnaissance et l'acceptation de celle-ci.

---

Titres communiqués par

**René Barbier**

*Professeur à l'Université de Paris 8*

---

ABRAS, Marie-Ange. *S'éduquer à la mort. Philosophie de l'éducation et recherche-formation existentielle*.

2 volumes, 900 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : octobre 2000.

Dirigée par René Barbier.

Je base ma recherche sur mon expérience en qualité d'infirmière en soins palliatifs et mon travail scientifique s'appuie sur la Recherche-Formation qui est une méthodologie rigoureuse, multiréférentielle et existentielle. J'ai mis en œuvre dans des écoles une Recherche-Formation Existentielle sur la mort avec des enfants âgés de 6 à 12 ans. Il s'agit d'une première thèse en Recherche-Formation Existentielle ayant pour objet la mort, insistant sur la connaissance de l'être et la dimension pratique de la recherche. Cette étude démontre l'ampleur du tabou de la mort dans nos sociétés occidentales, bien que ce sujet soit spontanément abordé par les enfants. Le thème de la mort fait partie des enseignements reçus par l'enfant tels que le français, l'éducation civique et la santé, les sciences de la vie et de la terre. Pourtant, ce sujet est évincé par les enseignants qui n'ont pas eu de formation sur la mort dans leur cursus universitaire. Les problèmes que j'ai rencontrés, dus à des non-dits sur la mort, sont récurrents engendrant de nombreuses souffrances et perturbations dans le développement de l'enfant. Les professeurs des écoles et les enfants dans cette démarche ont apprivoisé la mort ce qui passe par la formation, considérant le chercheur comme «un passeur de sens». De plus, les enfants qui se sont familiarisés avec la mort ont respecté davantage la vie et le vivant ce qui s'avère pertinent en prévention primaire de la santé et en pédagogie existentielle.

KIM, Sun-Mi. *Les femmes asiatiques et l'enseignement supérieur en France : rapport au savoir et positionnement social dans les sociétés asiatiques : Corée du Sud, Japon, Taïwan.*

472 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : octobre 2000.

Dirigée par René Barbier.

Portant l'intérêt sur l'épanouissement de la femme coréenne, nous avons réfléchi sur la nature de l'éducation que celle-ci a reçue dans la famille et la société. S'il existe un certain obstacle pour l'épanouissement de la femme asiatique, cela est forcément dû à la conception que la société a envers celle-ci transmise par l'éducation. En considérant les études supérieures comme un des moyens fondamentaux pour accéder à l'autonomie et à l'émancipation des femmes asiatiques, nous avons abordé ce sujet avec deux approches. L'une, phénoméno-sociologique, à partir des concepts de V. de Gaulejac (1991 (1987); 1994; 1996) tels que la «position sociale», la «lutte des places», la «honte» et l'«image de soi», met l'accent sur la représentation et les effets secondaires des études dans la société asiatique. Il s'agit du «rapport au savoir» (B. Charlot, 1997) des femmes asiatiques qui se rapporte non seulement à la construction de l'image d'elles-mêmes à travers le «regard des autres» (H.S. Choi, 1999), mais également à la position que ces femmes prennent au sein de la société. L'autre est plutôt existentielle et ontologique, centrée sur la question du conflit des valeurs entre l'Orient et l'Occident et/ou la tradition et la modernité. Nous nous sommes focalisés sur le vécu des étudiantes asiatiques dans un pays étranger, la France, afin de connaître leur acculturation par la culture «autre», ce qui pose le problème de leur «retour» dans leur pays d'origine. Pour ce travail, nous avons interviewé, avec la méthode qualitative, vingt-neuf étudiantes asiatiques dont seize Coréennes, dix Japonaises et trois Taïwanaises, inscrites (ou ayant déjà terminé leurs études) dans les universités françaises. Concernant le résultat, il est difficile de résumer en un seul trait. L'aspiration à une forme de liberté a été pourtant décelée chez la plupart de nos interviewées. Toutefois, les femmes coréennes ont semblé attacher plus d'importance aux effets symboliques de leurs études, contrairement aux femmes japonaises (surtout leur famille) qui mettaient l'accent sur l'utilité de celles-ci sur le marché du travail.

Titre communiqué par

**Bernard Charlot**

Professeur à l'Université de Paris 8

SHIN, Seon-Mee. *Rapports sociaux d'enseignement. Le mode de production de la force de travail et les rapports sociaux d'enseignement : la gestion des flux scolaires de Corée du Sud et de France.*

540 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : 2002.

Dirigée par Bernard Charlot.

La thèse propose le concept de «*Mode de Production de la Force de Travail (MPFT)*» pour comprendre la production de la force de travail à l'école. Fondé sur les écrits d'Althusser, le MPFT est constitué des «*forces éducatives*» et des «*rapports sociaux d'enseignement*». Ensuite, la thèse analyse ces rapports en matière de gestion des flux scolaires, particulièrement dans les contextes de la réorganisation du second cycle en Corée du Sud (1990-1995) et de la mise en place de la politique des 80% en France (1980-1992) en utilisant des données statistiques, des études antérieures et des documents officiels. La singularité principale des rapports sociaux d'enseignement dans chaque pays concerne l'ordre hiérarchique et l'opposition entre les éléments. En Corée, si les gestionnaires sont l'élément dominant, les élèves et parents exercent aussi un pouvoir important car ils ont une liberté totale pour le choix de l'orientation. Une opposition persistante se trouve entre ces deux catégories, les enseignants ayant un rôle nettement secondaire. Par contre, en France, si les gestionnaires jouent au fond le rôle dominant, l'opposition principale se situe entre les enseignants et les élèves et parents, car les enseignants jouent le rôle dominant en matière d'orientation. Les rapports ne changent pratiquement pas depuis les années 80 en Corée, tandis qu'en France, ils évoluent en faveur des familles en retirant le pouvoir dominant aux enseignants en matière d'orientation. En Corée, la contradiction de ces rapports entraîne les forces éducatives vers une crise, tandis qu'en France, elle contribue plutôt à maintenir la qualité des forces éducatives en limitant le passage en quatrième, en seconde générale et technologique. La structure économique a besoin de plus de main-d'œuvre hautement qualifiée en France, alors que l'inégalité du statut professionnel des jeunes selon le niveau de diplôme est plus importante en Corée.

---

Titre communiqué par

**Claudine Blanchard-Laville**

Professeur à l'Université de Paris X-Nanterre

---

RINAUDO, Jean-Luc. *Le rapport à l'informatique des enseignants de l'école primaire.*

684 pages dont 323 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Paris 10 : juillet 2001.

Dirigée par Claudine Blanchard-Laville.

L'objet de ce travail est d'explorer les modalités du rapport à l'informatique des enseignants du primaire. Dans une approche clinique qui articule la prise en compte des phénomènes sociaux et des processus psychiques, les notions d'identité professionnelle et de rapport au savoir étayent le cadre théorique. L'étude du contexte socio-historique de l'utilisation de l'informatique à l'école primaire termine la première partie. Dans la seconde partie, l'état des lieux de la littérature offre l'occasion d'articuler rapport à l'informatique et mythes de Pygmalion et de Prométhée. Il est montré comment le rapport à l'informatique d'un sujet se construit par rapport à soi : miroir, origine, et par rapport à l'autre : objet transitionnel, savoir, communication du village planétaire. Dans la troisième partie, sont analysés 17 entretiens non directifs d'enseignants du premier degré spécialistes ou non de l'usage de l'informatique en classe. L'étude des modalités singulières du rapport à l'informatique permet de repérer plusieurs discours : d'une part, pour les utilisateurs de l'informatique dans le cadre professionnel, on remarque les discours institutionnel, innovateur, professionnel et celui construit sur un désir de reconnaissance institutionnelle; d'autre part, pour les non-utilisateurs, sont mis en évidence les discours de l'extérieur, de l'adolescence professionnelle, du professionnel et le discours où une représentation fantasmatique de l'informatique domine. Sont analysés aussi les quatre points communs des discours de l'ensemble des enseignants : la plainte des enseignants, les élèves en difficulté, le rapport au livre comme contenant et contenu de savoir et la concurrence enseignant/ordinateur. En conclusion, une définition de la notion de rapport à l'informatique est avancée et des propositions pour une prise en compte de ce rapport dans la formation des enseignants aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement sont formulées.

---

Titres communiqués par

**Jacques Pain**

Professeur à l'Université de Paris X-Nanterre

---

CASANOVA, Rémi. *La violence dans les classes : les réponses des experts du primaire.*

809 pages, et un volume d'annexes, soit 1 119 pages.

Thèse de doctorat : Paris 10 : mars 2001.

Dirigée par Jacques Pain.

Le terrain exploré est celui de la classe élémentaire, considérée comme espace potentiellement témoin voire générateur de violence et problématisé à partir du triangle pédagogique de Jean Houssaye.

La recherche détermine différents types «d'experts» et s'ancre dans des lieux réellement violents. À partir d'entretiens semi-directifs et d'une observation de support avec les experts de terrain, elle articule les réponses et les met en perspective avec celles des experts de théorie. Elle pose comme hypothèse que l'expert fonctionne sur un registre large lui permettant de prévenir voire d'éviter l'émergence de faits de violence, prenant en considération différents moments de la situation violente.

La recherche, qui n'a pas vocation à être prescriptive, a permis de rencontrer des experts souvent très différents, avec leurs limites, ce qui en fait des personnes accessibles mais qui pose parfois les limites de l'expertise. Des tendances d'expertise, non irrémédiablement cloisonnées apparaissent alors, de type pédagogique, relationnel, juridique et empirique.

Le concept générique «d'efficacité éthique» ordonne la pratique de l'expert. On peut le traduire en quatre 4 R. : Repères, Responsabilisation, Reconnaissance, Respect. L'intériorité distanciée permet de développer l'action dans une double logique de prévention réactive et de réaction préventive, stratégies capables d'accueillir l'imprévu. Les valeurs déclinées autour d'une attitude de décentration éthique guident l'action. La relation se construit au sein d'une communication non violente; elle institue autour de la vie collective.

La pédagogie est variée et adaptée et les familles sont mobilisées dans une optique de (re)qualification réciproque. Un engagement sans prosélytisme est développé vis-à-vis des partenaires éducatifs et plus particulièrement l'équipe pédagogique; l'expert se positionne d'autre part dans la vie comme un

«cherchant», tissant des liens plus ou moins objectifs entre extérieur et intérieur professionnels.

Enfin en situation violente, l'intervention se veut proportionnée; avec l'élève violent comme la victime, l'écoute et l'analyse précèdent l'action visant la réparation.

L'expert apparaît alors dans toute sa complexité comme un pédagogue qui s'intéresse avant tout à la progression de ses élèves.

CELLIER, Hervé. *Une éducation civique à la démocratie*. 482 pages, avec annexes 769 pages.

Thèse de doctorat : Paris 10 : décembre 2001.

Dirigée par Jacques Pain.

Comment éduquer démocratiquement à la démocratie? L'éducation civique à l'école passe de l'éducation morale à l'éducation à la citoyenneté. Dans des textes officiels choisis entre 1882 et 2000, quels savoirs, quelles pratiques et quelles valeurs sont donnés dans la définition de cet enseignement, dans les attitudes demandées aux maîtres, dans la description de l'activité des élèves? Six domaines de savoirs sont identifiés : la formation de bonnes habitudes, divers aspects de la justice, l'organisation administrative, l'organisation politique, les principaux devoirs de la vie familiale sociale, les relations internationales. Dans le champ des pratiques, les enseignants sont progressivement mis en demeure de passer d'une pédagogie du discours à une pédagogie de l'acte. La cohérence entre ce qu'enseignent les maîtres et leurs attitudes quotidiennes, dans les écoles, est interrogée. Le système des types de valeurs proposé par Schwartz constitue l'arrière-plan théorique du questionnaire présenté durant l'année scolaire 1999/2000 à 167 élèves de CM2. Les données collectées montrent que les écoles coopératives éduquent aux valeurs et transmettent des valeurs du type universaliste. Neuf enseignants et trente élèves de trois écoles coopératives de la banlieue nord de Paris sont interviewés et observés. Les résultats confirment ceux obtenus par le questionnaire de Schwartz. Ils présentent, cependant, quelques écueils possibles. Le concept de démocratie d'apprentissage est alors proposé avec ses quatre exigences incontournables : l'application des principes de droit, une pédagogie de l'apprentissage, une éthique des enseignants et de l'autorisation. Dans un contexte où les relations entre enseignants et enseignés sont en crise, la démocratie d'apprentissage revient à considérer les enfants comme une ressource.

MESA-SCHREQUE, Marie-France. *Estime de soi et valeurs éthiques facteurs d'adaptation sociale et scolaire*.

346 pages.

Thèse de doctorat : Paris 10 : 2001.

Dirigée par Françoise Cros.

L'adaptation des élèves en fin de scolarité élémentaire permet de confronter deux facteurs qui semblent importants lorsqu'ils sont associés, l'estime de soi et les valeurs éthiques, à savoir l'autonomie, le respect, la sincérité, l'authenticité. L'estime de soi est le sentiment de valeur personnelle qui contribue à la construction de l'identité de la personne. Elle s'établit, dès le plus jeune âge par des identifications aux parents. Les identifications se remanient en permanence dans les relations à autrui. On passe de la filiation à l'affiliation.

La socialisation primaire dans les familles participe à l'émergence de l'estime de soi ainsi qu'à l'instauration des valeurs éthiques. L'entrée à l'école remanie en permanence l'estime de soi et les valeurs. À l'école, les différences individuelles s'accroissent en fonction de l'évaluation scolaire.

S'adapter à l'école requiert de la part des élèves une adaptabilité des compétences sociales nécessaires dans les relations aux adultes et aux pairs et une confiance en soi pour s'engager dans les savoirs scolaires, et y trouver du sens. La comparaison des élèves dans quatre groupes d'évaluation scolaire nous a permis de constater que les conflits et les émotions ont un retentissement sur l'estime de soi. Les élèves sont moins vulnérables lorsqu'ils se sentent valorisés et qu'ils s'insèrent dans un réseau de relations qui leur permet de confirmer leur adaptation. L'évaluation scolaire a un impact sur l'estime de soi au point que les élèves se sentent dévalués lorsqu'ils se situent dans le groupe le plus faible, même si leur estime n'est pas basse. Nous notons que les émotions négatives entraînent des dévaluations progressives et une perte de sens au niveau des savoirs. La confiance en soi s'accroît à mesure que les élèves appartiennent au groupe d'évaluation ascendant. L'estime de soi peut être renforcée par une dynamique interactive et responsabilisante.

Les enfants identifient un modèle éducatif selon cinq composantes. Ils demandent que les adultes leur apportent de la sécurité, du soutien, de la sollicitude, des lieux de responsabilisation, de la communication qui leur permettent de valider leur affirmation d'eux-mêmes. Ce modèle accuse des différences selon les familles. À l'école,

le modèle éducatif apparaît tronqué sur les deux dernières composantes. Responsabilisation et communication relèvent notamment des valeurs éthiques.

La socialisation à l'école peut se révéler fructueuse lorsque les élèves apprennent à évaluer leurs compétences sociales au sein des conseils coopératifs. Le cadre structure les relations autour des valeurs éthiques et de l'évaluation intersubjective. Il favorise l'intégration de chacun par la coopération et l'écoute. Les conduites évoluent dans le sens du respect et de l'autonomie. En ce sens, l'appropriation des valeurs éthiques est un facteur qui peut faire évoluer l'adaptation sociale et scolaire de tous les élèves sans aucune distinction. La pédagogie institutionnelle instaure un cadre structurant et responsabilisant qui permet aux élèves comme aux enseignants de gérer les conflits et redonne du pouvoir aux élèves dans les processus de responsabilisation.

TRELLET-FLORES, Laurence. *La prévention de la prostitution : Fondement, Précautions, Pistes. Un essai de conceptualisation.*

590 pages, avec bibliographie et annexes : 807 pages.

Thèse de doctorat : Paris 10 : novembre 2001.

Dirigée par Jacques Pain.

La prostitution tout comme la prévention s'inscrivent dans une histoire ancienne et lourde; de fait, elles sont aujourd'hui très marquées de représentations sociales. L'idée d'une prévention de la prostitution apparaît dès lors plutôt comme une réponse à des affects rejetants à l'égard de la prostitution alors que parallèlement le concept de prévention est largement contesté en tant que producteur de contrôle social et de contre-effets. C'est la question de la légitimité de la prévention et plus spécifiquement de la prévention de la prostitution qui est soulevée.

Après avoir validé la présence de risques majeurs présents dans l'activité prostitutionnelle, le positionnement principal des personnes prostituées interrogées sur la question du choix de leur prostitution et de la prévention, nous avons vérifié la présence d'un ensemble d'éléments de vie communs dans les parcours en amont de la prostitution. Ces traits, sans être identiques d'une histoire à l'autre, peuvent néanmoins sensibiliser l'éducateur ou accompagnateur social à des événements ou périodes de vie plus fragiles vis-à-vis de la prostitution.

Ces constats se croisent avec ceux d'experts qui proposent à ce sujet des constats, des éléments de

connaissance et des pistes nous amenant à revaloriser le concept de prévention, et à définir des points phares devant attirer l'attention des professionnels de l'enfance. Le fait que la prostitution mobilise des problématiques comme l'estime de soi, l'argent, le sexe, et la drogue permet au travail sur sa prévention de soulever un ensemble de points sensibles rencontrés communément chez les jeunes et peut-être parfois pas assez pris en compte par les politiques éducatives.

La prévention de la prostitution s'envisage au final surtout comme une prévention globale auprès des jeunes selon certaines précautions. De manière plus spécifique, cette prévention nécessite plusieurs actions en direction des professionnels éducatifs et sociaux, des jeunes en difficulté, ainsi qu'en direction de la société elle-même.

---

Titres communiqués par

Joël Lebeaume

Directeur de l'UMR «STEF»

ENS Cachan-INRP

---

CRINDAL, Alain. *Enquête sur les figures de la démarche de projet en technologie.*

241 pages.

Thèse de doctorat : ENS Cachan : octobre 2001.

Dirigée par Jean-Louis Martinand.

Au collège, une présence originale de la culture technique est assurée par la technologie, discipline d'enseignement général, où le projet constitue un principe organisateur. Cependant, le sens accordé au projet et ses traductions scolaires n'ont pas été mis en débat. Cette situation conduit à mener une enquête pour révéler les distinctions pouvant exister à propos des démarches de projet; elle porte sur les curriculums formel et potentiel et sur les curriculums réels.

Pour aborder la question du projet, les trois approches du *projet existentiel*, du *projet-méthode*, ou du *projet technique* sont envisageables. En technologie, le projet technique représente pour chaque élève une expérience «impliquante» construite en relation avec des pratiques sociales. En prolongeant cette acception, un schéma d'analyse est élaboré selon trois axes : contexte des projets, point de vue des acteurs et du processus développé. L'analyse a permis de dessiner des figures

représentatives des démarches de projet énoncées ou poursuivies.

Les résultats de l'enquête soulignent la profonde disparité des figures accordées aux démarches de projet et constatent le rapport éloigné entre le projet et les pratiques sociales. Ils permettent d'affirmer que le projet technique en milieu scolaire est en partie de l'ordre de l'impensé. Comme modèle d'activités scolaires dont la logique première est celle de l'affrontement du réel par l'expérience, le projet exige des organisations curriculaires et pédagogiques adaptées.

EVRARD, Nathalie. *Objectivation d'un phénomène chimique : exemple de l'électrolyse.*

164 pages.

Thèse de doctorat : ENS Cachan : juin 2001.

Dirigée par Claudine Larcher et Anne-Marie Huynen.

La recherche présentée dans cette thèse est centrée sur la démarche d'objectivation, appliquée à un phénomène chimique : l'électrolyse.

Dans la première partie, nous construisons notre problématique de recherche en identifiant d'abord les recherches antérieures en didactique, sur l'électrolyse et ses concepts et en situant ensuite, l'objectivation par rapport aux démarches de conceptualisation et de modélisation, en didactique des sciences.

La démarche d'objectivation, appliquée à un phénomène chimique, est alors définie de manière opérationnelle; trois types d'analyses, à savoir l'analyse dite du «réfèrent empirique», l'analyse dite en «registres de connaissance» et l'analyse dite de la «phénoménologie construite» sont développés. Chaque type d'analyse met en œuvre des indicateurs spécifiques que nous avons considérés comme caractéristiques de l'objectivation.

Dans la seconde partie, nous dégagons et comparons, à l'aide de ces indicateurs, les objectivations produites par des experts scientifiques, impliqués dans des champs professionnels diversifiés comme l'électroaffinage de l'argent, la production du chlore ou bien le traitement des eaux de piscine.

Après avoir brièvement procédé à une analyse curriculaire des éléments conceptuels constitutifs du phénomène de l'électrolyse, nous étudions les applications présentées dans le chapitre de l'électrolyse de quelques manuels scolaires français et belges.

Nous analysons et comparons, à l'aide des outils d'analyse utilisés pour étudier les discours des experts, les documents scolaires présentant des applications variées de l'électrolyse.

La comparaison des analyses des discours des experts et des documents scolaires contribue à esquisser des pistes d'ordre didactique qui pourraient prendre en compte le processus de l'objectivation dans l'enseignement secondaire scientifique.

GLOMÉRON, Frédéric. *Unité et cohérence de la formation des professeurs de technologie au collège. Contribution à la définition des registres de technicité et des compétences professionnelles nécessaires.*

305 pages.

Thèse de doctorat : ENS Cachan : octobre 2001.

Dirigée par Jean-Louis Martinand.

Dans le contexte actuel de la technologie au collège, qui fait suite à la refonte complète des programmes de la discipline (de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>), la recherche interroge les pratiques des enseignants débutants face à des difficultés de nature technique dans des activités de réalisation.

C'est dans le cadre d'un modèle de formation «référence/professionnalité», que sont interrogées les relations nécessaires qu'entretiennent ces pratiques enseignantes avec les pratiques socio-techniques d'entreprise qui servent de références aux activités scolaires proposées. En effet, au-delà des apports fournis par les disciplines académiques (les différents génies techniques notamment), les programmes de la discipline sont construits sur des activités explicitement référencées à des pratiques extérieures à l'école.

Ces relations des pratiques enseignantes avec les pratiques socio-techniques traduisent une indispensable technicité. Pour autant cette dernière n'est pas celle des techniciens. L'étude et la caractérisation de cette technicité permettent d'envisager l'existence de registres de technicité. Ces derniers traduisent la nature des relations aux pratiques socio-techniques.

Une enquête empirique est réalisée à partir de carnets de bord remplis durant deux années scolaires par les professeurs stagiaires et d'observations directes faites en classe. Il a été possible de définir les contours de la technicité et des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de ce métier.

Cette technicité indispensable à l'enseignant de technologie s'exprime à travers des registres de technicité plus

ou moins adaptés. Plusieurs registres spécifiques apparaissent pour le professeur de technologie au collège. Pour un nombre important de situations, un registre de technicité relativement composite, le registre d'adaptation, semble efficient et pertinent à retenir pour la formation.

Des orientations, qui contribuent au développement de l'identité professionnelle des enseignants ainsi qu'à l'unité de la formation, sont proposées. Des perspectives pour la construction des curriculums sont envisagées.

JOUIN, Béatrice. *Problèmes de l'enseignement des sciences physiques en lycée professionnel, dans leur fonction de «discipline de service» par rapport à la technologie, dans le domaine de la mécanique automobile.*

305 pages.

Thèse de doctorat : ENS Cachan : décembre 2000.

Dirigée par Jean-Louis Martinand.

La question centrale de la thèse est la fonction de l'enseignement des sciences physiques en lycée professionnel, dans des filières où l'enseignement technologique constitue le cœur de la formation. L'hypothèse est que les sciences physiques ont essentiellement alors une fonction de «discipline de service» par rapport à la technologie.

Une confrontation des deux disciplines dans un domaine professionnel particulier – la mécanique automobile – au travers des instructions officielles et de manuels scolaires, permet de clarifier les relations entre les disciplines, et de préciser la contribution que peut apporter l'enseignement des sciences physiques à la formation technologique des élèves. Cela est légitime et possible en ce qui concerne les finalités, puisque la technologie utilise certains savoirs enseignés en sciences physiques; les objets, l'approche scientifique apparaissant comme une composante de l'approche technologique; les concepts, le concept d'action mécanique, utilisé en technologie, recouvrant en partie ceux de force et de moment d'une force; les compétences, l'émission d'hypothèses suivie d'une validation expérimentale pouvant être mises en parallèle avec la démarche de diagnostic de panne, exigée en maintenance automobile.

Des propositions d'apprentissage de deux concepts de mécanique, force et pression, sont alors présentées, en cohérence avec la fonction de discipline de service. Elles ont été mises en œuvre et évaluées. Les choix consistent,

au plan des savoirs, à rompre avec le découpage traditionnel des domaines de connaissance de la physique; à choisir un référent empirique constitué principalement d'objets et de phénomènes issus du domaine professionnel; à privilégier les propriétés des concepts et les cas particuliers utilisés en technologie; à prendre en compte les différences entre les disciplines. Concernant les compétences, il s'agit de privilégier celles pouvant donner lieu à synergie.

Afin d'adapter ces propositions au public visé, des entretiens auprès d'élèves entrant dans la filière fournissent des données sur leurs conceptions à propos des deux concepts en question et sur les points d'appui possibles pour l'apprentissage envisagé, la connaissance des systèmes du véhicule automobile par exemple. Les stratégies pédagogiques développées tiennent compte également des difficultés spécifiques de ces élèves, en privilégiant notamment l'aspect expérimental de la formation.

PETERFALVI, Brigitte. *Obstacles et situations didactiques en sciences : processus intellectuels et confrontations; l'exemple des transformations de la matière.*

250 pages.

Thèse de doctorat : Rouen : février 2001.

Dirigée par Jean-Pierre Astolfi.

Dans quelle mesure est-il possible de réaliser dans le milieu scolaire des situations de travail qui prennent en compte les obstacles aux apprentissages scientifiques, dans le but de permettre leur dépassement, du moins leur travail par les élèves?

Une série de réalisations, s'appuyant sur l'idée d'objectif-obstacle, permet à Brigitte Peterfalvi de cerner les possibilités et les limites d'une telle orientation dans le domaine conceptuel des transformations de la matière aux niveaux de l'école élémentaire, du collège et de la classe de seconde de lycée.

Brigitte Peterfalvi examine de façon comparative les caractéristiques, la pertinence par rapport à ce projet, les tendances générales de ces réalisations. Elle montre comment un tel projet peut prendre corps dans le système éducatif, en informant à la fois sur la variété des réalisations possibles et leurs limites.

Les différents agencements entre mouvement de déconstruction des systèmes de représentations et construction d'un nouveau paradigme contribuent à définir différentes stratégies. Une orientation visant à développer une vigilance critique des élèves sur les

obstacles auxquels ils sont eux-mêmes confrontés est abordée par des situations où les élèves sont conduits à identifier eux-mêmes ces obstacles. Des processus intellectuels suscités dans ces situations chez les élèves sont repérés. Ils mettent en lumière les possibilités cognitives d'un travail sur les obstacles et renseignent plus particulièrement sur les réseaux d'obstacles en jeu dans le domaine conceptuel considéré.

Ce travail contribue à fournir des outils pour l'enseignement, tels que le repérage d'obstacles relatifs au domaine des transformations de la matière, susceptibles de guider des choix d'objectifs-obstacles, et des éléments de dispositifs exportables dans d'autres situations, pouvant être recombinaisonnés selon différentes logiques.

RAK, Ignace. *Les activités de préparation et de réalisation dans une éducation technologique. Conceptions et modélisation de la démarche de projet industriel par les élèves de première de lycée, proposition pour une matrice curriculaire au lycée.*

372 pages.

Thèse de doctorat : ENS Cachan : novembre 2001.

Dirigée par Jean-Louis Martinand.

La technologie en tant que discipline d'enseignement général n'existe pas dans l'enseignement des lycées. L'étude prospective de conception d'un tel enseignement, centrale dans ce travail de thèse, est menée à partir du recueil et de l'analyse des points de vue d'élèves de première (666 questionnaires) et de professeurs de technologie enseignant en collège (118) ainsi que de l'examen des contenus de la seule expérimentation en France d'un tel enseignement optionnel menée de la seconde à la terminale de 1992 à 1994 dans l'académie de Versailles.

L'analyse des données indique que les professeurs et les élèves imaginent cet enseignement dans la continuité de la technologie au collège relativement aux domaines de pratiques techniques (mécanique, électronique, économie et gestion, traitement de l'information). Les élèves pensent que cette discipline est plutôt à proposer en option. Lorsqu'on soumet à la discussion l'évolution relative des activités de préparation par rapport aux tâches et au temps de réalisation, les deux publics se réfèrent aux pratiques socio-techniques contemporaines. Si une proposition de programme accordait ainsi une importance plus grande aux activités de préparation dans des réalisations sur projet, les conceptions des élèves et des professeurs ne seraient pas des obstacles à la construction de savoirs nouveaux.

Selon cette orientation, la construction de cet enseignement pour le lycée devrait s'ancrer fortement sur les pratiques des entreprises –avec des relations durant la scolarité– en y intégrant des productions de services. Dans le même temps, elle aurait à élargir ses objets d'études et à développer des effets de contexte par des contenus ayant par exemple leurs sources dans l'organisation en réseaux des systèmes techniques existants. Une matrice curriculaire est proposée sous la forme d'un outil d'aide à la décision pour les décideurs politiques et les concepteurs du programme. Cette matrice prend en compte le curriculum réel de l'éducation technologique. Elle s'inscrit dans le curriculum formel de l'éducation technologique déjà existante et obligatoire pour tous en France à l'école et au collège.

ROUX, François. *Actualisation des savoirs technologiques pour la formation des entraîneurs de ski alpin de compétition.*

394 pages.

Thèse de doctorat : Paris 11 : décembre 2000.

Dirigée par Alain Durey.

Le cerveau organise la perception à partir de besoins et de préconceptions et nous objectivons nos perceptions en mettant en tension nos sensations avec nos conceptions, elles sont donc plus objectives si nos connaissances sont plus justes.

Aujourd'hui, du fait de l'évolution des matériels et du contexte du ski alpin, les repères techniques des entraîneurs nationaux et des coureurs deviennent flous. Consciente de cela, la direction technique de la F.F.S. nous demande de produire un manuel technologique de l'activité.

Pour construire ce document, nous étudions la phénoménologie du système skieur-skis-contexte physique dans sa complexité, en mettant en tension les techniques corporelles avec les techniques matérielles cristallisées dans les skis, et nous orientons notre réflexion avec les savoir-faire et les conceptions des skieurs experts, des entraîneurs et d'un fabricant de skis.

Ce modèle empirique permet de définir les actions motrices remarquables dont nous vérifions la réalité par l'analyse du mouvement en trois dimensions. Celui-ci constitue un ensemble d'observables qui rend bien compte des mouvements qu'utilise le coureur pour se piloter sur des trajectoires performantes en manœuvrant ses skis.

L'analyse révèle une dispersion non négligeable des

caractéristiques cinématiques et de l'organisation temporelle qui justifie la commande de la F.F.S. L'expérimentation semble l'avoir renforcée, de même que la fabrication de skis sur mesure produisant des compensations optimisant le fonctionnement mécanique du système.

Celui-ci résulte d'une tension entre quatre pôles : le réglage des angles de prise de carres; l'ajustement des caractéristiques des torseurs chaussure-ski et aérodynamique; les caractéristiques mécaniques et géométriques des skis et les caractéristiques mécaniques de la neige. Nous avons conçu et validé une méthodologie permettant d'investiguer ces relations.

Pour que le manuel soit directement opérationnel, nous avons transposé les définitions théoriques *pour le scientifique* en définitions pragmatiques *pour le technicien*. Ils s'agit d'une codification par rapport à des repères sensoriels.

SANTOS VENTURA, Paolo Cesar. *La négociation entre le concepteur, les objets et le public dans les musées techniques et les salons professionnels*.

2 volumes.

Thèse de doctorat : Dijon : mai 2001.

Dirigée par Daniel Raichvarg.

Cette thèse est une thèse exploratoire d'un concept, celui de la négociation. Nous avons essayé de tester le concept de négociation dans des actions de vulgarisation scientifique et technique en général, et en particulier dans les expositions d'objets et d'artefacts techniques. Nous cherchons d'autres manières de parler, d'écrire et de réfléchir la vulgarisation scientifique et technique et nous avons cherché à savoir comment le concept s'organise, comment il évolue et quels pourraient être les descripteurs.

Nos questions étaient de savoir : si le concept de négociation est opérationnel, s'il nous amène à des nouvelles propositions dans le champ de recherche de la vulgarisation scientifique et technique, comment les visiteurs des expositions scientifiques et techniques entrent en négociation avec les objets d'exposition; comment les parcours muséographiques facilitent la négociation entre le visiteur et les objets; quels sont les indicateurs et les descripteurs de négociations pendant une visite d'un groupe d'étudiants dans les salles d'exposition d'objets techniques, etc. La négociation est intuitivement liée à la discussion et à l'échange, elle permet de créer un espace de sens qui facilite les changements

de la société. Si l'on prend en compte le fait que chaque acteur est porteur d'informations et de connaissances, il est possible, après négociation, de trouver des solutions et des œuvres nouvelles et irréversibles par rapport aux questions et affrontements quotidiens qui se posent aux acteurs eux-mêmes. Comme la Vulgarisation Scientifique et Technique, la négociation est un parcours sans fin et ne se termine jamais; elle recommence toujours, elle se reconstruit, c'est une œuvre qui se met en forme. L'exposition est une œuvre où le visiteur peut se regarder et recomposer les fragments et les fractures du monde, en interaction et négociation avec les artefacts, afin de créer une autre œuvre, sa propre œuvre.

Après les trois cadres théoriques : la négociation, la vulgarisation et les objets, qui nous amènent toujours à l'œuvre, nous allons parler de l'œuvre du public. Pour cela nous avons choisi un cas parmi d'autres : la visite d'un groupe d'étudiants à un musée des techniques. Cette négociation permet au visiteur de : produire ses propres discours sur l'objet maintenant avec un nouveau statut; manipuler la durée à son propre rythme, car la temporalité de la négociation est définie par le visiteur lui-même; construire ses propres œuvres, ou plus finement encore, mettre les objets en micro-œuvres, cas par cas, chaque objet étant un monde à part.

Cette mise en micro-œuvre des objets peut se produire de deux façons : soit spontanée, où il suffit d'un regard, d'un échange de mots avec un autre visiteur, ou la lecture d'un panneau, pour que son micro-œuvre se produise; soit provoquée, et cette provocation peut se faire aussi de plusieurs façons : par l'interactivité simple (toucher l'objet, prendre l'objet, jouer avec l'objet); par enrôlement direct du visiteur et/ou par procuration; par l'interaction symbolique ou l'envoûtement, où le visiteur joue avec ses réminiscences, où il visite les châteaux envoûtés de sa mémoire.

Si nous avançons de la négociation à la vulgarisation nous pouvons résumer : la vulgarisation scientifique et technique est une œuvre collective de connaissances et de pratiques nouvelles, autonomes par rapport à la science et à la technique, créée par des pratiques multiples à partir des interactions et des négociations entre plusieurs réseaux de culture scientifique et technique : les entreprises, les institutions de recherche, les médias divers, les organisations associatives et les syndicats, les écoles, la ville et les citoyens avec ses réseaux relationnels.

Titres communiqués par

**Michel Fabre**

*professeur à l'Université de Nantes*

LEMAÎTRE, Denis. *Formation humaine dans les écoles d'ingénieurs : étude des conceptions contemporaines (dimensions anthropologique, éthique et culturelle)*.

849 pages avec annexes.

Thèse de doctorat : Nantes : juin 2001.

Dirigée par Michel Fabre.

À côté des disciplines scientifiques et techniques qui demeurent la base du métier, les écoles d'ingénieurs françaises proposent à leurs élèves une formation humaine destinée à développer des compétences relevant de la personne, et pouvant allier des contenus aussi divers que l'expression-communication, la culture générale, le management, la psychosociologie ou la pratique artistique. Cette formation est ancienne dans les écoles d'ingénieurs, mais elle prend aujourd'hui une plus grande importance dans les programmes d'enseignement et soulève aujourd'hui de plus vives réflexions. En outre la référence à la dimension humaine est plus manifeste qu'autrefois, comme le montrent les appellations fréquemment choisies : « sciences humaines », « humanités » ou « formation humaine » (terme générique retenu ici). La diversité des écoles, des politiques de formation et des intervenants, l'absence de programme officiel, les références contradictoires au besoin des entreprises, à l'organisation sociale ou à l'avenir de l'humanité, toutes les oppositions idéologiques contemporaines, rendent la définition de cette formation hautement problématique.

La présente étude s'attache à déterminer si l'on peut considérer cette formation comme un champ disciplinaire cohérent, et sur quelle image de l'homme et de la société elle peut se fonder. Dans sa partie théorique, elle tente de confronter toutes les références culturelles qui peuvent servir à fonder un curriculum de formation humaine ou l'influencer, autour du métier d'ingénieur, de la place de la technique, des modèles culturels et sociaux, de la vision de l'homme et de la société. L'enquête interroge ensuite les représentations des concepteurs de la formation humaine sur le terrain (enseignants et responsables de formation), et confronte ces représentations avec d'autres phénomènes : le discours des écoles saisi au travers de leurs plaquettes

publicitaires, un aperçu des programmes effectivement mis en œuvre, les recommandations des quelques organismes officiels, et l'avis d'élèves recueilli à travers des débats organisés sur le thème.

Au final il paraît possible de reconnaître un fonds commun de la formation humaine des ingénieurs, autour d'une maîtrise humaine de l'activité, qui prend place différemment selon les trois types d'approche recensés : le schéma des humanités, le schéma du développement personnel, le schéma des sciences humaines. Le modèle formé par la coexistence de ces trois approches est traversé par des tensions entre une logique d'adaptation aux conditions du système école-entreprise (tendance post-moderne) et une logique de transformation des acteurs au profit d'un idéal d'éducation (tendance moderne). Ainsi conçu, il permet d'expliquer toutes les configurations rencontrées en les situant les unes par rapport aux autres, et par rapport aux référents fondamentaux du curriculum de formation humaine.

Au final il paraît possible de reconnaître un fonds commun de la formation humaine des ingénieurs, autour d'une maîtrise humaine de l'activité, qui prend place différemment selon les trois types d'approche recensés : le schéma des humanités, le schéma du développement personnel, le schéma des sciences humaines. Le modèle formé par la coexistence de ces trois approches est traversé par des tensions entre une logique d'adaptation aux conditions du système école-entreprise (tendance post-moderne) et une logique de transformation des acteurs au profit d'un idéal d'éducation (tendance moderne). Ainsi conçu, il permet d'expliquer toutes les configurations rencontrées en les situant les unes par rapport aux autres, et par rapport aux référents fondamentaux du curriculum de formation humaine.

ROUX-PEREZ, Thérèse. *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*.

904 pages avec annexes.

Thèse de doctorat : Nantes : novembre 2001.

Dirigée par Marguerite Altet.

Ce travail de recherche tend à appréhender, au travers des représentations sociales et professionnelles, la construction identitaire chez les enseignants d'EPS, dans sa dimension complexe et dynamique.

L'identité professionnelle s'inscrit dans un processus au sein duquel le sujet met en œuvre des stratégies d'adaptation vis-à-vis de l'évolution de la profession. S'appuyant tantôt sur une appartenance au groupe, tantôt sur des formes de différenciation, tantôt sur la singularité de son contexte professionnel, l'enseignant élabore une identité plurielle et composite, faite d'ajustements multiples, de bricolages, pour construire un monde cohérent et lui donner sens au quotidien.

Les résultats nous conduisent à appréhender la réalité à différentes échelles. À l'échelle collective, nous pouvons dresser une «cartographie» de la profession, qui semble fonder une identité partagée valorisant la relation à l'élève et des valeurs éducatives propres à la discipline. La logique institutionnelle est à la fois perçue comme un point d'appui et comme une source de tensions au sein du groupe professionnel. En cohérence avec leurs conceptions, les enseignants d'EPS privilégient certains modes d'implication à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, conduisant à l'émergence de cinq profils identitaires, porteurs de représentations et de valeurs partagées par des sous-groupes professionnels. Enfin, à l'échelle de l'individu, la prise en compte des itinéraires professionnels particuliers redonne place au sujet dans la singularité de son processus identitaire lié à son histoire, à la diversité des contextes qu'il traverse, à la qualité de sa relation aux autres, à sa capacité de changement. L'inscription dans une dimension temporelle nous permet alors de comprendre comment s'opèrent les recompositions identitaires, confirmant le caractère pluriel, composite et dynamique des identités professionnelles.

---

Titre communiqué par

**Martine Lani-Bayle**

*Professeur à l'Université de Nantes*

---

CHATELLIER, Marc. *Paradoxes des difficultés d'apprentissage de la lecture aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire; les chemins du désir entre (dé)construction, détour et autonomisation.*

461 pages.

Thèse de doctorat : Nantes : novembre 2000.

Dirigée par Martine Lani-Bayle.

Les différents regards que l'on porte sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire, nous renvoient au

premier abord une image éclatée, confuse. La variété des discours et des pratiques (enseignants, enseignants spécialisés), l'écart qui bien souvent sépare ces deux ordres de réalité, rendent délicate la compréhension de la problématique de la difficulté d'apprentissage de la lecture, rencontrée par certains sujets-apprenants de cycle 2 ou de cycle 3 d'école primaire.

À partir de ce constat, une triple réflexion théorique est développée : sur le plan paradigmatique et épistémologique, par la considération des phénomènes complexes en jeu dans l'interaction entre sujets (enfant-élève, enseignant, parents) lors de l'apprentissage de la lecture; sur le plan conceptuel, par la prise en compte des principes dynamiques qui fondent la théorie des systèmes vivants auto-référentiels; sur le plan institutionnel et pragmatique, par l'attention portée à certaines formes d'écoutes, à caractère autopoïétique et paradoxal, du discours du sujet-apprenant sur ses propres difficultés d'apprentissage.

L'exploration clinique en direction de ces sujets-apprenants («signalés» par un discours qui stigmatise la (ou les) difficulté(s)), est effectuée selon une approche méthodologique croisée : d'un côté on considère, en référence au cadre ethnométhodologique du récit de pratique, le discours conscient du sujet (le su) sur ses propres difficultés, et l'on mesure son caractère paradoxal de construction-déconstruction à un niveau métacognitif; de l'autre on mesure, en référence au cadre psychanalytique, les effets de l'écoute rééducative sur la remise en circulation chez le sujet de son désir (l'insu), pour l'abduire comme fondement de l'articulation entre figurations symboliques, schèmes opératoires et processus désirant. Une démarche clinique, basée sur l'intrication étroite des deux statuts a priori séparés que constituent nos pratiques d'enseignant spécialisé et de chercheur en sciences de l'éducation, a permis une telle investigation auprès d'un nombre réduit d'études de cas. Il apparaît que, si pour l'observateur ces situations procèdent de temps diachroniques à des niveaux différents, pour le sujet-apprenant ces deux formes d'écoute de son discours (pratiques spécialisées pour l'institution scolaire) contribuent à la cohésion d'un temps synchrone, où su et insu, conscient et inconscient, s'enchevêtrent de façon dynamique pour faire advenir le sujet à la complexité du monde symbolique, entre autonomie et incertitude. La difficulté d'apprentissage de la lecture ne fonctionnerait alors paradoxalement que comme un détour, assignant le sujet à reconnaître la loi du monde symbolique comme vecteur d'autonomisation.

Pour de tels sujets-apprenants, reconnus comme non déficients cognitifs et non-dysharmoniques sur le plan affectif, les dispositifs d'aides spécialisées adaptatives mises en place à l'école élémentaire depuis 1989, sont des lieux d'émergence du paradoxe des difficultés d'apprentissage de la lecture, formellement différentes et singulières pour chaque sujet, et pourtant structurellement identiques du point de vue dynamique. Les investigations théorico-pratiques d'une telle enquête questionnent dès lors la pragmatique de l'aide spécialisée à l'école et celle de la communication dans un tel système. Partant, elles interrogent le socle théorique de la formation actuelle des enseignants.

---

Titres communiqués par

**Michel Bataille**

*Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail*

---

BENAÏOUN-RAMIREZ, Nicole. *Contribution à l'étude de la professionnalité enseignante : des enseignants face à l'imprévu en classe.*

520 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : février 2001.

Dirigée par Michel Bataille.

Les Sciences de l'Éducation, par le regard pluriel qu'elles autorisent, ont permis ici de repérer les modifications que les bouleversements du système éducatif depuis la III<sup>e</sup> République, ont entraîné dans le rapport des enseignants à leur fonction.

Les représentations des professeurs de collège témoignent de deux «projets-visées», en tension dialectique dans les diverses réformes, liés l'un à l'assimilation des différences, l'autre à leur épanouissement, projets dont l'articulation incombe aux enseignants sur le terrain. Ainsi se sont construits des «modèles normatifs» de professionnalité conçus comme des «exigences» auxquels se réfèrent plus ou moins les enseignants dans leur pratique quotidienne.

La recherche sur le terrain s'est attachée à repérer les principes organisateurs des représentations des enseignants concernant l'imprévu en classe, et à comprendre les processus à l'œuvre dans le «faire avec» qu'ils développent. Les résultats des enquêtes (entretiens, observations et questionnaires) ont établi que le contexte professionnel, l'ancienneté (professionnelle et

dans le collège), et l'implication étaient différentiels des représentations, et que celles-ci se différenciaient selon les modèles normatifs de professionnalité évoqués.

PAPALOI, Evangelia. *La transformation de l'implication et des représentations professionnelles des employés après un stage de formation. Le cas des employés à l'Entreprise d'Électricité de Grèce.*

Thèse de doctorat : Toulouse 2 : janvier 2001.

Dirigée par Michel Bataille.

Les mutations et les crises socio-économiques qui secouent le monde du travail, imposent des changements à la structure et au fonctionnement des services publics. La gestion des ressources humaines et la formation, déterminés par des instances administratives, deviennent les stratégies mobilisées pour faciliter l'adoption de nouvelles activités et qualités au travail dites «innovantes». Les contextes de travail et ceux de formation apparaissent particulièrement pertinents pour observer et s'interroger sur les pratiques, les représentations sociales et professionnelles des employés ainsi que sur le rôle de la formation à la préparation au changement. Afin de dévoiler ce qui se passe dans l'organisation, quels sont les facteurs qui déterminent le niveau de l'implication professionnelle des employés, nous avançons l'hypothèse qu'il y a une relation dialectique entre l'organisation, l'employé et la formation et que la formation a une place prépondérante parmi les facteurs susceptibles de transformer les représentations des employés. La formation, en mettant au centre de son intérêt l'homme, peut aider au renforcement de l'implication professionnelle, au développement personnel des employés et, par conséquent, peut conduire le système organisationnel à l'évolution et au progrès.

---

Titre communiqué par

**Gaston Pineau**

*Professeur à l'Université François Rabelais de Tours*

---

PAUL, Patrick. *Pratiques médicales, formations et transdisciplinarité. Contribution à la construction d'un modèle bio-cognitif de formation de la personne.*

Thèse de doctorat : Tours : juin 2001.

Dirigée par Gaston Pineau.

Dans le cadre d'une étude autobiographique à partir du récit d'une pratique médicale et scientifique d'une part, et de l'autre, d'une recherche personnelle (préambule : l'évolution paradoxale d'une pratique médicale), nous avons traversé, sur une trentaine d'années, différents champs épistémologiques qui ressortent, après analyse conceptuelle, du holisme, du dualisme, du positivisme, de la phénoménologie et de la gnose (première partie). À cette formation, représentant le côté «diurne», nous avons fait l'hypothèse qu'adjoindre la dimension «nocturne» permettrait de tendre vers l'appréhension de l'homme dans sa globalité. Celle-ci, référent à un corpus de 750 rêves échelonnés sur une période de 25 ans, constitue une «histoire de vie imaginale» (annexe n° 1).

Le postulat est d'explorer le processus des histoires de vie comme dépendant d'un double éclairage, diurne et nocturne, afin d'opérer la distanciation nécessaire au récit et à son analyse. Dans cette conception apparaît une nouvelle part constitutive de la réalité humaine. Cet abord, à son tour, suscite une exploration large du phénomène onirique : anthropologique, psychologique et scientifique (analyse conceptuelle – première partie). Ce questionnement croise, dans le champ de la formation, le modèle de la «Bildung» comme base méthodologique de traitement de l'information. Mais dans la mesure où l'approche est complexe, multiréférentielle et non-réductive, il a semblé pertinent d'adjoindre la méthodologie transdisciplinaire afin de permettre la création de ponts et de relations entre domaines épistémologiquement distincts.

Le paradigme anthropologique du tissage permet d'analyser comment la construction identitaire émerge de l'étude autobiographique hétéro et auto-formative en croisant régimes diurne et nocturne, temporalités diachronique et synchronique, conscient et inconscient. La convergence des récits devient recherche de «l'Image» singulière formatrice (dans le sens de *Bildung*, *Imago Dei*), établissant un pont entre «récit de formation» et «histoire de vie imaginale». Cette investigation suppose, en parallèle à l'interrogation identitaire («*Qui suis-je?*»), d'interroger la question du «lieu» («*Où suis-je?*»), la problématique de la quête identitaire s'engageant sur plusieurs niveaux possibles de réalité qui déclinent la complexité humaine (deuxième partie : l'analyse des données).

L'ensemble de ces niveaux suppose la problématique de leurs ruptures et de leurs articulations dans la quête identitaire visée par les Histoires de vie. Elle s'illustre par une modélisation bio-cognitive de formation de la personne qui construit et précise les relations entre niveaux qualifiant une connaissance du dehors et une connaissance du dedans. Elle rend possible une mise en application dans le champ de l'anthropologie, de la temporalité, ainsi que dans celui des Sciences de l'Éducation (troisième partie), en soulevant la question de la pensée pédagogique et de la philosophie de l'éducation comme théorie prenant en compte l'intégralité de la personne humaine.

Un second tome (annexes et notes) précise un certain nombre de points étayant et illustrant le développement de la recherche.

# « VUE SUR REVUES »

BLANDINE RAOUL-RÉA

Les périodiques constituent une des formes privilégiées de la communication scientifique. Cette rubrique poursuit l'objectif d'information sur l'actualité de la recherche en éducation et formation. Elle présente aux lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation* les revues nouvellement créées ou les revues récentes qui auraient échappé à leur attention.

Titre	Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes	Les dossiers des Sciences de l'Éducation : Revue du CREFI
numéro présenté	n° 1, juin 2003 (à paraître)	N° 4, 2000 Thème central : les relations entre représentations et pratiques
périodicité / date du prochain numéro	3 numéros par an	2 numéros par an
cadre institutionnel	Université de Paris X – Nanterre UFR SPSE	Université de Toulouse avec l'appui de l'IUFM
responsables	Association internationale pour la promotion des recherches en éducation et formation d'adultes	CREFI, Université de Toulouse
politique éditoriale	Savoirs a pour vocation de favoriser la production, la valorisation et la mise en débat des synthèses et des résultats de travaux scientifiques réalisés dans le champ de la formation des adultes.	Fournir au lecteur un panorama des problématiques de recherche. Rassembler des travaux significatifs en fonction d'un thème central : présentations de recherche, enquêtes de terrain, analyses de pratique et d'expérience, et propositions théoriques.
comité de lecture / comité scientifique	oui : comité éditorial constitué en association (AIPREFA)	oui : comité scientifique
conditions de publication	Adresser 4 exemplaires papier à la rédaction + 1 exemplaire au format rtf en disquette ou par courrier électronique (30 000 signes espaces compris)	
contact	Université Paris X-Nanterre – Revue SAVOIRS UFR SPSE, bâtiment C 301 200, avenue de la République 92001 Nanterre Cedex Tél. : 01.55.59.99.22 Email : revue.savoirs@u-paris10.fr	Crefi 5, allées Antonio-Machado 31058 Toulouse Cedex 1 Tél. : 05.61.50.47.49 site : <a href="http://www.univ-tlse2.fr/crefi/sommaire/publications.htm">http://www.univ-tlse2.fr/crefi/sommaire/publications.htm</a>

# 2

---

## RESSOURCES

## PLAN DE CLASSEMENT

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

## TYPOLOGIE DE CONTENU

- 1. COMPTE RENDU DE RECHERCHE
  - ☛ 11. Recherche empirique : descriptive, expérimentale, clinique.  
*(A partir de données méthodiquement collectées et traitées).*
  - ☛ 12. Recherche théorique  
*(Portant sur des concepts, des modèles, etc.)*
  - ☛ 13. Recherche historique ou d'éducation comparée  
*(A partir de documents méthodiquement traités)*
- 2. BILAN DE RECHERCHES
  - ☛ 21. Bilan à l'intention des chercheurs
  - ☛ 22. Bilan à l'intention des praticiens
  - ☛ 23. Bilan orienté dégageant des propositions
- 3. OUTIL DE RECHERCHE
  - ☛ 31. Méthodologie
  - ☛ 32. Bibliographie
  - ☛ 33. Encyclopédie ou dictionnaire
- 4. ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENT D'INFORMATION
- 5. ESSAI ET POINT DE VUE
- 6. VÉCU ET TÉMOIGNAGE
  - ☛ 61. Relation de vécus ou d'innovation
  - ☛ 62. Autobiographie
- 7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8. STATISTIQUES
- 9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 0. VULGARISATION

# BIBLIOGRAPHIE COURANTE

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

### *Recherche scientifique*

#### *Recherche en sciences de l'éducation*

**CHARTRON, Ghislaine, dir.**

*Les chercheurs et la documentation numérique : nouveaux services et usages.*

Paris : Editions du Cercle de la Librairie, 2002. 272 p. (Bibliothèques.)<sup>✉</sup> 4

Le réseau Internet bouleverse les modes de production et de diffusion de la recherche par la rapidité de publication et la mise en ligne des données. En quoi cela affecte-t-il la communauté des chercheurs et des éditeurs scientifiques ? L'ouvrage, auquel collaborent 9 auteurs, observe les évolutions selon les domaines et fait le pari que les mutations sont liées aux techniques mais surtout aux stratégies d'acteurs. Deux parties : -1/ L'offre numérique, ses biens et services, la réorganisation des revues scientifiques et les perspectives chez les éditeurs, les intermédiaires et les bibliothèques ; -2/ La recomposition des pratiques autour de l'accès au texte intégral dans les bibliothèques d'enseignement supérieur et les études littéraires, dans le marché des bases de données, chez les chercheurs d'économie-gestion, de HEC, l'intégration des revues électroniques chez les chercheurs du CEA, de l'astrophysique et de génomique. (Prix : 39 €).

**MAC NAUGHTON, Glenda ; ROLFE, Sharne A. ; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram.**

*Doing early childhood research : international perspectives on theory and practice.*

Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 2001. XII-306 p., tabl., bibliogr. p. 275-299. Index.<sup>✉</sup> 31

Ce guide de l'élaboration d'une recherche sur les enfants d'école maternelle est destiné aux chercheurs débutants et à leurs directeurs de recherche. Il met en lumière la multiplicité des approches de ce domaine éducatif à partir de divers mouvements de pensée théorique. Seize chercheurs de pays

anglophones font partager leur expérience de ce processus qui, dans une première partie, est démystifié tandis que les quatre principaux paradigmes concernant la petite enfance - positiviste, interprétatif, structuraliste, poststructuraliste - sont expliqués. La seconde partie traite des questions relatives à la conception de la recherche et au travail d'analyse (qualitative, quantitative, avec un type de statistiques donné). Les problèmes d'éthique et d'équité sont abordés. La troisième partie illustre par des études de cas les méthodes utilisées (questionnaires, entrevues, observation directe, recherches action, études ethnographiques,...). Des recherches publiées sont commentées par les spécialistes. (Prix : 17 £).

**POCHET, Bernard.**

*Méthodologie documentaire : comment accéder à la littérature scientifique à l'heure d'Internet ? avec site Internet.*

Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2002. 141 p. (Sciences et méthodes.)<sup>✉</sup> 4

Sous la forme d'un guide destiné à l'étudiant, au chercheur et au spécialiste de l'information, cet ouvrage resitue les éléments de base de la recherche documentaire, de la présentation des références bibliographiques et de la publication d'articles scientifiques dans la perspective des nouveaux outils de communication comme Internet.

Un site compagnon de l'ouvrage permet d'actualiser ces données très volatiles :

<http://www.bib.fsagx.ac.be/edudoc/DBU.htm>

## B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

**BRÉLIVET Alain.**

*La formation chrétienne dans les grands collèges catholiques : Bretagne 1920-1940.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 400 p., annexes, notes bibliogr.<sup>✉</sup> 13

Cette recherche porte sur la formation chrétienne dans les grands collèges catholiques de Basse-Bretagne, des années 1920 à 1940. Elle a été réalisée à partir des bulletins publiés

par les deux établissements étudiés. Le dispositif éducatif fondé sur l'obéissance au règlement exige une discipline rigoureuse et un effort individuel de la part de l'élève, dans un cadre d'isolement, l'internat. Une solide instruction accompagne la formation spirituelle et religieuse. Éléments importants de la formation catholique, les cercles d'études destinés à former à l'apostolat et à constituer une élite chrétienne proposent une réflexion sur la société. Ils visent la rechristianisation à partir d'un projet global de société prenant appui sur les valeurs de la famille, du travail et de l'Etat et accordent une grande place à l'étude de l'Évangile et des encycliques. Lieux d'appropriation de la doctrine sociale de l'Église, les cercles d'études se prolongent par des actions d'engagement dans des œuvres ou dans le scoutisme, ils constituent une école de formation intellectuelle, morale et physique où se forge la mentalité catholique française de l'entre-deux-guerres. (Prix : 30 €).

---

## Philosophie

### Systèmes philosophiques

**FABRE, Michel.**

*Gaston Bachelard : la formation de l'homme moderne.*

Paris : Hachette Education, 2001. 126 p., bibliogr. p. 123-126. (Portraits d'éducateurs.)<sup>€</sup> 4

Cette initiation à la pensée de Bachelard, introduite par une courte biographie, met l'accent sur la place des questions touchant l'apprentissage et l'enseignement dans sa philosophie : thème fondamental de celle-ci, la formation définit pour le philosophe l'existence de l'homme. En développant une philosophie de la sur-existence, il axe celle-ci sur une dualité entre la formation scientifique et la formation poétique, que l'auteur s'attache à définir. Il envisage la relation pédagogique comme la condition même de la capacité de penser, faisant de la raison une école. L'étude du concept de « pédagogie psychanalytique » chez Bachelard met en évidence la nature nécessairement continue de la formation dans la pensée du philosophe qui la conçoit comme une psychanalyse de la connaissance. A cette formation scientifique, Bachelard opposera l'éducation poétique, acte de sur-conscience dont l'auteur retrace les grands principes. Des textes choisis illustrent ce portrait qui s'achève sur une interrogation portant sur l'actualité de la pensée de Bachelard au regard de la réflexion pédagogique actuelle. (Prix : 9,50 €).

## Disciplines philosophiques

### Philosophie de l'éducation

**BECKETT, David ; HAGER, Paul.**

*Life, work and learning : practice in postmodernity.*

London ; New York : Routledge, 2001. 210 p., bibliogr. p. 196-205. Index. (Routledge international studies in the philosophy of education ; 14.)<sup>€</sup> 5

Ce livre traite des savoir-faire et des processus d'acquisition des savoir-faire observables au cours de la vie d'adulte dans le cadre du travail rémunéré comme du travail non rémunéré (travail domestique, travail associatif). La première partie est axée sur la description et l'analyse de processus d'acquisition de savoir-faire et de compétences au travers d'études de cas dans divers univers de travail. La deuxième partie s'intéresse aux outils conceptuels nécessaires pour identifier, favoriser et enrichir ces processus d'acquisition. Les auteurs adoptent une approche philosophique en se situant par rapport aux travaux d'Aristote, de Wittgenstein et de Russel et en s'inscrivant dans le courant post-moderniste ; ils empruntent des concepts propres aux champs parfois cloisonnés de l'enseignement pour adultes, de la formation continue, de la formation professionnelle qu'ils tentent d'articuler pour fonder une base conceptuelle permettant de faire la synthèse entre les trois domaines. L'objectif de cette étude est de permettre l'identification des acquis issus des pratiques résultant du travail dans le but de faire reconnaître ces acquis sur le plan social. (Prix : 61 £).

### Épistémologie

**FILLOUX, Jean-Claude.**

*Épistémologie, éthique et sciences de l'éducation.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 242 p.<sup>€</sup> 12

Cet ouvrage rassemble un certain nombre de textes qui s'articulent autour de deux questions : la première tourne autour d'une réflexion épistémologique sur l'école comme objet de connaissance et de science, et la deuxième introduit l'hypothèse d'une réflexion sur « l'éthique » qui pourrait conduire à une pédagogie de l'éthique. Si l'on veut aborder l'éducation dans le champ de l'école de manière scientifique, on s'aperçoit vite que l'éducation en tant que pratique sociale n'est pas un objet de savoir déterminable d'un point de vue épistémologique. C'est à travers l'utilisation de modèles, de théories, de méthodes issues de la biologie, de l'histoire, de l'ethnométhodologie, et de la psychanalyse qu'une réflexion peut s'engager sur l'épistémologie des sciences de l'éducation. Ces questions sont traitées dans la première partie de cet ouvrage, où les textes s'organisent autour de trois axes : l'« éducation » est-elle un objet épistémique spécifique, pourquoi des sciences de l'éducation et non une science de l'éducation, quel est le sens d'énoncé de savoir, ou de connaissance dans le champ pédagogique ? Toutes les interrogations actuelles autour de l'éducation civique, l'éducation aux droits de l'homme se

retrouvent dans une seconde partie consacrée à une réflexion sur l'éducabilité de l'être humain à travers des textes analysant les positions de Durkheim et de Tolstoï renvoyant à une éducation éthique, antidote nécessaire au développement de ce que Freud appelait les « pulsions de destruction ». Le dernier texte pose le problème de la formation des enseignants à une éducation aux droits de l'homme, en se situant dans le champ d'une éducation éthique, à penser et à construire. (Prix : 19,50 €).

## Histoire

### Études historiques

**DAUNAY, Bertrand.**

*Éloge de la paraphrase.*

Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, 2002. 174 p., bibliogr. p. 171-174. (Essais et savoirs.)<sup>238</sup> 5

Dans le système scolaire français, deux exercices prévalent, la dissertation et l'explication de texte. La paraphrase, apparaît comme élément contraire au commentaire de texte, et a toujours été durement sanctionnée, par les textes officiels et les ouvrages théoriques. Dans la première partie de cet ouvrage, l'auteur veut examiner ce discours disqualifiant et contradictoire, et présenter ses raisons de ne pas y adhérer. Dans la deuxième partie, il aborde cette question à travers une étude historique et montre combien cette pratique a une légitimité historique dans la culture rhétorique. Enfin, l'auteur montre à travers quelques commentaires de textes d'élèves et d'auteurs, combien cette pratique discursive est condamnée en tant que forme de discours, alors même qu'elle devrait être réhabilitée en tant que pratique d'apprentissage des discours critiques sur la littérature.

**DESCOULEURS, Bernard ; NOUAILHAT, René.**

*Réformes, révolutions et modernité.*

Paris ; Besançon : Desclée de Brouwer ; CRDP de Franche-Comté, 2002. 293 p., bibliogr. p. 289-292. (Culture et religions.)<sup>239</sup> 4

Quels sont les rapports entre le fait religieux et la modernité ? En quoi, Réformes et Révolutions ont-elles constitué de véritables ruptures ? Cet ouvrage tente d'apporter des réponses à ces questions et propose une relecture de notre histoire, depuis l'époque dite Moderne, par des « regards croisés » d'historiens spécialistes des époques concernées. Contrairement aux idées reçues, si les ruptures existent, elles s'inscrivent dans une certaine continuité. Le christianisme, confronté aux bouleversements du 16<sup>e</sup> siècle, de la Révolution ou de l'expansion occidentale, n'est pas étranger à l'avènement de la modernité : ce qui se voit dans l'esprit des Réformes, dans la place de la religion pendant la Révolution et surtout dans les débats sur les droits de l'homme initiés par Las Casas puis par les missionnaires des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles. La continuité est présente aussi bien dans les idées millénaristes héritées des textes bibliques que dans

le passage de la sécularisation à la laïcité à la française. Cet ouvrage redonne sa place à la religion dans notre histoire. Il met en évidence la complexité des phénomènes religieux, les nouveaux types de rapport entre religion et État, ainsi que les transformations culturelles qui ont bouleversé l'ordre social. Les auteurs proposent également des documents et des pistes de réflexion pédagogique. Car dans un contexte où le religieux revient en force, trop souvent sous la forme du fondamentalisme et où la modernité est remise en cause dans certains milieux, enseigner le fait religieux est indispensable pour l'éducation à la citoyenneté. (Prix : 21 €).

### Histoire de l'éducation

**FIÉVET, Michel.**

*Les enfants pauvres à l'école : la révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle.*

Paris : Imago, 2001. 254 p., bibliogr. p. 245-252.<sup>240</sup> 13

Sous l'Ancien Régime, J.-B. de La Salle consacra toute sa vie à l'éducation des enfants pauvres créant à cet effet un collectif de maîtres d'écoles populaires et gratuites, les Frères des écoles chrétiennes. Ses écrits témoignent d'un projet éducatif de libération, pensé en termes d'insertion sociale et de salut, redonnant ainsi aux enfants les plus démunis leur dignité. Après avoir décrit le contexte social et économique du petit peuple et le paysage de la chrétienté aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles, l'auteur présente le projet théocratique de J.-B. de La Salle, tendant à l'élaboration d'une « société-chrétienté » de type égalitaire et fraternelle orientée vers l'au-delà. La deuxième partie de l'ouvrage dresse un inventaire de la pauvreté et des lieux de misère, exposant les conditions de vie et de survie de l'enfance pauvre en ville et à la campagne chez les ouvriers, les artisans et les mendiants. La dernière partie de l'ouvrage nous éclaire sur le projet éducatif et religieux de J.-B. de La Salle. « La conduite » fixe les principes basés sur le respect et l'amour mais aussi sur des savoirs à inculquer tels que lecture, écriture, dessin, calcul et maîtrise du français. La tenue d'un « catalogue » permet le suivi familial et scolaire de l'enfant. « Les Règles de bienséance » en assurent le cadrage social. La catéchèse précise l'instruction religieuse avec ses rites et ses interdits. Tout cet ensemble a contribué à la légitimation identitaire individuelle et collective d'une classe scolaire pauvre et chrétienne, amorce d'une nouvelle classe sociale. En cela, le projet de J.-B. de La Salle participe d'une révolution scolaire émancipatrice. (Prix : 21 €).

**PALMER, Joy A.**

*Fifty major thinkers on education : from Confucius to Dewey.*

*Fifty modern thinkers on education : from Piaget to the Present.*

London : Routledge, 2001. 254 p. + 290 p., notes bibliogr. (Routledge key guides.)<sup>241</sup> 33

Chacun de ces deux guides présente 50 penseurs qui ont joué un rôle majeur dans l'histoire de l'enseignement. Le premier tome balaye la période qui s'étend de l'antiquité au dix-neuvième siècle, le deuxième tome couvre le vingtième siècle. Les articles sont tous organisés selon un même

schéma : d'abord une citation du penseur puis quelques éléments biographiques permettant de situer son œuvre, suivis d'une présentation de l'œuvre, enfin une réflexion critique sur les apports de l'œuvre et notamment sur ses aspects novateurs. Un premier groupe de références bibliographiques porte sur les ouvrages majeurs écrits par le philosophe, psychologue ou pédagogue présenté. Un deuxième groupe de références bibliographiques concerne les notions et thèmes abordés dans l'article, l'ensemble des références constituant en quelque sorte un maillage des notions et thèmes se rapportant à l'éducation. Ces deux guides s'adressent en priorité aux étudiants et à leurs formateurs. (Prix : 14 £ + 14 £).

**ROULLET, Michèle.**

*Les manuels de pédagogie, 1880-1920 : apprendre à enseigner dans les livres ?*

Paris : PUF, 2001. 187 p., bibliogr. p. 175-180. Index. (Éducation et formation : Recherches scientifiques.)<sup>✉</sup> 13

Avec la loi du 9 août 1879 de Jules Ferry se met en place le système scolaire laïque obligatoire qui va de pair avec la création d'écoles normales ayant pour mission la formation des maîtres à l'éducation et aux valeurs républicaines. Cet édifice institutionnel est à l'origine d'un modèle pédagogique qui sera développé plus particulièrement à travers les manuels afin de créer un corps enseignant homogène, partageant les mêmes valeurs collectives. Le propos de cet ouvrage, tiré de la thèse de l'auteur, est d'exposer les fondements de la pensée pédagogique naissante, la rhétorique qui l'articule et ses applications à partir de l'étude des manuels de pédagogie et de psychologie destinés à l'éducation professionnelle des maîtres. Cette pédagogie vise à instiller les grands principes de la mémoire républicaine, fondée sur la notion de progrès universel. Elle se veut rationnelle, scientifique, basée sur la méthode inductive et la psychologie, sous la guidance du maître formaté à un « catéchisme pédagogique » laissant peu de place à l'initiative et à l'originalité. Quelles en sont les grandes lignes ? L'accent est mis sur l'éducation intellectuelle donnant le primat à la Raison mais aussi sur l'éducation physique, objet d'enjeux économiques et politiques. L'éducation morale y est dispensée par le biais de l'instruction civique visant le développement de l'esprit critique fortement imprégné de positivisme. (Prix : 15 €).

---

## *Perspectives de l'éducation*

### *Réflexions critiques sur l'éducation*

**FOUBERT, Philippe.**

*Le malaise enchanté ou l'enseignement dans tous ses états.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 252 p., bibliogr. p. 251.<sup>✉</sup> 5

Dans cette réflexion critique sur le système éducatif et tout particulièrement sur les premier et second cycles de l'enseignement secondaire, Philippe Foubert dénonce un grand

nombre de dysfonctionnements organisationnels et structurels qui lui apparaissent comme étant propres à l'éducation nationale française et qui, selon lui, ont pour effet de gripper la machine. Il met en cause les rôles joués par les différentes parties actrices de l'école : enseignants mais aussi inspecteurs, ministres, principaux, syndicats des enseignants et fédérations des parents d'élèves. En regard des nombreuses causes d'immobilisme, l'auteur adopte une attitude pragmatique et propose des changements souvent radicaux d'ordre pédagogique et structurel. Une liste de 110 propositions conclut l'essai. Le ton adopté par ce professeur d'éducation physique qui se dit déçu d'avoir tenté trop souvent en vain d'initier des projets innovants est tour à tour amer, moqueur, humoristique. Jeux de mots et citations percutantes émaillent le texte. (Prix : 21,35 €).

**HIRTT, Nico.**

*L'école prostituée : l'offensive des entreprises sur l'enseignement.*

Bruxelles : Labor ; Espace de libertés, 2001. 95 p., notes bibliogr. (Liberté j'écris ton nom.)<sup>✉</sup> 5

Cet ouvrage analyse un phénomène récent de mutation du système éducatif : le processus d'irruption du patronat sur la scène éducative, tant dans le champ des structures que dans celui des contenus enseignés. L'auteur présente dans un premier temps les étapes institutionnelles de la mise en place d'une subordination de l'École aux lois du marché, par le biais des décisions et recommandations de conférences internationales : à travers une volonté affichée d'adapter l'enseignement aux besoins de l'économie et donc d'instaurer une meilleure adéquation entre l'école et l'entreprise, il s'agit de former le futur consommateur afin de disposer d'une main-d'œuvre non pas plus qualifiée mais plus adaptable. S'opère alors un glissement des savoirs vers des compétences générales qui va de pair avec la volonté patronale d'accroître l'autonomie des établissements scolaires dans le but de faire jouer la concurrence entre eux : en s'ouvrant à la logique du marché, l'école doit tendre vers l'autonomie et la décentralisation. La mise en réseau des connaissances grâce à l'outil qu'est Internet, favorise l'émergence d'une industrie mondiale de l'enseignement, à laquelle n'échappe pas l'Université, touchée elle aussi par une dérégulation de l'enseignement public. La spécialisation des filières, la hiérarchisation croissante du système d'enseignement et le contrôle des contenus, entraînent selon l'auteur une aggravation des inégalités sociales dans l'accès au savoir, reflet de l'inégalité en vigueur dans la société comme au sein du marché du travail. L'École reste donc plus que jamais une instance de reproduction. (Prix : 9 €).

**WEILER, Kathleen. ed.**

*Feminist engagements : reading, resisting, and revising male theorists in education and cultural studies.*

New York ; London : Routledge, 2001. VIII-207 p., notes bibliogr. Index.<sup>✉</sup> 5

Ce recueil présente dix essais de théoriciennes de l'éducation engagées dans le mouvement féministe, tout en précisant que les objectifs féministes peuvent également être défendus par des hommes et que les réflexions des femmes en matière d'éducation peuvent être neutres sur le plan de l'identité sexuelle. Ces auteurs relisent avec un esprit critique les textes des grands théoriciens démocrates ou libertaires tels que J. Dewey, P. Freire, M. Foucault, G. Deleuze, B. Bernstein, S. Hall, Gramsci..., qui les ont inspirées dans leur étude des processus culturels au travers desquels le pouvoir s'exerce en termes de classe, de race, de colonialisme. Durant la dernière décennie, les théories poststructuralistes ont profondément influencé les théories pédagogiques féministes mais la nécessité d'une voix distincte de la pensée traditionnelle occidentale, jusqu'à présent patriarcale, s'exprime ici : les théoriciennes de l'éducation, dépassant la dénonciation d'une vision biaisée des sociologues et pédagogues masculins, cherchent à les rallier aux objectifs féministes. (Prix : 15 £).

## C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### *Sociologie générale*

**BOZON, Michel.**

*Sociologie de la sexualité.*

Paris : Nathan, 2002. 128 p., bibliogr. p. 126-128. (Sociologie : sciences sociales ; 128.)<sup>FR</sup> 13

Michel Bozon aborde dans cet ouvrage la sexualité sous l'angle de la sociologie, ce qui représente une démarche originale et novatrice par rapport au sujet. Il défend l'idée que la construction sociale joue un rôle dans la construction de la sexualité humaine, et réciproquement, la sexualité structure les rapports sociaux et culturels, en jouant un rôle dans la légitimité des sexes et la représentation des générations. Nous sommes des animaux dénaturés, ne nous comportant plus par instinct, car la sexualité demande la coordination d'une activité mentale et corporelle culturellement apprises. L'auteur dit qu'il est important d'identifier l'inconscient social et culturel à l'œuvre dans notre activité sexuelle, et les représentations de la sexualité véhiculées à travers les âges par la société. Trois parties composent cet ouvrage : la première intitulée « Transformations de la sexualité et émergence de la subjectivité moderne » montre, qu'au cours de l'histoire, une séparation s'est opérée entre procréation et sexualité due à une individualisation des comportements et des normes, pour devenir à l'époque contemporaine, un des fondements principaux de la construction des sujets. La deuxième partie intitulée « Sexualité et rapports sociaux » montre que même si on a le sentiment que les interactions sexuelles sont libres, elles n'en sont pas moins régies par des formes instituées de relations entre les individus. La troisième partie intitulée « Les constructions du désir et du plaisir » signifie que, sans représentations de

la sexualité, il n'y aurait pas d'activité sexuelle humaine, car les hommes ont besoin d'élaborer mentalement ce qu'ils font, et ainsi donner sens à leurs actes. L'auteur constate également qu'avec le déclin du discours religieux, la médecine et la psychologie sont de plus en plus utilisées comme support d'une nouvelle normativité de la sexualité. (Prix : 8 €).

### *Sociologie de l'éducation*

**CACOUAULT, Marlaine ; CEUVRARD, Françoise.**

*Sociologie de l'éducation.*

Paris : La Découverte, 2001. N<sup>lle</sup> ed. 128 p., bibliogr. p. 114-119. (Repères ; 169.)<sup>FR</sup> 4

Ce livre dresse un panorama synthétique des études de sociologie de l'éducation où il apparaît que problématiques et thèmes de recherche sont liés d'une part, à l'évolution du système éducatif et de ses professionnels et d'autre part, à la transformation du débat social sur l'école. Dressant un rapide historique de la tradition scolaire française, les auteurs mettent en avant la croissance des effectifs et l'allongement des scolarités, facteurs qui introduisent la question de l'hétérogénéité des élèves à partir des années quatre-vingt, combinée à celle de l'institutionnalisation de politiques scolaires locales. Ainsi, en dépit de l'unification des structures secondaires, les inégalités de cursus se substituent aux inégalités d'accès. La sociologie de l'éducation s'intéresse dès lors à l'identification des moments clés du cursus où ces inégalités apparaissent : ceci pour mettre en évidence la différence de pré-requis des enfants en fonction de leur origine sociale et le rôle des critères d'évaluation et de sélection au sein des établissements dans la construction des inégalités sociales. La question de la scolarisation comme accès à l'emploi révèle un décalage croissant entre niveau de formation et activité exercée, que la formation continue échoue à corriger pour les bas niveaux de qualification. L'étude sociologique des personnels enseignants, enfin, en posant le problème de l'adéquation entre les compétences détenues et le niveau des apprenants, aborde le champ de la différenciation de la pédagogie : les interactions maître-élèves peuvent dès lors être analysées indépendamment des contenus d'enseignement. La sociologie a évolué d'une recherche des rapports entre système éducatif et société, vers une analyse des « micro-systèmes » locaux. (Prix : 8,50 €).

**DEMAINE, Jack.**

*Sociology of education today.*

London : Palgrave, 2001. 259 p., bibliogr. p. 223-246.<sup>FR</sup> 15

Quels sont les apports de la sociologie de l'éducation aujourd'hui ? Dans quelle mesure cette discipline peut-elle éclairer les décisions prises en matière de politique éducative ? Cet ouvrage rassemble des travaux de sociologues britanniques, américains et australiens qui débattent de questions empiriques et rendent compte de résultats de re-

cherches théoriques récentes dans le domaine. Les sujets traités sont les suivants : 1 - L'évolution de la sociologie de l'éducation au cours des cinquante dernières années. 2 - La notion de justice sociale : qu'entend-on par « justice sociale » ? Les politiques ont-ils la même approche que les sociologues ? Un outil de discrimination sociale à l'école : le concept d'aptitude ; Les apports des féministes en sociologie de l'éducation ces dernières décennies ; L'appartenance ethnique de nouveaux enseignants en Grande-Bretagne. 3 - Mondialisation, enseignement et droits de l'homme : un nouveau champ de réflexion et une approche de terrain dans laquelle le sociologue a un rôle à jouer ; Mondialisation, enseignement professionnel : de nouveaux profils se dessinent pour répondre aux évolutions du monde du travail ; Dérégulation, concurrence entre établissements, marchandisation de l'enseignement : quelle analyse pour le sociologue ? 4 - Les classes sociales en sociologie de l'éducation, une problématique dépassée ? Les stratégies des classes moyennes à l'école. L'ensemble des contributions témoigne de la complexité et de la diversité des recherches en sociologie de l'éducation ces dernières années. (Prix : 15 £).

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

**REITUMETSE OBAKENG, Mabokela.**

*Voices of conflict : desegregating South African universities.*

New York ; London : Falmer Press, 2000. XVI-184 p., ill., bibliogr. p. 173-180. Index. (Garland studies in higher education ; vol. 19.)<sup>13</sup>

Durant toute la période de l'apartheid, le système éducatif d'Afrique du Sud a été caractérisé par l'inégalité raciale et la disparité entre les sexes. L'ouvrage de R. Mabokela retrace l'histoire des politiques éducatives depuis le début de la période coloniale, notamment les politiques d'admission dans l'enseignement supérieur et l'attitude des étudiants (la loi de 1983 sur les universités a marqué le début de l'ouverture, légale mais non obligatoire, des universités « blanches » aux étudiants noirs, de plus en plus nombreux). Il examine le problème du maintien du niveau académique des universités dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement supérieur, le concept d'« africanisation » des universités et les constatations du rapport sur l'enseignement supérieur (1995) qui révèle que les plus hauts postes d'enseignement et d'administration dans les universités ex-« blanches » restent dévolus aux Blancs. (Prix : 45 \$).

**VERHOEVEN, Marie.**

*Ecole et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration.*

Louvain-la-Neuve (Belgique) : Bruylant-Academia ; Sybidi, 2002. 109 p., bibliogr. p. 107-109.<sup>11</sup>

L'école change, avec l'arrivée massive de jeunes « issus de l'immigration », l'hétérogénéité sociale des élèves se double maintenant d'une grande hétérogénéité culturelle, linguis-

tique et religieuse. Les problèmes des rapports entre l'école et la famille, le handicap socioculturel et les inégalités sont inévitables. Quelle politique adopter, comment concevoir les programmes scolaires, pour que l'école continue à jouer son rôle dans l'intégration sociale ? Au travers d'une enquête et par l'analyse croisée des points de vue des élèves et de leurs enseignants dans différents établissements secondaires à Bruxelles (Belgique francophone) et à Birmingham (Grande-Bretagne) cet ouvrage étudie la place de « l'identité culturelle » dans les écoles et la perception que les différents acteurs en ont. Comment le handicap socioculturel, les problèmes de l'école et de la famille créent-ils des inégalités et quels sont les mécanismes de ségrégation scolaire ? Comment les élèves peuvent-ils se construire une identité dans un monde « pluriel » ? (Prix : 9,42 €).

### ***Éducation, socialisation et cultures***

**HOUPERT-MERLY, Danièle. coord.**

*Pour une éducation interculturelle : recherches et pratiques. Séminaire Saint-Denis de La Réunion, avril 2000.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 144 p., bibliogr. p. 139-144.<sup>4</sup>

Comment l'école peut-elle contribuer à construire une société composée d'individus solidaires, dans le respect de l'identité culturelle des groupes ? Tout d'abord le cadre de la réflexion est posé, en particulier la notion d'interculturalisme distincte de celle de multiculturalisme est précisée. Il s'agit pour les auteurs de provoquer la rencontre des cultures. Un premier groupe de communications propose donc des exemples de mises en œuvre d'éducation interculturelle à l'occasion d'un apprentissage lié à une discipline (le rapport à l'eau des élèves musulmans dans les activités d'éducation physique), à un élément du programme (sur les plans philosophique, religieux, musical, littéraire, créer des espaces communs de pensée et d'étude dans lesquels on puisse aborder ce qui rapproche et qui sépare d'une culture à l'autre) ou à un comportement à acquérir (prendre conscience de ses propres marquages culturels souvent implicites qui font obstacle à la rencontre avec l'autre/prendre conscience de la diversité des règles de civilité qui peuvent être source d'exclusion et les dépasser pour tenter de découvrir un savoir-être commun). La deuxième moitié de l'ouvrage rend compte des travaux du groupe Eulang en se centrant sur la méthode utilisée. Le programme qui s'adresse à des Réunionnais de 8 à 11 ans se propose, à travers l'éveil aux langues (arabe, chinois, créole mauricien, français), de faire découvrir les altérités constitutives de la pluralité. L'objectif n'est pas d'apprendre une autre langue mais d'être capable d'observer, de se décentrer de sa propre langue, de construire du sens avec d'autres. La première partie des communications a été rassemblée au cours d'un séminaire organisé par l'IUFM de La Réunion en avril 2000. Eulang fait partie du programme européen Socrates-Lingua B. (Prix : 13 €).

## Sociologie du milieu scolaire

**MIERCZUK, Liliane.**

*Réussir à tout prix : la triche à la fac.*

Paris : Anthropos, 2002. 272 p. (Ethnosociologie.)<sup>11</sup>

Dans le monde actuel et compte tenu de la situation de l'emploi, la réussite scolaire et universitaire est perçue comme étant fondamentale, en particulier dans les classes sociales les plus touchées par la crise. Or, la démocratisation de l'enseignement a conduit à l'arrivée massive d'étudiants de niveau moyen dans les filières non sélectives de l'université. Cela pourrait expliquer le constat fait par l'auteur : la fraude aux examens dans certaines formations n'est plus un comportement isolé et réprouvé, mais tend à se généraliser, non comme une pratique individuelle mais comme une stratégie de réussite dans l'enseignement supérieur. L'absence de sanctions appropriées et l'attitude jugée trop laxiste de certains enseignants sont également mises en cause. A l'occasion d'une enquête menée dans une université française et lors d'entretiens individuels, quelques étudiants en sociologie parlent de la « triche » : de ses causes, de leurs pratiques, de leurs justifications, des représentations qu'ils peuvent en avoir et surtout de leur position morale face à cette fraude. (Prix : 25 €).

---

## Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

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

**BEAUD, Stéphane.**

*80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire.*

Paris : La Découverte, 2002. 329 p., bibliogr. p. 323-326. (Textes à l'appui ; enquêtes de terrain.)<sup>11</sup>

Bilan d'une enquête sociologique menée pendant dix ans dans un quartier ouvrier proche de Montbéliard à forte composante immigrée : que sont devenus les « enfants de la démocratisation scolaire » et quel est le résultat de la politique scolaire lancée en 1985 ? Le slogan « 80 % d'une génération au bac » a été réinterprété dans les familles populaires et immigrées comme le droit à la poursuite d'études dans la voie générale. Mais cette génération n'aura-t-elle pas été une génération sacrifiée ? Si le collège fut pour eux un cocon socialement homogène, au lycée ils subissent le choc de la confrontation avec des enseignants moins protecteurs et de jeunes issus d'autres milieux. Après un bac trop « moyen » et doutant de leur valeur scolaire, ils postulent, en vain, dans les filières sélectives courtes et finissent par devenir des « malgré-nous » des études longues. A l'université ils sont perdus, démoralisés, leur absence de travail débouchant sur l'échec. Leurs études inachevées, ils sont précarisés dans le monde du travail et vivent pour cer-

tains d'entre eux un véritable déclassement social. Certes ils ont échappé à l'usine et au statut d'ouvrier, mais ils ne parviennent pas à s'intégrer professionnellement ce qui les conduit à un véritable repli sur la cité « matrice protectrice » et vivent des échecs familiaux. Le bilan est en demi-teinte. Ces « paroles de jeunes » permettent de voir les illusions et désillusions de cette première génération d'enfants de la « démocratisation scolaire ». L'accès au bac, réelle promotion sociale, a souvent été source de grandes désillusions et l'idée qu'ils ont peut-être été victimes d'un jeu de dupe est très présente chez eux. (Prix : 24 €).

## Sociologie de la culture

**DOSSE, François.**

*Michel de Certeau : le marcheur blessé.*

Paris : La découverte, 2002. 655 p. Index.<sup>13</sup>

Michel de Certeau, jésuite, rédacteur de la revue *Études*, historien est un acteur et un témoin d'une révolution des sciences humaines traversées par le structuralisme, la sémiologie, la psychanalyse et l'ethnologie. La biographie intellectuelle construite par F. Dosse à partir des textes et d'entretiens, fait revivre toute la palette des engagements pratiques et conceptuels. Le chapitre IV, « Le quotidien réinventé », aborde plus particulièrement l'œuvre sous l'angle des questions éducatives, autour des pratiques culturelles et de la lecture. (Prix : 39 €).

**PETIT, Michèle.**

*Eloge de la lecture : la construction de soi.*

Paris : Belin, 2002. 159 p., bibliogr. p. 153-157. (Nouveaux mondes.)<sup>23</sup>

Loin des discours prescrits sur la lecture venant des bibliothécaires ou des enseignants, l'auteur, fidèle à son regard d'anthropologue, choisit d'écouter le point de vue des lecteurs, adolescents et jeunes adultes, issus de familles éloignées de la culture lettrée. Ils lisent pour se découvrir et se construire, se fuir ou se trouver. Ces énonciations amènent l'auteur, en 10 chapitres, à aller voir du côté de la psychanalyse et des écrivains le sens de cette hospitalité ou de la peur du livre, de l'identification au corps de l'œuvre à l'adhésion aux formes narratives.

---

## Sociologie du travail

**FORTINO, Sabine.**

*La mixité au travail.*

Paris : La Dispute/SNEDIT, 2002. 235 p., bibliogr. p. 227-230. (Le genre du monde.)<sup>11</sup>

Dans les trois domaines que sont le travail, l'école et la politique, depuis une trentaine d'années, la société française a vu une nette évolution des rapports homme/femme. Trop souvent la mixité semble induire l'égalité, or on s'aperçoit que c'est une question chargée d'enjeux sociaux, politiques

et symboliques, que c'est un construit social et historique, qui renvoie directement à la façon dont notre société traite la question de la différence des sexes. C'est du côté de l'activité professionnelle féminine que les évolutions les plus récentes se sont fait sentir, aussi ce livre propose une analyse détaillée des mécanismes sociaux complexes qui sont dans notre société et dans le monde du travail en particulier. L'auteur soutient dans ce livre la thèse que la mixité au travail est un processus qui peut être appréhendé comme un paradigme des évolutions les plus contemporaines de notre société. Pour défendre ce point de vue, la réflexion s'organise autour de trois axes : faire un état des lieux des rapports homme/femme au travail, en montrant comment les évolutions structurelles dans le champ de l'école et de l'emploi ont favorisé la réalisation de la mixité au travail. Dans une deuxième partie, elle analyse les espaces socio-professionnels où la mixité est une réalité, et étudie comment les rapports homme femme sont organisés, vécus et perçus dans le quotidien depuis le recrutement, la promotion, les problèmes d'exclusion, de discrimination... Enfin la troisième partie se centre sur le problème de la division sexuelle du travail et examine la façon dont le travail est distribué aux individus des deux sexes. L'auteur conclut sur un constat et une interrogation : d'une part, le mouvement vers la mixité ne va pas de soi, de plus la mixité ne résout pas le problème de l'égalité entre les sexes, alors que les discours font apparaître cela comme implicite. En conclusion, l'auteur s'interroge sur ces discours et leurs présupposés théoriques, oscillant entre le politique et le sociologique. Cette recherche s'appuie sur les résultats d'une enquête sociologique, réalisée entre 1994 et 1998 au sein de deux organismes du service public français : une administration de la fonction publique de l'État, dont les activités sont essentiellement tertiaires, et une grande entreprise publique à vocation industrielle et commerciale. (Prix : 19 €).

## ***Anthropologie, ethnologie***

**DELALANDE, julie.**

*La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance.*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2001. 278 p., bibliogr. p. 267-273. (Le sens social.)<sup>22</sup>

Que vivent les enfants entre eux dans une cour de récréation ? D'où leur vient leur connaissance des jeux ? Quelle relation s'instaure entre pairs ? Il s'agit ici de recueillir le point de vue des enfants, et non celui des adultes à propos des enfants, d'adopter un regard qui étudie les enfants comme une population à part entière. La démarche est donc celle de l'ethnologue. L'étude de terrain a consisté à observer au quotidien les enfants et à mener conjointement des entretiens en petits groupes (maternelle) et individuels (primaire). L'étude est longitudinale (CP-CE2) et comparative (écoles regroupant des milieux socio-culturels divers). Cette analyse minutieuse de formes de sociabilités enfantines révèle que la cour de récréation est un espace de perpé-

tuation d'une culture enfantine qui fonctionne par la connaissance de règles, par la maîtrise de techniques et de symboliques, qui exclut les uns et unit les autres, qui fonctionne comme une micro-société où les élèves mettent en place des règles de vie qui dépassent celles qu'impose le jeu commun. Cette recherche qui se situe dans le champ de l'anthropologie de l'enfance propose aussi une réflexion sur le statut des enfants dans notre société en regard de celui qu'ils avaient autrefois et le compare à celui qu'on leur donne dans d'autres cultures. Elle est donc susceptible d'intéresser les professionnels de l'enfance, parmi eux les professeurs des écoles et leurs formateurs. (Prix : 18 €).

## ***Anthropologie, ethnologie et éducation***

**ERNY, Pierre.**

*Essai sur l'éducation en Afrique noire.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 350 p., notes bibliogr. (Études africaines.)<sup>23</sup>

Comment résoudre les problèmes de l'Afrique subsaharienne, sans poser le problème de formation et d'éducation ? L'auteur ayant, pendant de très nombreuses années, enseigné dans différents pays de cette région a rassemblé des contributions qu'il a rédigées au cours de sa carrière et portant sur les différents aspects de ce problème et ses acteurs : l'école, la famille et les sociétés traditionnelles de différentes ethnies. Il évoque le rôle du colonialisme et de ses objectifs dans la création et le développement de l'école, l'évolution de l'enseignement dans les années 60 avec le débat sur le bilinguisme et l'enseignement des langues européennes, mais aussi, la réflexion sur une pédagogie adaptée compte tenu du dualisme vécu par les élèves et de la façon dont ils vivent leur acculturation. Un article est consacré aux étudiants africains venus faire leurs études supérieures en Europe et au rôle qu'ils ont pu jouer dans l'évolution des sociétés africaines. L'étude des différents modes d'éducation à la sexualité permet de prendre conscience du rôle joué dans la formation des jeunes par leur famille et surtout par leur groupe social, en particulier avec l'initiation rituelle, cela déterminant leur attitude face au mariage et à la vie familiale. Enfin dans une véritable démarche d'ethnopsychologie est abordée l'importance de l'éducation « coutumière » dans la construction de l'individu ainsi que l'avenir des pratiques d'initiation. (Prix : 25,95 €).

## D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

### Politique

**LELIÈVRE, Claude.**

*Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en débat.*

Paris : ESF éditeur, 2002. 208 p. (Collection Pédagogies.)<sup>€</sup> 13

Les différents présidents de la Cinquième République sont intervenus personnellement sur les questions liées à l'école et ont montré par leur engagement public et explicite combien elle était importante. Les prochaines élections présidentielles et législatives vont permettre aux candidats d'émettre de nouvelles propositions et chaque électeur pourra confronter ces nouvelles déclarations avec de plus anciennes - c'est la justification de ce livre -. Comme le rappelle Philippe Meirieu, « il faut s'interroger sur ce que veulent vraiment ceux qui prétendent gouverner le pays et incarner "le bien public" ». En passant par François Bayrou, Jean-Pierre Chevènement, Jacques Chirac, Lionel Jospin, Alain Madelin et quelques autres, Claude Lelièvre rassemble un certain nombre de déclarations et de textes mettant en lumière 12 questions émergentes pour l'opinion publique : la violence à l'école, l'illettrisme, les rythmes scolaires, les langues vivantes à l'école primaire, l'informatique pour tous, la réforme du collège, les langues mortes, le baccalauréat et l'entrée à l'université, la scolarisation de la formation professionnelle et l'apprentissage, centralisation et décentralisation, sectorisation et déssectorisation, l'enseignement des langues régionales. La lecture de ce livre, bilan des quinze années passées, permet de préfigurer ce que sera la décennie à venir. (Prix : 22,80 €).

## E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

### Psychologie du développement

#### Psychologie de la petite enfance

**MARTINO, Bernard.**

*Les enfants de la colline des roses. Loczy, une maison pour grandir.*

Paris : Jean-Claude Lattès, 2001. 319 p.<sup>€</sup> 61

Lóczy : une pouponnière à Budapest créée par la pédiatre Emmi Pikler il y a plus de 50 ans. Dans ce véritable centre de recherche psychopédagogique, des nourrissons abandonnés ou orphelins sont accueillis et pris en charge comme des

individus à part entière. Ils s'y reconstruisent, apprenant ainsi à « grandir ». La réussite indéniable de cette institution, pourtant menacée, apparaît dans la capacité d'une majorité d'enfants à s'intégrer dans une famille après leur départ. Cet ouvrage explique sa réussite dans l'éducation de jeunes enfants. Emmi Pikler, persuadée que le bébé possède des « compétences précoces » a établi des règles de fonctionnement qui sont basées sur le respect de l'autonomie des nourrissons et la nécessité de « l'activité libre ». Les soins individualisés sont extrêmement codifiés favorisant la prise de conscience de l'environnement. D'autre part si l'importance d'une relation affective privilégiée avec les nurses est reconnue et favorisée, celles-ci doivent savoir rester à distance, ne devant pas se substituer à la mère absente ou à venir. Bernard Martino, réalisateur du célèbre « Le bébé est une personne », a pu observer et filmer dans cette institution à plusieurs reprises. Il nous livre ici un compte rendu de tournage, témoigne du travail réalisé et nous montre le fonctionnement de la pouponnière, ses succès, mais aussi ses limites. (Prix : 19,67 €).

### Psychologie de l'adolescent

**EMMANUELLI, Michèle ; BÉHAR-AZOULAY, Catherine.**

*Les épreuves projectives à l'adolescence.*

Paris : Dunod, 2001. 335 p., bibliogr. p. 331-335. (Psychismes.)<sup>€</sup> 23

Cet ouvrage étudie les spécificités du fonctionnement psychique à l'adolescence au moyen de la démarche clinique projective s'appuyant sur les tests de Rorschach et du TAT. Utilisés conjointement, ces deux outils mettent à l'épreuve des problématiques centrales réactivées à l'adolescence, selon trois axes organisateurs du psychisme : le déploiement du complexe d'Œdipe et sa réactivation, lié au conflit pulsionnel et à l'angoisse de castration ; les particularités des problématiques narcissiques à l'adolescence, et enfin l'élaboration de la perte d'objet dans sa spécificité à cet âge, où il s'agit de renoncer aux objets d'amour originaires. Ces trois axes débute chaque fois par une confrontation des approches théoriques, avant de développer la méthodologie projective dans ses potentialités d'analyse et de synthèse : illustrant les particularités du fonctionnement psychique des adolescents, l'étude de séquences de protocoles ponctue chaque chapitre et des analyses complètes de cas interviennent en fins de parties ; on constate que les épreuves projectives, susceptibles de mettre en évidence les facteurs de changement, permettent de pronostiquer un risque d'évolution pathologique ou de constater un fonctionnement de ce type. Quatre illustrations cliniques de fonctionnements psychiques d'adolescents, du non pathologique au psychotique, constituent la dernière partie. Cette recherche, fruit d'une pratique clinique et d'une expérience enseignante, apporte à la fois une méthode et une réflexion psychanalytique aux praticiens et aux étudiants en psychologie. (Prix : 28,50 €).

**HUERRE, Fabrice. dir. ; LAURU, Didier. dir.**

*Les professionnels face à la sexualité des adolescents : les institutions à l'épreuve.*

Toulouse : Erès, 2001. 232 p. (Enfances et PSY.)<sup>€</sup> 14

Cet ouvrage réunit les travaux d'un groupe pluridisciplinaire associant psychiatres, sociologues, juristes, pédagogues et éducateurs, professionnels de santé et historiens, sur le thème des violences sexuelles en établissements de soin pour adolescents : ces travaux, initiés par la Fondation Santé des étudiants de France, ont été présentés lors d'un colloque intitulé « Adolescence-sexualité-institutions » tenu en octobre 1999 à Paris. Sexualité et adolescence sont abordées dans leurs dimensions psychique, comportementale et sociale qui interviennent dans l'élaboration et la construction d'une identité adolescente : des thèmes tels que l'éducation des parents et les pathologies familiales, ou encore un échange entre garçons et filles sur la question de la grossesse sont étudiés dans le cadre de la famille et dans celui du groupe des adolescents. Le point de vue juridique touchant la sexualité des adolescents est illustré par des interventions concernant le droit aux relations sexuelles et le rôle de l'autorité parentale, comme la nature de la protection judiciaire pour la jeunesse s'appliquant aux violences sexuelles. Dans le champ des rapports entre les jeunes et les institutions qui les accueillent, que ce soit scolaire, social ou médico-social, on voit apparaître des problématiques telles que la nécessité d'une institutionnalisation de l'éducation sexuelle, ou la gestion de la sexualité entre adolescents au sein d'une structure extra-familiale. (Prix : 20 €).

---

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

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

#### **Apprentissage**

**HARTMAN, Hope J.**

*Metacognition in learning and instruction : theory, research and practice.*

Dordrecht ; Boston : Kluwer Academic Publishers, 2001. XIX-287 p., ill. (Neuropsychology and cognition ; 19.)<sup>€</sup> 15

Ce recueil de contributions ayant pour thème la métacognition s'organise à partir du modèle d'amélioration de la réflexion intitulé « BACEIS » (pour « comportement », « affect », « cognition », « environnement », « interaction », « systèmes »). Ce modèle fait l'hypothèse que les facteurs internes de la cognition et de l'affect des élèves sont interdépendants et également liés aux facteurs externes de leur environnement scolaire et personnel. La première partie de l'ouvrage met en relief les caractéristiques des compétences et des savoirs métacognitifs acquis par les élèves grâce à l'aide réfléchie des enseignants (une étude empirique

du soutien aux processus d'apprentissage est présentée). La seconde partie étudie la sphère affective, comprenant la motivation et l'autorégulation des comportements. Les stratégies métacognitives dans la formation en lecture, écriture, mathématiques sont explorées et la prédominance des similarités sur les différences d'apprentissage entre les diverses matières est soulignée. La troisième partie décrit les techniques métacognitives employées pour enseigner – par des professeurs débutants et par des professeurs expérimentés – en utilisant le concept d'« enseignement en tant que résolution de problème ». (Prix : 76 £).

**PLANTEVIN-YANNI, Emmanuelle.**

*Comprendre et aider les élèves en échec : l'instant d'apprendre.*

Paris : ESF éditeur, 2001. 231 p., bibliogr. p. 227-231. (Pédagogies. Recherche.)<sup>€</sup> 23

Œuvre d'une psychologue clinicienne également formatrice, cette recherche se situe à la croisée des deux champs théoriques de la pédagogie et de la psychanalyse : elle analyse la question de l'échec scolaire non plus en terme de manque, mais en terme d'« excès de sens » accordé par l'élève aux connaissances et propose un mode de gestion pédagogique de l'instant d'apprendre, temps instable du glissement du savoir à l'apprendre. L'échec scolaire est envisagé comme un révélateur du fonctionnement psychique et cognitif du sujet confronté à l'acte d'apprendre : l'élève échoue parce qu'il superpose des niveaux de sens contradictoires qui entravent sa pensée ; il développe une conduite d'évitement pour préserver son intégrité psychique fragilisée par le processus déstabilisant résultant de tout apprentissage, que l'auteur a choisi d'intituler « l'instant d'apprendre ». L'échec scolaire apparaît dès lors comme une dynamique d'adaptation psychique visant à rétablir un équilibre au sein de la pensée de l'élève. L'auteur préconise d'aménager cet instant de l'entre-deux où se produit une discontinuité entre les espaces psychiques du sujet, afin de favoriser l'émergence d'une pensée projective. Trois pistes de travail sont présentées pour permettre à l'élève de « jouer » avec ce qui résiste à son entendement dans le processus d'apprentissage et de mettre les nouveaux objets de connaissance au service de son monde interne. (Prix : 22,71 €).

---

## **Psychanalyse**

**GOLSE, Bernard.**

*Du corps à la pensée.*

Paris : PUF, 2001. 375 p., bibliogr. p. 351-375. (Le fil rouge. Psychanalyse et psychiatrie de l'enfant.)<sup>€</sup> 14

Cet ouvrage regroupe une série de communications et de publications, remaniées pour certaines, autour du thème de la place du corps dans le mouvement d'émergence de la vie psychique. Bernard Golse, pédopsychiatre et psychanalyste, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent

à l'Université de Paris V, fait le point sur les éclairages nouveaux fournis par la réflexion psychanalytique, concernant le développement précoce de l'enfant et de sa psyché. Refusant l'opposition entre les neurosciences en plein essor et la psychanalyse, il s'attache au contraire à inscrire celle-ci dans l'avenir. Dans une première partie, l'auteur propose un bilan des travaux récents sur les triangulations précoces et le concept transgénérationnel entre autres, touchant la réflexion théorique et clinique sur le bébé, mis en résonance avec les acquis de la réflexion psychanalytique : le concept d'après-coup et la théorie des pulsions n'en restent pas moins des éléments essentiels qu'il s'agit de revisiter. L'observation directe et l'analyse approfondie par l'auteur des psychopathologies archaïques ont renouvelé les questions difficiles de l'émergence des premières représentations mentales et de l'instauration des processus précoces de symbolisation, objets de la deuxième partie. Une troisième partie d'orientation psychopathologique se penche sur l'autisme infantile et le concept de psychiatrie périnatale. Enfin, l'auteur aborde l'aspect thérapeutique, prônant un projet global à destination des enfants psychotiques, intégrant soins. (Prix : 25,50 €).

**PECHBERTY, Bernard.**

*L'infantile et la clinique de l'enfant.*

Paris : Dunod, 2000. 222 p., bibliogr. p. 213-220. Index. (Psychismes.)<sup>22</sup>

Cet ouvrage est issu d'une thèse de doctorat portant sur les connaissances nouvelles apportées au travail psychanalytique par la pratique clinique avec les enfants. En même temps qu'une contribution à l'histoire des idées psychanalytiques, ce livre se veut une réflexion épistémologique intégrant les particularités de la clinique et renouvelant la métapsychologie fondatrice freudienne. L'auteur confronte, autour de problématiques larges, différentes conceptions analytiques de thérapeutes d'adultes et d'enfants : ainsi, à propos de la dialectique entre la parole et l'agir, la notion d'activité chez l'adulte et chez l'enfant est abordée à travers M. Klein et S. Ferenczi. Il examine ensuite l'évolution des conceptions de la maturation pulsionnelle et de la relation d'objet à l'épreuve de la clinique infantile, par le biais de l'étude de l'intersubjectivité dans l'œuvre de M. Balint. La thématique de la relation de l'inconscient à la temporalité apparaît dans l'étude de la position « développementale » d'Anna Freud et des conceptions freudiennes, comparée aux approches à la fois cliniques et théoriques de M. Klein, R. Diatkine et F. Dolto qui redéfinissent le statut de l'infantile et le rôle de l'analyste. La dernière partie porte un éclairage nouveau sur les notions de situation et de cadre dans la cure analytique, montrant à quel point l'écoute des adultes a bénéficié de l'invention propre à la clinique des pathologies graves de l'enfant. (Prix : 24,70 €).

## F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

### *Psychosociologie et éducation*

**LAUTIER, Nicole.**

*Psychosociologie de l'éducation : regard sur les situations d'enseignement.*

Paris : Armand Colin, 2001. 239 p., tabl., bibliogr. p. 218-226. Index. (U. Psychologie.)<sup>23</sup>

La dissociation croissante entre le statut et le métier de enseignants, inhérente à la massification du système éducatif, invite à redéfinir le rôle professionnel de ceux-ci. En utilisant les outils et les modèles théoriques de l'analyse psychosociologique, cet ouvrage se propose d'étudier les processus d'élaboration des représentations identitaires partagées dans l'exercice du métier d'enseignant. S'appuyant sur les bilans des travaux de recherches en psychosociologie, l'auteur se penche dans un premier temps sur la façon dont les enseignants perçoivent les partenaires de la situation professionnelle et l'objet de leur activité, le savoir scolaire : plusieurs enquêtes de terrain viennent éclairer les modalités du processus de catégorisation qui construit la représentation sociale de l'élève, comme la perception de la réussite ou de l'échec du maître en situation d'apprentissage, ou encore sa représentation des savoirs à transmettre. Les différentes étapes de la construction de la représentation du métier par les enseignants sont présentées dans un second temps : les effets de la normalisation et du changement à l'intérieur du groupe professionnel sont analysés à travers enquêtes de terrain et études de cas ; l'auteur met en évidence les modalités d'élaboration des représentations de leur métier par les membres du groupe, et propose un modèle dynamique d'interprétation de l'identité psychosociale des enseignants, à savoir l'orchestration des rôles, qui permet de reconstituer la construction de quelques conduites types. (Prix : 19 €).

### *Relation maître-élève*

**BLIN, Jean-François ; GALLAIS-DEULOFFEU, Claire.**

*Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les situations difficiles au collège et au lycée.*

Paris : Delagrave, 2001. 199 p., bibliogr. p. 193-197. (Pédagogie et formation.)<sup>22</sup>

On trouvera dans cet ouvrage, issu d'un travail de recherche en IUFM, la description, l'explication et la compréhension des perturbations scolaires génératrices de mal-être dans les lycées et collèges. Le but est d'éclairer les dispositifs de formation des enseignants et d'accompagnement des adolescents à partir des observations menées sur le terrain et à la lumière des analyses de pratiques. A partir de la typologie des diverses dérégulations rencontrées par les enseignants

au quotidien, sont présentées des démarches didactiques et pédagogiques susceptibles de prévenir les perturbations en classe. Sont ensuite formulées des propositions de moyens d'intervention de l'enseignant pour gérer différentes situations scolaires de manière éducative. L'approche cognito-émotionnelle permettant à l'enseignant un travail sur soi apparaît comme l'une des solutions pour développer les compétences éducatives ainsi qu'un meilleur contrôle des pratiques professionnelles. (Prix : 18,50 €).

**EDOUARD, Marc.**

*Elèves, professeurs, apprentissages : l'art de la rencontre.*

Amiens : CRDP de l'Académie d'Amiens, 2002. 185 p., tabl., graph., bibliogr. p. 183-185. (Repères pour agir Second degré : série Dispositifs.)<sup>FR</sup> 4

L'auteur, intervenant extérieur à l'Éducation Nationale et spécialiste en communication, propose dans cet ouvrage des méthodes et des outils qui, inhabituels en milieu scolaire, doivent permettre de construire un équilibre relationnel dans le respect de l'autre et des règles de vie et de travail en commun. Soucieux dans un premier temps de poser la loi à laquelle les jeunes ont besoin de se confronter pour définir leur espace de liberté, il préconise d'établir une charte de vie relationnelle : il en illustre la mise en place et le fonctionnement à travers des témoignages d'expériences au sein d'établissements difficiles. Apprendre aux jeunes la citoyenneté, c'est aussi les rendre acteurs et co-responsables de la qualité de la relation : l'auteur envisage une autre position relationnelle, la confrontation, dont il expose les bases théoriques et développe des exemples de mise en pratique. Enfin, M. Edouard explore la nature de la relation d'accompagnement de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, dont le désir, force dynamique participant de son imaginaire, doit déboucher sur une réalité de projet : différents outils, comme la gestion du temps ou la respiration consciente, sont envisagés pour aider le jeune à construire son projet. Un dialogue entre l'auteur et le directeur de la collection en fin d'ouvrage vient clarifier certains points.

## G – SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

**DUCARD, Dominique ; DARDY, Claudine ;  
MAINGUENEAU, Dominique.**

*Un genre universitaire : le rapport de soutenance de thèse.*

Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

134 p. (Savoirs mieux.)<sup>FR</sup> 13

Trois auteurs, aux disciplines différentes, ont pris pour objet de recherche, le rapport de soutenance de thèse. En socio-anthropologue, Dardy, C. examine le parcours d'impétrant et le rite nécessaire à l'intégration dans la société universitaire. Maingueneau, D. analyse ce genre discursif

à la fois comme routine, par le système linguistique fermé mis en jeu et la lecture entre les lignes auquel il prête mais aussi comme genre d'écriture ambigu par l'impossible discours rapporté et la mise en scène de chaque membre du jury en 3<sup>e</sup> personne. En sémiologue, Ducard, D. interprète les textes comme les traces de positions énonciatives attribuées à des places imaginaires ou à des autorités symboliques. (Prix : 13 €).

---

## Sémiologie et communication

### Technologies de l'information

**BEL, Jean-Yves ; GÉRARD, Jean-Marc.**

*Ecoles et médias : regards croisés. Actes du colloque organisé à l'UFM de Lorraine, 7 juin 2000, 26-27 septembre 2000.*

Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2001. 186 p., graph., bibliogr. p. 177-183. (Questions d'éducation et de formation.)<sup>FR</sup> 5

Cet ouvrage rassemble les contributions faites par des experts universitaires, des journalistes et des enseignants dans le cadre du colloque « École et médias » sur le thème des rapports de l'école et des médias. Partant du constat que les médias et l'école sont tous deux dispensateurs de savoirs inscrits dans des temporalités différentes, la réflexion s'organisait autour de trois axes : les images et les représentations de l'école construites par les médias, la relative hostilité de l'école face aux médias, l'éducation aux médias et la formation de l'esprit critique. Des exemples d'exercices et d'activités pédagogiques s'appuyant sur l'utilisation des médias, assortis d'une réflexion du CLEMI sur leur intégration dans les pratiques et au sein des disciplines confirment que l'éducation aux médias permet, outre une compréhension du débat public, une initiation aux valeurs de la démocratie. La complémentarité école et médias, porteurs de savoirs transversaux et méthodologiques apparaît dès lors comme incontournable.

---

## Sociolinguistique, ethnolinguistique

### Langage et société

### Handicap sociolinguistique

**RIVIÈRE, Jean-Philippe.**

*L'illettrisme, la France cachée.*

Paris : Gallimard, 2001. 244 p., bibliogr. p. 225-226.

Index. (Folio. Actuel. Le Monde ; 91.)<sup>FR</sup> 4

Linguiste de formation, l'auteur aborde le problème de l'illettrisme dans toutes ses dimensions, historique, socio-économique, psychosociologique et linguistique. Dans une

première partie, l'illettrisme est étudié en tant que concept normatif dont l'auteur propose un éclairage historique : défini en 1978 par l'Unesco qui le différencie de l'analphabétisme, le concept d'illettrisme, d'emblée étroitement lié à la misère économique, apparaît en France dans les années quatre-vingt au sein du milieu associatif. Dès lors se pose la question de la difficile, voire arbitraire définition d'un seuil d'illettrisme : l'auteur récapitule dans une deuxième partie les différentes méthodes d'évaluation et expose les limites des indicateurs de mesure de l'illettrisme. Force est de constater que les recherches sur l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne suffisent pas à expliquer les causes de l'illettrisme : c'est la convergence de ces difficultés avec d'autres dysfonctionnements, qui transformeront des difficultés scolaires en un problème social. L'auteur analyse ce phénomène de vulnérabilité sociale qu'entraîne l'illettrisme, davantage sous l'angle de la dépendance que de l'exclusion, au sein des secteurs économiques où l'écrit reste un outil de premier plan dans la reconversion professionnelle. La lutte contre l'illettrisme et ses conséquences socio-économiques, objet de la dernière partie, ne peut être envisagée, outre la nécessaire reconstruction des connaissances, qu'intégrée à la logique d'un parcours construit, projet professionnel ou formation continue. Le bilan de l'action publique depuis 1984 démontre la nécessité de coordonner l'offre de formation comme les contenus. (Prix : 8 €).

### *Plurilinguisme, bilinguisme*

**MÉNIGOZ, Alain.**

#### *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues : l'exemple du plateau dogon au Mali.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 315 p., annexes, bibliogr. p. 251-260. (Etudes africaines.)<sup>✉</sup> 23

Au Mali, où sont parlés de nombreux dialectes, le français est la langue officielle, ciment de l'unité nationale mais aussi langue de l'élite et de l'école alors que les langues maternelles parlées sont celles qui expriment les valeurs culturelles et constitutives des différentes ethnies. Comment dès lors s'effectue l'appropriation de l'écrit dans la langue de « l'autre » à l'école, lieu de confrontation de deux cultures, dans une société où la scripturalité n'existe pas. A partir de la problématique de cette recherche, l'étude porte sur les moyens et les méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser une « acculturation scripturale », base de la réussite scolaire et de la promotion sociale en respectant un équilibre entre la culture d'origine et la culture de l'école. Le cadre méthodologique repose sur une série d'entretiens avec des instituteurs basés sur leurs conditions d'apprentissage de l'écrit et sur leurs pratiques pédagogiques dans une ville dogon. L'auteur soumet des propositions fondées sur le principe de la transculturalité qui fait converger les deux langues à des temps pédagogiques différents. (Prix : 26 €).

## K - ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

### *Description des systèmes éducatifs*

**LECLERCQ, Jean-Michel. coord.**

#### *Le projet d'établissement : mythe ou réalité ? : analyses et comparaisons internationales. Numéro thématique de Politiques d'éducation et de formation : analyses et comparaisons internationales.*

Bruxelles : De Boeck Université, 2001. 114 p., notes bibliogr.<sup>✉</sup> 4

Cette nouvelle revue est composée de deux parties : la première partie rassemble un certain nombre de contributions autour d'un thème, pour ce premier numéro, le projet d'établissement, et la deuxième partie est composée de comptes rendus d'ouvrages. Elle s'inscrit dans une réflexion sur les politiques d'éducation en Europe et dans le monde où la décentralisation a favorisé l'autonomie des établissements et abouti à la mise en place de projets d'établissement. C'est l'objet de ce premier numéro. A la lecture des textes présentés, on voit que les pays européens mettent en avant la pédagogie de projet dans les initiatives prises en matière d'éducation. L'article de Jean-Pierre Obin apprécie la portée et les valeurs des projets d'établissement en France et montrent qu'ils constituent un compromis entre la gestion technique et le management stratégique et s'interroge sur un pilotage centré sur les finalités et les valeurs. L'article d'Angela Martini expose les résultats d'une enquête effectuée dans la région de Vénétie sur les projets de 70 établissements. L'article de Ferran Ferrer fait ressortir les difficultés de la mise en place des projets en Espagne marquée par le peu de participation de la communauté éducative et un contrôle de l'Etat trop marqué. Monica Gather-Thurler montre que la réussite d'un projet d'établissement passe par une implication de tous les acteurs concernés, que celui-ci doit faire sens aux yeux des individus, et qu'il doit être l'objet d'une négociation et d'une régulation constantes. L'article consacré à l'autonomie de l'école aux Pays-Bas par Denis Kallen pose clairement le problème de la décentralisation et de ses limites en matière de politique scolaire. Francine Vaniscotte présente quant à elle le projet éducatif européen, qui associe des établissements de plusieurs états membres de la communauté européenne dans une optique de développement de la dimension européenne dans l'enseignement. Denis Meuret s'interroge sur les perspectives dans les « Charter schools », établissements américains ayant passé un contrat avec une autorité éducative et fonctionnant de manière totalement autonome.

## Systeme français

TROGER, Vincent.

### L'école.

Paris : Le Cavalier Bleu, 2001. 127 p., bibliogr. p. 125-127. (Idées reçues.)<sup>FR</sup> 5

L'auteur, spécialiste de l'histoire de l'enseignement, s'appuie sur une série d'idées reçues concernant le système éducatif français pour proposer une vision nuancée de l'école. Dans une première partie, il analyse des clichés ayant trait au rôle social d'une école « en crise » : sensibilité actuelle à la violence scolaire, baisse du niveau des élèves ou changement des critères pour mesurer celui-ci, diminution de la valeur marchande des diplômes aggravant la difficulté d'instaurer une adéquation entre formation et emploi. La deuxième partie est consacrée aux rythmes scolaires et aux cursus : l'auteur énumère les obstacles qui s'opposent à une transformation des programmes qui permettrait de diversifier les critères d'excellence pour intégrer de nouveaux savoirs et favoriser l'enseignement technique, rompant ainsi avec une tradition française d'encyclopédisme et d'abstraction. Les idées reçues concernant la sociologie des enseignants sont analysées dans une troisième partie abordant les thèmes de la féminisation de la profession, des inégalités de rémunération au sein du corps, des congés, ou encore la question des rapports entre les parents et les professeurs. Cette école à la fois unificatrice et inégalitaire apparaît victime de son mode d'organisation bureaucratique désormais inadapté aux sollicitations dont elle est l'objet. L'auteur pointe ainsi dans une dernière partie le décalage entre l'élaboration de multiples politiques de réformes et leur mise en place. (Prix : 8,20 €).

## Systemes étrangers

DAUN, H.

### *Educational restructuring in the context of globalization and national policy.*

London : Routledge Falmer, 2001. 335 p., notes bibliogr. Index.<sup>FR</sup> 5

À quelles restructurations de l'éducation et de la formation la mondialisation a-t-elle donné lieu ? À cet égard, quel est le rôle des états nations, de quelle marge de manœuvre disposent-ils ? Dans un premier temps, un cadre théorique est proposé pour interpréter les phénomènes de mondialisation sur les plans économique, social et culturel et les changements structurels qu'ont entraînés ces phénomènes au niveau de l'éducation et de la formation dans bon nombre de pays du monde. Peut-on, malgré la diversité des contextes, discerner des caractéristiques communes aux restructurations des systèmes éducatifs ? Dans un deuxième temps, une étude des systèmes éducatifs de différents pays ou parties du monde (Europe de l'Est, Europe centrale, Afrique, Chine, monde arabe, pays de l'OCDE), ancrée dans l'histoire politique mais aussi religieuse, idéologique et culturelle de ces différents lieux géographiques montre

quelle est la nouvelle donne et en quoi la mondialisation a bouleversé le paysage éducatif mondial. Ce tour d'horizon souligne également la diversité des réponses apportées par les gouvernements au niveau des états nations, en fonction notamment des facteurs sociaux, des choix idéologiques et religieux. (Prix : 43 £).

LE TENDRE, G.

### *Learning to be adolescent : growing up in U.S. and Japanese middle schools.*

New Haven : Yale University Press, 2000. 234 p. Index.<sup>FR</sup> 5

Cette analyse comparative s'intéresse aux comportements des adolescents (11-15 ans) dans les collèges japonais et américains. Les attentes et les réponses des équipes éducatives envers les adolescents sont-elles les mêmes dans les deux cultures ? Dans quelle mesure les représentations qu'ont les adultes de l'adolescence et les réponses qu'ils apportent à des manifestations propres à l'adolescence induisent-elles des comportements différents de la part des adolescents ? Ayant pour objectif de souligner les éléments propres à favoriser un développement psychologique harmonieux et une scolarité réussie dans chacune des deux cultures, l'auteur, enseignant et spécialiste de psychologie de l'adolescent, livre le fruit de dix années d'observation et d'entretiens. Dans cette optique, il pointe des dysfonctionnements comme des éléments facilitateurs dans chacun des deux systèmes éducatifs au niveau de la politique impulsée par l'équipe éducative, du contenu des programmes, de l'organisation des cours et surtout des pratiques des enseignants au sein de la classe. (Prix : 20 £).

MOORE, Alex.

### *Teaching and learning : pedagogy, curriculum, and culture.*

London : Routledge Falmer, 2000. 192 p., bibliogr. p. 177-187. Index.<sup>FR</sup> 23

Cet ouvrage se propose d'exposer dans un premier temps les théories et modèles théoriques fondamentaux qui ont marqué l'évolution des sciences de l'éducation et ensuite de préciser comment le praticien peut tirer bénéfice de ces recherches théoriques en contextualisant ces dernières dans le système éducatif britannique d'aujourd'hui. Les questions suivantes sont abordées : – les effets de la politique éducative nationale et des contraintes institutionnelles au niveau de l'établissement scolaire et de la classe : de quelle marge de manœuvre dispose l'équipe éducative qui voudrait mettre en œuvre une pédagogie inspirée des travaux théoriques exposés au début de l'ouvrage ? ; – la nature et le rôle que joue la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé ; quel public aide cette langue, quel public dessert-elle ? ; – le rôle que joue la culture dominante au sein de l'institution scolaire ; – l'excellence en matière d'enseignement : s'agit-il de choisir tel ou tel modèle d'enseignement de façon formelle ? Les notions d'expertise et de stratégie éducative sont développées. L'auteur conclut par une réflexion sur les missions du système éducatif dans le

contexte socio-économique actuel et sur l'importance du rôle que peut jouer une pédagogie originale et créative. L'ensemble s'adresse à des enseignants ou futurs enseignants qui souhaitent réfléchir sur le métier d'enseignant à l'aide d'un bagage théorique. (Prix : 17 £).

## **Politique de l'enseignement**

**CRÉMIEUX, Colette.**

*La citoyenneté à l'école.*

Paris : La Découverte et Syros, 2001. 216 p. (Ecole et Société.)<sup>€</sup> 4

Quel sens l'école a-t-elle donné à l'enseignement de l'« éducation civique » au cours de ce dernier siècle ? Dans quelle mesure l'école enseignait-elle des éléments de citoyenneté ? L'auteur explique la fonction qu'a joué dans le passé un enseignement d'éducation civique axé sur un contenu disciplinaire. Puis elle oppose à cet enseignement-là une véritable éducation à la citoyenneté basée sur des pratiques citoyennes, visant à préparer des hommes et des femmes à la vie de demain ; elle montre à quel point l'éducation à la citoyenneté n'est pas un îlot au milieu de l'institution, mais va de pair avec des modifications tant sur les plans organisationnel que pédagogique au sein de l'établissement. Des cadres précis d'actions à mener à l'échelle du cours d'ECJS comme à celle de l'établissement scolaire sont proposés. Public : formateur, enseignant du secondaire, personnel d'éducation, chef d'établissement.

**DAY, Christopher. ed. ; VAN VEEN, Dolf. ed.**

*Educational Research in Europe: Yearbook 2001.*

Leuven ; Appeldorn : Garant Publishers ; European Educational Research Association (EERA), 2001. 432 p., notes bibliogr.<sup>€</sup> 15

Ce second livre rassemble des comptes rendus de recherche présentés lors la conférence annuelle de l'EERA (European Educational Research Association). 5 thèmes structurent l'ouvrage : Valeurs et enseignement ; la formation des enseignants ; les enseignants ; l'enseignement ; la violence à l'école.

**MACBEATH, John ; SCHRATZ, Michael ; MEURET, Denis ; JACOBSEN, Lars.**

*Self-evaluation in European schools: a story of change.*

London ; New York : RoutledgeFalmer, 2000. 202 p., bibliogr. p. 195-198. Index.<sup>€</sup> 4

Pourquoi pratiquer l'auto-évaluation à l'échelle d'un établissement scolaire ? Dans quels domaines en attendre des effets positifs ? Comment convertir les données rassemblées en changements bénéfiques pour l'élève ? Cette étude a été conçue à partir du projet européen nommé Socrate qui a consisté à mettre en place des procédures d'auto-évaluation dans 101 établissements volontaires répartis dans 18 pays européens. Un premier volet sous forme de récit se situe au niveau de l'expérience individuelle des partici-

pants, élèves, parents, professeurs, administrateurs. Un deuxième volet plus analytique précise les enjeux de la démarche d'auto-évaluation, présente les méthodes et outils utilisés dans cette expérimentation, interprète les changements observables dans quatre domaines : les résultats scolaires, la pédagogie et les apprentissages des élèves, la politique éducative de l'établissement, les rapports avec l'environnement. Des études de cas portant sur des établissements belges, suédois, autrichiens constituent une troisième approche. L'ensemble s'adresse aux formateurs, aux enseignants, aux équipes de direction. (Prix : 16.50 £).

**MUXEL, Anne. dir. ; CACOUAULT, Marlaine. dir.**

*Les jeunes d'Europe du Sud et la politique: une enquête comparative France, Italie, Espagne.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 287 p., notes bibliogr. (Logiques politiques.)<sup>€</sup> 11

Ce livre interroge la constitution et les formes actuelles du lien des jeunes à la politique, en explorant ses multiples dimensions à travers une étude comparative dans trois pays représentatifs de l'Europe du Sud, l'Espagne, la France et l'Italie. Les interrogations sont nombreuses, les jeunes des trois pays ont-ils des comportements identiques ou différents, contribuent-ils à l'émergence d'une identité politique européenne, ... Faire une étude comparative représente toujours un défi qui engage l'auteur sur la méthode elle-même, mettant en jeu des savoirs pratiques et méthodologiques qui, ancrés sur la sociologie politique, peuvent s'avérer différents d'un pays à l'autre. La confrontation des différentes recherches effectuées, même si elles ont donné lieu à de nombreux débats, ont permis la production de résultats riches de sens et d'enseignements. Dans un tel domaine, la mise en place d'un protocole de recherche s'est avérée difficile, la comparaison des réponses aux mêmes questions posées dans les trois pays a souffert quelques difficultés techniques en particulier liées aux problèmes de traduction. Cette recherche s'est inscrite dans le cadre d'un plan triennal financé par la Commission Européenne, et elle a réuni des chercheurs de différentes universités appartenant aux trois pays. Au total, 4 273 jeunes âgés de 18 à 30 ans ont été interrogés par les trois équipes nationales. Les analyses présentées dans cet ouvrage permettent de développer une lecture comparative et intégrée du rapport des jeunes à la politique en explorant les liens entre les positionnements sociaux et politiques au sein de la jeunesse, en mettant à jour des différences selon les pays, mais aussi selon les niveaux d'insertion sociale. Les questionnaires permettent de mieux cerner les contours de l'expérience sociale et politique des jeunes de façon large et variée. Les analyses proposées se déclinent en sept chapitres recouvrant les thèmes abordés dans les questionnaires : de l'université au monde du travail, vers une nouvelle dynamique générationnelle de la socialisation politique, la perception de l'univers politique, une Europe sans racines ? La mosaïque des appartenances ethno-territoriales, la démocratie au miroir de la jeunesse, le clivage gauche-droite : déclin ou recomposition ? La participation politique hors-du jeu et dans le jeu démocratique.

**VUAILLAT, Monique.**

*J'ai connu sept ministres de l'Éducation nationale.*

Paris : Plon, 2001. 199 p. (Documents.)<sup>€</sup> 61

Interlocutrice de sept ministres, Monique Vuailat, qui a exercé les fonctions de secrétaire générale du SNES pendant dix-sept ans, rend compte des politiques menées dans l'Éducation nationale de 1981 à 2001 : rénovation des collèges, guerre scolaire autour de l'enseignement privé, recrutement des enseignants, réforme des lycées, difficultés d'application de la Loi d'orientation, revalorisation du métier, Plan violence, manifestations lycéennes qui ont émaillé ces dernières décennies. Resituant les débats et conflits liés aux politiques des différents ministres, elle explique son travail de syndicaliste pour infléchir et contrecarrer certaines des orientations gouvernementales. Dans la deuxième partie de l'ouvrage, Monique Vuailat livre ses réflexions et ses conceptions d'une école de progrès pour tous, plaidant pour la prévention de l'éducation par un traitement de l'échec scolaire. Elle évoque les débats et enjeux de la profession enseignante mais aussi du système d'éducation et de formation, et de leurs finalités. (Prix : 13,60 €).

---

### **Administration et gestion de l'enseignement**

**DEWATRIPONT, Mathias. ed. ; THYS-CLÉMENT, Françoise. ed. ; WILKIN, Luc. ed.**

*The strategic analysis of universities : microeconomics and management perspectives.*

Bruxelles : Ed. de l'Université de Bruxelles, 2001.  
XX-342 p., notes bibliogr. (Education.)<sup>€</sup> 15

Comment sont gérées les universités ? Peut-on modifier la façon dont elles sont administrées pour tendre vers plus de transparence et plus d'efficacité ? Cet ensemble de contributions analyse le mode de fonctionnement des universités européennes et belges en particulier, propose des évolutions possibles et envisage les perspectives ainsi offertes. Nombre de contributions font apparaître que les pressions économiques, sociales, sociétales, reflets d'un environnement économique changeant rapidement et radicalement, ont un impact non négligeable sur les missions et les modes de gestion des universités. Les caractéristiques de ces dernières s'apparentent de plus en plus à celles du monde de l'entreprise. Toutefois la vocation des universités n'étant pas de faire du profit, le modèle de l'entreprise n'est que partiellement transférable. Plusieurs contributions s'attachent donc à cerner le modèle vers lequel doivent tendre les universités, modèle original qui allierait certains traits propres au monde de l'entreprise : lisibilité des résultats et évaluations régulières, mise en synergie des différents départements (enseignement et recherche), délégation des responsabilités et des pouvoirs de décision au niveau régional ou local, financement décentralisé, à d'autres caractéristiques propres aux universités. Les auteurs, des universitaires, ont choisi une approche pluridisciplinaire

(analyses microéconomiques, sociologiques et organisationnelles) et des méthodes complémentaires (recherches théoriques, recherches empiriques, collecte de données), pour mener à bien ce projet inter-universitaire belge (Université libre de Bruxelles, Université catholique de Leuven, Université d'État de Mons-Hainaut). (Prix : 42 €).

**HUDSON, Christine ; LIDSTRÖM, Anders.**

*Local education policies : comparing Sweden and Britain.*

New York : Palgrave, 2001. 241 p., notes bibliogr.  
Index.<sup>€</sup> 4

Quelles réponses les politiques locales d'éducation peuvent-elles apporter aux réalités économiques et sociales ? Comment sont prises les décisions ? De quelle marge de manœuvre les décideurs locaux disposent-ils ? Quels sont les incidences de l'émergence des phénomènes de mondialisation sur les politiques de l'éducation décentralisées ? Comment concilier impératifs émanant des politiques nationales d'éducation et besoins issus des particularités locales ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, les auteurs présentent des études comparatives sur les politiques locales d'éducation menées dans deux pays ayant un passé fort différent en matière de tradition éducative : la Grande-Bretagne et la Suède. Trois axes de recherche ont été privilégiés : - la déssectorisation et la concurrence entre établissements ; - les stratégies de développement des offres de formation et d'apprentissage au niveau local liées à la relation école-entreprise, université-centre de recherche, centre d'apprentissage-industrie locale ; - la mise en synergie de tous les moyens disponibles en matière de formation et d'éducation au sein d'une unité géographique : ville, bassin, région de façon à créer une dynamique locale. L'ensemble des contributions, qui ne prétend pas traiter le domaine de façon exhaustive, tend à montrer que les politiques locales d'éducation s'inscrivent dans des contextes nationaux façonnés par l'émergence du phénomène de mondialisation sur les plans économique, politique, culturel, et présentent de ce fait des similitudes d'un pays à l'autre. Par contre, les réponses apportées par les politiques d'éducation aux spécificités locales (spécificités d'ordre géographique, social, économique) apparaissent riches et diverses ; elles mettent en jeu des mécanismes décisionnels parfois nouveaux. (Prix : 44 £).

**SIMON, Christopher A.**

*To run a school : administrative organization and learning.*

New York : Praeger, 2001. IX-187 p., ill., bibliogr.  
p. 179-180. Index.<sup>€</sup> 4

Le concept de privatisation a été introduit dans la politique d'éducation publique américaine à partir de l'élection de R. Reagan. Cette évolution se fonde sur un idéal d'intervention minimum dans la vie privée des citoyens et d'efficacité économique, tandis que les partisans de l'enseignement public soulignent la nécessité de réduire l'inégalité des chances des futurs travailleurs grâce à un enseignement primaire et secondaire démocratique. L'auteur fait part du danger de

ne plus considérer l'éducation comme un « bien public » et d'augmenter la part de crédits allouée à l'enseignement privé au détriment du public. Après avoir retracé l'histoire de la politique éducative aux États-Unis depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, il examine le cas de 296 districts scolaires dans l'État de Washington, et montre que les écoles publiques sont des « systèmes ouverts », dont les conditions d'organisation interne évoluent et dont les priorités organisationnelles changent – mais lentement car ce sont des mécanismes complexes et fragiles. Et la réaction des écoles publiques à l'environnement est moins importante que la qualité de cette réaction. (Prix : 48 £).

## L – NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

---

### *Enseignement supérieur*

LAZAR, Judith.

*Les secrets de famille de l'université.*

Paris : Les Empêcheurs de penser en rond, 2001. 176 p.  
€ 6

Judith Lazar, docteur en sociologie et habilitée à diriger des recherches, apporte dans cet ouvrage un témoignage, le sien, sur le problème du recrutement des professeurs d'université. Elle dénonce les difficultés de l'université à se reproduire, les dérèglements de tout un système et l'arbitraire sans limites dont sont capables les instances de contrôle (poids des milieux, force des accointances, rôle des rumeurs). Elle analyse les origines de cette situation qui s'est mise en place au lendemain de 1968 et montre l'aggravation d'un système mandarinal, qui a souvent servi à écarter des pratiques innovantes, dynamisantes et originales. L'auteur dénonce un système « féodal » au sens strict du terme, où la décentralisation n'a pas produit les effets escomptés, et où il serait temps de revenir à une logique de service public, propre à mener la recherche vers une nouvelle période d'excellence. (Prix : 14,50 €).

WIT, Hans de.

*Internationalization of higher education in the United States of America and Europe : a historical, comparative, and conceptual analysis.*

Westport ; London : Greenwood Press, 2002.  
XVIII-270 p., bibliogr. p. 235-255. Index. (Greenwood studies in higher education.) € 13

Cet ouvrage présente un tour d'horizon critique de l'internationalisation de l'éducation supérieure, dans sa dimension historique (en comparant la situation aux États-Unis et en Europe) et en tant que schéma conceptuel. (Prix : 71 £).

### *Grandes écoles*

LÉOTARD, Marie-Laure.

*Le dressage des élites : de la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés.*

Paris : Plon, 2001. 244 p., bibliogr. p. 237-239. € 4

Cet ouvrage analyse le phénomène de la formation des élites au sein du système éducatif français, au fil d'un parcours qui débute à l'école maternelle pour aboutir à l'admission dans une grande école. L'accent est mis sur le mode de constitution de ces élites, fondé sur l'obtention d'un concours, phénomène unique en Europe. Les premiers chapitres décrivent les stratégies parentales mises en place dès le primaire et perpétuées dans le secondaire, afin d'assurer la réussite des enfants : l'auteur s'interroge sur l'âge précoce de l'entrée en maternelle devenue antichambre de l'école élémentaire, et insiste sur l'échec de l'idée de collège unique pratiquant une sélection déguisée au travers des classes de niveau. L'élément déterminant dans le choix d'un lycée réside dans ses performances au baccalauréat, choix qui détermine des stratégies de contournement de la carte scolaire : l'exemple de Paris illustre cette analyse, étayée par l'étude des méthodes pédagogiques et éducatives en usage dans des établissements privés réputés. Le fonctionnement défaillant de l'orientation au lycée, caractérisée par une sélection fondée exclusivement sur le bulletin scolaire pour accéder aux différentes filières, entérine la reproduction des élites. La classe préparatoire, passage obligé pour l'obtention d'un concours d'accès aux grandes écoles, impose sélection et rendement qui ne sont pas sans conséquences psychologiques. L'étude de la réalité de trois établissements mythiques, HEC, Polytechnique et l'ENA, met l'accent sur le profil social des élèves, la nature de l'enseignement et le coût des scolarités pour l'Etat, sans oublier les réformes : l'existence d'un système hiérarchisé et bureaucratique de formation des élites en France, que l'auteur compare avec celui de nos voisins, pose la question du fossé existant au sein d'un enseignement supérieur coupé en deux. (Prix : 14,10 €).

---

### *Éducation des adultes, formation continue*

REEVE, F. ed. ; CARTWRIGHT, M. ed. ; EDWARDS, R. ed.

*Supporting lifelong learning. 2. Organizing learning.*

London : RoutledgeFalmer, 2001. 218 p., notes bibliogr. Index. (Supporting lifelong learning.) € 4

Ce volume qui traite de l'organisation de la formation continue constitue le deuxième volet d'un ensemble de trois volumes sur la formation continue rassemblant des contributions pour un cours de troisième cycle dispensé par l'« Open University », Université ouverte. Quelles ont été les conséquences de facteurs nouveaux comme la mondialisation ou le développement des nouvelles technologies

de l'information et de la communication sur l'organisation de la formation continue ? Les auteurs des articles dessinent les nouveaux contours de la formation continue dans le secteur privé comme dans le secteur public ou associatif, tentent de montrer que de nouveaux concepts sont nécessaires pour apprécier les changements structurels et organisationnels de la formation continue et mettent en lumière les conséquences que ces évolutions ont et auront de plus en plus au niveau tant des institutions publiques (universités) que des organismes jusque récemment seuls responsables de la formation continue. A travers des études de cas et des recherches empiriques, les auteurs des articles, professionnels dans le secteur privé ou public, mettent en lumière le caractère essentiellement partenarial, collaboratif que revêt désormais la formation continue, que cette dernière soit ancrée dans une entité géographique (bassin de formation) ou inscrite dans des réseaux virtuels (communauté d'internautes). (Prix : 19 £).

**EDWARDS, R. ; MILLER, N.**

*Supporting lifelong learning. 3. Making policy work.*

London : RoutledgeFalmer, 2001. 220 p., notes bibliogr. Index. (Supporting lifelong learning.)<sup>10</sup> 4

Ce volume constitue le troisième et dernier volet d'un ensemble de trois volumes qui rassemble des contributions pour un cours de troisième cycle dispensé par l'« Open University », Université ouverte, sur la formation continue. Il traite des politiques mises en œuvre pour favoriser la formation continue sur le plan local, régional, national et international. Il analyse ces politiques en relation avec les contextes politiques et socio-économiques dans lesquelles elles s'inscrivent. Quels sont les effets attendus des politiques mises en place ? Comment évaluer les résultats obtenus ? Qui sont les décideurs ? Qui sont les bénéficiaires ? Les recherches qui portent sur 3 continents : Europe, Amérique du Nord et Asie, sont organisées autour de questions d'importance majeure pour le sujet telles que l'impact des nouvelles technologies, la délocalisation et la compétitivité internationale, l'articulation formation continue-formation initiale, la lutte contre l'exclusion. Les auteurs, économistes, sociologues, décideurs, apportent des éclairages complémentaires provenant de théories appartenant à des champs disciplinaires multiples. (Prix : 19 £).

**ROGERS, Jenny.**

*Adults learning.*

Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 2001. 225 p., bibliogr. p. 218-219. Index.<sup>11</sup> 22

Cette édition est une refonte complète du texte original et tient compte de la multiplication des moyens actuellement existants pour dispenser une formation aux adultes et de la nécessité pour tous les actifs de se recycler régulièrement au cours de leur carrière. L'ouvrage s'adresse à ceux qui souhaitent enseigner aux adultes et ont besoin de suggestions pour rendre leur enseignement vivant, intéressant, qu'ils exercent dans des instituts de formation traditionnels, dans des universités ou dans des structures gouvernementales.

La gestion des groupes d'étudiants d'aptitude hétérogène, l'organisation des cours, des discussions, d'un tutorat, d'un encadrement stimulant où le professeur joue le rôle de mentor sont examinées. L'utilisation de techniques telles que le jeu de rôle (pour l'enseignement d'une langue par exemple) ou l'étude de cas (pour comprendre pourquoi tel dirigeant échoue dans sa stratégie de management) est détaillée. (Prix : 15 £).

## M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

### *Enseignants*

#### *Profession enseignante*

**CHAUTARD, Paul ; HUBER, Michel.**

*Les savoirs cachés des enseignants : quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?*

Paris : L'Harmattan, 2001. 183 p. (Savoir et formation.)<sup>12</sup> 11

Comment analyser le « métier » d'enseignant, dès lors que la professionnalisation paraît aujourd'hui être un objectif prioritaire ? Quels savoirs professionnels le professeur doit-il maîtriser, l'objectif final étant de collecter des informations en vue d'améliorer sa formation ? Par l'observation de séquences pédagogiques (principalement en collège et dans l'enseignement technique et professionnel), suivies d'entretiens avec les enseignants, sont analysées les différentes techniques de conduite d'un cours portant sur une étude de texte ou de document. Comment l'enseignant parvient-il à gérer « l'imprévu » : les conflits cognitifs, les interactions verbales... ? Sont, alors, plus particulièrement repérées les compétences professionnelles mobilisées. Lors des interviews qui ont suivi, une grande place est accordée à l'analyse faite a posteriori par l'enseignant lui-même de ses pratiques, de ses représentations et du repérage des capacités professionnelles qu'il a mises en œuvre pendant son cours. (Prix : 15 €).

#### *Psychologie des enseignants*

**BLANCHARD-LAVILLE, Claudine.**

*Les enseignants entre plaisir et souffrance : vers une écologie clinique du lien didactique.*

Paris : PUF, 2001. 281 p., bibliogr. p. 271-278. (Éducation et formation/Recherches scientifiques.)<sup>13</sup> 23

Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X-Nanterre, l'auteur reconstruit dans ce livre un parcours de deux décennies qui, à travers sa pratique d'enseignante

et de chercheur, l'a conduit à une conceptualisation autour de la prise en compte du registre psychique dans la transmission didactique. Centré sur deux corps de connaissances, les mathématiques et la psychanalyse, ce travail a pour cadre de référence une approche clinique d'orientation psychanalytique et s'adresse aux enseignants comme aux formateurs pour les aider dans l'élaboration de leur pratique. A travers sa propre expérience d'élève et d'étudiante et au fil des témoignages de ses étudiants, enseignants surtout, l'auteur aborde le problème de la construction du rapport au savoir du sujet-élève : elle pose comme hypothèse que l'histoire de l'investissement d'un sujet sur un objet de savoir – en l'occurrence les mathématiques – croise l'histoire de ses propres modèles identificatoires. Le refoulement du soi-élève ne l'empêche pas d'être actif à notre insu : d'où le hiatus, dans la construction du soi-enseignant, étudié à travers les participants d'un groupe d'analyse des pratiques enseignantes, entre la volonté de changement impulsée par la formation et sa mise en œuvre en situation de classe. Car toute modification didactique perturbe l'équilibre d'un compromis que l'enseignant passe avec ses modèles comportementaux : pour réussir le changement, il est nécessaire d'alléger le système de défense en atténuant les clivages. S'appuyant sur une synergie entre approche didactique et approches clinique et sociologique, et s'inspirant de la modélisation de Bion, l'auteur analyse les fluctuations transférentielles entre les partenaires de la situation d'enseignement : dès lors, on entre dans la classe pour observer les échanges verbaux et extra verbaux du transfert didactique. L'étude de la transposition de la notion d'enveloppe psychique groupale à la situation d'enseignement, fait apparaître la nécessité pour l'enseignant de développer une fonction contenant contre les identifications projectives des apprenants. (Prix : 19,50 €).

### *Témoignages biographiques d'enseignants*

**LEMAIRE, Marie.**

*« Vous n'êtes pas un p'tit prof... » : carrière d'une enseignante.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 249 p.<sup>18</sup> 62

Ce récit autobiographique retrace la carrière d'une enseignante entamée au début des années soixante-dix dans la région lilloise, et se révèle dans le même temps un témoignage sur les transformations du monde de l'éducation au fil des décennies. Fille d'institutrice, l'auteur raconte une scolarité fortement ancrée dans un contexte familial favorable à l'étude, comme dans une époque féconde en bouleversements socioculturels, notamment concernant le rôle et la place de la femme. Après une brève expérience dans le monde de la recherche universitaire, elle opte pour l'enseignement, carrière qu'elle poursuivra de longues années en tant qu'auxiliaire et qui la mènera aux quatre coins de la région du Nord. Diplômée de sciences physiques, elle enseignera la technologie, occupera des postes de surveillante, au gré de continues mutations. Au fil du récit, apparaissent des changements de mentalités parmi les enseignants

comme chez leurs élèves dont les comportements reflètent les difficultés socio-économiques croissantes de la région. L'enseignement de l'auteur s'adapte, ses rapports avec la communauté enseignante se modifient, sans que jamais elle se départisse de son dynamisme professionnel. (Prix : 20 €).

## N – ORIENTATION, EMPLOI

### *Orientation scolaire et professionnelle*

**FEUILLADIÉU, Sylviane.**

*Projets de lycéens : orientation et projets en classe de seconde générale et technologique.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 231 p., annexes, bibliogr. p. 207-212. (Logiques sociales.)<sup>18</sup> 11

Au travers d'une enquête menée dans quatre lycées provençaux en 1991-1992, l'auteur étudie l'orientation scolaire : son rôle, les différentes étapes de l'orientation en classe de seconde générale et technologique et surtout les projets des lycéens. Elle utilise pour cela les pièces administratives (fiches de vœux, résultats des conseils de classe...), ainsi que des interviews d'élèves et de conseillers d'orientation. Le projet personnel est mis en valeur aussi bien au niveau de sa construction, qui est fonction de facteurs sociaux et institutionnels, qu'au niveau des stratégies scolaires qu'il peut induire. Peu de surprise, les projets des lycéens (scolaires, professionnels et personnels) sont généralement en conformité avec leur situation socio-économique et les modèles familiaux. Ils sont souvent marqués par les stéréotypes (sexe, filière) mais restent le plus souvent précis et cohérents. Face à cette « auto-sélection » qui maintient les inégalités sociales et reproduit les différences entre les sexes, il existe malgré tout des projets atypiques, très minoritaires. Autre point d'appui de la « démocratisation scolaire » : les entretiens individuels avec le conseiller d'orientation qui interviennent dans le processus de construction du projet. Ces demandes d'entretien sont motivées par des besoins d'information, de conseils ainsi que d'écoute lors du « renoncement » à certaines filières pour des raisons de niveau ou de choix d'option. Ils ne concernent malgré tout qu'un nombre réduit d'élèves et ne jouent aucun rôle dans la construction des projets hors normes. (Prix : 20 €).

## O – ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

### Établissement scolaire

#### Communauté éducative

MURPHY, Joseph ; BECK, Lynn G. ; CRAWFORD, Marilyn *et al.*

*The productive high school : creating personalized academic communities.*

Thousand Oaks (CA) ; London : Corwin Press/Sage publications, 2001. XI-282 p. € 22

Dans son introduction, l'ouvrage situe la notion de productivité de l'école secondaire américaine contemporaine dans le contexte historique de sa mise en œuvre à partir de l'ancienne « grammar school ». Puis, la première partie analyse les techniques d'enseignement/apprentissage, les systèmes organisationnels qui abritent les fonctions de base ainsi que les liens qui unissent l'école à son environnement. La deuxième partie dresse un tour d'horizon de la recherche sur les classes dotées d'un haut rendement en s'efforçant de décrire ce qu'est une technologie productive et en mettant en lumière les facteurs qui créent un environnement générateur d'efficacité. Dans la troisième partie les preuves empiriques du rapport entre les structures organisationnelles, les pratiques pédagogiques et l'excellence de l'apprentissage sont analysées. En conclusion, un dernier chapitre explore les bases théoriques de la recherche sur les écoles secondaires performantes pour aboutir à un modèle personnalisé d'infrastructure organisationnelle et éducative. (Prix : 28 £).

## P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

### Pédagogie

#### Courants pédagogiques contemporains

DANVERS, F. ; GUICHARD, D. ; EDET, S. *et al.*  
*Cahiers Alfred Binet : éducation, psychologie et sciences de l'enfance. Recherches pédagogiques.*

Ramonville Saint-Agne (31520) : Érès, 2001. 98 p., tabl., notes bibliogr. (Cahiers Alfred Binet ; 669.) € 15

Au sommaire de ce numéro : -1. Le « modèle » rogérien : un modèle pour l'enseignement aujourd'hui de Marie-Louise Poeydomenge. Quelle est aujourd'hui la pertinence de ce modèle centré sur la personne et fondé sur la relation d'aide

et la non-directivité ? Est-il encore adapté à la société individualiste de notre époque visant performances et réussites, ou au contraire rencontrerait-il notre idéal démocratique ? Ce modèle sera interrogé selon trois pôles : les savoirs, les élèves et les enseignants. -2. « Mai 68 » ou la désorientation scolaire et universitaire de Francis Danvers. -3. L'effet-tuteur dans des activités de lecture et de résolution de problèmes au cours moyen de Daniel Guichard. -4. Action pédagogique réussie et réussite de l'école : quelques interrogations de Stéphane Edet. -5. L'orientation scolaire et professionnelle : vers une démarche initiatique de Daniel Violet. (Prix : 10 €).

MORANDI, Franc.

*Modèles et méthodes en pédagogie.*

Paris : Nathan, 2001. 128 p. Index. (éducation ; 128, 172.) € 4

Destinée aux étudiants et professionnels des métiers de l'enseignement et de la formation, cette étude présente le domaine de la pédagogie à travers des repères notionnels et méthodologiques, pour en permettre une meilleure compréhension. Un premier chapitre s'attache à définir la notion d'activité pédagogique dans ce qu'elle implique d'actions d'éducation et de formation obéissant à des principes, modèles et méthodes de pensée ayant chacun leur propre histoire. L'auteur propose une typologie des modèles pédagogiques envisagés successivement : le modèle traditionnel ; le modèle de l'éducation nouvelle à l'œuvre dans les pédagogies actives ; le modèle de maîtrise, où le système devient acteur et qui recouvre la méthodologie par les objectifs à laquelle appartient la pédagogie différenciée ; et enfin le modèle global de construction autonome du savoir où l'acteur devient système-apprenant, à savoir un axe d'organisation des actes d'éducation et d'apprentissage. Chaque modèle est abordé non seulement dans son propre contexte socio-historique et théorique, mais aussi à travers les méthodes qu'il génère et le sens spécifique qu'il apporte à la pédagogie. Le dernier chapitre propose une épistémologie du modèle en tant que mode de pensée en pédagogie, conduisant à un tableau critique des modèles et des méthodes présentées par l'auteur. (Prix : 8 €).

PHILLIPS, D.C. ed.

*Constructivism in education : opinions and second opinions on controversial issues.*

Chicago : University of Chicago Press, 2000. 340 p., notes bibliogr. Index. € 4

Cet état des savoirs sur les récents développements du constructivisme rassemble 13 enseignants et chercheurs américains, australiens, britanniques appartenant à des domaines divers tels que la philosophie, les sciences de l'éducation, les sciences appliquées et les mathématiques. Les auteurs engagent entre eux et avec le lecteur des débats centrés autour des thèmes suivants : - le constructivisme en tant que philosophie de l'éducation et en particulier le constructivisme radical de Ernst von Glasersfeld et de Kenneth Gergen ; - le constructivisme social à travers deux appro-

ches, l'une radicale, l'autre plus modérée telle que celle qu'on peut trouver dans les travaux de John Dewey et de George Herbert Mead ; - les apports du constructivisme dans l'enseignement des sciences : le fait que la construction des savoirs scientifiques est le fruit d'un travail collectif élaboré au fil du temps doit-il transparaître dans la façon dont les sciences sont enseignées dans le primaire et le secondaire ? Par rapport à des publics difficiles, quels peuvent être les apports d'une pédagogie constructiviste dans la formation initiale des enseignants des matières scientifiques ? Enfin des éléments fondamentaux communs aux différentes conceptions du constructivisme exposées dans cet ouvrage sont dégagés et articulés dans ce qui pourrait constituer un socle fédérateur, une plate-forme commune. Cet ouvrage fait partie d'une publication régulière de la « National Society For The Study Of Education ». (Prix : 21 £).

---

## Organisation pédagogique

### Classe

FIJALKOW, Jacques. ed. ; NAULT, Thérèse. ed.

*La gestion de la classe.*

Bruxelles : De Boeck Université, 2002. 277 p., bibliogr. p. 239-263. Index. (Perspectives en éducation et formation.)<sup>23</sup>

Rassemblant les travaux de chercheurs européens et nord-américains issus de disciplines différentes, sur le thème de la gestion de la classe, cet ouvrage illustre la façon dont les sciences humaines et sociales construisent un objet de connaissance scientifique à partir d'une pratique quotidienne, au travers d'approches différenciées et complémentaires. Les premières d'entre elles s'appuient sur les notions de conflit socio-cognitif et de contrat didactique pour étudier les interactions entre les acteurs de la situation d'apprentissage. Le premier texte envisage la situation didactique dans sa globalité en insistant sur la notion de contrat, tandis que les deux suivants proposent une analyse qualitative des séquences de classe : à travers l'enseignement de la physique dans le secondaire et autour de l'apprentissage du français en primaire. On trouvera ensuite une évaluation quantitative d'une organisation de classes en ateliers tournants pour la découverte de la lecture et de l'écriture, et une expérimentation où la conduite de la classe s'inscrit dans le contexte plus large de la gestion de l'école et du temps scolaire. D'autres contributions font appel aux techniques de la psychologie sociale : ainsi une interrogation sur la place des routines d'organisation dans la gestion de la classe ; ou celle-ci envisagée à travers les représentations des enseignants. Les quatre dernières études, proposant une approche économique du sujet, se penchent sur l'évaluation du sentiment de compétence des enseignants débutants en fonction de leur charge de travail, ou sur l'effet des différences liées à l'appartenance sexuelle sur le fonctionnement de la classe, ou encore sur les conditions d'ap-

parition de « l'effet-maître » et les variables prises en compte par les chercheurs étudiant la gestion de la classe. (Prix : 34,95 €).

---

## Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

### Travail en groupe

BOUD, David ed. ; COHEN, Ruth. ed. ; SAMPSON, Jane. ed.

*Peer learning in higher education : learning from and with each other.*

London : Kogan Page, 2001. 184 p., notes bibliogr. Index.<sup>24</sup>

L'apprentissage entre pairs peut-il constituer un outil pédagogique efficace dans l'enseignement supérieur ? Comment adapter cette forme d'apprentissage aux enseignements dispensés au niveau des premier et deuxième cycles universitaires ? David Boud et Ruth Cohen, professeurs d'université en Australie, qui ont recours à cette forme de travail parmi d'autres, dans un premier temps font part de leur propre expérience dans le domaine en proposant des approches complémentaires qui éclairent des questions d'ordre méthodologique et pédagogique. Ensuite des études de cas portant sur l'apprentissage entre pairs dans des disciplines spécifiques telles que la gestion, le droit, les sciences de l'ingénieur, les sciences de l'information, la conception graphique permettent d'analyser des séquences d'apprentissage entre pairs dans divers contextes en se centrant sur tel ou tel aspect pédagogique : autonomie des apprenants, interactions positives, gestion de groupes à géométrie variable, évaluation formative, utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Enfin les auteurs examinent dans quelle mesure l'apprentissage entre pairs constitue une méthode pédagogique susceptible de contribuer à mieux gérer deux problèmes auxquels se trouvent confrontées les universités des années 2000 dans de nombreux pays, à savoir la grande hétérogénéité des étudiants (nationalité, maîtrise de la langue, formations antérieures, âge, objectif poursuivi) et la gestion d'un très grand nombre d'étudiants (phénomène de massification). (Prix : 21 £).

### Tutorat, conseils méthodologiques, aide au travail de l'élève

AMOUDRU, Nathalie.

*Les études dirigées au collège : problématique et propositions.*

Paris : ESF éditeur, 2002. 124 p., bibliogr. p. 123-124. (Pratiques et enjeux pédagogiques.)<sup>22</sup>

L'auteur, dotée d'une solide expérience de terrain, étudie un cadre spécifique d'enseignement que sont les études dirigées au collège à travers ses aspects matériels, didactiques, pédagogiques et déontologiques. S'adressant aux élèves de sixième, ce dispositif représente une à deux heures par semaine dispensées par un professeur de la classe durant toute l'année. Cette étude s'articule autour des quatre principales difficultés rencontrées dans la pratique de ce type d'enseignement. La première, d'ordre matériel, regroupe des situations de « détresse » individuelle des élèves face à la nécessaire adaptation à l'entrée en classe de sixième dans un nouvel établissement scolaire : repérage dans les lieux, décloisonnement disciplinaire, multiplicité des tâches... La remédiation devra d'emblée tenir compte de la contrainte entre la nécessité de répondre à l'expression d'un besoin individuel en même temps qu'à la demande générale du groupe. Une autre difficulté, d'ordre déontologique, tient au fait que le professeur chargé de l'étude dirigée est amené à intervenir dans une autre discipline que la sienne, se positionnant en tiers dans la relation entre l'élève et son collègue. Les difficultés d'ordre pédagogique et didactique concernent en premier lieu la nécessité de concilier l'aide immédiate et la mise en place d'un travail structuré sur le long terme, et posent le problème de la nature des contenus disciplinaires à transmettre, comme de la méthodologie à employer, pour éviter que l'aide ne se transforme en assistance. A cette problématique pédagogique, s'ajoute pour l'auteur la nécessité de mettre en place une éthique individuelle de l'apprentissage tenant compte de l'attitude de l'élève face à la situation scolaire et initiant un processus de responsabilisation. L'auteur propose en dernier lieu des éléments de mise en œuvre pédagogique à travers des exemples de séances hebdomadaires. (Prix : 14 €).

---

## Évaluation

JANESTICK, Valérie J.

*The assessment debate : a reference handbook.*

Santa Barbara : ABC-CLIO, 2001. 220 p. 2

Cet ouvrage retrace l'histoire de l'évaluation dans l'école américaine, puis propose un tour d'horizon des pratiques évaluatives actuelles état par état. L'auteur expose les enjeux du mouvement de contestation des évaluations type QCM ou vrai/faux qui a débuté dans les années 80. Elle explique en quoi ces évaluations succinctes donnent lieu à des résultats aléatoires. A ces formes d'évaluation elle oppose des évaluations faisant appel à la créativité et à l'inventivité de l'élève et mettant en jeu différentes formes d'intelligence. De nombreux exemples de ces évaluations appelées « authentic productions » sont présentés. Enfin elle aborde un autre aspect du débat sur l'évaluation : l'utilisation des évaluations portant sur des établissements scolaires à des fins politiques, avec primes financières pour les meilleurs établissements et retraits financiers pour les moins performants. V.J. Janestick tente de montrer pourquoi un tel

dispositif n'aurait pour conséquence que de pénaliser les élèves les moins favorisés et donc de renforcer les inégalités sociales. (Prix : 31 £).

---

## R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

---

### *Moyens d'enseignement, ressources documentaires*

#### *Centres de documentation, bibliothèques*

CHAPRON, Françoise.

*Les CDI des lycées et collèges.*

Paris : PUF, 2001. 2<sup>e</sup> ed. 245 p., tabl., bibliogr. p. 239-245. (Education et formation : L'éducateur.) 13

Engagée dans la défense et la promotion du métier, l'auteur retrace dans cet ouvrage l'histoire des CDI, de leur création à aujourd'hui, dessinant à travers eux l'évolution d'une profession qui a connu bien des changements dans son identité et dans ses fonctions au cours des dernières décennies. Dressant un état des lieux, elle s'interroge sur leur devenir en relation avec les courants pédagogiques, didactiques et sociologiques qui traversent les débats de l'école et les politiques éducatives. Quelle place vont-ils tenir dans la nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage, pour quelles missions et avec quels moyens matériels, financiers, budgétaires et humains ? Quels profils de recrutement, quelles qualifications ? L'arrivée de l'audiovisuel, du multimédia, des TICE a entraîné une technologisation du CDI requérant une professionnalisation accrue. La mise en place d'une politique documentaire prenant appui sur les programmes apparaît plus que jamais à l'ordre du jour avec l'introduction des TPE, PPCP, et itinéraires de découverte, etc. Elle va de pair avec la formation des élèves aux apprentissages documentaires et informationnels à entériner par un référentiel officiel pour préparer les élèves à la société de l'information. Cette mission pédagogique s'inscrit dans un partenariat professeur-documentaliste dont il conviendrait de délimiter les champs de compétences respectives. L'auteur plaide pour un repositionnement et une redéfinition des rôles du CDI et du professeur-documentaliste, qui se trouvent au cœur d'enjeux multiples dépendant des politiques éducatives, écartelées entre transmission des savoirs et développement des compétences, des logiques contradictoires à l'origine des dysfonctionnements. (Prix : 24 €).

**ERNOULT, Martine ; LEBLOND, Françoise.**

*Le projet d'information documentaire de l'établissement.*

Paris : Hachette, 2001. 123 p., notes bibliogr.

(Communication : nouveaux lieux, nouveaux rôles.)<sup>53</sup> 5

Partant du constat que l'éducation nationale est confrontée à l'entrée dans la société de l'information, les auteurs de cet ouvrage analysent les conséquences qui en découleront au niveau du système d'information de l'établissement scolaire, de la pédagogie des enseignants, et de la formation des élèves. Les problématiques abordées s'articulent autour des questions suivantes : Comment les nouvelles technologies et les richesses du multimédia vont-elles contribuer à la modernisation pédagogique ? Comment les différentes disciplines pourront intégrer dans leur didactique un ancrage dans les ressources documentaires ? Comment définir une politique documentaire au sein de l'établissement scolaire et mettre en place des collaborations autour de projets pédagogiques ? Des propositions sont formulées pour répondre à ces différents enjeux. Tout d'abord, la reconnaissance du rôle de l'enseignant-documentaliste, expert et conseiller en matière de recherche et de traitement de l'information. En tant que spécialiste de l'information, il doit trouver la place essentielle qui lui revient au sein de l'équipe pédagogique pour former l'élève à l'infoculture et aux habiletés informationnelles, mais aussi à l'éducation aux médias et à l'image. Enfin, l'élaboration d'un projet transdisciplinaire favorisant la collaboration entre les équipes permettrait de créer un réseau de communication pédagogique, substrat indispensable à l'émergence d'un véritable projet d'information documentaire. (Prix : 16,01 €).

---

### *Enseignement à distance*

**BURGE, Elizabeth J. ed. ; HAUGHEY, Magaret. ed.**

*Using learning technologies : international perspectives on practice.*

London : Routledge/Falmer, 2001. XIII-159 p., notes bibliogr. Index. (RoutledgeFalmer studies in distance education.)<sup>54</sup> 23

Cet ouvrage collectif traite d'abord des questions de conception et de réalisation des politiques d'exploitation des technologies de l'enseignement dans des pays en voie de développement et dans des institutions spécifiques du Royaume-Uni, d'Allemagne, du Canada. Les problèmes d'accessibilité, de contrôle, de coût et de choix des technologies sont examinés. Les contraintes liées à la gestation d'un cours, à la sélection des moyens d'apprentissage, au soutien des apprenants lors d'une expérience au Kenya et au Botswana sont décrites. Deux études de cas canadiens illustrent les objectifs de l'implication gouvernementale et institutionnelle. La conception puis l'application d'un projet d'enseignement à distance à l'Université des Antilles permettent d'évoquer les difficultés, les tensions créées par

cette entreprise en dépit de son succès. Les problèmes pratiques qui se posent dans une cyberclasse pour le professeur devenu un facilitateur d'apprentissage, dans la formation à partir du web, les avantages de la radio, notamment pour communiquer avec les femmes, le faible taux de participation de ces dernières à l'Université Ouverte de Tanzanie sont évoqués dans une deuxième partie. Les trois derniers chapitres de l'ouvrage concernent l'évaluation qualitative de la conception et de la mise en œuvre des cours « en ligne » dans le but d'informer ceux qui créent les politiques d'apprentissage, la recherche de prédicteurs de satisfaction des étudiants utilisant le net à l'Université du Nouveau-Mexique, l'élaboration des profils d'étudiants à distance, la mise en relief des différences d'utilisation des technologies de communication selon le sexe. En conclusion, des lignes directrices sont suggérées pour la pratique efficace de l'enseignement à distance. (Prix : 19 £).

---

## **S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)**

---

### *Enseignement des langues et de la littérature*

#### *Enseignement de la langue maternelle*

#### *Apprentissage de la communication orale*

**NASH, Marion ; LOWE, Jackie ; PALMER, Tracey.**

*Language development : circle time sessions to improve communication skills.*

London : David Fulton, 2002. XXVI-114 p., ill., notes bibliogr.<sup>55</sup> 61

Les nouveaux systèmes de communication exigeant des réponses rapides, l'aptitude à réfléchir et à réagir vite devient essentielle pour les individus et suppose un renforcement des compétences linguistiques permettant d'atteindre cette agilité verbale. La nouvelle culture de la classe reflète ce changement de rythme : pour les enfants ayant du mal à définir, puis à formuler leurs opinions, leurs sentiments, leurs connaissances, un programme d'intervention approprié peut leur éviter l'exclusion culturelle : il s'agit d'abord de diagnostiquer le problème, puis d'établir des stratégies adaptées. Les collaborateurs de cet ouvrage, unissant leur expérience (d'enseignante, de psychologue, de thérapeute du langage), proposent ici des méthodes et un matériel pédagogique très innovants pour apprendre à communiquer, de la maternelle à l'école primaire. Des sessions pratiques, en petits groupes, comportant des activités ludiques sont décrites ; des directives sont données pour développer les capacités d'écoute, de réflexion, la confiance en soi de façon

graduelle. Des plans de leçon bien structurés et des fiches d'évaluation sont proposés, des listes de références, des documents photocopiables sont inclus. (Prix : 15 £).

### *Apprentissage de la lecture*

**BAKER, Linda. ed. ; DREHER, Mariam Jean. ed. ; GUTHRIE, John T. ed.**

*Engaging young readers : promoting achievement and motivation.*

New York ; London : The Guilford press, 2000.

XV-331 p., notes bibliogr. Index. (Solving problems in the teaching of literacy.)<sup>✉</sup> 5

Cet ouvrage regroupe les contributions de plusieurs chercheurs et pédagogues à propos des besoins des enfants en matière d'apprentissage de la lecture et met en évidence les principes pédagogiques qui favorisent cet objectif. Les apports de la recherche sont utilisés pour suggérer des recommandations pratiques permettant de fournir aux élèves des bases solides au niveau du vocabulaire, une aide spécifique lorsqu'ils sont en grande difficulté, un matériel pédagogique varié, un environnement motivant grâce à l'émulation dans les groupes de pairs, un projet pédagogique cohérent qui fait le lien entre l'école et le milieu familial, une bonne coordination des efforts au niveau de l'ensemble de l'école. Un chapitre présente un schéma d'évaluation des programmes d'évaluation dans le domaine de la lecture (utilité, fiabilité, rôle des professeurs et des élèves...). (Prix : 24.95 \$).

---

### *Enseignement des sciences humaines et sociales*

**FRÉTIGNÉ, Cédric.**

*Sociologie de classe : lycéens à l'épreuve de l'exclusion.*

Paris : L'Harmattan, 2001. 153 p., bibliogr. p. 149-150. (Logiques sociales.)<sup>✉</sup> 23

Présenté sous forme d'un cahier d'un bord, cet ouvrage rend compte d'une expérience de formation à l'apprentissage de la sociologie des élèves d'une classe de première ES, du lycée Bascan de Rambouillet. Ce projet, fondé sur la réalisation d'une enquête sur le thème de l'exclusion, visait en même temps l'éveil à la citoyenneté. Les auteurs exposent leur démarche, les objectifs, et les conditions matérielles de l'enquête, évoquant les obstacles rencontrés. L'action de formation des élèves aux techniques d'investigation sociologique est illustrée par les questionnaires et comptes rendus d'observation réalisés par les élèves. La conclusion présente les bilans des élèves, de l'enseignant et de l'intervenant extérieur tirés de cette expérience, qui mêle innovation pédagogique et acquis sociologiques. (Prix : 14 €).

### *Histoire et géographie*

**HAYDN, Terry ; ARTHUR, James ; HUNT, Martin.**

*Learning to teach history in the secondary school.*

London : Routledge Falmer, 2001. 301 p., index.

(Learning to teach subjects in the secondary school.)<sup>✉</sup> 4

Pourquoi enseigner l'histoire dans l'enseignement secondaire aujourd'hui en Angleterre et au Pays de Galles ? Quels courants traversent l'enseignement de la discipline et quels enjeux ces courants représentent-ils ? Comment donner du sens au cours d'histoire pour des élèves d'origines mélangées ? Cette deuxième édition qui apporte des éléments de réponses à ces questions ancre ses propos dans la réalité du cours d'histoire d'une part, met en lumière autant que faire se peut le lien entre théorie et pratique d'autre part. La réflexion est organisée autour de grands thèmes, qui reflètent les questionnements de l'enseignement de l'histoire : - les finalités des nouveaux programmes de l'enseignement de l'histoire (2000) en Angleterre et au Pays de Galles ; - les attentes du professeur d'histoire, quels objectifs pour quelle progression ? ; - l'évaluation ; - le travail du professeur d'histoire au sein de l'équipe éducative de la classe et au sein du département d'histoire ; - les stratégies pédagogiques propres à répondre à des publics différenciés et propres à mettre en valeur des formes d'intelligences différentes ; - les nouvelles technologies dans la classe : à quelles démarches intellectuelles font-elles appel, que peuvent-elles apporter de nouveau et de complémentaire ? L'ensemble s'adresse prioritairement aux enseignants d'histoire en formation et à leurs tuteurs. Il permet au lecteur d'avoir un aperçu des enjeux de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui en Angleterre et au Pays de Galles. (Prix : 18 £).

---

## T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

---

### *Enseignement des sciences*

#### *Enseignement des mathématiques*

**GRINSTEIN, Louise S. ed. ; LIPSEY, Sally I. ed.**

*Encyclopedia of mathematics education.*

New York ; London : RoutledgeFalmer, 2001.

XXVIII-879 p., tabl., notes bibliogr. Index.<sup>✉</sup> 33

Cette encyclopédie a pour but de regrouper tous les aspects de l'enseignement des mathématiques aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire pour donner une vue générale et historique de cette discipline, tant du point de vue pédagogique que de celui des contenus et des applications des mathématiques. 450 articles rédigés par des ex-

perts fournissent les informations de base et des références d'ouvrages et sont présentés par ordre alphabétique de sujet, à l'intérieur de grandes catégories (applications, évaluation, contenus et processus pédagogiques, grands thèmes actuels, histoire des mathématiques et de son enseignement, psychologie de l'enseignement/apprentissage, recherche, formation des professeurs de mathématiques...). Elle s'adresse aux enseignants et étudiants mais aussi aux politiques, aux scientifiques, aux concepteurs des tests scolaires de mathématiques, au public non spécialiste. (Prix : 126 £).

### **Enseignement des sciences expérimentales**

**HULIN, Nicole. coord.**

*Études sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles.*

Lyon : ENS Editions, 2001. 230 p., bibliogr. p. 223-224. Index. (Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences ; 49.)<sup>€</sup> 15

Ce numéro des *Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences* rassemble un certain nombre de textes consacrés à l'histoire de l'enseignement scientifique, émanant de différents chercheurs en histoire des sciences. Ils ont été réunis par Jean-Louis Fischer et Nicole Hulin du Centre Alexandre Koyré, à l'issue de journées d'études qui se sont tenues les 15 et 16 mai 2000 au Muséum d'histoire naturelle. Ces travaux avaient pour but de faire le point sur l'avancement des recherches en cours dans le domaine de l'histoire de l'enseignement scientifique en France. Bruno Belhoste dans son exposé introductif montre comment définir et analyser les relations entre les sciences instituées et les sciences enseignées à l'école, et corrélativement, les conséquences pour l'histoire des sciences et le travail de l'historien. L'histoire de l'enseignement scientifique est marquée par un certain nombre de permanences au 19<sup>e</sup> siècle, et d'évolutions au 20<sup>e</sup> siècle, dont ces textes rendent compte. Par exemple Philippe Taquet nous présente un texte de Georges Cuvier de 1807 traitant de la place des sciences dans l'enseignement et de l'utilité de son développement. Nicole Hulin montre l'éclatement progressif des frontières disciplinaires au 19<sup>e</sup> siècle, suite au rapprochement effectué par l'intermédiaire de la méthodologie scientifique et de l'histoire des sciences qui conduira à la réorganisation des cursus universitaires. Gabriel Gohau montre comment la géologie, discipline mal aimée des programmeurs, a progressivement retrouvé sa place dans l'enseignement des sciences naturelles grâce à la réforme de 1902 et des réformes actuelles et récentes. Jean-Louis Fisher analyse trois copies de l'agrégation de sciences naturelles de 1903 sur le sujet du mimétisme qui met en avant l'esprit biologique qui régnait à cette époque dominée par le néo-lamarckisme. Gérard Morel s'intéresse aux jardins scolaires qui, à travers les leçons de choses, deviendront une composante pratique de l'enseignement. Edith Saltiel compare quant à elle ces leçons de choses, avec l'opération « La main à la pâte » menée ces dernières années. Robert Loqueuneux s'intéresse à l'en-

seignement de la physique et aux méthodes scientifiques selon Henri Bouasse qui, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, proposait de donner une part importante aux sciences expérimentales dans la formation de l'individu, propositions qui seront reprises en 1902 dans la réforme à laquelle Danielle Fauque s'est intéressée en particulier dans le domaine de l'enseignement de la chimie. Pierre Kahn nous propose enfin d'évaluer l'influence du positivisme dans la réforme de 1902. Cet ouvrage est complété par une partie documentaire présentant des textes du 19<sup>e</sup> siècle montrant l'intérêt des hommes politiques de l'époque pour le développement de l'enseignement scientifique à l'école. (Prix : 21,34 €).

---

### **Informatique et enseignement**

#### **Utilisation de l'informatique dans l'enseignement**

**LOVELESS, Auril. ed. ; ELLIS, Viv. ed.**

*ICT, Pedagogy and the Curriculum : subject to change.*

London ; New York : Routledge Falmer, 2001.

XIX-240 p., notes bibliogr. Index. <sup>€</sup> 22

De nombreux ouvrages étant consacrés, au Royaume-Uni, à la formation des enseignants aux technologies informatiques, ce recueil d'articles cherche à éclaircir la relation entre ces technologies et l'enseignement formel, dont la complexité est mise en relief. Une première partie aborde le contexte politico-culturel, fait de tensions et de contradictions, dans lequel les innovations technologiques sont mises en place. Un modèle de scolarité de l'avenir, fondé sur l'apprentissage par l'informatique, est proposé par l'un des auteurs. L'aspect commercial de l'offre de matériel « miracle » aux professeurs et aux parents, pour l'éducation et les loisirs est examiné. Le changement culturel qu'implique ces nouvelles technologies, notamment en matière de littérature, est analysé. La deuxième partie explore les changements de la perception du temps et du lieu d'apprentissage, des objectifs pédagogiques, des rapports d'autorité, entraînés par ces nouveaux médias. La troisième partie étudie l'effet de ces technologies sur la construction des programmes. L'enseignement des matières « secondaires », telles que l'art et la musique, peut être grandement favorisé par ces nouvelles ressources. L'apport de ces médias en langues, littérature, mathématiques est également discuté. (Prix : 19 £).

## U - ÉDUCATION SPÉCIALE

### *Éducation spécialisée, prévention et rééducation*

HUGON, Marie-Anne ; PAIN, Jacques.

*Classes relais : l'école interpellée.*

Amiens : CRDP de Picardie, 2002. 192 p., bibliogr. p. 179-187. (Repères pour agir. Dispositifs.)<sup>23</sup>

Les auteurs, enseignants en sciences de l'éducation à l'université de Paris X-Nanterre, proposent un état des lieux des classes relais mises en place dans les collèges pour les élèves en situation de rupture. Ils s'interrogent sur les enjeux, les acquis et les limites de ce dispositif, véritable laboratoire pédagogique qui réhabilite le rôle éducatif de l'Education Nationale. Débutant par des témoignages de jeunes et des analyses d'enseignants en situation, les dispositifs relais sont replacés dans le contexte de crise d'une école touchée par la violence, définie ici dans ses dimensions historique et quantitative, débouchant sur un panorama des réponses institutionnelles, dont les plans successifs de lutte contre la violence. Un état des lieux des dispositifs relais, où s'inscrit la relation d'une expérience de mise en place, retrace la chronologie de l'évolution des structures, la typologie du public et la place et le rôle du partenaire qu'est la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Ces dispositifs très diversifiés et qui ont pour mission de resocialiser les jeunes tout en leur redonnant le goût d'apprendre, se tournent vers des pédagogies de la réparation, complétées par des démarches spécifiquement éducatives : les auteurs présentent plusieurs outils particuliers, dont des méthodes d'éducabilité cognitive, et rappellent notamment les apports de la pédagogie institutionnelle, illustrés d'exemples. (Prix : 14 €).

## X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

### *Politique et actions culturelles*

#### *Institutions culturelles*

BERTRAND, Anne-Marie.

*Les bibliothèques municipales : enjeux culturels, sociaux, politiques.*

Paris : Electre-Éditions du cercle de la Librairie, 2002. 147 p., bibliogr. p. 145-147. (Collection Bibliothèques.)<sup>4</sup>

Dans ce livre réédité (première édition en 1994), Anne-Marie Bertrand entend apporter une nouvelle réflexion aux problèmes et enjeux des bibliothèques municipa-

pales. Dépassant les propos descriptifs du premier ouvrage, elle nous propose après quatre chapitres consacrés à l'histoire des bibliothèques et à leur développement, aux objectifs actuels qu'elles poursuivent et aux partenariats qu'elles mettent en place, deux chapitres intitulés « Enjeux et débats » dans lesquels elle introduit toute une réflexion sur le nouveau rôle des bibliothèques lié au changement et à l'évolution de la société. Les bibliothèques sont-elles aussi touchées par la question scolaire, les problèmes d'intégration, de violence urbaine, l'individualisme, la logique de marché, la perte de légitimité des pouvoirs publics,... Les techniques ont considérablement évolué, et avec l'arrivée d'internet et de la numérisation, le travail des bibliothécaires a changé. La réforme de la fonction publique a également eu des conséquences sur le recrutement et la formation des personnels. Les bibliothèques doivent aujourd'hui repenser leur rôle et leurs objectifs, dans une société où les mots mêmes de culture et politique ont perdu leur sens. L'auteur, spécialiste de ce domaine, démontre que la seule perspective possible est celle d'une « grande ambition intellectuelle et politique » pour l'avenir des bibliothèques. (Prix : 28 €).

### *Éducation et culture populaire*

LOTTIN, Alain. coord.

*L'université populaire de Lille (1900-2000) : un siècle d'histoire.*

Lille : La Voix du Nord, 2001. 175 p.<sup>24</sup> 4

A l'occasion du centenaire de L'Université Populaire de Lille (la seule Université populaire encore en activité en France) des historiens retracent l'histoire de cette association, dans l'ouvrage coordonné par Alain Lottin, son actuel président. En 1899, en pleine affaire Dreyfus, un mouvement visant à « l'émancipation intellectuelle, morale et sociale du peuple » se développe en France. Cette initiative qui prend le nom « d'Université Populaire » est soutenue par de nombreux intellectuels et universitaires. Elle est créée à Lille, comme dans presque toutes les villes importantes de France. Afin d'expliquer son évolution, ils la replacent dans le contexte de l'histoire de la France et de Lille au début du 20<sup>e</sup> siècle puis durant la crise des années 30. Cette institution connut une naissance difficile dans cette ville industrielle. Elle dut naître à deux reprises : après la guerre de 1914-1918 dans le contexte de crise des années 30, puis après la Seconde Guerre mondiale. Le travail effectué au sein de l'U.P.L., les réalisations et les conférences organisées sont expliqués. Et surtout, est évoqué Jean Lévy qui fut chargé par Roger Salengro de relancer et rénover l'institution lilloise au début du siècle, et qui fut son président durant soixante-quatre ans. (Prix : 16,80 €).

## Écoles parallèles

**ORTOLI, Fabienne d' ; AMRAM, Michel.**

*La Neuville : l'école avec Françoise Dolto, suivi de : Dix ans après, roman d'aventures pédagogiques.*

Paris : ESF éditeur, 2001. 382 p., ill., bibliogr. p. 381.

Filmographie. (Pédagogies : Innovations.)<sup>58</sup> 61

Cet ouvrage constitue pour partie la réédition de : « L'école avec Françoise Dolto, le rôle du désir dans l'éducation » publié en 1990. Dix ans plus tard, les auteurs, fondateurs et responsables de l'école, sont appelés à témoigner de la permanence d'une expérience éducative différente. Ponctué d'entretiens avec Françoise Dolto et Michel Plon, de textes de Fernand Oury et Jacques Pain, de multiples témoignages des enfants et des éducateurs de l'école, la première partie de l'ouvrage devenu un classique, retrace la fondation de l'école de la Neuville en 1973, accueillant des élèves entre six et seize ans en internat. Parrainée dès l'origine par Fernand Oury et Françoise Dolto, celle-ci ne cessa d'apporter son soutien et l'appui informel de sa pratique de psychanalyste jusqu'à sa disparition. A travers un récit de la vie quotidienne de l'école, sont évoquées les difficultés matérielles, la question du recrutement des élèves et des enseignants, leur intégration à un mode de fonctionnement en perpétuelle élaboration, comme la nécessité de faire connaître l'école et ses recherches. On assiste à la mise en place d'un travail éducatif et pédagogique cherchant à mettre sur le même plan toutes les activités qui aideront l'enfant à se construire, le tout autour d'un projet, d'une équipe, de références - Freinet et Oury - et d'outils pédagogiques élaborés en commun pour gérer les apprentissages. La seconde partie de l'ouvrage décrit l'évolution de l'école après la disparition de Françoise Dolto et jusqu'à aujourd'hui : les témoignages du vécu alternent avec des analyses de la pratique et le bilan de l'accompagnement d'un intervenant

psychanalyste auprès d'une équipe pédagogique, posant les bases théoriques d'un travail éducatif toujours en devenir. (Prix : 26 €).

## Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

**BÉTHERY, Annie. dir.**

*Développer un fonds de référence en bibliothèque : Imprimés, cédéroms, sites Internet.*

Paris : Electre, 2001. 576 p., index. (Bibliothèques.)<sup>58</sup> 9

Ce guide bibliographique, dont c'est la cinquième édition, est destiné à la constitution ou à l'enrichissement des fonds des bibliothèques et centres de documentation. Il recense les ouvrages indispensables : encyclopédies générales et spécialisées, bibliographies, dictionnaires, répertoires d'organismes, chronologies, atlas sur supports imprimés mais aussi électroniques permettant de répondre à la demande d'information ou à l'orientation des utilisateurs. Il comporte deux mille cinq cents notices, présentées selon une ISBD abrégée, et assorties de commentaires permettant d'apporter des éléments déterminants pour l'acquisition des documents. Une part croissante est accordée aux cédéroms et pour la première fois sont proposés des sites institutionnels reconnus pour la fiabilité de leur information. On notera également la prise en compte d'instruments concernant l'étranger, Union européenne et États-Unis. Suivant le plan de la classification Dewey, cet ouvrage est l'œuvre collective de spécialistes de la BNF, de la Ville de Paris, de bibliothèques universitaires et spécialisées et de centres de formation. (Prix : 45 €).

# ADRESSES D'ÉDITEURS

**Anthropos**  
49 rue Héricart  
75015 PARIS

**CRDP de Franche-Comté**  
6 rue des Fusillés  
25003 BESANCON cedex.

**CRDP de l'Académie d'Amiens**  
45 rue St Leu  
80026 AMIENS Cedex 1

**De Boeck université**  
Diffusion Belin  
8 rue Férou  
75006 PARIS

**Delachaux et Niestlé**  
82 bd de Courcelles  
75008 PARIS

**Éditions Imago**  
7 rue Suger  
75006 PARIS

**Électre - Éditions du cercle de la librairie**  
35 rue Grégoire-de-Tours  
75006 PARIS

**ENS Éditions**  
46 allée d'Italie  
69006 LYON

**ÉRÈS**  
11 rue des Alouettes  
31520 RAMONVILLE-ST-AGNE

**ESF éditeur**  
2 rue Maurice Hartmann  
92133 ISSY-LES-MOULINEAUX Cedex

**La Découverte et Syros**  
9 rue Abel-Hovelacque  
75013 PARIS

**La Dispute SNEDIT**  
109 rue Orfila  
75020 PARIS

**La Voix du Nord**  
8 place du Général de Gaulle  
BP 549  
59023 LILLE cedex

**Le Cavalier Bleu**  
23 rue Truffaut  
75017 PARIS

**Les Empêcheurs de penser en rond**  
5 rue d'Enghien  
75010 PARIS

**L'Harmattan**  
5-7 rue de l'École-Polytechnique  
75005 PARIS

**Presses Universitaires de Nancy**  
42 avenue de la Libération  
54000 NANCY

**Presses Universitaires de Rennes**  
UHB Rennes 2 – Campus de la Harpe  
2 rue du doyen Denis-Leroy  
35044 RENNES Cedex

**Presses Universitaires de Vincennes**  
Université de Paris VIII  
2 rue de la Liberté  
93526 SAINT-DENIS

**Presses Universitaires du Septentrion**  
20 rue des Grands Augustins  
75006 PARIS

*Les ouvrages canadiens peuvent être commandés à la*  
**Librairie du Québec**  
30 rue Gay Lussac  
75005 PARIS

# SUMMARIES

## **My research path : a very special one**

*by Martine Lani-Bayle*

When a scientific researcher chooses paths very different from ordinary ones, he has to overcome many obstacles : for instance when he works outside of University community or when he tries to rejoin the University afterwards (in that case, the University is very reluctant to appreciate ways of acting that are not familiar to her). M. Lani-Bayle was placed in this uncomfortable situation during 30 years : first, as a clinician psychologist during 20 years, then as a member of University staff. She describes what she constructed, in what dead ends she found herself ; she throws light on the context and methods of implementation of her actions and productions.

## **Sociological approaches to familial education**

*by Michel Corbillon*

The author of this article is a professor of educational sciences at Nanterre-Paris X University. He is in charge of a research team about « Familial Education and Social Interventions in the Interest of Families ». He describes the elaboration of this research work, that he started when he was a social worker, educating and training students and adults. Now, as a teacher and a researcher, he is still developing research on social/educational intervention. In the course of these interventions, he makes sure that contributors take into account the primary social networks of users.

## **Learning to play the piano with three hands**

*by Dan Ferrand-Bechmann*

For the author, it seemed obvious from the very start that she should become a sociologist. Her research work focused on the action of associations in three fields : voluntary help, prevention of social exclusion and adult

education. The author always took interest in education and training from a practical and theoretical viewpoint. When describing her career, she reveals her thoughts on many social and educational issues.

## **From education to architecture : what is an architect doing among teachers ?**

*by Claude Bensimon*

When taking his architect diploma, the author chose as a dissertation subject, a research about living environment in a community school, because he was interested in educational issues. Several persons from various professions, including educationalists, were associated to this interdisciplinary survey. At the end of this experience, the « Association for Educational Environment » was created in 1969. For 30 years, first in Paris region, then in Brittany, this association fostered the creation of buildings and equipments devoted to educational cultural and social projects which help users to gain autonomy in their activities. The author took part in the activities of this association, as an architect, within a multidisciplinary team until 1997. Now, he is focusing on educational content : the objective of this research is the acquisition and transmission of « the aptitude to make understand anything to anyone ».

## **Portrait of a pedagogist as a « naked king »**

*by Christian Pratoussy*

Writing may appear helpful to reveal the consistency of a teacher career to put former experiences and daily creativity to a good use. Because, when successive professional steps are not considered as distinct elements but treated as a whole under the constraint of narrative, the educationalist is able to get an overview which gives him insights into new projects.

**Social work field : a bibliography selected from educational sciences.**

*by Christine Mias*

The aim of this selection of books written in French is to make readers aware of the importance of a large professional field – that of social work – which includes many activities carried out by experts commissioned by public or private services to concern themselves with populations at risk. This bibliography focuses on various fields : history, sociology, social psychology, pedagogy, economics, but doesn't refer to familial education neither to very specific issues like ill-treatment.

**Organizing research on practices**

*by Jean-François Marcel*

This article describes a specific device aiming at preparing a special issue of a scientific review. In the first part of this article, the preparation of this issue is analysed : choice of experts taking part in the studies, collective work on the texts elaborated during a symposium, adjustments made according to the feedback given by the committee of experts reading the contributions. The second part describes the result of this work : an automatic analysis of the discourse is realized on the whole content of the review.

**Educational research : ignored, then partially acknowledged by teachers Unions**

*by Bruno Poucet, Christine Berzin, Christine Brisset, Claude Carpentier*

This article is the result of an investigation conducted by the INRP : it aims at analysing the place that Unions

representing public and private education and one vocational association assign to research in publications designed for teachers. Data gathered in this article from 1980 to 1985 show that actually research work is somewhat disregarded. However, research outputs are not completely absent but they are implemented differently depending on the type of educational establishment –public or private. The single professional association observed in this survey is more interested than teachers unions in the intrinsic value of the research work.

**About the use of the concept of « relation to knowledge »**

*by Jean-Luc Rinaudo*

In this paper the author analyses data about contextualized use of the expression « relation to knowledge » that have been spotted for twenty years by a CREF team called « knowledge and relation to knowledge » initiated by Jacky Beillerot. This analysis is implemented by means of lexicometry. First, the corpus is described, then the author studies the evolution of the use of the concept of relation to knowledge during these twenty years. He notices that it comes within the framework of educational field. He studies the various occurrences of this notion in the authors texts.

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

À retourner à  
INRP – PUBLICATIONS  
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

Localité \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_ Signature ou cachet \_\_\_\_\_

Demande d'attestation de paiement  oui  non

## Montant de l'abonnement (3 numéros)

Tarifs jusqu'au 31-07-2004

France (TVA 5,5 %)	30,00 €
Corse, DOM	29,03 €
Guyane, TOM	28,44 €
Étranger	35,00 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	13,00 €
Le numéro double	26,00 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

### Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



IMPRIMERIE  
MAURY

Achévé d'imprimer en mai 2003  
sur les presses numériques  
de l'Imprimerie Maury SA  
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau

N° d'imprimeur : E03/27983 P  
Dépot légal : mai 2003

# Sommaire

## ÉTUDES

### *Itinéraires de recherche*

MARTINE LANI-BAYLE / Le cheminement de ma recherche : un parcours improbable

MICHEL CORBILLON / Approches sociologiques en éducation familiale

DAN FERRAND-BECHMANN / De l'apprentissage du piano à 3 mains

### *Chemins de praticiens*

CLAUDE BENSIMON / De la pédagogie à l'architecture ou Que vient faire un architecte dans les chemins de praticiens de l'éducation ?

CHRISTIAN PRATOUSSY / Portrait d'un pédagogue en roi nu

### *Repère bibliographique*

CHRISTINE MIAS / Le champ du travail social : propositions bibliographiques depuis les sciences de l'éducation

### *Communications documentaires*

JEAN-FRANÇOIS MARCEL / Pratiques de recherche sur les pratiques

BRUNO POU CET, CHRISTINE BERZIN, CHRISTINE BRISSET, CLAUDE CARPENTIER/

La recherche en éducation : de l'ignorance totale à sa reconnaissance partielle par les syndicats et associations

JEAN-LUC RINAUDO / Sur l'emploi de la notion rapport au savoir

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

NELLY ROME

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

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT

### *« Vue sur revues »*

BLANDINE RAOUL-RÉA

## RESSOURCES

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs

Summaries

