

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 57 - 2002



Institut national de recherche pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an
par la mission veille scientifique 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 ÉTÉVÉ, *rédacteur en chef*

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, *secrétaire de rédaction*

Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR

ET DE LA CELLULE VEILLE SCIENTIFIQUE

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 : lycée Simone-Signoret de Vaux-le-Pénil (77), Blandine Raoul-Réa

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

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

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

EMMANUEL TRIBY / De l'enseignement de l'économie à l'économie de la formation.....	9
--	---

Chemins de doctorants

JEAN-FRANÇOIS CERISIER / Itinérance d'un doctorant : entre communication et éducation	21
CÉLINE DUARTE-CHOLAT / Premiers pas d'un chercheur : les rapports entre TIC et documentation	29
CHRISTEL DUPRAT-NAVARRO / D'une passion pour les contes à la psychologie de l'éducation.....	35
SYLVIE L'HEUDE / Illettrisme et paradoxe de la souffrance.....	41

Chemins de praticiens

MARC AGOSTINI / Un cheminement professionnel atypique.....	49
MIREILLE BRÉTIGNIÈRE / Une pédagogie interculturelle dans une ZEP	59
JACQUES DELACOUR / Lecture/Écriture : bilan d'un praticien.....	63

Communications documentaires

SYLVIE DUQUESNOY / Lettre ouverte de la documentaliste à ses collègues formateurs	73
MURIEL FRISCH / Didactique de la documentation : bâtir une éducation documentaire et informationnelle.....	79
RÉGIS MALET / L'éducation comparée dans les discours et les institutions.....	89

Images d'école

ARLETTE FARGE / La violence de grandir : <i>Être et avoir</i> de Nicolas Philibert.....	101
---	-----

RESSOURCES

Bibliographie courante.....	106
Adresses d'éditeurs	123
Summaries	125

1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE
DE RECHERCHE

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE À L'ÉCONOMIE DE LA FORMATION

EMMANUEL TRIBY

L'analyse de son parcours professionnel conduit à composer une présentation et à opérer des réinterprétations de ses activités comme de ses réalisations. L'exercice impose de trouver une cohérence, alors que, dans l'exercice même de ces activités, il a fallu faire des choix et prendre des décisions qui ne s'inscrivaient pas nécessairement dans un plan d'ensemble structuré et clairement finalisé.

Sommairement, de l'enseignement à la recherche, le parcours présenté ici est assez classique en sciences de l'éducation : enseignant les sciences économiques et sociales au lycée, ma pratique quotidienne m'incite à la réflexion et la mise en question jusqu'au point de mener une recherche sur la didactique de ma discipline, un travail qui m'amène finalement à l'université. Mais, quelque temps après l'arrivée à l'université, mon domaine de recherche change totalement ou plutôt, *semble* basculer : les recherches en didactique de l'économie se muent en recherches en économie de la formation, le sujet de mes investigations est de plus en plus l'adulte en activité professionnelle plutôt que le jeune apprenant du système scolaire.

Pourtant, ce qui peut apparaître comme un basculement recouvre une grande continuité. Si le titre de cette contribution suggère l'idée d'un passage irréversible, en réalité,

la période de la formation initiale, générale (sciences économiques) et professionnelle (CAPES), puis celle surtout de la première activité professionnelle sont largement déterminantes des démarches développées actuellement dans mes recherches ; tant dans leurs objets que leurs méthodes, et dans la conception du rôle social du chercheur que je tente de défendre bien au-delà de mon institution.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE

Pour l'enseignant en Sciences économiques et sociales (SES), la première représentation du rapport entre théorie et pratique ne concerne pas le rapport entre des modèles théoriques construits par des savants et des pratiques bricolant des ajustements et des adaptations à des contraintes, mais pose plus immédiatement une question : quelle place accorder aux différents savoirs qui concourent à générer des comportements (économiques notamment), des savoirs les plus pratiques aux plus formalisés, et en retour, quelle part jouent les pratiques dans la formation des savoirs institués (savants et enseignés) ?

LES ENSEIGNEMENTS D'UN ENSEIGNEMENT MIS EN QUESTION

Sans aucun doute, les spécificités des SES, comme discipline et comme enseignement, ont déterminé une bonne part des attitudes et des questions qui, une fois inscrites dans et par l'expérience professionnelle, seront *transposées* ensuite dans mon activité de recherche.

*Les spécificités des SES*¹. Rappelons rapidement ce par quoi cette discipline scolaire – toujours adolescente depuis son apparition en 1966² – se distingue de presque toutes les autres enseignées au lycée. Pour résumer à grands traits³, on dira simplement que les SES sont une *pluri-discipline* qui a été conçue *pour les élèves* ; elle assume son ancrage social et historique, ainsi que la particularité de son épistémologie en intégrant ces deux dimensions dans le questionnement, la matière et les méthodes que l'enseignant a à partager avec ses élèves. *Pour les élèves* signifie en fonction à la fois de leur position sociale et scolaire, de leur âge psycho-intellectuel et social, et de leurs aspirations et leur devenir présumé⁴ [1993]. Dans ces conditions, on ne s'étonnera guère que, pour la plupart de ses enseignants, les SES ne sont pas *enseignables* !

Implications pédagogiques. Le principe pédagogique de cette discipline peut être résumé en ces termes : donner les moyens de comprendre des phénomènes économiques et sociaux plutôt que d'en fournir les explications, afin d'acquérir des connaissances, accéder à la maturité sociale et être capable de se constituer un point de vue sur le monde. Cela implique une « pédagogie active » comme on disait à l'époque de la naissance des SES. La démarche argumentative est structurée par les travaux de groupe, interaction entre pairs, et la dissertation, exercice éminemment solitaire et réflexif. La mobilisation de données de diverses natures et sources

est nécessaire, puisque, elle seule, est susceptible de garantir la synthèse de savoirs que les élèves sont invités à opérer. L'enseignant construit des situations d'apprentissage en tenant compte de tout un *déjà là* : les représentations des élèves, les pratiques sociales incarnées plus ou moins dans les élèves, surtout la classe et l'institution qui l'accueille, celles-ci bornant assez étroitement les marges de manœuvre psychosociales et cognitives mobilisées. Dans les SES, sujet et objet de l'apprentissage en viennent à se confondre, à l'enseignant de ménager une distance ; c'est la manière dont se joue ici la *transposition didactique* [1997⁵].

Implications pour la recherche. Les SES constituent le terrain rêvé pour quiconque désire éprouver la cohérence et la portée des principaux concepts de la didactique : champ disciplinaire, système didactique, transposition et obstacles... Mais dans le même temps, et c'est ici l'intérêt principal de ce retour en arrière, elles sont un moyen de relire les démarches de recherche en sciences humaines et sociales (SHS) : la source et le sens de la problématisation initiale, l'importance de la réflexivité dans le déroulement de la recherche, la coexistence de plusieurs modes d'intelligibilité et de paradigmes.

LA THÈSE [1989] : LA DÉCOUVERTE DE LA DIDACTIQUE

Si la recherche en sciences humaines est rarement l'occasion d'une « découverte », il me faut bien avouer que la thèse fut l'occasion de la découverte d'un *continent*, à la manière de l'explorateur des temps précoloniaux : la didactique. Évidemment, je n'ai pu en arpenter qu'une infime partie. Découvrir que ce qui paraissait n'être qu'un ensemble de trucs et de ficelles

1. Outre une revue professionnelle, *DEES*, éditée par le CNDP (et dirigée par P. Combemale) qui n'hésite à soulever des questions « identitaires » dans la discipline, de nombreux ouvrages ont développé cette question. Parmi les plus notables : les recherches menées à l'INRP sous la direction d'E. Chatel (*Enseigner les SES, le projet et son histoire*, INRP, 1990), l'ouvrage coordonné par P. Combemale [cf. 1997].

2. Cette jeunesse se prolonge d'ailleurs à proportion de la démocratisation du système scolaire : la section ES (anciennement B) qui l'accueille comme matière principale, a absorbé la plus grande part de l'accroissement des élèves en section générale des lycées depuis le milieu des années 1970.

3. Cf. Deux ouvrages proprement historiques : A. Kokosovski (1978), *Enseigner les SES*, Paris : PUF ; et A. Legardez (2001), *La didactique des SES, Bilan et perspectives*, Aix-en-Provence : PUP.

4. C'est dans cette triple perspective qu'il conviendrait, avec « l'allongement de la jeunesse » actuel, de repenser l'enseignement de l'économie dans les premiers cycles universitaires.

5. Les dates entre crochets renvoient à la sélection bibliographique de l'auteur en fin d'article.

pour « faire passer » un enseignement était en réalité un savoir constitué, fait de concepts et de méthodologies de questionnement, de plans d'expérimentation et d'applications souvent très formalisées. Nous ne discuterons pas ici de sa prétention à devenir une science, mais il est clair que la didactique est plus qu'un savoir réflexif (comme peut l'être la pédagogie) et bien plus qu'un savoir professionnel (au sens de normes d'une activité). C'est ainsi que ce qui n'était que le questionnement d'un praticien a pu finalement devenir la matière d'une problématisation pour le chercheur que j'étais ainsi devenu, de façon seconde d'abord. Par une sorte de dédoublement que connaissent tous les praticiens engagés dans une recherche académique, des enjeux théoriques et sociaux nouveaux apparaissent, une complexité inconnue se fait jour, la formation d'une posture intellectuelle s'ébauche [1991].

L'enseignement mué en didactique ne pouvait plus se contenter de dispositifs, si élaborés fussent-ils, ou de constructions de « situations d'enseignement ». Le savoir retrouvait sa place centrale, non parce qu'il lie dans la classe (le fameux « triangle », heuristiquement si pauvre), mais parce qu'il relie la classe aux activités de production des savoirs et aux « pratiques sociales de référence » (curieuse formule de didacticien), aux antécédents de l'élève comme aux présupposés de la situation d'enseignement et d'apprentissage scolaires (Chevallard, 1985).

Le questionnement épistémologique est permanent dans cette discipline, en particulier sous l'angle de la causalité. D'un côté, il y a la causalité spontanée, les raisons qu'on se donne et qui sont largement déterminées par des positions, générales et particulières, et des situations plus ou moins contingentes⁶. La discipline SES a ceci de particulier qu'elle donne en principe les moyens de sa propre critique : expliquer les prises de positions par des positions sociales fait partie du programme, peut-on dire.

Plus importants encore, les matériaux de l'enseignement invitent à comprendre l'émergence des « bonnes raisons » : données statistiques et factuelles, textes de chercheurs, mais également tirés de la presse, points de vue développés par les autres élèves lors de débats en classe. D'un autre côté, il y a les causalités construites par les sciences sociales, dont l'analyse économique est particulièrement friande, et dont les SES devraient exposer les énoncés les plus fameux, en puisant sans vergogne dans la multiplicité des courants de la pensée économique (classiques, néo-classiques, keynésiens...) ; cette pratique est assez inconcevable à l'université, elle n'a pas peu contribué au dénigrement de cette discipline par les universitaires⁷ [1990].

Principale découverte de la thèse : dans la pratique de l'enseignement des SES, l'urgent est de suspendre la causalité, non pour s'ouvrir à un relativisme qui mettrait en péril le projet éducatif inhérent à cette discipline, mais pour respecter la complexité et l'épaisseur du social. À cet égard, la dissertation qui reste encore l'épreuve reine de la discipline, a toute sa place en remplissant cette double fonction d'(auto)critique de ses propres représentations, et de mise en perspective des points de vue apportés par différentes sources diversement autorisées.

L'ENSEIGNEMENT DE LA RECHERCHE EN ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

Les premières ébauches d'un enseignement de l'économie de l'éducation (1990-1994) constituent tout autant l'occasion de me confronter à une matière, une discipline universitaire passablement instituée⁸, et de « transposer » (si j'ose dire) mes acquis en didactique. Cela a consisté d'abord à l'assimilation, sans véritable accommodation, des ouvrages « classiques » entre Lê Thành Khôi (*L'industrie de l'enseignement*, 1967) et A. Page (*Économie de l'éducation*, 1969) puis Maunoury (*L'économie du savoir*⁹, 1972), en France. Un auteur se

6. Les plus courantes dans l'enseignement sont celles des enseignants eux-mêmes, toujours prompts, en salle des professeurs, à donner l'explication des difficultés de tel élève, des comportements de tel autre. Cf. notamment : F. Giust-Desprairies (1997), La rationalité comme défense dans la relation éducative, *Revue internationale de psychosociologie*, vol. III, 8, p. 81-92.

7. En fait, s'il faut critiquer cette pratique de la diversité théorique, c'est surtout parce qu'elle oblige à rompre avec le principe pédagogique énoncé plus haut ; il faut exposer ces théories.

8. À cette époque, rares étaient les départements de sciences de l'éducation proposant un enseignement d'économie de l'éducation pris en charge par un économiste enseignant titulaire de ce département.

9. On notera en passant combien la terminologie pour parler de l'économie de l'éducation est encore très mal stabilisée.

détache singulièrement, Alain Mingat, autant par son parcours (Mingat, 1987) que par les résultats de ses recherches, puis, peu après, Marie Duru-Bellat et les recherches de l'IREDU.

Déjà je peux introduire la rupture nécessaire. L'analyse économique ne peut se réduire ni à un processus formel borné par des *inputs* et des *outputs*, ni à une transposition simpliste des principaux canons de l'approche néoclassique ou managériale : le « capital humain » et ses divers avatars, économistes ou gestionnaires¹⁰ [1992]. Mes acquis antérieurs me suggèrent également qu'on ne peut l'enfermer dans l'analyse des conditions matérielles de la reproduction de la force de travail¹¹. Mon insertion progressive en sciences de l'éducation fait le reste : la dimension des valeurs et le domaine du politique prennent un sens, sous l'impulsion de L. Legrand, mon directeur de thèse et grand militant de la démocratisation.

LA DÉFINITION D'UN NOUVEAU DOMAINE DE RECHERCHE

À quoi eût-il servi de faire une thèse centrée sur les résistances à l'apprentissage, si je n'étais pas capable aujourd'hui de percevoir, dans mon propre cheminement, les traces d'apprentissages antérieurs ? Il y a toute une phase de transition pendant laquelle commence à s'opérer le changement d'objet, et puis de populations de référence : la diversité de mes réalisations atteste de ce passage toujours réversible parce qu'il ne peut être un simple basculement. Les contributions à caractère didactique s'effacent lentement, les travaux d'économie de la formation montent en puissance.

L'ÉMERGENCE D'UNE PERSPECTIVE THÉORIQUE : LES ÉCONOMIES DE LA FORMATION [1999]

Ce pluriel pose question, il cherche son singulier. Dans les orientations de ma recherche, il m'a fallu travailler dans trois directions simultanées : la multiplicité des

objets sur lesquels une analyse économique pouvait légitimement s'appliquer, démarche au centre du renouveau de l'économie de l'éducation ; ensuite, la diversité des méthodes et des dispositifs de recherche susceptibles d'être mis en œuvre ; enfin, les potentialités sémantiques de l'économie, ou *l'économique* (Eicher et Lévy-Garboua, 1979), quand il s'applique à des activités non marchandes et/ou non matérielles. Dans l'état actuel de ma conceptualisation, je ne peux parler encore d'un corpus unifié d'analyse économique de la réalité sociale des faits d'éducation et de formation. Je préserve le pluriel pour tenir compte d'une double pluralité : la pluralité de mes sources liée à la diversité des méthodes et des situations de recherche, la pluralité des objets sur lesquels j'applique ce corpus avec prudence et détermination.

Avant de développer cette matière nouvelle, il convient d'intégrer l'évolution subie par l'économie de l'éducation, à l'époque où elle commence à entrer dans mon questionnement. Nous pourrions alors aborder un champ qui est à la fois au cœur de mes recherches : l'évaluation.

Le champ académique de l'économie de l'éducation

Reconnaissons que les recherches menées en économie de l'éducation, par l'IREDU notamment, restent l'horizon indépassable pour quiconque veut préserver le statut de cette discipline à l'université et dans la recherche. L'empirisme affirmé y constitue le moyen de ne jamais tomber ni dans l'excès de formalisme ni dans le dogmatisme ou la normativité. Cela exige une rigueur méthodologique et une capacité de circonscrire très nettement le domaine de validité de ses résultats (Duru-Bellat et Mingat, 1998). Ces travaux constituent d'autant plus une référence que, d'une part, aucun des chercheurs de cet institut ne revendique l'appartenance exclusive à l'économie, d'autre part, leurs travaux empiriques ont apporté les « preuves » qui manquaient à beaucoup de travaux antérieurs sur l'éducation, à commencer par ceux de Bourdieu et Passeron (1970). Pourtant, ces travaux, s'ils ont permis de « faire progresser notre

10. Une autre « prévention » serait de dire qu'il faut se méfier de toutes ces théories proprement métaphoriques (du *capital humain* aux *organisations apprenantes*), qui risquent toujours de perdre quelque chose de leur puissance critique, parce que, justement, elles *parlent trop* à l'esprit de l'étudiant.

11. L'approche marxienne reste pourtant d'actualité en tant qu'elle inscrit son projet dans une approche nécessairement historique, qu'elle permet d'identifier la place de l'économie.

compréhension des phénomènes éducatifs », ont largement contribué à « la disparition de l'économie de l'éducation en tant que discipline définie et cohérente » (Eicher, 1985 : 34). Ces déplacements d'objets ne sont pas d'ailleurs la seule raison de cette « disparition » (Vinokur, 1999).

Sommairement, donc au prix de grandes simplifications, on distinguera trois grands courants distincts mais liés par certains concepts ou certaines visées politiques (dans le sens de l'action collective organisée). C'est d'abord sur la base de la lecture critique de ces courants qu'ont pu se construire mes principales configurations théoriques.

*L'approche par la métaphore de l'activité de production*¹². Seule la nature du « bien » considéré distingue l'éducation des autres activités de production. On peut donc lui appliquer les schèmes de l'analyse des processus productifs : des inputs produisent des outputs moyennant le fonctionnement d'un processus (la « boîte noire » de cette approche) selon un rapport de productivité dont on ne finit pas de chercher à quelle réalité il correspond (les indicateurs d'efficacité). À mon sens, si la métaphore productive ne manque pas d'intérêt, ça ne peut être que sous l'angle de ce qui *lie* les ressources aux produits et ce qui *tend* le processus entre des moyens qui n'ont pas forcément été conçus et faits *pour* cela, et une issue qui n'est pas seulement la réalisation de l'objectif recherché : effets seconds, ou conjoints, mais aussi effets pervers et surtout effets d'accumulation ou d'auto-entraînement. Cela implique de savoir ce pour quoi le processus est organisé, dans quels écarts à cette norme il assure son issue, en somme, ce qu'il concourt à créer. Cette position s'est enrichie par une analyse de plus en plus complexe de la crise du *taylorisme* dans la formation [1995¹³].

Pour cela, il faut rechercher les facteurs qui vont donner sa dynamique au processus, son *énergie* pourrait-on dire en paraphrasant Piaget : le pouvoir, la motivation, les valeurs (ou finalités). L'analyse de ces facteurs sous leurs aspects économiques montre qu'ils sont à la fois des composantes du processus comme le représenté est

nécessairement articulé au matériel, tout en ayant simultanément une existence particulière qui ne s'épuise pas dans l'économique. Ils nous intéressent par les agencements et les réglages qu'ils assurent, mais également les tensions et les dysfonctionnements qu'ils introduisent [1998].

L'approche par le capital humain. Pour l'enseignant, le capital humain est l'archétype de l'obstacle didactique (Astolfi) et épistémologique (Bachelard) ; le type même du concept qui permet de comprendre... jusqu'au point où la compréhension se bloque, irrémédiablement ; très exactement quand l'individu n'est plus un agent abstrait mais un acteur situé et différencié. Pourtant, cette notion paraît d'autant plus éclairante qu'elle semble comme épouser les orientations spontanées de la réflexion sur l'éducation. Mais l'heuristique d'une notion peut s'opposer à son intérêt didactique et pédagogique ; elle est également l'expression d'une grande porosité théorique.

Sa critique doit d'abord mettre en évidence les limites de la *double métaphore* du capital humain et de son investissement ; ensuite, il faut bien se demander quelle est la nature de ce qui est produit en plus par ce capital, pour quoi faire et qui en bénéficie ; enfin et surtout, il faut bien admettre que cette approche fait l'impasse sur les fondements sociaux de l'éducation, l'extrême diversité et les inégalités de « capitaux » portés par les différents individus. Ces fondements sont pour une part le résultat du fonctionnement même de l'économie quand elle s'applique à l'éducation, et la condition de son fonctionnement.

L'approche « analytique » de l'IREDU (Duru-Bellat et Mingat, 1993). S'apparentant à une démarche d'évaluation économique au sens large, elle constitue un remarquable travail de *dévoilement* de l'action éducative, appuyé sur un appareil statistique et des modèles de plus en plus sophistiqués, qui n'hésitent pas à composer avec les différentes dimensions de l'action pédagogique et du système éducatif : économique, sociale, politique, institutionnelle... Mais finalement, la quantification s'épuise d'elle-même dans les modèles qu'elle a préalablement

12. Pour une approche synthétique et claire pour le non-initié, on se reportera à : A. Page (1968), Article : Économie de l'éducation, *Encyclopaedia Universalis*, vol. 5, p. 969-971.

13. Une des orientations de mon laboratoire est l'analyse des « nouvelles situations éducatives » nées en particulier du développement des TIC dans les pratiques de formation ; j'y apporte le point de vue de l'économie.

concouru à construire ; la prise en compte de la diversité des situations et de la multiplicité des dispositions concrètes est rendue délicate par le fait qu'une telle démarche doit viser la généralisation. Par ailleurs, cette démarche ne permet pas d'entrer dans l'activité éducative ou formative, conçue comme un *travail*, sur soi, par et pour les autres, à la fois individuel et collectif, objectif et subjectif ; je vois mal comment exclure cet objet essentiel de l'économie en éducation.

L'économie comme processus à construire dans toute activité humaine

Il y a deux registres de travail critique dans un champ théorique, l'un externe, l'autre interne. La critique externe s'appuie sur des champs disciplinaires distincts de l'économie : sociologiques, philosophiques... à la façon de E. Delamotte (1998), par exemple, qui signe un livre très pénétrant. Elle peut également se référer à des courants théoriques, par ailleurs fort stimulants, qui font de l'économie de l'éducation un domaine un peu secondaire ou dominé : l'approche *régulationniste*, l'anthropologie économique, cette science « régionale » (Godelier) qui s'intéresse particulièrement aux sociétés dans lesquelles l'économie est encadrée ou « scellée » (Polanyi). Parler d'une anthropologie serait commode, et non dénué de signification, mais ce serait trop vaste et aboutirait à noyer la particularité de mon projet. Il me paraît important, au moins en première analyse et jusqu'au point où cette approche a épuisé ses possibilités de réflexivité et de critique, de refuser ce qui me paraît relever de *l'esquive* (D. Hameline).

Le registre interne de la critique tente de se rapprocher au plus près de l'objet analysé pour en reconstruire la nature et la logique d'existence. Il s'agit de partir d'une question simple : *qu'est-ce que l'économie ?* Cela revient à poser qu'il a une identité distincte des autres aspects de l'activité humaine, mais que la science économique ne suffit pas pour le définir (Bourdieu, 1997). C'est plus qu'une anthropologie qu'il faut construire. C'est un parti pris de discernement théorique dans l'épaisseur et la complexité du social, qui ne cherche ni le déterminisme, ni la réduction aux seuls moyens matériels touchant à la satisfaction des besoins sociaux. Mon approche ne s'inscrit ni dans le projet d'une science « totalisante » (qu'elle soit d'inspiration marxienne ou néo-classique), ni dans la préoccupation de circonscrire un champ disciplinaire nouveau. À cette condition, elle trouve naturellement sa place dans le champ des sciences de l'éducation.

L'économie existe dans tout phénomène social, matériel ou non, marchand ou non. Cette fausse évidence s'est imposée à moi à la lecture d'un auteur a priori très éloigné de l'économie, Michel Foucault, et en particulier lorsqu'il développe son « économie du châtiment » (Foucault, 1975). Cette dernière renvoie à la fois à la volonté d'identifier, dans le mouvement même d'un changement historique, les éléments qui, articulés entre eux, vont rendre possible ce changement ; c'est le projet de s'en tenir à la trame des phénomènes historiques, que celle-ci s'inscrive dans les relations matérielles et les dispositifs sociaux, ou dans les conceptions et les croyances dominant une époque.

L'évaluation, les évaluations

L'originalité de mon projet théorique s'exprime le mieux à travers la conception de l'évaluation que je développe depuis quelques années [1996]. Cette conception s'enrichit et se problématise toujours davantage au point que, s'il m'apparaissait initialement que l'évaluation avait presque naturellement quelque chose à voir avec l'économie, la chose me paraît de moins en moins évidente, et de façon beaucoup plus subtile que des analyses sommaires peuvent le proposer [2002].

L'évaluation et l'économie. L'évaluation est d'essence économique ; cette hypothèse est recevable à condition d'accepter de revenir à une conception *substantialiste* de l'analyse économique qui ne refoule pas la question de la valeur. Plus précisément, elle part d'une question : quelle est la nature de ce qui est produit par les individus et la société dans un projet, une activité, et qu'est-ce qui fait que ce quelque chose contient une sorte de substance qui lui permet de circuler, d'être réparti et de se retrouver sous des formes nouvelles, elles-mêmes susceptibles de générer cette valeur ? Mes recherches antérieures m'ont pourtant alerté sur un risque d'illusion : quelle que soit la pénétration dans la substance, on ne s'en saisit jamais que partiellement, c'est le sens de « l'obstacle substantialiste » (Bachelard, 1986).

Mais l'essence économique de l'évaluation s'exprime également dans sa nature proprement *monétaire*. Par son nominalisme d'abord : fondée en grande partie sur la mesure, l'évaluation ne peut pas identifier ses résultats au réel, ils sont une approximation de ce réel au même titre que la valeur monétaire est une approximation de la valeur. Ensuite, par la recherche de « l'équivalent général acceptable par tous » que suppose la démarche d'évaluation : plus qu'un outil *d'intercompréhension*,

l'évaluation est d'abord perçue comme l'affirmation de certaines valeurs susceptibles de faire consensus, ou tout au moins d'amorcer la formation d'un consensus autour de repères nouveaux. Enfin et surtout, parce que l'évaluation entretient avec l'action politique qu'elle contribue à identifier et estimer, un rapport qui mêle étroitement le maniement des valeurs, des idées mobilisatrices (le projet) et le désir d'appropriation du produit que l'évaluation contribue à faire exister (sa réalisation). De la valeur économique aux valeurs, normes sociales propres à un groupe, il y a une distance, mais il peut n'y avoir qu'un pas. Celui-ci a été franchi par L. Boltanski et L. Thévenot (1991) en construisant des « mondes » censés être révélateurs des « économies de la grandeur » qui habiteraient les comportements sociaux¹⁴. Cette conception nous permet de comprendre comment des comportements, économiques notamment, peuvent être des valeurs actualisées et avoir fait l'objet d'un apprentissage par l'expérience. L'évaluation me paraît concourir à mettre ces « mondes » en question, à les concevoir comme l'expression de positions politiques, mais également comme des obstacles ou des résistances à l'apprentissage.

Le rapport de l'évaluation au politique. Il y a toujours comme une « dénégation du pouvoir » dans l'analyse économique ; l'évaluation concourt à la réintroduire (Bourdieu, 1977). En effet, celle-ci ne peut constituer cet « équivalent général » *monétaire* qu'à la condition de correspondre effectivement à la recherche de normes partagées et légitimées par un pouvoir politique (y compris au sein d'une organisation). Il revient au pouvoir politique qui est aujourd'hui un grand promoteur et consommateur d'évaluation, de travailler aux partages de ces normes en les inscrivant dans la perspective du devenir commun. En somme, l'économie ne peut fonctionner qu'à certaines conditions politiques qui semblent aujourd'hui en péril. D'une part, il y a cette « crise de la représentation » qui empêche le pouvoir politique d'être suffisamment légitime pour produire le *projet* collectif nécessaire à la conception partagée d'un devenir commun, et d'exercer son autorité pour mettre en place des dispositions et des dispositifs efficaces de régulation des tensions et des conflits.

D'autre part, la perte de repères sociaux et de modèles d'action susceptibles de faire consensus engage le pouvoir politique dans une course à la « *renormalisation* du social », dont l'évaluation n'est qu'une expression parmi d'autres (des démarches qualifiées à la définition des politiques publiques) [2002].

La dimension socio-cognitive de l'évaluation. Au croisement de l'économie de la connaissance et de la « société du risque », se développe actuellement un champ de questionnement et de recherche nouveau, le socio-cognitif, qui combine étroitement les savoirs les plus formels à la « mise en représentation » (J.-M. Barbier) la plus confuse. Sans entrer dans la richesse de ce questionnement, on notera simplement que l'évaluation y participe directement, à la fois comme dispositif aujourd'hui inhérent à toute production de connaissances, y compris l'apprentissage, et comme source de connaissances, comparable à la *position* du savoir de l'expert, entre le *profane* de la sociologie des sciences contemporaine et le *savant*. Cette position singulière me paraît révéler à sa manière la position des sciences de l'éducation : non pas celle de l'expert, mais en tension entre les savoirs profanes et les savoirs savants, entre la production de connaissances et une contribution au travail de *renormalisation* aujourd'hui nécessaire.

DES PARADOXES POUR ENTREtenir LA PROBLÉMATISATION

Du point de vue de la science économique, les principaux résultats de mes recherches ont quelque chose d'un peu décalé et paradoxal : on y développe une approche économique centrée sur la valeur, ce qui n'est pas courant. Cette approche saisit le marché non comme lieu de formation de prix, mais comme modèle pour les pratiques : soit comme logique d'activités, soit comme métaphore pour penser la formation dans une société où l'économie a pénétré la culture [2002]. Et si la primauté de la valeur et de sa socialisation dans l'activité économique est affirmée, c'est à travers des démarches d'évaluation qui ne privilégient pas la mesure. Notre modèle quantitatif se résume surtout à une approche

14. Ce nouveau paradigme a eu un fort retentissement en sciences de l'éducation, sous l'égide notamment de J.-L. Derouet. Ce succès n'est guère surprenant, puisque qu'il permet de « prendre au sérieux la rationalité de l'acteur » (J.-L. Derouet), donc à faire pièce aux déterminismes des structures sans tomber sous le coup de la rationalité utilitaire des économistes néo-classiques.

budgétaire du coût, mais où la collecte des informations est une composante de l'activité évaluative. Aucune modélisation n'a cherché pour l'instant à établir des liens de causalité dans ces recherches ; cela est sans doute lié à ma préoccupation d'interprétation, incluant les systèmes de représentation des différentes parties prenantes des activités d'éducation, de formation et de travail.

Cette position m'amène entre autres à développer une critique à la fois de l'*adéquationnisme*, croyance en la possibilité de faire converger les besoins de la formation et les besoins de l'activité productive, et de l'*applicationnisme*, croyance en la possibilité d'appliquer les résultats de la recherche, sur le modèle des sciences dures. Un parallèle peut être établi entre l'impossibilité de saisir la totalité d'un phénomène, sa réalité concrète, par une seule approche théorique, et l'impossibilité d'appliquer au réel les résultats de la recherche. Ces résultats introduisent pourtant des questions et des enjeux nouveaux ; le savoir produit est nécessairement un savoir *impliqué* [2000]. C'est dans ce sens qu'une « nouvelle alliance » peut être construite entre la recherche et la formation (Hadji et Baillé, 1999).

Validation et valorisation. La centration sur la valeur a produit deux effets distincts sur mon activité professionnelle. La préoccupation d'une objectivation de la valeur produite par la formation m'a amené à des recherches sur *la certification et la validation des acquis* ; en dehors de quelques communications¹⁵, ces recherches m'ont surtout orienté vers des prises de responsabilité dans la validation des acquis de l'expérience (VAE) au sein de mon université¹⁶. Cette activité est l'occasion, entre autres, de mettre à l'épreuve de la pratique une nouvelle « économie du diplôme » (Vinokur, 1995), et peut-être de donner une autre légitimité à mon rôle de chercheur.

L'autre effet concerne la *valorisation* de mes recherches. Si, pour l'instant, la valorisation de mes recherches reste modeste au regard du nombre des projets et contrats auxquels j'ai participé, c'est sans doute lié à un mode d'organisation de la recherche très marqué par une

logique d'études pour un commanditaire (notamment au Céreq¹⁷). C'est à relier aussi à une certaine conception de la valorisation, dépendant fortement de la filiation entre enseignement et recherche que j'ai tenté d'analyser dans cette contribution. La notion de valorisation a été forgée en référence aux applications industrielles. Elle est transposable dans les SHS, et notamment en sciences de l'éducation, en tenant compte de la position sur l'*applicationnisme* développée plus haut.

Je conçois la valorisation essentiellement dans le rapport que le chercheur entretient avec les *praticiens* de la formation. Celui-ci se décline en quatre registres régulièrement éprouvés dans mon activité : la participation au débat social (conférences et tables rondes), la contribution à la construction d'un savoir professionnel réflexif (contributions à des revues professionnelles), l'ouverture d'un lieu de dialogue et de réflexion entre praticiens et chercheurs (organisation d'un *séminaire praticiens-chercheurs*), l'implication des praticiens dans la recherche. Cette implication passe moins par des recherches-actions, dont je ne saisis guère l'épistémologie, que par l'importance accordée à la parole des praticiens, à leurs intentions et leurs projets (Barbier, 2001).

PERSPECTIVES : LE CHAMP DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Mon domaine de recherche se situe résolument au sein des sciences de l'éducation, et non dans le champ de la science économique : il ne s'agit pas d'abord d'expliquer la plus ou moins grande efficacité de l'activité éducative d'une organisation ou d'un système, et pour cela construire une modélisation susceptible de produire les indicateurs nécessaires. Il s'agit surtout de comprendre *quels* effets les organisations éducatives produisent et *comment* elles les produisent (et ils se socialisent), et *pourquoi* elles génèrent forcément de l'inattendu et de l'inégalité ; donc en quoi, sans véritable fin derrière les finalités affichées, elles « marchent à l'inégalité ».

15. Et la participation à un projet de recherche pluridisciplinaire au sein de mon université sur « l'économie de la connaissance ».

16. Après dix années de validation des acquis professionnels (VAP) au sein de mon département.

17. Le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq) est organisé, à partir d'une direction nationale (située à Marseille), en équipes insérées dans des laboratoires régionaux. Cf. le numéro spécial de *Formation emploi* édité à l'occasion de son trentenaire : n° 71, 2001.

Cela suppose un travail de recherche perpétuellement dédoublé entre « l'idéal et le matériel » (Godelier, 1984), entre l'analyse des modes de rationalisation des actions ou des décisions, et les modes d'organisation pratique des activités. Cette articulation se décline à tous les niveaux de l'intervention humaine : l'enseignant dans sa classe et le tuteur dans l'atelier, le chef d'établissement et le DRH, le décideur politique régional et le conseiller du ministre... L'évolution historique, telle qu'elle fut analysée en leurs temps par M. Weber et N. Elias notamment, fait que, aujourd'hui, ces deux versants de l'économique sont de moins en moins séparés, et de plus en plus « en articulation », selon une formule chère à M. Foucault.

Dans cette perspective, les sciences de l'éducation ont partie liée avec une anthropologie socioéconomique extraite des « âges premiers » (cf. les travaux de M. Augé, notamment). Elles s'en distinguent pourtant : l'évolution de l'idéal est le résultat d'un processus d'apprentissage individuel et collectif quasi permanent qui est en jeu dans toutes les situations d'apprentissage organisé et institué. Ces changements se condensent aujourd'hui dans les situations d'apprentissage dites « médiatisées », de même que dans le rapport nouveau qu'entretient la formation avec le travail¹⁸.

Dans ces conditions, pour les sciences de l'éducation, les positions de la recherche s'imposent, mais non le point de vue et l'entrée que l'on va choisir : il ne peut y avoir ni confusion des places entre praticiens, réflexifs ou pas, et chercheurs, ni confusion des champs pour les chercheurs (l'économie, la sociologie, la psychologie... de l'éducation). Toutes convergent pourtant afin de tenter de comprendre l'identité et l'évolution des valeurs à actualiser et des logiques à l'œuvre dans des activités comme à travers des systèmes de formation. Cela ne peut se réaliser que dans une distance critique à la fois face aux savoirs profanes et face aux savoirs savants qui ont pour objet l'éducation.

Emmanuel TRIBY
LSE et BETA-Céreq,
ULP, Strasbourg

SÉLECTION ANNUELLE DES RÉALISATIONS DE L'AUTEUR CITÉES DANS CETTE CONTRIBUTION ET SIGNIFICATIVES D'UN ITINÉRAIRE

- 1989 : Thèse (NR), *La place des représentations dans l'enseignement des Sciences économiques et sociales*, Strasbourg : ULP (dir. : L. Legrand).
- 1990 : Entre rigueur et mesure : remarques critiques sur le rapport Malinvaud, *Documents pour l'Enseignement Économique et Social (DEES)*, Paris : CNDP, 80, p. 111-116.
- 1991 : *Dossier : l'enseignement de la démographie en SES, DEES*, Paris : CNDP, 1991, 86, (coll. D. Millot).
- 1992 : *L'économie de l'action sociale : quelques précautions d'usage*, Communication aux Journées de l'ANPASE, Versailles, 6-7-8 oct.
- 1993 : L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université ; l'altérité de deux systèmes didactiques, *DEES*, Paris : CNDP, 95, p. 5-21.
- 1994 : *Technologisation de l'enseignement et crise de la relation pédagogique scolaire*, in E. Fiches (ed.), *La notion de bien éducatif*, Lille : IUP Infocom, p. 409-421.
- 1995 : Les avatars de la métaphore économique en éducation, in AFIRSE (eds.), *Le sujet en éducation*, Angers : UCO, p. 41-47.
- 1996 : Éléments d'économie de l'évaluation scolaire, in D. Bain (ed.), *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation, évaluation du fonctionnement de la formation*, CRPP : Genève, p. 89-96.
- 1997 : Les SES sont-elles une discipline ? L'interrogation de la didactique, in P. Combemale (ed.), *Les SES, une discipline indisciplinée*, Paris : CNDP-Hachette, p. 113-128.
- 1998 : De la division sexuée au partage du travail, *Travail et emploi*, 74, p. 51-62 (en coll.).
- 1999 : Note de synthèse pour l'HDR : *Économies de la formation* (dir. : F. Crézé), Strasbourg : ULP.
- 2000 : L'évaluation, une démarche de recherche impliquée, *Éducation permanente*, 143, p. 125-134.
- 2001 : Pour une économie des pratiques d'évaluation, *Les dossiers de sciences de l'éducation*, Toulouse : UTM, 6, p. 9-20.
- 2002 : Les résistances à l'évaluation : quel rapport avec la stratégie publique ?, *L'évaluation au service de la stratégie publique ?*, Société Française pour l'Évaluation, CD-Rom et recueil At. N, p. 33-48.

18. La place manque pour dire tout ce que cette réflexion doit aux travaux de J.-M. Barbier qui ont éclairé mon itinéraire depuis bientôt 20 ans : de *L'évaluation en formation* à la réflexion sur le devenir de la réalité même de la formation face aux évolutions du travail et de la certification, en passant par des contributions notables sur la question des savoirs et les problèmes qu'elle pose notamment pour la recherche (2001, entre tant d'autres).

RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CITÉS

- BACHELARD, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique* (1^{re} ed. 1936), Paris : Vrin, 13^e édition.
- BARBIER, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches, in Baudoïn, J.-M. et Friedrich, J. (eds.), *Théories de l'action et éducation*, Paris ; Bruxelles : De Boeck, p. 305-317.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1997). Le champ économique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 119, p. 48-66.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éd. de Minuit.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- DELAMOTTE, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris : PUF.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris : PUF.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1998). À quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour « scientifiquement correcte », in Hadji, C. et Baillé, J. (eds.), *Recherche et éducation, vers une « nouvelle alliance »*, Bruxelles : De Boeck Université.
- EICHER, J.-C. (1985). L'économie de l'éducation, *Sciences de l'éducation*, CRDP, Strasbourg, n° 3, p. 15-37.
- EICHER, J.-C. et LÉVY-GARBOUA (eds.) (1979). *Économie de l'éducation*, Paris : Économica.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard.
- GODELIER, M. (1984). *L'idéal et le matériel*, Paris : Fayard.
- HADJI, C. et BAILLÉ, J. (eds.) (1999). *Recherche et éducation. Vers « une nouvelle alliance » ?*, Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.
- MINGAT, A. (1987). Itinéraire de recherche en économie de l'éducation, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 13, p. 37-51.
- PAUL, J.-J. (ed.) (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris : ESF.
- VINOKUR, A. (1995). Réflexions sur l'économie du diplôme, *Formation emploi*, Céreq, 52, p. 151-181.
- VINOKUR, A. (1999). Pourquoi une économie de l'éducation ?, in Paul, J.-J. (ed.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris : ESF, p. 297-318.

CHEMINS
DE DOCTORANTS

ITINÉRANCE D'UN DOCTORANT ENTRE COMMUNICATION ET ÉDUCATION

JEAN-FRANÇOIS CERISIER

« Arrivé au bord d'un nouveau ruisseau, tourne à droite, et au-delà tu apercevras une région pleine de rochers, parmi lesquels des pierres de teintes rougeâtres. C'est là qu'à ton tour, tu dois graver ta marque. »

Samivel,
Contes à Pic, 1952

Ames yeux de thésard, ces quelques lignes de Samivel¹ sont éloquentes. Inutile de filer bien avant la métaphore que l'auteur destinait à l'enseignement d'une éthique de vie, pour y voir aussi le cheminement possible d'un doctorant. On conviendra aisément de ce que le vocabulaire de l'Alpe et le geste du montagnard peuvent avoir d'évocateur. Il y a les trajectoires idéales, tracées sur une carte, à la règle et au compas, rapides et sans détours. Empruntés à la faveur des traces d'un guide, d'autres parcours se confondent aux méandres du terrain, sans perdre pour autant l'objectif de vue, pour plus d'efficacité. D'autres encore exposent une logique, parfois incertaine, tâtonnante ou hésitante, qui conduit occasionnellement à franchir certains obstacles à *vue*. Le cheminement de tout

doctorant ou presque relève *de facto* d'une combinaison de ces démarches, seules les proportions varient. Comme celle du montagnard, c'est alors l'*itinérance* du doctorant, son cheminement, entre itinéraire et errance².

DOCTORANT AU GRAME

Réalisée sous la direction de Geneviève Jacquinet-Delaunay³ et soutenue en décembre 2000, ma thèse s'intitule « *Médiatisation des interactions et apprentissages collaboratifs en réseaux – Internet et les sciences expérimentales en classes primaires* ». Ce travail de recherche est une contribution à l'étude des environne-

1. SAMIVEL.— *Contes à Pic*. Paris / Grenoble, Arthaud, Collection Sempervivum, 1952, p. 165.
2. Cette formule est empruntée à Patrice de Bellefond, Béarnais, guide et écrivain, il a intitulé « Itinérance pyrénéenne » les carnets de voyage rapportés d'une longue traversée hivernale et solitaire des Pyrénées.
3. Geneviève Jacquinet-Delaunay est professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 et dirige le groupe de recherche sur l'apprentissage, les médias et l'éducation (GRAME).

ments d'apprentissages collaboratifs, essentiellement à partir d'une étude de cas : un ensemble de classes d'écoles primaires travaillant conjointement en réseau sur des thèmes relevant des sciences expérimentales, le réseau *Chercheurs en herbe*. L'hypothèse centrale de cette thèse est que les dispositifs médiatiques affectent les interactions sociales et cognitives entre les élèves. De plus, ces modifications ne découlent pas seulement et mécaniquement des caractéristiques des technologies de communication mobilisées. Elles sont le fruit d'interactions complexes avec d'autres variables de situation comme le style d'enseignement, la nature des activités organisées à l'attention des élèves ou l'expérience acquise par les uns et les autres dans le travail collaboratif en réseau par exemple. Les résultats obtenus confirment ces hypothèses de travail. Ils montrent que l'introduction d'un dispositif médiatique modifie le fonctionnement des environnements d'apprentissages, de façon significative et selon plusieurs processus. La médiatisation des interactions produit des significations nouvelles. Les élèves comme les enseignants s'engagent différemment dans les échanges et dans la relation. Ils s'expriment autrement et se représentent les différents interactants de façon nouvelle. Ces modifications sont profondes. Elles découlent des caractéristiques techniques des outils de communication mais pas uniquement. De plus, elles s'expriment dans des registres très différents : relationnel, symbolique, linguistique. Elles sont en partie imputables à la virtualisation partielle de l'énonciateur et du destinataire, effacement partiel de l'énonciateur et du destinataire qui, contrairement à ce que l'on serait tenté d'en déduire spontanément, n'entraîne pas nécessairement l'affaiblissement des interactions. La recherche est conduite en triangulant plusieurs approches. Une étude du discours institutionnel et politique est croisée avec une analyse des pratiques de terrain pour spécifier le contexte dans lequel se développe ce type de pratiques pédagogiques, afin de les situer dans la complexité concrète des situations éducatives. Cette analyse macroscopique donne un cadre à une

étude ethnologique longitudinale du réseau de classes. Une étude linguistique complète la recherche en se focalisant sur les interactions entre les élèves. J'ai conduit ces travaux entre 1997 et 2000 tout en travaillant : au Centre régional de documentation pédagogique de Poitiers (CRDP) d'abord, puis à l'Office audiovisuel de l'université de Poitiers (OAVUP) en qualité d'ATER. J'ai connu dans cette période les mêmes difficultés et les mêmes plaisirs que ceux souvent rapportés dans les articles de cette rubrique. La thèse est tout à la fois un parcours apprentissage enthousiasmant, une épreuve initiatique et une aventure intime. Seule l'aide et l'assistance attentive et généreuse de mon entourage familial, amical et professionnel m'ont permis de vivre cette démarche avec bonheur. Mes rencontres avec Geneviève Jacquinet-Delaunay ont été assez fréquentes et j'ai participé le plus assidûment possible aux travaux du GRAME, le laboratoire qu'elle dirige à Paris 8. La participation à une communauté de recherche de cette nature est essentielle à mes yeux. Elle m'a apporté beaucoup, tant au plan scientifique que psychologique. J'ai également été beaucoup aidé par d'autres universitaires et notamment par Edmond Bizard, maître de conférences en sciences de l'éducation à Poitiers. Plutôt que de rapporter ici le déroulement de ma recherche⁴, j'ai choisi d'axer ma contribution sur deux questions interdépendantes, vécues de façon récurrente tout au long de ma thèse et qui restent toujours aussi importantes dans mon activité aujourd'hui. La première concerne l'élaboration des questions de recherche et la seconde la construction du positionnement épistémologique à partir duquel ces questions peuvent être abordées et traitées.

LE BON SUJET EST CELUI QUE L'ON CHOISIT

Avec un peu de recul, il me semble que le sujet importe assez peu, à condition toutefois qu'il s'agisse d'un *bon* sujet au sens scientifique, c'est-à-dire fécond et acces-

4. L'occasion m'a été donnée de m'exprimer sur la façon dont mon travail de recherche s'était construit dans le dialogue avec ma directrice de recherche, dans le premier numéro des *Cahiers du Centre de recherche sur l'éducation aux médias* (CREMAM). Une rubrique de cette revue est consacrée à des entretiens qui croisent les points de vue de plusieurs directeurs de recherche avec l'un de leurs doctorants. Cette confrontation de représentations dont le but est de mettre en lumière ce qui caractérise les interactions entre le directeur de recherche et l'étudiant, montre à l'évidence la diversité et la complexité de cette relation et souligne son rôle décisif dans le succès de la thèse [BEC 01].

sible aux moyens d'investigation dont dispose le doctorant. C'est dire s'ils sont nombreux ! La part de hasard est grande qui provoque la rencontre du doctorant avec son sujet. Pour ma part, le choix du sujet a été effectivement circonstanciel et correspond au traitement scientifique d'une curiosité toute professionnelle. Depuis 1993, j'ai été directement impliqué dans le développement des usages pédagogiques d'internet alors que je travaillais au CRDP de Poitou-Charentes. D'une certaine façon, rien ne semblait changer véritablement : ni la stratégie institutionnelle qui consiste à repérer les pratiques pédagogiques dites innovantes pour en favoriser la dissémination⁵, ni les fondements des pratiques elles-mêmes qui empruntaient à d'autres, plus anciennes. Un autre regard indiquait, au contraire, la singularité de cette nouvelle étape dans l'histoire de l'usage scolaire des technologies de l'information et de la communication. Un changement d'échelle, probablement plus important encore que celui provoqué par le plan *Informatique pour tous* (IPT⁶) en 1985, suggérait un déplacement de la problématique de l'innovation vers celle de l'institutionnalisation des pratiques⁷ et posait pleinement la question de l'effet des artefacts de communication exploités. Si la logique de l'action qui guidait mon travail me semble légitime et nécessaire, elle rend difficile par nature la construction d'une réflexion distanciée. Loin de moi l'idée qu'action et réflexion s'excluent mutuel-

lement mais elles fonctionnent sur des temporalités différentes. Faire de cette question de terrain l'objet de ma thèse était une réponse personnelle à une analyse de Geneviève Jacquinot-Delaunay [JAC 85] que je me permets de faire mienne. S'agissant du déploiement du plan IPT, elle estimait : « *qu'au-delà des discours prophétiques, en deçà des pratiques silencieuses, l'élaboration de nouvelles théories, dans ce nouveau contexte, est nécessaire* ».

Les usages éducatifs d'internet dessinant un champ particulièrement vaste, j'ai choisi de m'intéresser plus à la communication qu'à l'information et de centrer mon attention sur la médiatisation de la communication dans le cadre d'activités d'apprentissages collectives, à dominante collaborative. J'emploie à dessein le verbe choisir et, pour appliquer cette logique de l'entonnoir, ce que j'ai fait en plusieurs étapes, je disposais de quelques points de repères objectifs et arguments beaucoup plus subjectifs. Une première revue de littérature, tout d'abord, m'a montré que les travaux relatifs à la médiatisation de la communication étaient sensiblement moins nombreux que ceux consacrés à la recherche et au traitement de l'information. Fin 1997, lorsque j'ai entrepris cette thèse, il était peu question d'activités collectives médiatisées en réseau alors qu'internet avait immédiatement été perçu comme un nouveau gisement d'information susceptible d'engendrer de profondes modifications dans le rapport

5. Cette démarche n'est pas propre aux TICE. Depuis plusieurs années, un dispositif décentralisé d'innovation et de valorisation des réussites est chargé de repérer, de soutenir et de faire connaître ces initiatives de terrain innovantes. Cette stratégie repose sur l'idée que l'innovation ne répond pas uniquement au mode injonctif des instructions officielles concoctées en conclave d'experts mais qu'elle provient aussi (et surtout ?) de la créativité de tous les acteurs de terrains confrontés aux contingences de leur exercice professionnel. L'exemple de l'éphémère Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire, installé en juin 2000 par Jack Lang est éclairant. Dans un texte de présentation, actuellement retiré du site web du ministère, on insistait sur le fait que « *les différents acteurs du système éducatif ont des expériences riches et variées et des trésors pédagogiques à faire partager* » et que « *la relation de l'enseignement à l'initiative pédagogique tient du rapport de l'artiste à son modèle* ». Le décret fondateur de ce conseil, publié au BOEN n° 39 du 2 novembre 2000, attribuait explicitement au conseil une mission destinée à « *identifier, soutenir, impulser, expertiser et évaluer des pratiques innovantes en vue d'améliorer la réussite scolaire* » ainsi qu'à « *diffuser largement les pratiques innovantes les plus diversifiées pour qu'elles irriguent le système* ». S'agissant des TICE, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place un réseau de 1 700 établissements et écoles pilotes dont le rôle s'inscrit dans la même perspective, celle de la dissémination des pratiques par l'appropriation de pratiques innovantes repérées au préalable. Le principal objectif assigné à ces écoles, collèges et lycées pilotes est de « *servir d'exemple et de point d'appui pour la formation des enseignants aux nouvelles technologies, afin que le savoir-faire développé par de nombreux professeurs soit reconnu et utilisé par les autres enseignants* » (<http://www.educnet.education.fr/pilotes/>). L'intérêt de ce type d'approche est indéniable mais bute sur deux obstacles difficiles à surmonter : en premier lieu celui des difficultés relatives à l'analyse et à l'évaluation des pratiques candidates à la labellisation et, ensuite, la sensibilité de ces pratiques pionnières aux conditions locales de leur mise en œuvre qui rend toute transposition délicate.
6. Plan dont on mésestime souvent les effets.
7. Comme le souligne judicieusement Jacques Georges, vice-président des *Cahiers pédagogiques*, dans une interview donnée à Luc Cédelle, « *la tradition a été, le plus souvent, d'abord une innovation* » (*Leurs idées ont une école d'avance. – Le Monde de l'éducation*, Paris, n° 397, 2001, p. 25).

au savoir des élèves et dans les pratiques pédagogiques. Pourtant, j'ai acquis la conviction du pédagogue, confirmée par celle du chercheur, que la communication, quels qu'en soient les modalités et les supports, est centrale, dès lors qu'il s'agit d'enseigner et d'apprendre. Marguerite Altet, dont les travaux de recherche sur les interactions pédagogiques en classe me semblent particulièrement pertinents parce qu'ils tiennent compte de leur réalité écologique, définit la communication « en classe » comme un concept qui excède les seuls actes de communication explicites entre enseignants et élèves pour recouvrir l'ensemble des échanges réciproques, actions mutuelles et stratégies en réciprocity se déroulant en classe⁸. On peut donc légitimement s'interroger sur les effets produits par la médiation d'une partie de ces échanges, d'autant plus lorsque le périmètre habituel de la classe est remis en cause. La situation a beaucoup évolué depuis 1997, et les environnements d'apprentissage en réseaux apparaissent maintenant en bonne place dans les discours institutionnels, ce qui rend d'ailleurs encore plus cruel, le besoin de travaux de recherche dans ce secteur⁹.

La deuxième raison de mon choix de sujet était liée à l'actualité de ma mission au CRDP. Septembre 1997 marquait l'engagement de la Vienne dans le programme *La main à la Pâte*. La participation des écoles de ce département prenait une coloration très particulière, fortement marquée par la dynamique d'équipement systématique des écoles en micro-ordinateurs perfor-

mants connectés à internet¹⁰, au moment où L'INRP recevait mission de créer et d'animer le site web dédié à *La main à la pâte*. Dans ce contexte, le CRDP a proposé pendant deux années, à toutes les classes volontaires, de participer aux travaux d'une sorte de laboratoire virtuel, les *Chercheurs en herbe*¹¹. Ce projet arrivait à point nommé pour constituer mon objet de recherche.

Le troisième argument est totalement subjectif et se situait au-delà des deux critères de recevabilité évoqués supra, de pertinence scientifique d'accessibilité. Il concernait ma propre envie de traiter ce sujet et celle de mon directeur de thèse de m'accompagner dans cette voie car, finalement, le meilleur sujet est aussi celui qui excite la curiosité et plaît. Comment ne pas envisager une thèse comme une redoutable épreuve et un exercice uniquement formel si les difficultés rencontrées, et qui restent incompressibles, ne sont pas amoindries par l'intérêt que l'on porte à sa recherche ? En écrivant cela, je ne me range pas pour autant dans la catégorie de ceux qui ne vivent que par leur thèse. Au contraire, j'ai essayé de toujours maintenir mon sujet à une certaine distance, en conservant à l'esprit que la thèse reste un travail d'étudiant, d'apprenti chercheur. Il me semble que la métaphore de l'œuvre du compagnon du tour de France convient assez bien à décrire une thèse. Comme la réalisation du compagnon, la thèse est la dernière étape d'un long parcours initiatique. Tous les aspects rituels de la soutenance révèlent cette fonction de la thèse : la délivrance de l'autorisation de soutenance accordée sur la foi des rapports préliminaires, l'organisation proxé-

8. Marguerite Altet [ALT 94] montre que la communication et, plus largement, les interactions en classe sont finalisées par un apprentissage au sein d'un processus interactif enseigner-apprendre. Il s'agit donc d'une action dialectique, organisée et orientée dans laquelle enseignants et élèves mettent en œuvre des stratégies. L'enseignement peut, dans ces conditions, être décrit comme une conduite intentionnelle, interactive et interpersonnelle qui utilise diverses modalités d'interaction pour atteindre un objectif d'apprentissage. D'autre part, la classe est un espace socialement situé dans lequel les différents interactants ont des rôles et des statuts différents. La communication qui s'instaure entre les différents partenaires hérite naturellement des codes, normes, rites et modèles de cet espace social. L'ensemble de ces règles rend possible la communication et contribue à la réguler. Enfin, le climat relationnel et les relations psycho-affectives, qui ne sont jamais neutres, déterminent partiellement les interactions en induisant certains comportements typiques tels que des manifestations d'inquiétude, de soumission ou d'intérêt.

9. Ainsi, par exemple, on voit apparaître bon nombre de projets d'intranet, après la grande vague de création de sites internet dans les établissements scolaires. Si ces projets présentent des caractéristiques diverses, tous incluent une dimension communicative. Ils visent à conforter ou instaurer d'autres schémas de communication entre tous les acteurs de l'établissement et en particulier entre les élèves et les enseignants. On peut faire l'hypothèse que cette instrumentation n'est pas neutre mais aucun résultat de recherche ou presque n'est disponible pour aider à concevoir et conduire, voire évaluer ce type d'initiative. La plupart des travaux publiés à ce jour ont été conduits dans la perspective très spécifique de formation d'adultes au sein de dispositifs de formation ouverte et/ou à distance.

10. Depuis de nombreuses années, le Conseil général de la Vienne a engagé une politique d'investissement soutenue pour l'équipement des écoles et collèges du département en matériels informatiques.

11. À l'issue de la deuxième année, le projet comptait 37 classes dont 10 hors département.

mique de la cérémonie et les agapes qui suivent la délibération du jury en sont des exemples. Jusqu'au libellé des mentions, tout s'inscrit dans ce registre. Ainsi, la prestation de l'impétrant sera-t-elle peut-être qualifiée de *très honorable*, c'est-à-dire digne d'estime et de considération et donc de reconnaissance, et non de *très bonne* comme elle l'aurait été s'il s'agissait d'une simple évaluation de compétences. Pour ma part, je nourris des sentiments très ambivalents à ce sujet. Je trouve le procédé assez archaïque et pourtant j'y adhère sans réserve. Je pense qu'il rend justice au travail fourni par le doctorant. Pour un temps, le travail est défendu par son auteur et mis en valeur, avec ses qualités et ses limites, par le jury¹². J'ai réellement vécu la soutenance comme une épreuve mais il me semble que ces quelques heures ont été l'occasion d'une véritable confrontation de mon travail avec les points de vue et arguments des membres du jury, ce dont je les remercie. Cette demi-journée aura eu cette fonction révélatrice que l'écriture puis l'impression du texte n'avaient pas suffi à produire¹³. Ceci étant, la thèse est au doctorant ce que l'œuvre est à l'aspirant. C'est, à l'évidence, un travail de novice dont la réalisation pourra bien évidemment apparaître comme totalement inaccessible à toute personne n'ayant pas réalisé un parcours de formation de cette nature mais qui conserve nettement les imperfections d'une réalisation de débutant pour qui sait les lire.

POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET DISCIPLINAIRE

Si le choix du sujet importe peu (à condition qu'il soit bon...), il en va tout autrement du positionnement épistémologique du chercheur. Mon cursus est loin d'être canonique et mon parcours de formation, atypique, pourrait sans doute être qualifié d'erratique. C'est parfois une gêne parce que je ne suis expert d'aucune approche disciplinaire *stricto sensu*. Ainsi, les

paradigmes et les méthodes de la psychologie cognitive expérimentale conviendraient sans doute mieux que tout autre à la résolution de certaines des questions sous-jacentes à ma thèse mais mes connaissances sont trop limitées pour m'engager dans une telle approche. D'autres questions correspondraient mieux aux approches de la psychologie sociale, de la linguistique, de l'ethnologie ou de la sociologie mais mon expertise dans ces domaines est tout autant limitée. Ce handicap, inhérent à une formation éclatée, sans doute conforté par les apports diversifiés d'une longue expérience professionnelle, peut également être perçu comme un avantage. S'agissant d'éducation, l'expérience de terrain me semble irremplaçable pour une bonne compréhension de la portée des questionnements de recherche. Je trouve irritant l'affirmation selon laquelle il existerait d'une part une recherche dite théorique et une recherche de terrain d'autre part, introduisant corollairement un jugement de valeur sur ces recherches et leurs auteurs. Toutes les recherches en éducation visent la compréhension de divers processus et situations. Toutes requièrent donc un cadre théorique élaboré et toutes nécessitent une appréhension de la réalité à la mesure des questions traitées. Il n'existe donc pas de véritable opposition entre ces formes de recherche si ce n'est dans leurs objectifs opérationnels. Bien sûr, un programme de recherche à vocation nomothétique sera plus aisément qualifié de théorique que d'autres aux objectifs politiques, pragmatiques, voire ontogéniques, mais cette différenciation s'établit pourtant sur un autre plan. Alors qu'un réel débat épistémologique est légitime, il s'exprime bien plus souvent dans un registre quasi idéologique. N'y a-t-il pas une confusion fréquente, entre la transposition de résultats de recherche à des pratiques effectives, démarche qui relève de l'ingénierie et l'activité de recherche proprement dite. Aucune des deux activités n'a une plus grande valeur que l'autre mais elles sont de nature différente, tant dans leurs objectifs que dans leurs processus, bien que souvent intriquées. Si la dichotomie qui distingue la recherche et l'ingénierie

12. Pour ma part, j'ai apprécié la composition du jury composé par Geneviève Jacquinot qui a réuni autour d'elle des spécialistes de sciences de l'information et de la communication et de sciences de l'éducation. Non seulement la conjugaison de ces deux points de vue disciplinaires s'est révélée déterminante pour une mise en perspective des travaux réalisés mais elle m'a ensuite permis de candidater avec succès à la qualification dans les deux disciplines. Présidé par Jacques Perriault (Université Paris 10 – Nanterre), le jury était également composé de Geneviève Jacquinot (Université Paris 8), Daniel Peraya (Université de Genève – TECFA), Pierre Fayard (Université de Poitiers – LABCIS) et Yves Jeanneret (Université Paris 4 Sorbonne – CELSA).

13. Dans l'article qu'elle a écrit dans la même rubrique du numéro 43 de cette même revue, Françoise Hatchuel [HAT 98], évoque cette question sous l'angle de l'autorisation que le doctorant s'accorde à lui-même d'être auteur et d'exprimer un point de vue.

est opérante, le caractère fondamental ou appliqué de la recherche ne me paraît pas discriminant. La variable pertinente est peut-être le niveau de réduction appliqué aux phénomènes étudiés. Si l'on limite l'appréhension d'un objet de recherche à quelques variables seulement en estimant que les autres sont négligeables ou contrôlables, on ne pourra traiter des mêmes questions que celles permises par une démarche respectant la complexité écologique du phénomène.

Les deux approches ne s'opposent pas, bien au contraire. Elles se complètent et sont indispensables l'une à l'autre. Le réductionnisme le plus drastique est sans aucun doute contributif dans une démarche plus globale. Pour toutes ces raisons, j'ai tenté le pari risqué d'une démarche pluridisciplinaire en essayant de la situer dans le paradigme de la complexité tel que le définit Edgar Morin [MOR 90]. Prenant en considération l'irréductible complexité des situations éducatives, tant dans leur inscription institutionnelle que dans leur organisation et leur conduite de terrain, ma démarche a été délibérément exploratoire, triangulant une approche ethnographique et une étude linguistique des interactions verbales pour faire apparaître les termes d'une représentation systémique. La référence faite ici à la systémique est moins destinée à une instrumentation de la recherche qu'à marquer un choix épistémologique. Cette posture consiste à essayer d'aborder la complexité des situations sans la réduire *a priori* à certaines de ses composantes les plus simples pour ne pas voir se dissoudre la réalité écologique des comportements observés. Elle subordonne donc l'analyse du dispositif médiatique et de ses usages à celle de la situation éducative à laquelle ils s'intègrent. De plus, l'axiomatique de la science des systèmes souligne la dimension temporelle irréversible de l'évolution des systèmes¹⁴, tout système ne pouvant donc être appréhendé que dans sa dynamique, c'est-à-dire son inscription historique et son évolution [LEM 84]. C'est pourquoi, j'ai fait le choix de conduire une étude longitudinale. La théorie des systèmes articule ce plan diachronique et le plan synchronique qui recherche les réseaux d'interactions entre les différentes variables du système. La difficulté constitutive de toute modélisation systémique réside donc en premier lieu dans l'identifi-

cation des variables pertinentes, c'est-à-dire susceptibles d'effets sur les processus produits. S'agissant d'une situation éducative, les variables sont nombreuses et leurs effets très intriqués. Cette intrication démontre en particulier que l'on ne saurait appréhender les questions relatives aux usages éducatifs de dispositifs médiatiques en oubliant des facteurs classiques et récurrents comme le style d'enseignement des maîtres ou bien l'organisation proxémique des activités ou encore les rapports entretenus par les enseignants avec l'institution. Hameline [HAM 95] reproche à la démarche systémique les risques d'une rationalisation excessive qui « *ne remet pas en cause le bien-fondé, le discours latent, des projets au service desquels elle fonctionne, même quand elle en révèle l'inefficacité* » et estime que l'approche systémique se montre finalement plus attestatoire que contestatoire. Il l'oppose à une voie interprétative qui donne la priorité à la manifestation des significations latentes et juge les deux approches exclusives l'une de l'autre.

Pour ma part, j'estime que ces deux approches ne sont pas irréconciliables, non dans les démarches qu'elles empruntent mais dans les enseignements qu'elles délivrent, de telle sorte que leur conduite parallèle s'avère féconde. Sans une approche herméneutique, une partie des processus qui traduisent le fonctionnement du système restent inaccessibles. Ainsi, les processus d'interactions distantes entre les élèves de classes différentes restent-ils, par exemple, en grande partie incompréhensible tant que l'on n'élucide ni les représentations que les élèves se forment du dispositif médiatique et des réseaux de classes, ni les significations que ces activités ont pour eux. De même, l'appréhension des représentations, valeurs et objectifs des enseignants est nécessaire à la compréhension de leurs comportements qui imprègnent profondément les modalités d'usages du dispositif médiatique. Parallèlement, la logique systémique permet d'accéder aux significations produites par les acteurs au travers de la mise à jour de l'infrastructure du système : ses variables et ses processus. Il y aurait pourtant un risque à se cantonner à une approche purement systémique, risque sur lequel Edgar Morin [MOR 90] attire notre attention. Celui-ci concerne une application sans précaution de la systémique à des systèmes complexes en

14. Dans l'ouvrage intitulé « La fin des certitudes », Ilya PRIGOGINE (1996) rappelle ce déroulement irréversible du temps : la *flèche du temps*. Il en découle une vision dynamique des systèmes dans laquelle, selon René Thom (cité par Jean-Louis LE MOIGNE, 1995 [LEM 95]) « *Tout modèle systémique d'un complexe porte donc en lui l'hypothèse de ses propres transformations : pas de cinématique sans dynamique associée et réciproquement* ».

un ensemble de procédures trop réductrices : « Il y a un systémisme fécond qui porte en lui un principe de complexité [... il y a aussi] la *system analysis* qui est le correspondant systémique de l'ingénierie cybernétique, mais beaucoup moins fiable, et qui transforme le systémisme en son contraire, c'est-à-dire comme le terme *analysis* l'indique en opérations réductrices ». Si les deux approches – interprétative et systémique – restent intrinsèquement distinctes, elles apparaissent complémentaires.

Plutôt que d'évoquer le caractère à la fois interdisciplinaire de cette recherche dans sa problématique et pluridisciplinaire dans les apports conceptuels et méthodologiques de disciplines contributives et parentes que sont la linguistique et l'ethnologie, il me semble plus pertinent de la situer au sein d'une interdiscipline, empruntant ce terme à Daniel Bougnoux [BOUG 93] qui propose ce concept pour tenter de pallier les difficultés de clôture du champ des sciences de l'information et de la communication (SIC). Dans un texte intitulé « *Naissance d'une interdiscipline ?* », en introduction de la somme qu'il consacre aux textes essentiels des SIC, il évoque « *l'extension illimitée des phénomènes associables [au terme communication] qui décourage a priori toute synthèse et disqualifie l'idée même d'une discipline* ». Il me semble évident que le même raisonnement pourrait être appliqué aux sciences de l'éducation. Dans un ouvrage d'épistémologie consacré à la communication, Bruno Ollivier [OLL 00] soutient, à son tour, l'idée d'une interdiscipline ayant « *vocation à étudier des phénomènes très différents en articulant des outils et des méthodes venus de sciences diverses* ». Il pose la question du statut épistémologique de cette interdiscipline, en tension entre les réalités disciplinaires, les emprunts et les hybridations. Je partage totalement son analyse selon laquelle l'hétérogénéité des situations étudiées rend indispensable la diversité des choix conceptuels et méthodologiques, à condition d'en expliciter et d'en justifier l'articulation. Ainsi, « *on revendiquera sans peine, et en se plaçant dans le sillage d'illustres prédécesseurs, comme Lévi-Strauss, le terme de bricolage pour définir l'attitude à prendre face aux outils d'analyse. [...] Le bricolage consiste en un assemblage d'outils, méthodes et informations, validés dans d'autres*

sciences et rassemblés ad hoc. Il est acceptable, dès lors, qu'il repose sur une problématique et des hypothèses qui président à une démarche dotée de bases scientifiques claires ». Pour ma part, si l'articulation principale de mon travail s'établit entre les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication, des apports contributifs sont empruntés à l'ethnologie qui facilite une approche compréhensive de la complexité des situations de terrain et à la linguistique qui permet l'analyse des effets du dispositif médiatique sur les interactions entre les différents acteurs de l'environnement d'apprentissage collaboratif étudié. Le choix de la pluridisciplinarité est difficile pour le doctorant. Il doit assumer seul le travail qui devrait être dévolu à une équipe réunissant les différentes spécialités requises. Je dois dire que si la thèse a été pour moi l'occasion d'apprentissages nombreux et très divers, la réflexion épistémologique qu'elle m'aura permis de construire me semble aujourd'hui déterminante pour mon activité d'enseignant-chercheur. Je revendique une posture que je sais pouvoir argumenter et, le cas échéant, défendre. J'ai été considérablement aidé dans cette démarche par Geneviève Jacquinot qui, j'espère ne pas la trahir en écrivant ces lignes, situe son action personnelle dans cette tension entre les sciences de l'éducation et celle de l'information et de la communication¹⁵, dans cette interdiscipline évoquée par Daniel Bougnoux. Comme elle, il me semble que le point saillant de notre positionnement épistémologique est relatif à la finalité de notre travail. Bien que traitant de diverses questions liées à l'usage des médias, c'est bien d'éducation qu'il s'agit.

L'APRÈS-THÈSE

Depuis septembre 2001, je suis en poste à l'Université de Poitiers, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'UFR Lettres et Langues pour y diriger le DESS *Ingénierie des médias pour l'éducation*. S'agissant de mon activité de recherche, je suis affilié au laboratoire sur la communication et l'information scientifique (LABCIS¹⁶) et, par ailleurs, je suis

15. Geneviève Jacquinot-Delaunay confirme d'ailleurs ce positionnement épistémologique dans un article qui vient de paraître dans un numéro spécial de la revue de sociologie [JAC 01].

16. Le LABCIS est dirigé par Pierre Fayard. Les travaux de ce laboratoire de sciences de l'information et de la communication se développent selon trois axes : exploitation stratégique de l'information ; communication publique des sciences et environnements d'apprentissage en réseaux dans le contexte de dispositifs d'EAD.

intégré à une nouvelle équipe de recherche pluridisciplinaire sur l'ingénierie des médias pour l'apprentissage (IRMA¹⁷), adossée au laboratoire Langage et cognition (LACO¹⁸). Dans ces deux structures de recherche, je suis impliqué dans des travaux qui s'inscrivent assez directement dans le prolongement de ma thèse. L'un des projets de recherche-développement auquel collabore le LABCIS me permet de contribuer à l'élaboration d'un programme de formation d'animateurs d'environnements d'apprentissages collaboratifs en réseaux¹⁹ alors que l'un des axes de recherche de l'équipe IRMA est consacré aux effets de la communication en réseaux sur les apprentissages langagiers. Depuis ma nomination à l'Université de Poitiers en qualité d'ATER, en septembre 1999²⁰ je me suis également engagé dans un mode d'action plus institutionnel en collaborant, à la demande du président de l'Université, à l'élaboration d'*i-médias*, un nouveau service général destiné à développer l'usage des TICE à l'université dans le cadre du projet d'établissement. Aujourd'hui, mon activité peut sembler quelque peu dispersée pour un maître de conférences débutant. C'est sans doute vrai, mais une vingtaine d'années de pratiques professionnelles et d'études universitaires entremêlées m'ont conduit à cette situation, certes nouvelle mais qui ne m'apparaît pourtant pas comme une véritable solution de continuité. Depuis toujours, mon activité professionnelle est consacrée à l'usage éducatif des technologies de l'information et de la communication (TICE). Les différents emplois et fonctions occupés m'ont permis d'envisager cette thématique selon diverses facettes : celle de l'enseignant tout d'abord avec une assez grande variété de publics allant des élèves de l'école primaire aux étudiants de l'université et aux enseignants en formation initiale ou continue ; celle de l'animation et de direction de services au CRDP de Poitou-Charentes (Pôle unimédia, département audiovisuel et multimédia), celle de la conduite de projets dans les secteurs privé et public (directeur de

collection aux éditions Chrysis et au CNDP) ; celle, enfin, de la recherche à l'Université. Cette situation, au carrefour des usages et de la recherche me semble répondre au mieux à mes choix épistémologiques.

Jean-François CERISIER

Équipe de recherche IRMA – Université de Poitiers
Laboratoire GRAME – Université Paris 8

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, Marguerite. Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994, p. 123-139.
- BECQUET, Valérie, JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève et CERISIER, Jean-François. Directeurs et doctorants. Manières de faire de la recherche. *Cahiers du CREDAM*, n° 1, 2001, p. 70-85.
- BOUGNOUX, Daniel. *Sciences de l'information et de la communication*. Paris : Larousse, 1993. (Textes essentiels).
- HAMELINE, Daniel. Le statut de la pédagogie, in *Encyclopaedia Universalis*, Paris : Encyclopaedia Universalis, Corpus 17, 1995, p. 725-729.
- HATCHUEL Françoise. Le doctorat clinique : élaboration personnelle et production de savoir, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 43, 1998, p. 29-39.
- JACQUINOT, Geneviève. *L'école devant les écrans*, Paris : Les Éditions ESF, 1985.
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives, *L'Année sociologique*, vol. 51, n° 2, 2001, p. 391-410.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. *La théorie du système général*, Paris : Presses universitaires de France, 1984.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. Science des systèmes, in *Encyclopaedia Universalis*, Paris : Encyclopaedia Universalis, Corpus 21, 1995, p. 1032-1038.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeur, 1990. (Communication et complexité).
- OLLIVIER, Bruno. *Observer la communication. Naissance d'une interdiscipline*. Paris : CNRS Éditions, 2000. (CNRS-Communication).

17. IRMA est une nouvelle équipe de recherche, pluridisciplinaire (psychologie cognitive, psychologie sociale, sciences de l'information et de la communication et informatique), dirigée par Jean-François Rouet.
18. Dirigé par Daniel Gaonac'h, cette UMR est un laboratoire de psychologie cognitive.
19. Ce projet, intitulé APELAC est développé conjointement au sein d'un consortium d'universités, d'IUFM et de partenaires privés, dans le cadre des *campus numériques*.
20. Ces deux années d'ATER ont été pour moi l'occasion de terminer ma thèse dans des conditions relativement plus favorables que dans mon emploi précédent, alors que je travaillais au CRDP de Poitou-Charentes. Elles m'ont également permis de découvrir le fonctionnement universitaire « de l'intérieur ».

PREMIERS PAS D'UN CHERCHEUR LES RAPPORTS ENTRE TIC ET DOCUMENTATION

CÉLINE DUARTE-CHOLAT

Contrairement à ceux qui se sont exprimés dans cette rubrique, je ne suis pas venue à la recherche après l'enseignement. J'ai suivi un parcours de formation universitaire sans discontinuité. Après le Baccalauréat, j'ai poursuivi mes études du premier cycle au troisième cycle sans interruption. Ce parcours atteste d'une formation multidisciplinaire. Après une licence d'histoire, je me suis orientée vers la documentation en maîtrise des sciences de l'information et de la documentation, puis en DEA des sciences de l'information et de la communication. Enfin, j'ai préparé une thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

GENÈSE DE LA THÈSE

« *TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collèges* » tel est le titre de ma thèse¹.

Cette dernière est partie d'un large questionnaire sur l'évolution de l'apprentissage des savoirs dans une société informatisée où l'information est omniprésente. Si les TIC sont souvent considérées comme des outils didactiques et sont, à des degrés divers, présentes dans la quasi-totalité des établissements scolaires français, le problème qui se pose à l'heure actuelle est celui de leur intégration dans des disciplines et des actions d'enseignement.

Au sein des disciplines dites « traditionnelles », cette intégration a fait l'objet de nombreuses études, qui tentent de voir comment chaque discipline peut tirer parti des TIC et comment ces dernières sont susceptibles de rénover leur enseignement. Mais en documentation – qui n'est pas considérée comme une discipline d'enseignement du secondaire – l'intégration des TIC n'a été que partiellement abordée. Pourtant, le CDI en tant qu'espace documentaire est un lieu d'initiation où les élèves apprennent à se familiariser avec les outils de recherche d'information.

1. DUARTE-CHOLAT, Céline (2000). *TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collèges*. Paris : Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris V – René Descartes / sous la dir. de BARON, Georges-Louis. 375 p. + annexes.

Mon travail de DEA², en sciences de l'information et de la communication, sur les pratiques informatives et opinions des usagers des CDI de collèges que sont les élèves, a constitué le point de départ de ma réflexion. Dans le cadre de ce mémoire, mon objectif, comme le titre l'indique, a été d'analyser les pratiques informatives des élèves et de mieux connaître ce qu'ils pensent du CDI et des systèmes d'information mis à leur disposition.

Je me suis volontairement focalisée sur des élèves de collèges. Car les collégiens, et surtout les élèves de sixième, découvrent le CDI, ses ressources, son mode de fonctionnement, etc. Certains ont abordé la documentation dans les BCD (bibliothèque centre documentaire) des écoles primaires, mais la plupart effectuent pour la première fois une recherche documentaire au collège. Ils n'ont pas encore acquis d'automatisme au niveau des pratiques documentaires. Il m'est donc apparu intéressant d'observer des jeunes qui découvrent la documentation et les compétences nécessaires à la maîtrise de l'information.

Le fait de m'intéresser plus particulièrement aux acteurs du CDI explique mon passage des sciences de l'information et de la communication aux sciences de l'éducation. En effet, les résultats obtenus dans le cadre du mémoire de DEA ont entraîné plusieurs perspectives de recherches – qui seront développées dans la section suivante – toutes liées aux acteurs du CDI.

ORIENTATION DU SUJET DE THÈSE

L'enquête de DEA a fait, en 1996, un état des pratiques informatives et opinions d'une centaine d'élèves de sixième au CDI, dans trois collèges de la banlieue parisienne.

Les résultats ont montré qu'au CDI les élèves ont accès à des activités diverses et variées mais ils ne semblent pas toujours y prêter attention. Seules les séances d'initiation à l'utilisation de l'ensemble du CDI les intéressent réellement. D'ailleurs, ceux qui n'en ont pas le déplorent et regrettent de ne pas ou pas bien savoir utiliser les outils informatisés. Une de leurs activités préférées est la manipulation des nouvelles technologies. Tous ont estimé que les ordinateurs ne sont pas assez bien équipés

en jeux ludiques ou éducatifs. Il semblerait donc que la grande majorité des jeunes interrogés soient attirés par le matériel informatique du CDI.

À partir de ces résultats, une série de questions m'ont interpellée comme par exemple :

– quels résultats obtiendrait-on dans des collèges situés en zone d'éducation prioritaire ou dans des collèges privés ? L'environnement et le milieu social dont sont issus les élèves jouent-ils sur leur appropriation et leur usage des TIC dans le domaine de la recherche documentaire ?
– quelles sont les pratiques informatives des enseignants au CDI ? Influencent-elles celles de leurs élèves ?

Parmi ces recherches possibles, un domaine m'a, dans un premier temps, plus particulièrement intéressée, à savoir les enjeux cognitifs pour les élèves : quels sont les processus cognitifs mis en œuvre par les jeunes lors de l'accès à de l'information informatisée ?

En effet, les TIC sont susceptibles d'accroître les motivations des élèves, de susciter leur intérêt, mais leur usage ne s'improvise pas. Il suppose au préalable un apprentissage. Avec leur apparition dans les CDI, il s'agit de les utiliser au mieux afin de développer chez les jeunes, de nouvelles démarches intellectuelles, de nouvelles modalités cognitives. Il est, pour cela, nécessaire de comprendre les processus de la pensée humaine afin que le traitement automatisé soit compatible avec eux. De nombreuses théories ont tenté et tentent encore de comprendre les processus cognitifs. Beaucoup d'entre elles (Vigotski, 1930 ; Bandura, 1963 ; Varela, 1989 ; Bruner, 1996) tiennent compte de l'environnement de l'individu, de la dimension sociale de l'apprentissage et de l'activité de l'apprenant.

Ce regard porté à la fin de mon DEA sur les enjeux cognitifs des technologies sur les élèves s'est cependant déplacé vers les acteurs : d'une part, vers les documentalistes et leur façon d'apprendre aux adolescents à manier les TIC ; d'autre part, vers les élèves en tant qu'usagers de systèmes d'information. Je me suis également penchée sur le système dans lequel se déroulent les activités documentaires, ici les CDI de collèges. Enfin, les instruments utilisés, que sont les TIC, ont fait l'objet de mon attention. Mon approche n'étudie donc pas concrètement les performances cognitives mais s'intéresse aux usages.

2. DUARTE, Céline (1996). *Étude des pratiques informatives des usagers des Centres de Documentation et d'Information (CDI) : le cas des collégiens*. Nanterre : DEA des Sciences de l'Information et de la Communication. Université Paris X. 120 p.

En abordant un champ en pleine émergence, je n'avais pas au début d'hypothèse précise et je ne pouvais pas mener une expérimentation. J'avais, cependant, une idée précise : celle d'effectuer un travail exploratoire, à savoir de mener des observations et de décrire la réalité des CDI de collèges.

Mon travail de thèse s'est rapidement orienté vers les usages possibles des technologies numérisées dans les CDI de collège, non en tant que support, mais plus en tant qu'outils d'apprentissages. Je me suis également intéressée à la question de l'éventuelle constitution d'une nouvelle discipline dans l'enseignement secondaire que serait la documentation.

Par ailleurs, ma recherche prête attention aux innovations pédagogiques que peuvent induire les TIC en faisant émerger l'idée d'une alliance innovante possible entre les TIC et la documentation. En effet, l'arrivée des TIC dans un CDI peut être considérée comme une innovation technologique lorsqu'il y a une véritable intégration dans les pratiques courantes. À l'heure actuelle si le CDI est considéré en lui-même comme une innovation c'est en grande partie dû à la présence des TIC qui permettent d'annoncer une innovation pédagogique, celle de la pédagogie documentaire qui vise l'apprentissage des élèves à la maîtrise de l'information. La notion de maîtrise de l'information prolonge et élargit la notion antérieure de « recherche ». Elle met en avant l'apprentissage d'une démarche de résolution de problèmes d'information. Pour P. Bernhard (Bernhard, 1998), elle est en continuité avec les formations plus générales concernant l'acquisition de méthodes de travail intellectuel et d'étude, ainsi qu'avec le développement de stratégies cognitives et métacognitives. Elle s'inscrit également dans une philosophie éducative basée sur le rôle médiateur des ressources d'information en matière d'apprentissage et d'enseignement.

Je me suis donc essentiellement intéressée à la recherche documentaire comme moyen d'approche des TIC au collège.

Pour cela, je suis partie de deux questionnements : quels usages possibles des TIC dans les CDI en tant qu'outils d'apprentissage à la maîtrise d'information ? Y a-t-il constitution d'une nouvelle discipline dans l'enseignement secondaire : la documentation ? Cette dernière question est en quelque sorte similaire à celle qui s'est posée à l'introduction de l'informatique dans les années 1970, à savoir doit-on créer une nouvelle discipline

d'enseignement secondaire ?

Afin d'apporter des éléments de réponses correspondant à la problématique choisie, différents champs de recherches ont été utilisés. Parmi les sources d'inspiration, figurent des théories générales de l'apprentissage (Piaget, 1974 ; Papert, 1981) mais surtout des recherches menées sur les innovations technologiques, sur les apprentissages aux TIC et sur les usagers de l'information et de la communication (Le Coadic, 1997 ; Baron et Bruillard, 1994, 1996 ; Alava et Étévé, 1999).

Ainsi, tout comme le CDI est un lieu d'interdisciplinarité où des compétences transversales sont nécessaires, cette thèse trouve son origine et se place au carrefour de plusieurs disciplines. En effet, elle prend appui, d'un côté, sur les sciences de l'information et de la communication, entre autres, sur des recherches menées sur les usagers de l'information et sur les conséquences qu'entraînent l'intégration des TIC dans leur pratiques informationnelles, et d'un autre côté, sur les sciences de l'éducation et surtout en sociologie de l'éducation notamment des recherches menées sur les innovations technologiques ou d'autres sur l'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire.

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Ce travail a utilisé plusieurs méthodes de recueil d'informations : recherche et dépouillement bibliographiques, enquêtes quantitatives et qualitatives ont été menées.

En ce qui concerne les dépouillements bibliographiques, outre sur des travaux scientifiques, je me suis également penchée sur des écrits professionnels comme ceux qui sont publiés dans la revue *Inter-CDI* ou sur des documents administratifs tels que les circulaires, les rapports officiels ou les Plans Académiques de Formations.

Pour ce qui est des enquêtes quantitatives, j'ai utilisé des statistiques du personnel de l'enseignement secondaire français. J'ai aussi adressé un questionnaire aux professeurs-documentalistes de collèges. Il a eu pour principal objectif de cerner les formations aux TIC des documentalistes et d'analyser leurs pratiques dans ce domaine.

Enfin et surtout, des entretiens ont été menés auprès de différents acteurs du système éducatif, professeurs-documentalistes stagiaires, professeurs-documentalistes en poste dans des CDI de collège. J'ai aussi interviewé des élèves de collèges et observé des séances

de formation à la maîtrise de l'information en interdisciplinarité ou non professeur-documentaliste – enseignant de discipline.

La première partie de la thèse a, avant tout, utilisé l'analyse de contenus pour délimiter le sujet. Si, au départ, elle traite de l'intégration des TIC dans l'enseignement, elle se focalise peu à peu sur l'usage des TIC dans les CDI de collèges. Elle s'inspire pour cela de différents travaux de recherches menés sur les innovations technologiques, sur les apprentissages aux TIC et sur les usagers de l'information.

Quant à la deuxième partie, elle a utilisé des statistiques sur le corps enseignant, le dépouillement de questionnaires, des entretiens avec des professeurs-stagiaires en documentation, ainsi que l'analyse de différents documents pour procéder à un état des lieux de la situation passée et présente du CDI et de ses professionnels, notamment de leur formation aux TIC et d'envisager des perspectives.

La troisième partie, elle, retrace et analyse une enquête qualitative menée sur deux années scolaires. Elle traite d'une étude de cas coordonnée et effectuée dans sept CDI de collèges. Trois d'entre eux ont fait l'objet d'observations ponctuelles où seul le ou les professeur(s)-documentaliste(s) du collège ont été interviewés. Quatre autres ont, quant à eux, fait l'objet d'un travail longitudinal, où outre des entretiens avec des élèves et les documentalistes, des observations d'apprentissage à la maîtrise de l'information ont été effectuées. Elle a eu pour principaux objectifs d'effectuer une analyse des différentes activités documentaires proposées dans les CDI et d'observer les savoir-faire que déploient les jeunes face aux supports et instruments électroniques d'information. J'ai choisi pour retranscrire ce travail une approche narrative qui témoigne de la richesse de mes résultats et surtout de la réalité des CDI.

D'autre part, ma bibliographie a été construite sur support électronique. Je me suis inspirée de la structure de la base de données TECNEDOC³ du département TECNE de l'INRP. Je contribue, depuis plusieurs années, à la mise au point et au développement de cette BDD qui rassemble des documents édités dans le domaine de l'éducation et des nouvelles technologies. En toute logique, j'ai donc repris la structure de cette BDD pour en développer une qui recense les sources de mon travail.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Finally, tout au long de mes quatre années de thèse, j'ai cherché à rendre compte de phénomènes éducatifs émergents liés à l'intégration des TIC dans les CDI de collège. J'ai ressenti une tension permanente entre la nécessité de me focaliser et la nécessité d'élargir mon champ d'étude.

Mais au travers des choix faits, j'ai essayé d'une part de rendre compte de l'évolution du CDI et de la profession dans l'enseignement secondaire depuis les années 1950, d'identifier les équipements actuels en TIC des CDI, des formations à ces derniers par les professeurs-documentalistes et des usages qu'ils en ont. D'autre part, j'ai tenté de montrer les usages et les rapports qu'entretiennent les élèves avec les TIC dans le cadre de travaux documentaires et les relations entre les différents acteurs du CDI. Les résultats obtenus montrent que la grande majorité des professeurs-documentalistes aident les élèves à mener des recherches documentaires et mettent à leur disposition du matériel divers et varié, un fonds documentaire spécifique à leurs besoins.

Ma recherche met également en avant que si les TIC s'intègrent peu à peu dans les CDI, les formations initiale et continue des documentalistes posent problème. En effet, elles ont, avant tout, pour objectif de leur apprendre le maniement d'une technologie ou d'un outil particulier mais pas à les utiliser avec des élèves. L'apprentissage pédagogique des TIC reste souvent absent.

D'autre part, les jeunes que j'ai observés s'approprient rapidement les compétences techniques liées à l'utilisation des TIC mais ont des difficultés à acquérir les compétences nécessaires à la maîtrise de l'information. En effet, si les jeunes semblent avoir plus de facilité à manipuler les dictionnaires et encyclopédies électroniques que les logiciels de recherche documentaire, quels que soient les outils ils rencontrent des difficultés à sélectionner, prélever et traiter l'information pertinente.

Par ailleurs, lors des observations de séances interdisciplinaires, j'ai pu observer les comportements de chaque acteur. Pour ce qui est des enseignants de discipline, soit ils se sont comportés de la même façon que lors d'un cours magistral, dans la mesure où ils ont dicté aux enfants les consignes, les ont aidés dans l'appropriation de connaissances disciplinaires, soit ils se sont effacés face aux documentalistes et sont devenus en quelque sorte des spectateurs de la séance.

3. Voir <http://bdd.inrp.fr:8080/Tecne/TecneWelcome.html> (consulté en janvier 2002).

Quant aux collégiens, ils se sont généralement montrés intéressés par les séances au CDI. Les modalités de travail qui diffèrent de celles auxquelles ils sont habitués et le fait de manipuler les TIC semblent pouvoir expliquer cet intérêt. Par ailleurs, pour eux, une discipline est synonyme d'heures de cours régulières en classe, d'évaluation. La documentation n'est donc pas une discipline d'enseignement et ils ne considèrent pas le professeur-documentaliste comme un enseignant de discipline à part entière. Lors des séances, si les professeurs-documentalistes aident les jeunes à la fois dans l'apprentissage de compétences instrumentales en matière d'informatique et interviennent dans l'acquisition de savoirs disciplinaires, ils jugent avant tout qu'ils sont investis d'une mission d'apprentissage à la maîtrise de l'information auprès des jeunes. Ils organisent des séances de formation en fonction des élèves, de leur niveau scolaire, de leurs compétences documentaires et ce pour leur apprendre au mieux la maîtrise de l'information.

À cet effet, une alliance entre les enseignants de discipline et les professeurs-documentalistes est apparue comme primordiale. La recherche documentaire sur un thème précis semble servir de support et de déclencheur aux apprentissages disciplinaires et documentaires.

Le rôle important que joue l'interdisciplinarité dans l'apprentissage à la maîtrise de l'information permet d'ouvrir des perspectives concernant le débat sur l'intérêt de l'apparition d'une discipline d'enseignement secondaire en documentation.

À l'issue de mon travail, ma thèse conclut sur l'arrivée d'une discipline médiane qui prend tout son intérêt lors des alliances entre enseignant et documentaliste. Dans une société où l'acquisition de compétences informationnelles est devenue primordiale, la documentation ne peut pas être considérée seulement comme une discipline de service, à savoir au service des autres. Par ailleurs, l'importance de l'interdisciplinarité dans l'enseignement de ces compétences fait qu'elle ne peut pas être reconnue comme une discipline à part entière mais plutôt comme une discipline méthodologique. Plusieurs modèles définissent une discipline.

D'après M. Develay (Develay, 1992), chaque discipline conduit à une réflexion pratique et théorique. Or la documentation se trouve au carrefour de ces deux pôles. Le savoir théorique est en cours de construction avec les réflexions menées par la profession et les Sciences de l'information et de la documentation. Le pôle pratique,

lui n'est plus à démontrer puisque utilisé chaque jour par les documentalistes en poste.

Pour A. Chervel (1993), chaque discipline n'existe pas seule et ne sert pas une finalité unique, elle concourt avec d'autres à des finalités diverses. La documentation, dans cet esprit, serait donc bien une discipline au service d'autres disciplines. Pour F. Vernotte (Vernotte, 1996), la documentation est une interdiscipline dans la mesure où un élève, pour réaliser un produit documentaire, utilise des savoirs documentaires, mais aussi des savoirs disciplinaires et des compétences transversales.

A. Chervel définit également une discipline par un contenu d'instruction mis au service d'une finalité éducative et un corps enseignant agissant en fonction du groupe d'élèves qu'il trouve en face de lui. Or si le corps enseignant en documentation existe, le contenu d'instruction est inexistant.

PERSPECTIVES D'ÉTUDES

Aujourd'hui, les modifications apportées au CAPES des sciences et techniques documentaires et la création du brevet informatique et Internet vont dans le sens d'une reconnaissance de plus en plus importante du rôle de la documentation dans l'enseignement secondaire. En effet, dans les nouvelles épreuves du CAPES, l'épreuve disciplinaire est remplacée par une épreuve qui évalue les compétences scientifique et pédagogique des candidats en sciences de l'information et de la documentation ce qui va dans le sens d'une intégration progressive des savoirs en sciences de l'information dans l'enseignement secondaire. De la même façon le brevet informatique et Internet qui concerne l'ensemble des collèves dès l'année scolaire 2000-2001 et qui sera généralisé en 2002-2003 à l'ensemble des écoles primaires a pour objectif de faire acquérir aux jeunes des compétences informatiques et d'attester leur maîtrise. Les compétences requises pour le brevet de niveau 2 qui concerne le collève sont : organiser des traitements numériques à l'aide d'un tableur ; produire, créer et exploiter un document, s'informer et se documenter ; organiser des informations ; communiquer au moyen d'une messagerie électronique. Le B.O. n° 42 du 23 novembre 2000 explique que c'est, je cite « dans des contextes variés, où les élèves recourent en fonction de besoins réels à l'usage des technologies de l'information et de la communication, que les enseignants vérifient l'acquisition

des compétences spécifiées pour le brevet informatique et internet». Si toute l'équipe pédagogique est concernée par ces apprentissages, on se rend compte que la documentation a, ici, un rôle privilégié à jouer.

C'est dans ce contexte que j'envisage un nouveau travail de recherche : un travail longitudinal qui pourrait être mené des classes de sixième aux classes de troisième, voire même jusqu'aux classes supérieures. Ce travail, mené sur plusieurs années, aurait pour objectif d'étudier la progression des jeunes en matière de maîtrise de l'information et de faire apparaître la dynamique de l'apprentissage. Il serait effectué auprès d'élèves du même âge dans des contextes différents, par exemple à la fois dans des collèges classés en ZEP et auprès d'élèves issus de milieu favorisé, avec des modalités d'apprentissages divers et ce afin de pouvoir comparer les évolutions des élèves en matière de maîtrise de l'information. L'étude s'intéresserait aussi à analyser l'évolution des technologies de l'information et aux conséquences de leur intégration sur le CDI en lui-même.

UN CHEMIN QUI SE POURSUIT...

Au terme de ce parcours de doctorant, je témoigne beaucoup de reconnaissance à mon directeur de thèse qui m'a soutenue dans mes moments de découragement et sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Mais, l'achèvement de la thèse n'est évidemment pas synonyme d'aboutissement. Bien au contraire, elle constitue les prémices d'un parcours difficile, celui du post-doctorant à savoir celui du jeune docteur à la recherche d'une titularisation.

Après avoir été ATER, pendant les deux dernières années de thèse, en sciences de l'information et de la communication à l'IUFM d'Amiens, je suis aujourd'hui, jeune docteur dans le département TECNE à l'INRP.

J'ai obtenu cet emploi de jeune docteur agent de développement des nouvelles technologies dans le cadre du dispositif d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes (loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 et décret n° 97-954 du 17 octobre 1997 pris pour son application). Il s'agit d'un contrat à durée déterminée.

Une circulaire⁴ précise l'ensemble des règles applicables au recrutement et à l'activité des jeunes docteurs agents

de développements des nouvelles technologies dans les IUFM.

Agée de moins de 30 ans et titulaire d'un doctorat, je remplissais les deux conditions nécessaires au recrutement.

Les activités d'un jeune docteur sont distinctes de la fonction d'enseignement. D'après la circulaire, elles doivent « présenter un caractère novateur et correspondre à des besoins émergents ou non satisfaits ». Pour ma part, détachée à l'INRP dans le département TECNE, j'ai l'opportunité de pouvoir poursuivre mes recherches en sciences de l'éducation sur les questions de documentation dans l'enseignement secondaire. Je participe également au développement de la base de données TECNEDOC, à sa conversion sous le logiciel Doris et à sa mise en ligne sur le site Web de l'INRP.

Ce poste, comme pour beaucoup de jeunes dans ma situation, me permet ainsi d'exercer une activité de recherche post-doctorale. La perspective est maintenant celle d'une titularisation...

Céline DUARTE-CHOLAT

INRP-dpt. TECNE

cduarte@inrp.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALAVA, Séraphin et ÉTÉVÉ, Christiane (1999). Médiation documentaire et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, avril-mai-juin, p. 119-164.

BARON, Georges-Louis et BRUILLARD, Éric (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF. 312 p. (L'Éducateur).

BERNHARD, Paulette (1998). Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir ». *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*, vol. XXVI, n° 1, automne-hiver, <[http : //acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/09-bernhard.html](http://acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/09-bernhard.html)> (consulté en novembre 1998). 17 p.

LE COADIC, Yves-François (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : ADBS ; Nathan Université. 127 p. (Information documentation ; 128).

PAPERT, Seymour (1994). *L'enfant et la machine à connaître*. Paris : Dunod. 225 p.

PIAGET, Jean (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF. 282 p. (Psychologie d'aujourd'hui).

4. Voir circulaire parue au *Bulletin Officiel* n° 27 du 2 juillet 1998 <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo980702/mens9801642c.htm>, (consulté en janvier 2002).

D'UNE PASSION POUR LES CONTES À LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

CHRISTEL DUPRAT-NAVARRO

SOURCE D'UNE PASSION

Mon arrivée en Licence de Sciences de l'Éducation (1993) à l'Université de Toulouse-Le Mirail a été pour moi une véritable découverte, m'apportant un enrichissement intellectuel et un sens aigu de la recherche en éducation. J'avais enfin trouvé le moyen de parfaire ma vocation pour l'univers de l'enfance, qui me séduisait à chaque nouvelle occasion, et pour lequel j'avais déjà consacré beaucoup de mon temps (animation en centre aéré, cours particuliers, garde d'enfants...).

Enfin dans mon élément, j'étudiais avec intérêt, passionnée par les diverses lectures que l'on nous conseillait, en guise d'illustrations et d'approfondissements théoriques. L'avantage certain de cette section universitaire résidait à mon sens dans sa structure pluridisciplinaire ; l'univers éducatif était en effet envisagé au regard de ses multiples facettes. L'enseignement proposé comprenait donc des cours de psychologie, de psychologie sociale, de pédagogie, de didactique, de philosophie (de l'éducation), d'histoire (de l'éducation), de biologie, de méthodologie (statistiques)... Nous étions finalement amenés à considérer l'enfant dans la totalité de son être, à apprendre à réfléchir globalement et transversalement sur l'ensemble de ses aptitudes et potentialités.

Bien évidemment, l'idéal visé par cette Unité de Formation et de Recherche était difficilement atteint : pour des raisons d'organisation entre les différents cours et les différents professeurs, et de temps quant à la rénovation des programmes, l'*interdisciplinarité* n'était encore qu'à ses prémises *multidisciplinaires*... Cet effort d'innovation structurale non seulement reflétait le modèle universitaire américain (qui mérite à mon avis son influence), mais s'oppose en revanche au fonctionnement traditionnel français (monodisciplinaire) des autres UFR.

La plupart des praticiens (majorité des étudiants inscrits dans cette section) reprochaient cependant à cet enseignement la place infime accordée aux apprentissages d'ordre empirique et pragmatique (travaux dirigés, travaux pratiques...). Pleine d'espoir, cette communauté professionnelle constituée d'enseignants (de primaire et de secondaire), d'éducateurs, de documentalistes... était là dans le but bien sûr de s'instruire et de se cultiver (par souci de vitalité intellectuelle), mais surtout pour trouver des solutions aux difficultés qu'elle rencontrait sur le terrain (par souci d'efficacité didactique).

Pour ma part, faisant partie de la minorité strictement étudiante, ce programme théorique m'apportait une grande satisfaction, affinant mes connaissances en matière d'éducation.

IL ÉTAIT UNE FOIS LA RECHERCHE

Cette année de savoir et de plaisir, gage de mon bien-être et de mon épanouissement individuels, développa ma curiosité intellectuelle, vers une dynamique de recherche. Ces diverses lectures m'ont conduite à de nombreuses réflexions, soumettant ma pensée à un travail de questionnement. Exposant machinalement ces théories à mes interrogations et critiques personnelles, un ouvrage bien précis provoqua un jour en moi une inspiration soudaine, une espèce d'alchimie cognitive, de coup de foudre intellectuel. Il s'agissait du livre de Jean Piaget intitulé *La représentation du monde chez l'enfant*, et plus précisément de son chapitre sur les stades animiste et artificialiste propres à la pensée enfantine, qu'il désigne en terme de « mythologie », en raison de leur caractère magique et inventif, royaume de l'imaginaire. Associant ce simple concept à ma propension personnelle pour les récits mythologiques, je me suis alors interrogée sur les univers psychologique et mythologique, leur association, au regard de l'enfant, pour finalement essayer d'élucider la problématique sur laquelle je travaillais en Maîtrise : « L'influence de la mythologie grecque sur la pensée psychanalytique relative à l'enfant ».

Durant cette année de Maîtrise, je pris connaissance du processus de recherche et des paramètres qui le caractérisent, relatifs à l'organisation du temps de travail essentiellement personnel. Sous la tutelle d'un directeur de recherche (Claude Bernard, maître de conférences à l'UTM en Sciences de l'Éducation et en Psychologie), qui me dirigera en DEA et en Doctorat, je suivais des cours de méthodologie, tout en compulsant des informations théoriques à partir d'une bibliographie conséquente, fréquentant régulièrement les bibliothèques et les librairies. Je dois avouer que la découverte de l'œuvre de Karl Gustav Jung fut pour moi une véritable révélation ; je fus fascinée par son approche symbolique, qui surpassait à mon sens les théories psychologiques et sociales du sujet, englobant à la fois les dimensions individuelles et collectives de la culture humaine. À l'écoute de toute manifestation pouvant m'aider dans mes recherches, je me rendais à la conférence de Julia Kristeva, à Toulouse, sur le thème de la bisexualité psychique originelle, débat qui attira tout particulièrement mon attention dans le cadre de ma réflexion sur l'androgynie...

Suite à cette démarche théorique, il m'a fallu vérifier cette hypothèse de l'influence de la littérature de jeunesse sur la psychologie de l'enfant au moyen d'une investigation empirique. Lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, qui me permettraient de valider cette recherche, je fus confrontée aux difficultés d'ordre méthodologique, habituelles, étant données l'importance et la rigueur scientifiques que nécessite toute approche empirique (en rapport à sa visée pratique et à sa répercussion réelle). En ce qui concerne les résultats, j'ai en effet dû faire un choix entre la démarche quantitative et la démarche qualitative. Dans la mesure où ma recherche faisait référence à des phénomènes humains, mes outils méthodologiques relevaient d'une analyse qualitative, davantage significative à mon sens.

Il m'a donc paru primordial d'accorder la méthodologie de la recherche avec l'objet de recherche. Cependant, je me suis aperçu par la suite que l'on ne doit pas toujours uniquement prendre en compte sa logique personnelle ; en effet, il faut aussi considérer l'éthique scientifique de l'UFR auquel on est affilié, se renseigner sur les normes de recherche valorisées, qui peuvent être très différentes d'une université à l'autre ; certains privilégient le traitement quantitatif, d'autres favorisent au contraire l'interprétation qualitative.

NAISSANCE D'UN PROJET

Enchantée par cette toute première expérience de recherche en Maîtrise, je décidais de poursuivre en DEA. Intriguée par le registre des récits imaginaires, je commençais dès lors à affiner mes orientations de recherche, avec le choix d'une thématique caractéristique des Sciences de l'Éducation : « L'influence des contes sur le développement psychopédagogique de l'enfant ». Ces productions de l'irrationnel, d'emblée familières à l'enfant, m'apparurent comme le moyen de découvrir et de connaître les profondeurs de l'âme enfantine, d'une façon naturelle. Par ailleurs, ce choix, si personnel soit-il, a très bien pu être influencé par cette vague sociale qui, sous l'impulsion bachelardienne, s'efforce de réhabiliter les valeurs irrationnelles de l'humanité. La « folle du logis » n'est plus en effet reléguée au rang des facultés amoindries et secondaires... C'est en ce sens que le conte occupe de nos jours une place de plus en plus importante sur la scène socioprofessionnelle.

Fidèle à ma formation psychopédagogique, mon étude porta principalement sur la fonction thérapeutique et cognitive du conte, m'intéressant de près à l'équilibre affectif et scolaire de l'enfant. Je ne manquais pas d'ouvrages théoriques traitant de ce sujet ; au contraire, ils affluaient en grand nombre et semblaient même faire « la une » des nouveautés dans le répertoire des Sciences Humaines. Je fus d'ailleurs tout particulièrement séduite par l'œuvre de Gaston Bachelard, source selon moi de ce que Bruno Duborgel nomme « l'intelligence moderne » ; ces deux auteurs ont eu l'audace et le mérite de considérer l'homme au regard de ses potentialités rationnelles et irrationnelles, dans sa totalité originelle. Je compris très vite que la littérature de jeunesse, secteur longtemps négligé dans le marché du livre, était de plus en plus exploitée par les écrivains, les éditeurs, et les commerciaux. De par sa structure et ses contenus, le jeune public avait, si l'on en croit le pourcentage des ventes en ce domaine, une préférence pour le conte, particulièrement bien adapté à la nature de l'enfant.

Parallèlement à ces multiples lectures, qui guidaient ma synthèse personnelle, je m'efforçais de me familiariser avec cet objet de recherche, dans une visée empirique. Je saisis alors toutes les opportunités qui m'étaient offertes : accompagnant mon assesseur Edgard Weber (directeur et professeur à l'UFR d'arabe de l'UTM), j'assistais à une séance de conte dans une classe de primaire (effectuée par Monsieur Weber lui-même), au cours de laquelle j'observais l'art du conteur et les effets sur l'assistance ; je me rendais à un festival de contes à Limoux, où je rencontrais des conteurs professionnels, feuilletais les livres d'une exposition, écoutais les discours des théoriciens (la conférence de Sylvie Loiseau sur le pouvoir des contes fut pour moi un complément privilégié et authentique). C'est alors que j'appris l'existence de stages de contes organisés dans plusieurs coins de France, à l'intention des amateurs qui souhaiteraient apprendre à pratiquer cette coutume ancestrale. Je gardais bien sûr cette idée à l'esprit, car le *savoir* du conte ne me suffisait pas, il me fallait aussi m'initier à sa *pratique*. Je suivais également des cours de littérature arabe à l'UTM, en complément des cours de méthodologie propres au DEA. Je pris par ailleurs l'initiative, sur la demande d'une amie éducatrice d'un foyer de jeunes adolescentes à Toulouse, de participer à un atelier de théâtre où il était question de mettre en scène un conte (que j'étais chargée d'écrire et de mettre en musique), objectif à la fois créatif et psychothérapeutique.

Lors de la réalisation de mes enquêtes, pour les mêmes raisons que l'année précédente, j'ai opté pour l'approche méthodologique de type qualitatif. Comme je l'ai mentionné plus haut, favorisant l'analyse qualitative, je me suis heurtée à l'opinion controversée d'un des membres du jury (le directeur du laboratoire duquel je faisais partie), qui manifesta sa déception quant à l'absence de données quantitatives... En matière de recherche, même si l'on s'efforce d'être objectif, en vue d'une validation généralisable et d'une légitimité scientifique, on ne peut en revanche échapper à la part d'interprétation et de subjectivité qui détermine l'orientation de recherche de chaque chercheur (surtout dans le domaine des sciences humaines et sociales, où la globalisation est difficile à atteindre, en raison des fluctuations inhérentes aux faits humains et sociaux). Il est donc peut-être important de rappeler qu'il n'existe pas de méthodologie unique et universelle, qu'il n'y a pas une qui soit meilleure ou idéale... ; mais simplement, chaque démarche de recherche doit refléter et traduire un effort de logique, de cohérence et d'intelligibilité, conformément aux normes de la précision scientifique.

LA LONGUE TRAVERSÉE

Dans la logique du troisième cycle, mon DEA était l'introduction de mon sujet de thèse. Étant donnée la longueur de cette investigation, je me permettais d'élargir et d'étendre au maximum mes ambitions de recherche. Je travaillais donc sur le thème qui me préoccupe encore aujourd'hui, à savoir « l'influence de la littérature de jeunesse sur l'imaginaire de l'enfant ». Pour être honnête, le choix de ce long parcours universitaire n'était pas hasardeux, mais avait plutôt mûri lentement, déterminant progressivement mon projet d'avenir professionnel, que je concevais alors dans l'enseignement supérieur (au sein de facultés ou d'IUFM).

Volontaire et décidée, mais tout de même lucide sur la dure réalité de ces métiers et de leur relative garantie d'emploi (j'ai très vite été avertie quant aux difficiles conditions de recrutement...), j'ai décidé de ne pas baisser les bras, et de mener à bien et au mieux ce que je désignais désormais comme mon projet professionnel. C'est ainsi que je mis en œuvre les démarches qui étaient susceptibles de garantir la valorisation de mon doctorat,

afin de me préparer aux épreuves de la sélection nationale. Je n'hésitais même pas à m'adresser à des spécialistes, comme Christian Poslaniec, qui s'est montré de très bons conseils, répondant à mes interrogations quant aux démarches à adopter.

J'ai donc envoyé les articles issus de mes travaux de recherche antérieurs à de nombreuses revues critiques, professionnelles et pédagogiques, spécialisées en littérature de jeunesse. Certains ont été retenus par des revues telles que *Les Actes de Lecture*, les *Cahiers Pédagogiques*, *Inter-BCD* et *Parole* (revue suisse) ; d'autres ont suscité l'attention et l'intérêt de l'INRP (notamment la revue *Perspectives documentaires en éducation* et la *Revue française de pédagogie*), qui s'est montré ouvert en vue d'éventuelles publications.

Dans une perspective d'élaboration de connaissance, je me suis abonnée à la revue *CRILJ* (Centre de Renseignement et d'Information sur la Littérature de Jeunesse), dans le but de me tenir au courant des discours et des événements, en bref de l'actualité au service de laquelle j'effectuais cette recherche.

Par ailleurs, afin d'agrandir mon champ d'expérience, j'ai également effectué un stage dans la librairie jeunesse des éditions Milan de Toulouse, durant lequel je me suis familiarisée avec l'univers du livre pour enfant, en contact direct avec le fonctionnement réel de ce marché. En raison de mon sujet de thèse, je me suis tout particulièrement attardée à l'observation des albums, genre décidément de plus en plus important et diversifié. L'aspect commercial de ce stage (vente, clientèle...) m'a permis d'évaluer la réalité sociale de ce secteur : sa popularité grandissante n'est finalement pas un mythe. Lieu de rencontre, une librairie jeunesse rend compte aujourd'hui de nombreuses satisfactions, relatives à la quantité et à la variété (des produits et des consommateurs) ; de même, les professionnels du livre en ce domaine témoignent les qualités requises (curiosité, exigence...). Les constats sont plus que rassurants : ils confirment l'existence de la littérature de jeunesse, désormais reconnue et légitimée par notre société comme un bien pluriel pour l'enfant.

De plus, grâce à mon directeur de thèse, j'ai été chargée de cours au sein de ma faculté et de mon UFR. Ces riches moments (préparation, enseignement et correction) ont été pour moi une véritable évaluation (personnelle) au regard de ma vocation, donnant ainsi des ailes à mes ambitions professionnelles.

J'envisage par la suite d'assister à une université d'été internationale à Tarbes, organisée par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, sur le thème de la lecture et de l'écriture (sur le conseil de Claude Clanet, professeur-formateur de psychologie à l'IUFM de Toulouse). Excellent moment de formation, ces ateliers et débats favorisent la rencontre entre praticiens et chercheurs, dans une visée praxéologique extrêmement prometteuse.

Introduite par Michel Grandaty (professeur-formateur de lettres à l'IUFM de Toulouse), j'ai également pour projet de participer à la neuvième fête de la Lecture à Agen, intitulée « Le temps des livres ». C'est en effet un privilège de pouvoir rencontrer des professionnels du livre de jeunesse (écrivains, illustrateurs), de découvrir les possibilités d'action et d'animation en ce domaine. Pour conclure, je me permettrai d'insister sur le fait qu'un doctorat est donc bien plus qu'une recherche théorique ; le temps du chercheur dans sa tour d'ivoire est en effet révolu... Il s'agit plutôt d'un travail intellectuel et personnel qui se nourrit d'expériences « pré-professionnelles », par lesquelles la recherche construit sa logique et sa cohérence. Il faut toujours penser à coordonner les objectifs : ces travaux servent bien sûr aux intérêts individuels (travail intellectuel), mais surtout collectifs (novation sociale). Les investissements, bien que personnels, doivent intégrer une dynamique empirique et prospective ; pour cela, il va de soi qu'un soutien de coopération est fortement conseillé car, de plus en plus, la recherche est considérée par la communauté scientifique (mais avant tout par les décideurs politiques) comme une cause sociale. La responsabilité de tout chercheur est donc non seulement personnelle, mais aussi professionnelle et culturelle.

Christel DUPRAT-NAVARRO
Doctorante en sciences de l'éducation

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDOINO, J. et MIALARET, G. (1994). *L'année de la recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris : PUF, 223 p.
- BACHELARD, G. (1993). *La poésie de la rêverie*. Paris : PUF (Quadrige), 183 p.
- CORMAN, L. (1990). *Le test du dessin de famille*. Paris : PUF, 235 p.

DUBORGEL, B. (1992). *Imaginaire et pédagogie*. Toulouse : Privat (Formation et pédagogie), 277 p.

JUNG, K.-G. (1995). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Buchet/Chastel, 266 p.

KRISTEVA, J. (1997). *Les nouvelles maladies de l'âme*. Paris : Le Livre de poche (Biblio essais), 286 p.

LOISEAU, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris : PUF (L'éditeur). 172 p.

PIAGET, J. (1993). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF (Bibliothèque de philosophie contemporaine), 335 p.

POSILIANEC, C. (1995). *Littérature et jeunesse*. Paris : INRP, 250 p.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1994). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 271 p.

ROYER, J. (1993). *Le test des contes*. Issy-les-Moulineaux : EAP; 362 p.

WEBER, E. (1991). *Les mille et une nuits, lectures et sens*. Toulouse : EUS, 146 p.

»

ILLETTRISME ET PARADOXE DE LA SOUFFRANCE

SYLVIE L'HEUDÉ

ÉCRIRE POUR RELIER PRAXIS ET RECHERCHE

La genèse du questionnement de la thèse « *Contribution à l'étude de l'illettrisme : dynamique associative et stratégies des acteurs en formation* » s'intéresse à l'apprentissage de la lecture chez un public de jeunes élèves en difficultés scolaires.

Dans mon parcours de formation initiale, avant même d'être institutrice, j'avais obtenu une Licence en Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse où je fus sensibilisée à une méthodologie de recherche-action. Riche de cette formation, au fil de mon parcours d'enseignante tant en France qu'à l'étranger, j'ai toujours tenté de comprendre, comment les élèves entraient en apprentissage et comment en tant qu'acteur /chercheur, à travers mon enseignement je pouvais les accompagner dans leurs apprentissages.

Afin de cerner comment et pourquoi de jeunes élèves sont en difficultés pour apprendre à lire en cycle 3 (à cette période je suis institutrice) je vais très vite m'intéresser à un public adulte. En effet, mon hypothèse de départ était la suivante : si je comprenais comment un public illettré apprenait à lire, je pourrais remédier, en

classe, aux difficultés que rencontrent les élèves. C'est ainsi, que je vais m'intéresser à un public illettré en formation dans différents espaces associatifs et analyser la dynamique de formation mise en œuvre.

Qu'est-ce qui motive de jeunes illettrés, en rupture avec l'école, à s'inscrire en formation ? Quelles stratégies les formateurs mettent-ils en œuvre pour enseigner ?

C'est par ces questionnements pragmatiques que j'aborde mon parcours de doctorant. L'écriture des observations notées dans les différentes associations, l'investigation paradigmatique puis la mise en concepts à travers la lecture d'ouvrages théoriques afin d'appréhender la réalité du terrain s'élaborent parallèlement à mon itinéraire de formation. Les interactions apprentissage/enseignement sont interrogées dans leurs multiples facettes. Cette recherche sera présentée aux questionnements d'un groupe de recherche constitué de professeurs, jeunes docteurs et doctorants impliqués dans l'Éducation ou la Formation... Ces échanges ouvriront ce travail à une dimension d'écoute et de partage à travers une dynamique de groupe et permettront une appropriation singulière.

Mon travail de thèse s'inscrit dans la dynamique de lutte contre l'illettrisme. Au fil du temps, différentes étapes vont être mises en relief. Cette recherche s'éveille

progressivement depuis un empirisme de praticiens pour s'articuler ensuite, par emboitements, dans l'heuristique de la modélisation d'un système de formation d'acteurs illettrés / formateurs.



MODÉLISER POUR LIRE LA COMPLEXITÉ FORMATIVE

La modélisation tente d'appréhender la réalité articulant pragmatique et théorie. Pour cela, trois états de modélisation, ont été successivement construits et articulés avec un ensemble de concepts théoriques :

- un questionnement autour de la lecture.
- une étude des paradigmes de la souffrance, à travers le regard des philosophes, des psychanalystes, des sociologues, des cognitivistes, des pédagogues.
- et « une ballade » transdisciplinaire dans l'imaginaire, à travers les apports de différentes sciences.

Cette recherche a mis à jour une approche globale et complexe du système de formation [apprenants/formateurs]. C'est pour aborder le baroque (empirico-théorique) de ce système de formation que trois états de modélisation ont été construits. La conception de leur emboitement est conservée au fil de cette recherche. Ce sont les limites et les dissonances d'un état de modélisation étudié qui m'ont contraint à inventer une modélisation nouvelle, me permettant de poursuivre ma quête de sens dans le baroque de la réalité complexe du système de formation.

L'état initial, de la recherche a relevé, à travers, une analyse de contenu à dominante positiviste le rôle joué par les concepts empiriques de marginalité, de souffrance et d'apprentissage. Il a proposé une modélisation de la dynamique « souffrance – apprentissage ». Cette modélisation s'est articulée ensuite autour de deux pôles souffrance et apprentissage afin de décrypter les changements observés. Cependant, ma modélisation s'est révélée être surtout, de l'ordre d'une « cybernétique

de premier ordre », où le sujet demeure appréhendé de « l'extérieur ».

Devant la difficulté méthodologique de saisir les changements où des apprenants entrent en dynamique d'apprentissage, j'ai ouvert une perspective conceptuelle analogue à celle du « trou noir » inspiré des travaux de G. Lerbet (1992). Le savoir n'exclut plus-alors l'idée d'incomplétude et de vacuité. En effet, il procède de la connaissance qui fait sens et de l'information redevable de la culture d'où l'idée de la conjonction de deux formes de savoir : le savoir-gnose, le savoir-épistémé construit en extériorité. La limite méthodologique, avec un questionnement qui reste alors en suspens, m'a laissée un sentiment d'insuffisance.

Cet état initial de la problématique s'est conjugué ensuite avec un triptyque théorique « illettrisme-lecture-apprentissage ».

En évoquant l'histoire de l'alphabétisation des Français j'ai décrit le passage d'une France quasi alphabétisée à une France qui doit compter avec l'illettrisme. La perspective de cette étude a mis alors, en évidence le regard porté sur l'illettrisme, selon une conception plutôt dualiste opposant lettré/illettré. En articulant, le bien et le mal, l'ordre et le désordre, j'ai inséré le savoir dans le champ du non-savoir et réciproquement.

En investissant la lecture, j'ai appréhendé l'enseignement traditionnel pour m'intéresser ensuite à ses différentes méthodes d'apprentissage. Les apports de la linguistique, où la lecture devient une construction de significations pour le sujet, ont ouvert un espace à l'investigation de l'imaginaire. Dès lors, la lecture est devenue un acte d'apprentissage complexe.

L'apprentissage apparaît comme un processus cognitif très complexe où s'intègrent la variété des façons d'apprendre (praxis) et le « pilotage » (méta-niveau lié à l'expression de l'activité). Enfin, l'appréhension du « paradoxe » dans l'apprentissage a éclairé l'autonomie du sujet apprenant. En effet, ce sont les processus *auto-hétéroréférentiels ou énatifs*¹, à l'image du paradoxe, qui font émerger l'autonomie du sujet. Dès lors, en m'ins-

1. Les travaux de F. Varela en neurobiologie lui ont permis d'investir le champ de la cognition nourri de ses nouveaux apports. Il invente le concept d'énaction. F. Varela dans son ouvrage (*Invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil, 1988). « *L'approche énative de la cognition (...) insiste sur deux notions corrélées : – la perception consiste en actions guidées par la perception, – les structures cognitives émergent des schémas sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidées par la perception.* » (F. Varela, *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris : éd. La Découverte, 1996, p. 29.) « *Dans la théorie de l'énaction, on cherche (...) principalement à déterminer non pas la manière de récupérer les données d'un monde indépendant du sujet percevant, mais les principes communs ou les connexions pertinentes entre les systèmes sensoriel et moteur qui expliquent comment l'action peut être guidée par la perception dans un monde dépendant du sujet percevant.* » (*Ibid.*, p. 29-30.)

crivant dans la pensée de F. Varela, l'intelligence « devient la capacité d'entrer dans un monde partagé de significations. »²

L'état suivant, décrit l'évolution de la modélisation en dynamique à travers les relations entre deux registres stratégiques d'apprentissages, soit la personne (formateur ou apprenant) et le groupe, soit le couple formateur/apprenant. Les relations étudiées à travers une modélisation, dépeinte sous la forme évocatrice d'« une roue de formation », intégrant le triptyque de Crozier : Ressources-Contraintes-Finalités (R-C-F) des apprenants et des formateurs, sont un début de décryptage de changement susceptible de dépasser la souffrance relevée dans l'état initial.

Au fil de mon investigation, la souffrance est appréhendée en interdépendance avec d'autres processus psychiques et elle s'inscrit dans une représentation tragique de la vie³. Ainsi, en lien avec la connaissance, la souffrance s'inscrit dans l'esprit du sujet en tant que limite, voire limite de limites. C'est là le paradoxe de la souffrance, limite de limites, limite sans limite, toujours approfondissable puisque inscrite dans l'incomplétude de la connaissance. Dans cette perspective, l'apprentissage / souffrance devient un seuil à franchir, une limite à dépasser. Cette souffrance pourra alors être interrogée dans l'interaction « être en soi / être ensemble » où le « je » n'est jamais rempli mais toujours à remplir et se

remplit sans cesse, comme un perpétuel retour sur soi. Enfin, c'est la perception d'un « je » qui est interrogé. Le « je » existe-t-il uniquement comme jeu social ? Tragique ? Le « je » existe-t-il en interaction avec autrui pour créer la vie sociale ? De ces articulations ont dérivé des propriétés émergentes dont les « je » peut-être, dépourvus de « moi », sont les constituants élémentaires. Le « moi-virtuel », construit par le cerveau, est-il une ingéniosité merveilleuse de séries d'illusions de l'utilisateur pour lui-même ?

La méthodologie de l'état ultérieur qui découle de ces curiosités conceptuelles, a permis d'articuler les interactions entre les stratégies de l'apprenant et celle du formateur. Cette approche herméneutique a dévoilé des interactions que j'ai lues comme paradoxales. Pour donner cohérence et cohésion à cette dynamique stratégique, j'ai été alors amenée à prendre en compte les processus auto/hétéro-référentiels. Ces processus émergents, de l'ordre d'une rationalité paradoxale (G. Lerbet) ou de l'enaction (F. Varela), ont souligné le rôle joué par l'autonomie du sujet, même si cette dernière ne saurait être « transparente » aux yeux d'autrui, voire évidemment du sujet lui-même. Le regard porté sur ce modèle a relevé le rôle qu'il convient d'attribuer à la fois, au « couplage structurel » et à la « clôture opérationnelle »⁴, car en lisant, le sujet construit son savoir sur le monde et se construit personnellement.

2. F. VARELA et E. THOMPSON et E. ROSCH, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil, p. 281.

3. Un exemple extrait d'un entretien, pour illustrer la souffrance d'un apprenant. « Qui m'aide quand je ne sais pas remplir mes papiers ? Moi, je remplis toujours mes papiers, mais bon quand j'ai un petit trou de mémoire, j'ai ma femme qui m'aide, ou alors j'ai ma mère. » Etes-vous, parfois gêné, par rapport à vos enfants ? « Beaucoup, beaucoup parce que j'me dis que mes enfants doivent se dire en eux-mêmes, ils doivent avoir honte de moi parce que je ne sais pas écrire... Et enfin j'écris difficilement, et donc c'est ça que je me dis en moi-même. Mes enfants sont petits, j'me dis qu'ils doivent avoir honte..., j'sais pas écrire alors que t'es père tu dois savoir écrire et tout ça. » (L'Heudé, S., 2000, *Contribution à l'étude de l'illettrisme. Dynamique associative et stratégies des acteurs en formation*, Thèse de Doctorat, Université F. Rabelais Tours, sous la dir. G. Lerbet., tome 2, p. 178.)

4. La clôture opérationnelle se définit ainsi dans l'œuvre de F. Varela qui s'appuie sur l'exemple de la vie de la molécule afin d'identifier le processus d'autonomie. « Une cellule émerge de la soupe moléculaire en définissant et en spécifiant la frontière qui la distingue de ce qu'elle n'est pas. Toutefois, cette spécification des frontières se fait à travers des productions de molécules, qui nécessitent la présence même de ces frontières. Il y a donc une spécification mutuelle des transformations chimiques et des frontières physiques. La cellule surgit elle-même de l'arrière plan homogène ; si le processus d'autoproduction s'interrompt, les composants cellulaires cessent de former une unité et retournent à la soupe moléculaire homogène. » (H. Maturana et F. Varela, *Autopoiesis and Cognition : The Realization of Living*, Boston Studies in the Philosophy of Science, t. XLII, Boston, D. Reidel, 1980, p. 21-22. F. Varela, *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris : Seuil, 1989 a, p. 21-22). Les membranes qui définissent la frontière produisent des molécules constitutives de la dynamique cellulaire ; qui produit des membranes. « La chaîne des opérations se referme, produisant une clôture opérationnelle, où les résultats de la production se retrouvent au même niveau que les agents de la production : avec une telle organisation, les distinctions habituelles entre le producteur et le produit, le début et le fin, ou encore l'entrée et la sortie, cessent d'avoir un sens. » La boucle est bouclée : « une membrane est formée- des métabolites sont produits - une membrane est formée - ... » « Dans une unité munie d'une clôture opérationnelle (...) la cohérence est distribuée à travers un cercle toujours recommencé, infini dans sa circulation, mais néanmoins fini dès qu'on regarde ses effets ou résultats comme une propriété de l'unité. » (*Ibid.*, p. 22). Dans la clôture opérationnelle, deux niveaux s'interpénètrent, de ce couplage émerge

L'approche théorique et transdisciplinaire du paradigme de l'imaginaire m'a conduit enfin à considérer l'univers du quotidien comme un univers de reliance de la raison et de l'image. La lecture s'y est révélée être de l'ordre de l'expérience symbolique. Dans cette perspective, l'imaginaire et la souffrance sont articulés dans des liens complexes, inextricables. Dès lors, la lecture ne peut plus être uniquement comprise comme l'apprentissage de mécanismes de décryptages de textes. Certes, ces mécanismes sont indispensables et ne doivent pas être négligés dans toute formation, mais ils demeurent insuffisants pour que l'acte de lecture soit assumé par le lecteur lui-même. Apprendre à lire devient ainsi un acte complexe d'apprentissage où rationalité et imaginaire s'alimentent mutuellement selon une nécessité propre à la pensée conjonctive.

En effet, si « l'homme n'est complètement lui-même qu'en sortant de soi » selon la belle expression de R. Abellio (1965, p. 179), sa réalisation émerge dans le paradoxe de la limite où pour exister l'homme doit assurer son ouverture au monde en reliant les éléments séparés constitutifs de ce monde. C'est une réalité de l'ordre du tragique, où souffrance / connaissance s'articulent mutuellement. La souffrance s'y inscrit en tant que limite. Dans cette perspective, l'apprentissage / souffrance devient un seuil à franchir, une limite à dépasser qui puise dans l'imaginaire sa créativité.

Cette nouvelle dénomination, née de cet élargissement laisse entendre que le soubassement de mon étude repose en fin de compte sur l'éthique du sujet formateur comme sur celle du sujet se formant, que le formateur doit aider à faire se construire. L'éthique devient dès lors, l'authentique garde-fou propre à vivre ensemble dans la société post-moderne, ce qui rend le sujet responsable de lui-même pour qu'il puisse conserver et promouvoir des liens de solidarité avec ses semblables dans une société à la fois plus vaste et plus éclatée.

ACCOMPAGNER POUR CHEMINER ENSEMBLE

Dans la période post-moderne qui émerge, le symbole va retrouver droit de cité ; ce qui implique qu'on y attache un regard nouveau et complexe. Appliqué à ma préoccupation vis-à-vis de l'illettrisme, il signifie qu'il importe de réinvestir et de réinvestiguer l'imaginaire dans cette affaire d'éducation. Or, à ce jour, mon interrogation s'arrête sur l'accompagnement d'adultes en formation professionnalisante. Accompagner en formation, c'est repousser ses limites (celle de l'accompagnateur et celle de l'accompagné) toujours un peu plus loin. Limite de limites, limite sans limite, toujours perfectible puisque inscrite dans un espace vacuitaire. Cette limite repoussée ouverte sur un espace vacuitaire génère une tension vécue comme paradoxale entre engagement/dégagement. Un « engagement au sens propre de se donner en gage, d'avoir parié absolument sur cette capacité de l'autre à y parvenir et de lui transmettre ce qui lui est nécessaire (et qu'il ne connaît pas), pour qu'il y parvienne. Car faute de cet engagement, de cette confiance totale, l'autre a peu de chances de réussir cette confrontation forte et déstabilisante à soi-même que requiert et enclenche une formation qui opère. Et dégage, parce que cette transformation est un acte de possession de soi-même qu'il ne faut en aucune façon détourner de ce qu'il a à être, ce dont seul son auteur peut décider. »⁵ Incarner au quotidien ce paradoxe, c'est « parvenir à être conjointement engagé et dégage, où le dégage engendre de l'engagement qui engendre du dégage, ment qui engendre de l'engagement qui... »⁶⁷. Dès lors, l'accompagnement en formation ouvre un espace où le chemin se construit en marchant mais... ensemble.

Sylvie L'HEUDÉ

Docteur en sciences de l'Éducation
Directrice du Site IUFM de la Vienne
18, rue Jules Ferry
86000 POITIERS

l'autonomie créatrice. « La clôture opérationnelle d'éléments situés à des niveaux séparés produit un enchevêtrement des niveaux pour constituer une nouvelle unité. Quand l'enchevêtrement cesse, l'unité disparaît. L'autonomie surgit à cet entrecroisement. » (Op. cit. p. 23.)

5. F., Lerbet-Sereni, *L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible*, Colloque.
6. Cf. l'idée de clôture opérationnelle de F. Varela, ou de hiérarchies enchevêtrées chez Barel et Dupuy.
7. F., Lerbet-Sereni Frédérique, *L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible*, Colloque.

BIBLIOGRAPHIE

ABELLIO, R. 1965, *La structure absolue. Essai de phénoménologie génétique*, Paris : Gallimard, 532 p.

BAREL, Y., 1987, *La quête du sens. Comment l'esprit vient à la cité*, Paris, Seuil, 352 p.

BAREL, Y., 1989, *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantasme social*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 332 p.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 504 p.

DUPUY, J.P., 1982, *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*, Paris, Seuil, 282 p.

DUPUY, J.P., 1994, *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, Édition La Découverte, 190 p.

DUPUY, J.P., « Sciences cognitives et sciences de l'homme », in, BESNIER, J.-M. (sous dir.), *Histoire des idées*, 1996, Paris : Ellipses, 144 p, p. 115-142.

DUPUY, J.P., LIVET P. (sous la dir.) 1997, *Les limites de la rationalité, Tome 1. Rationalité, éthique et cognition, Colloque de Cerisy*. 1997, éd. La Découverte, 454 p.

L'HEUDÉ, S., 1990, *Contribution à l'étude de l'illettrisme*, Mémoire de DEA, Tours, Université François Rabelais de Tours, 131 p.

L'HEUDÉ, S., 2000, *Contribution à l'étude de l'illettrisme. Dynamique associative et stratégies des acteurs en formation*, Thèse de Doctorat, Université F. Rabelais Tours, sous la dir. G. Lerbet., tome 1, 342 p., tome 2, 328 p.

LERBET, G., 1990, *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*, Paris, Éd. Universitaires, 174 p.

LERBET, G., 1992, *L'école du dedans*, Paris : Hachette, 192 p.

LERBET, G., 1995, *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris : éd. L'Harmattan, 188 p.

LERBET, G., 1995, *Les Nouvelles Sciences de l'Éducation*, Paris : Nathan, 286 p.

LERBET, G., 1998, *L'autonomie masquée*, Paris : L'Harmattan, 168 p.

LERBET, G., « Transdisciplinarité et éducation », in MORIN, Edgar, 1999, *Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances*, Paris, Seuil, p. 426-429.

LERBET-SERENI, F., 1997, *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris : édition L'Harmattan, 220 p.

LERBET-SERENI, F., 2002, *L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible*, Colloque.

POPPER, K., 1984, *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris : Hermann, 160 p.

VARELA, J. F., 1988 a, *Invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil, 134 p.

VARELA, J. F., 1988 b, « Le cercle créatif », in *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* sous la dir. de WATZLAWICK, Paul, Paris : Seuil, p. 329-354, 382 p.

VARELA, J. F., 1989 a, *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil, 256 p.

VARELA, J. F., 1989 b, *Connaitre les Sciences Cognitives. Tendances et perspectives*, Paris : Seuil.

VARELA, J. F. et THOMPSON E. et ROSCH E., 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil, 378 p.

VARELA, J. F., 1996, *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris : éd. La Découverte, 128 p.

CHEMINS
DE PRATICIENS

UN CHEMINEMENT PROFESSIONNEL ATYPIQUE

MARC AGOSTINI

Je suis instituteur public depuis plus de vingt ans et, si je jette un regard sur mon cheminement professionnel, je remarque que tout s'est écrit peu à peu, au fil des années ; que tout s'est mis en place de façon non-linéaire, avec des cassures et des discontinuités.

UN INFLÉCHISSEMENT DE MON PARCOURS ORIGINEL

Mon entrée dans l'enseignement primaire a nettement correspondu à un second choix, essentiellement provoqué par la nécessité de me recycler. en effet, l'obtention d'un Diplôme Universitaire de Technologie en Gestion des Entreprises (et le choix de l'option « Administration » en deuxième année) me conduisait plutôt vers des concours de type administratif et vers le secteur public de l'emploi.

Ma réussite à un concours d'entrée dans la fonction publique territoriale a indirectement provoqué mon retour à Longwy, une agglomération dans laquelle j'avais vécu la plus grande partie de mon enfance et de mon adolescence. Puis, l'ébauche de carrière liée à ce premier débouché professionnel s'est petit à petit émoussée. Au

début de l'été 1982, j'ai subséquemment été reçu au concours exceptionnel (porté pour la première fois à un niveau DEUG) que l'Éducation Nationale a organisé pour combattre les effets de la pénurie d'enseignants qui prévalait à cette époque.

Mon entrée dans l'enseignement primaire a nettement correspondu à un *second choix*, essentiellement provoqué par la nécessité de me recycler.

MON FROTTEMENT À LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Au démarrage, je n'ai pas bénéficié d'une formation initiale digne de ce nom et, de cette façon, j'ai commencé par acquérir l'aspect pratique avant d'avoir la possibilité de me tourner vers la théorie.

Effectivement, en rupture avec les promotions d'instituteurs normaliens, la catégorie des « FIS¹ DEUG » à laquelle j'appartenais à l'époque a immédiatement été envoyée dans une classe et elle a, par conséquent, reçu un apprentissage théorique *distinct*, postérieurement à la prise de poste.

1. FIS : Formation Initiale Spécifique.

À mes débuts, la formation théorique officielle s'est ainsi révélée singulièrement irréaliste et dévaluée, et j'ai beaucoup fonctionné de manière intuitive, cherchant là où je le pouvais les matériaux nécessaires à la mise en place de mon enseignement.

LE TEMPS DES INTERROGATIONS PROFESSIONNELLES ET LA SURVENUE DE BESOINS D'EXPLICATIONS THÉORIQUES

D'un point de vue professionnel, après l'occupation de postes fixes dans diverses écoles du bassin de Longwy, j'ai opté pour la mobilité dans le cadre de la Brigade Départementale Nord (Formation Continue)² de Meurthe-et-Moselle. Avec ce choix d'un poste de titulaire mobile m'obligeant à intervenir à tous les niveaux de l'école primaire (préélémentaire, élémentaire, spécialisé) et à brasser sans arrêt l'ensemble des programmes et des notions, j'ai progressivement ressenti une nécessité grandissante de partir régulièrement en stage pour renouveler mes connaissances et mes pratiques, et ceci quels que soient les apports immédiats effectifs.

Ma décision de vivre une déstabilisation professionnelle permanente dans des situations de remplacement a en quelque sorte correspondu à une phase de remise en question – au commencement, implicite – d'une certaine routine dans ma pratique pédagogique antérieure.

S'il s'agissait d'une résolution plus ou moins volontaire à l'origine, je dois aujourd'hui constater qu'elle m'a offert un élargissement intéressant et inattendu de mon espace professionnel, même s'il m'a fallu accepter, en contrepartie, une certaine forme de déstructuration de mon identité enseignante.

Moi, le maître d'école supposé confirmé par les années d'expérience et les inspections régulières, j'étais fréquemment obligé de me remettre en question(s) et de reprendre une bonne partie de mes séquences à zéro. J'ai conséquemment été forcé de me remettre à jour pour

les niveaux d'enseignement dans lesquels je n'étais jamais intervenu auparavant. J'ai également dû m'investir dans des champs qui étaient entièrement nouveaux pour moi : en direction des enfants de maternelle ou lors de mes incursions dans l'enseignement dit « spécialisé ».

Une dizaine d'années après mon entrée dans le métier, dans le cadre de l'investigation liée à la soutenance de mon mémoire de maîtrise, j'ai rencontré la première promotion de sortants de l'IUFM³. J'ai immédiatement été frappé par le nombre d'analogies que je pouvais relever entre l'expérience que j'avais moi-même vécue et les représentations qui se dégageaient des discours de ces nouveaux venus.

De prime abord, il me semblait parfaitement incompréhensible, à entendre les critiques émises lors des entretiens avec une parfaite régularité, que la nouvelle formation – pour un droit d'entrée maintenant fixé par l'institution au niveau d'une licence universitaire, à la place d'un DEUG, voire d'un baccalauréat – impulsée par de nouveaux textes, dans des structures rénovées et dans un état d'esprit qui se voulait lui-même novateur, doive se dérouler de la même manière que précédemment, se heurter aux mêmes écueils.

Continuerait-elle à évoluer dans l'urgence, dans la précipitation, et devrait-elle encore engendrer de la part des étudiants, puis des stagiaires, les réactions d'incompréhension et de déception que j'avais moi-même connues ? Aucune leçon n'avait-elle donc été tirée au cours de la dernière décennie ou bien s'avérait-il, selon l'expression de Guy Berger, que « la formation est introuvable pour une profession impossible » ?⁴

LA SAISIE D'UN PARADIGME INSTITUTIONNEL DIFFÉRENT ET LA VOLONTÉ DE LE CONFRONTER AU TERRAIN

Plus de dix ans après sa mise en œuvre, j'ai pu mesurer jusqu'à quel point la loi d'orientation n° 89-486 du

2. En tant que « brigadier », je suis amené à remplacer les instituteurs qui partent en stage sur l'ensemble du Pays-Haut meurthe-et-mosellan (comprenant les circonscriptions de Longwy I, Longwy II, Briey I et Briey II). Les remplacements durent généralement une semaine, mais ils peuvent aller d'une demi-journée à trois semaines-un mois.

3. IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

4. Titre d'un article paru dans *Éducation permanente* n° 96 en décembre 1988.

10 juillet 1989⁵ sur l'éducation a bouleversé l'enseignement primaire en faisant admettre un nouveau concept clé (les « professeurs d'école »).

Cependant, par ma position d'instituteur itinérant, je dois avouer que je n'ai pas constaté de bouleversements majeurs dans les pratiques, en dépit du fait que des notions à l'origine *importées* ou *étrangères* au corps des instituteurs – cycle, projet, concertation, évaluation... – se soient progressivement imposées, au moins dans le vocabulaire courant.

Rétrospectivement, je crois que c'est par l'accès à la recherche que j'ai le mieux estimé l'impact de la publication des rapports – remis respectivement par la commission DE PERETTI en 1982⁶ et par le recteur BANCEL en 1989⁷ – sur le changement majeur de paradigme qui s'est opéré alors dans le système éducatif français, par l'intermédiaire des nouvelles conceptions relatives aux « professionnels de l'acte d'enseignement », à la « professionnalité requise pour enseigner » ou aux « processus de professionnalisation ».

J'ai sans doute aussi saisi plus clairement l'inflexion contenue dans les directions successivement montrées en vue de rénover la formation : trois grands axes de propositions⁸ définissant sept domaines globaux de compétences⁹ s'articulant avec trois grandes catégories de savoirs liées à la professionnalité¹⁰ autour de cinq facteurs de professionnalisation¹¹.

Et je me suis plus finement rendu compte de la véritable révolution souterraine qu'a enclenchée en 1991 la création des vingt-cinq IUFM (trois existaient déjà en 1990, à titre expérimental)¹² sous leur forme d'établissement supérieur d'enseignement public à caractère administratif¹³ implanté dans chaque Académie, aux lieux et places des Écoles Normales d'instituteurs pour le premier degré¹⁴. J'ai ainsi relevé l'attribution à ceux-ci de missions clairement énoncées : formation d'enseignants dotés au minimum d'une licence universitaire et de compétences professionnelles ciblées, facilitation du recrutement dans les trois branches principales de l'enseignement, participation à la formation continue – ainsi qu'à celle des formateurs – et au développement de la recherche.

J'ai également été troublé en 1994 en découvrant, par le biais de la recherche, un document élaboré par la Direction des écoles et qui s'intitule « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles ». Il me semble qu'il a fait souffler un vent nouveau dans l'enseignement primaire, en accord avec le virage institutionnel dans les orientations adoptées. Présenté comme « l'aboutissement du travail de réflexion d'un groupe constitué de fonctionnaires de l'éducation nationale directement concernés (de l'instituteur à l'inspecteur général de l'éducation nationale, en passant par le conseiller pédagogique, l'inspecteur de

5. Publiée au *Journal Officiel* de la République française n° 163 du 14 juillet 1989, p. 8860 à 8863, elle est aussi connue sous le nom de loi Jospin. Lionel Jospin a été ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports du 23 juin 1988 au 15 mai 1991, dans le gouvernement Rocard.

6. A. De Peretti, *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*, Paris : La Documentation Française, 1982.

7. D. Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MENJS, 1989.

8. Homogénéisation, décloisonnement, universitarisation.

9. Organisation d'un plan d'action pédagogique, préparation et mise en œuvre d'une situation d'apprentissage, régulation du déroulement d'une situation d'apprentissage et évaluation de celle-ci, gestion des phénomènes relationnels, fourniture d'une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel, encouragement à l'émergence de projets professionnels positifs, travail avec des partenaires.

10. Mobilisation de connaissances relatives aux identités disciplinaires, à la gestion des apprentissages, au système éducatif.

11. Analyse des pratiques pédagogiques, alternance théorie-pratique, participation aux travaux d'équipe dans les écoles, stages en entreprise et réalisation d'un mémoire professionnel.

12. Cf. décret n° 90-867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM puis l'arrêté du 2 juillet 1991 et la circulaire n° 91-902 du 2 juillet 1991 sur le contenu et la validation des formations organisées par les IUFM.

13. Rattaché par convention à une ou plusieurs universités et doté d'un budget propre.

14. Ainsi que des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) attachés au secondaire et des Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) de l'enseignement technique.

l'éducation nationale, le directeur d'IUFM et l'inspecteur d'Académie)¹⁵ en vue de définir de manière aussi précise que possible ce qui caractérise, à notre époque, le métier de professeur des écoles », il apparaissait surtout au praticien que je suis, à tort ou à raison, comme une tentative de normalisation du métier.

Mais le chercheur se devait de lui accorder une place centrale et de vérifier les implications ouvertes par ces instructions qui se proposaient d'œuvrer dans quatre directions principales : l'information des personnes extérieures intéressées par une admission éventuelle, la fixation d'objectifs aux formateurs en formation initiale ou continue, le repérage des compétences et des capacités et la défense des pratiques par les enseignants. De plus, je ne pouvais que me sentir interpellé par ce matériau qui se voulait le point de départ d'une redéfinition de la formation initiale des professeurs des écoles. Il s'agissait en outre d'établir une adéquation entre, d'une part, les épreuves et modalités des concours de recrutement et, d'autre part, les compétences et capacités attendues des futurs enseignants du Premier Degré.

Dans mon travail de maîtrise, j'ai voulu examiner la phase de transition qui a suivi cette évolution auprès de la première promotion de professeurs des écoles. J'ai donc opéré un retour sur la formation qu'ils avaient reçue en IUFM, en partant de la première année d'exercice et en me centrant sur un certain nombre de thèmes généraux.

BESOINS DE FORMATION ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Tout en continuant à exercer en qualité d'instituteur, j'ai poursuivi mon cursus universitaire.

En DEA, avec la découverte des travaux de différents auteurs et l'approfondissement de diverses pistes théoriques, j'ai voulu mettre l'accent sur la problématique de l'accompagnement dans le nouveau cadre qui

s'installait. Il s'agissait in fine d'imaginer un dispositif permettant de suivre un débutant et de cheminer avec lui durant une période allant jusqu'à trois ans.

En doctorat, je suis parti du concept de « besoins de formation » lors de la prise de fonction(s).

J'ai compris ce terme sous l'angle d'un écart entre les compétences nécessaires pour exercer un travail et les compétences réelles d'un individu à un moment donné. Mon interrogation s'est dirigée vers la façon dont un professeur des écoles pouvait voir apparaître et s'affirmer des compétences professionnelles au cours de cette période que Michaël Huberman nomme « l'entrée dans la carrière » ou « la phase d'exploration »¹⁶ et que je préfère qualifier, pour ma part, de *phase de décollage*. Je l'ai fait en essayant de construire, conjointement à mes informateurs¹⁷, des indices de détermination des compétences professionnelles qui se révélaient nécessaires pour « prendre ses fonctions » et en considérant que le discours des acteurs constituait un élément central dans ma recherche, malgré les distorsions prévisibles liées à la situation de communication.

D'autre part, une approche locale me semblait tout à fait pertinente au regard des spécificités offertes par les deux circonscriptions longoviciennes¹⁸. En particulier, j'ai émis une hypothèse selon laquelle leur excentration par rapport à la grande métropole départementale et régionale (Nancy) et leur mise à l'écart des zones d'attraction messine et nancéenne entraînaient des complications spécifiques au niveau de la prise de poste, et au-delà pour la prise de fonction(s), des professeurs des écoles issus de l'IUFM de Lorraine. Supposant qu'il agissait en l'occurrence comme une sorte de révélateur, d'amplificateur, l'environnement me paraissait donc représenter un facteur explicatif important en tant qu'élément plus ou moins favorable à une aide et à une formation d'ordre professionnel.

J'ai enfin tenté non seulement de replacer mon orientation dans la continuité d'une *synthèse historique* relative au secteur de Longwy, mais également de l'insérer dans ma perception d'un contexte socio-économique plus récent.

15. Selon la note d'accompagnement de monsieur Marcel Duhamel, directeur des écoles.

16. Cf. M. Huberman et al., *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1989.

17. Le terme *informateur* désignera ici des partenaires volontaires et non des « serviteurs » du chercheur, comme en ethnologie.

18. Cf. mon *journal de bord*.

PLACE DE MON IMPLICATION ET ENJEUX D'UNE ENTRÉE PAR LA RECHERCHE-ACTION

La question de mon implication en tant que chercheur-praticien s'est déjà posée en 1994, lors de l'investigation que j'ai menée en année de maîtrise¹⁹. J'avais alors appuyé le fondement de ma position épistémologique sur deux articles, écrits respectivement par Suzanne Mollo-Bouvier²⁰, laquelle présente avec talent sa propre progression dans la délimitation de son sujet de recherche, et surtout par Ruth Canter Kohn²¹ qui se propose pour sa part d'élaborer le concept d'implication comme « mode de production de connaissances ». Je réitère ici mon attachement à ces sources. Effectivement, à l'occasion de ma nouvelle recherche, près de six années plus tard, j'ai retrouvé intacte la vigueur des arguments déclinés, dans la mesure où le choix de mon sujet d'étude est resté toujours aussi profondément ancré dans mon histoire personnelle.

À travers la construction d'une certaine conception des compétences professionnelles dans le champ de l'enseignement primaire, j'ai de même toujours mis en avant mon souci de relier mes propres préoccupations de praticien (toujours en exercice) à celles des Sciences de l'éducation que je conçois avant tout sous l'angle d'un carrefour interdisciplinaire, apte à me fournir des apports pertinents pour ma réflexion.

J'ai enfin voulu inscrire mon projet dans une phase de réorganisation institutionnelle que je n'ai réellement commencé à appréhender qu'au cours de l'année scolaire 1993/1994 – en relation avec mon questionnement à propos des membres de la première promotion de professeurs des écoles – et qui est loin d'être achevée actuellement.

Ma centration exclusive sur l'enseignant posait par conséquent le problème d'arriver à produire des connaissances sur les compétences professionnelles des professeurs des écoles à partir d'un ressenti de leurs

pratiques ; alors que la notion de recherche impliquait en elle-même d'établir une distance par rapport aux discours émis.

Il s'agissait ainsi, dans ma posture de praticien, de trouver les moyens de tirer parti, sur un plan hypothétique, d'un ensemble d'éléments. Ils étaient tirés d'une part, de l'application d'une transparence intégrale en ce qui concerne mon statut professionnel (instituteur en exercice à temps complet) et, d'autre part, de la compréhension indirectement fournie par l'apport de mon expérience de praticien (sur une période de deux décennies).

J'ai opté assez vite pour un principe de recherche-action. Je l'ai entendu au sens d'un travail de psychosociologie « sur le terrain », c'est-à-dire portant sur des problèmes sociaux *réels*, et en lui donnant pour objectif de permettre une progression dans la compréhension générale des lois ou la construction de théories, mais aussi de tenter d'aboutir parallèlement à la production de résultats pratiques et peut-être d'arriver à susciter des changements sociaux. Parce qu'il peut sûrement être le plus sujet à caution quant à la validité des résultats, j'ai été conscient que ce procédé n'était pas, en théorie, le plus *aisé* à mettre en œuvre.

Pourtant, il représentait pour moi la démarche d'investigation la plus *naturelle*, dans la mesure où elle me donnait l'opportunité d'allier mes deux positions de chercheur et de praticien.

D'un point de vue concret, chacune de ces postures a effectivement nourri l'autre : l'expérience professionnelle a apporté les acquis d'une fréquentation plus ou moins assidue du milieu enseignant local et les répercussions d'une connaissance relativement bonne du « terrain » et le versant de l'*investigateur* a fourni les éclairages théoriques et le cadre de la pratique méthodologique.

Par le biais d'une prédilection opérée en direction de la recherche-action, j'ai ainsi désiré mettre en place une démarche de recherche qui donnerait une large place à

19. Cf. mon mémoire intitulé *Professeurs d'école : entre formation initiale et profession. Discours, représentations, attentes : analyse d'une période charnière. Bassin de Longwy. Année 1994.*

20. S. Mollo-Bouvier, De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche, *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars 1987, p. 65-71.

21. R. Canter Kohn, La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances, *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 377, septembre-octobre 1986, p. 817-826.

la prise en compte de l'expérience des *acteurs* dans l'analyse de pratiques concrètes – c'est-à-dire à la « praxéologie » – à leur implication dans un processus qui s'appuierait sur une « objectivation » et sur une « formalisation » – nous parlerons alors de « recherche impliquée » – et enfin, à la production d'un savoir utile à l'action, sous la forme de « recherches appliquées ».

Je me suis aussi rapproché, sur ce point, de l'équipe constituée autour d'Alex Mucchielli²², laquelle nous livre quatre caractéristiques générales et perçues comme essentielles en vue de tenter d'englober la notion de recherche-action :

1) « Recherche appliquée » : la recherche concerne l'action d'un acteur, elle se fait à partir de son action et elle est menée à propos de et avec lui.

2) « Recherche-impliquée » : par le jeu de la « causalité symbolique », le chercheur influe, qu'il le veuille ou non, sur le cours des événements observés dès que, par sa présence, il indique que ces événements sont sources d'intérêt (d'une manière positive ou négative).

3) « Recherche imbriquée » : l'acteur est en principe souverain dans son milieu ou, à tout le moins, il y occupe une place légitime. Par ailleurs, il est lui-même sujet-énonciateur, théoricien en puissance de sa vie et des événements qui le touchent. L'imbrication du chercheur, de l'acteur et du contexte sont une des caractéristiques intrinsèques de la recherche-action.

4) « Recherche engagée » : cet engagement peut ne pas être étranger à une action ou se produire en l'observant à distance.

Mon étude a ensuite largement bifurqué vers une recherche-action-formation, suivant les trois principaux points spécifiques introduits par Paille en 1994²³ : une « recherche-dans-l'action », une « recherche autonome » des praticiens, à partir de leur propre action et visant l'efficacité de cette action, une « investigation co-opérative » où les participants de la recherche deviennent co-chercheurs dans une relation le plus possible réciproque. J'ai au demeurant décrit indirectement ce dernier aspect dans mon *journal de bord* en montrant en particulier le phénomène d'*attente* que la transcription des entretiens a entraîné chez mes interlocuteurs.

J'ai constamment mis en avant une volonté de diminuer l'écart entre les préoccupations du chercheur et celles du

terrain éducatif étudié, à travers un souci continu de réflexion permanente sur les procédures mises en branle, d'élaboration des instruments utilisés en partie commune avec les intéressés, de confrontation avec le point de vue des interviewés, lors du retour des données brutes. Je pense que ces phases ont permis l'expression d'une dimension formative dans la recherche-action.

La question que je me posais en débutant ma recherche était la suivante : quel éclairage nouveau la carte d'une recherche-action allait-elle me permettre d'introduire, alors que tant de travaux ont été produits sur le thème des compétences professionnelles au cours des dernières années ?

J'ai d'abord essayé de camper un *modèle co-construit* de professeurs des écoles, tel qu'il transfigure à l'issue de ma collaboration prolongée avec mes informateurs en me servant préférentiellement, tout en l'adaptant nécessairement aux besoins et aux spécificités de ma recherche, de la méthode weberienne du type idéal. Puis, je me suis centré sur la détermination de compétences professionnelles que j'ai respectivement qualifiées d'*affectives* et d'*opératoires*. Je me suis finalement attaché à récapituler les principaux résultats de mon étude en termes de convergence/divergence, notamment en exprimant des écarts par rapport au « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles ».

D'autre part, j'ai tenté de proposer des *voies pertinentes* en vue d'assurer un accompagnement effectif aux professeurs des écoles débutants. J'ai essayé de tenir compte à la fois des diverses prises de position déjà exprimées tout au long de la mise en place des IUFM – et d'une formation *renouvelée* – ainsi que de l'évolution récente et des éléments nouveaux qu'un changement de ministère semblait vouloir introduire à ce propos²⁴.

RETOURS SUR MON PARCOURS DE THÈSE

Tout au long de la construction de mon argumentation et sans doute parce qu'elle s'est posée avec une acuité indéniable dans mon propre itinéraire de formation

22. A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 1996, p. 193.

23. Cité dans l'ouvrage précédent.

24. Je fais ici allusion au ministère de Jack Lang.

professionnelle, j'ai donc essayé d'indiquer jusqu'à quel point je considère que la question de la réussite des *premiers pas* dans une carrière d'enseignant du Premier Degré conserve une résonance élevée pour mon propre compte.

Je n'ai en aucune façon désiré m'installer comme l'un de ces chercheurs que d'aucuns décrivent sous les traits d'un observateur « extérieur ». J'ai au contraire constamment essayé de montrer combien mon investigation a continué à s'enraciner dans mon histoire individuelle, tout en tentant de l'intercaler dans les mouvements qui se sont produits localement durant les dernières décennies et qui continuent d'agiter un environnement économique et social que je persiste à regarder comme singulier. Parallèlement, j'ai aussi voulu me placer dans une perspective éducative historique élargie à un échelon national.

Bien entendu, j'étais parfaitement conscient que ma recherche ne pénétrait pas dans un territoire *vierge* et, sans aller jusqu'à faire un état des lieux exhaustif, je savais fort bien qu'un nombre considérable de contributions théoriques existantes se sont déjà penchées sur le concept même de formation. Sur un plan général, quelques-unes d'entre elles ont d'ailleurs ouvert certaines pistes très intéressantes à ma réflexion²⁵.

D'autre part, en touchant plus particulièrement au questionnement que j'applique à la formation initiale, je n'ai pu que me sentir concerné par l'évolution des projections à court et moyen terme exprimées par des responsables de l'IUFM de Lorraine, à plus forte raison parce que ces représentations se placent au terme de la première mouture du projet d'établissement²⁶.

Enfin, j'ai suivi avec la plus grande attention les récentes prises de position de l'institution elle-même, telles qu'elles se sont notamment manifestées dans différents discours ministériels.

Si nous nous attachons maintenant à l'enquête elle-même, je dois certifier que je l'ai extrêmement bien vécue sur un plan personnel. Au-delà des périodes de fatigue intense qu'elle a entraînées pour moi, puisque les entretiens se sont souvent déroulés à la suite de journées de travail ou lors de la coupure du mercredi, j'ai été proprement stupéfait de constater jusqu'à quel point mes jeunes collègues étaient disposés à répondre favorablement à mes demandes successives. Pour certains d'entre eux, cette démarche coopérative s'est élargie sur plusieurs années. Pour mon étude, j'ai indéniablement reçu ce comportement comme un point fort.

Une première conclusion favorable me paraît donc résider dans le fait que je n'ai eu à relever qu'une seule et véritable défection *volontaire* au cours de la période triennale qui a vu mon investigation se déployer. Cette observation signifie a contrario que trente-neuf autres professeurs des écoles débutants m'ont fourni la preuve de leur fidélité et de leur attachement aux thèmes que je leur proposais.

Dans des conditions *idéales*, j'aurais théoriquement dû réunir un total de cent vingt contributions (à raison d'une moyenne de trois entretiens pour chacun des quarante individus). Or, cent treize interviews m'ont réellement été accordées, dont cent dix subsistent réellement et sont toujours utilisables.

Trois d'entre elles ont malencontreusement été perdues de mon propre fait, c'est-à-dire sous le coup d'erreurs de

25. Citons plusieurs propositions qui se situent, à mon sens, dans une perspective intéressante :

– une formation par « l'observation systématique » à l'aide de fiches.

M. Postic, *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF, 1977. (Pédagogie d'aujourd'hui).

– une formation de type « psychanalytique ».

A. Abraham, *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF, 1984.

– une formation d'ordre « psychologique ».

S. Baillauquès, *La formation psychologique des instituteurs*, Paris : PUF, 1990. (Pédagogie d'aujourd'hui).

J. Nimier, *La formation psychologique des enseignants*, Paris : ESF, 1996. (Formation permanente en sciences humaines).

– une formation « à la recherche ».

A. Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil, 1990. (Points actuels).

– une formation à « l'ingénierie pédagogique ».

A. De Peretti, *Organiser des formations*, Paris : Hachette Éducation, 1991.

F. Tochon, *L'enseignant expert*, Paris : Nathan pédagogie, 1993. (Les repères pédagogiques).

– une formation par un « micro-enseignement ».

M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, 1994.

26. Il portait, à l'origine, sur la période 1995-1999, il a ensuite été prorogé jusqu'à l'année 2000.

manipulation²⁷. J'ai également enregistré deux sorties du département de Meurthe-et-Moselle et la survenue de divers congés (maladie, maternité) ou reports d'entretien imprévus – et non transférables, pour des questions de disponibilité – qui ont par conséquent empêché la tenue des autres rencontres qui étaient pourtant normalement programmées. Par voie de conséquence, j'ai noté (non sans une certaine fierté personnelle) que je me suis situé très en deçà des seuils de déperdition *traditionnellement* admis (10 à 15 %) à l'occasion de recherches menées dans le domaine des sciences sociales.

Ce résultat ne peut pas en lui-même être regardé comme anodin, il ne provient pas d'un simple effet de hasard ou d'échantillonnage : il est plutôt très significatif d'un certain *impact* des différents thèmes des guides d'entretien.

À l'origine, la fidélisation que j'ai acquise n'était nullement une affaire entendue et elle relevait pour moi davantage d'une sorte de gageure. Je crois donc que cette preuve de loyalisme a elle-même correspondu à un *besoin* sur le versant de la formation, ce qui m'a autorisé à qualifier ma propre démarche de *recherche-action-formation*.

Puisque je me suis différencié de la fonction de conseil pédagogique – tout comme d'un rôle d'un professeur ou de maître-formateur – et parce que je n'ai pas voulu apparaître comme une sorte de tuteur, j'ai indirectement mis l'accent sur *quelque chose* qui était jusque-là resté à l'état de latence et qui ne demandait qu'à s'exprimer sous l'effet d'un déclencheur. D'une certaine manière, pour la période qui gravite autour de la prise de fonction(s) – ce laps de temps que je nomme, de façon tout à fait personnelle, *phase de décollage* – tout se passe donc comme si j'avais permis l'ouverture d'une espèce de *boîte de Pandore*, une pénétration dans une *zone d'ombre*.

D'avantage sans doute qu'une dimension interculturelle, ma proximité professionnelle avec les interviewés a dû exercer une influence qui reste encore aujourd'hui impossible à circonscrire et j'ai désiré utiliser ce facteur comme un atout. En ce sens, je crois qu'il a laissé libre cours à une efficacité qui s'est révélée bénéfique sur le déroulement de l'investigation, sans pour autant fausser les résultats de la recherche.

Une autre conséquence de portée générale tient dans une découverte. Ainsi, je croyais m'adresser à des débutants,

certainement au sens le plus naïf du terme, alors que j'ai sans cesse été confronté à des individus et à un collectif – cette dernière appellation s'applique à la totalité des témoignages engrangés – que nous pourrions sans aucun doute qualifier de *praticiens réflexifs en herbe*.

J'affirmerai désormais que la notion de « néophyte » ne leur convient qu'à moitié. L'un de mes réflexes fondamentaux devant cette *réalité* a consisté à mettre en réserve un maximum de matériaux en vue de les utiliser postérieurement, peut-être en empruntant des directions différentes.

PRINCIPAUX RÉSULTATS À L'ISSUE DE MA RECHERCHE

Puisque je me suis situé sur le terrain des « besoins de formation », mon bilan n'a pu que mesurer un écart.

Par conséquent, une partie essentielle des bilans s'est essentiellement manifestée en termes de convergences/divergences par rapport aux principes énoncés par l'Institution sur les contours que devrait revêtir l'activité enseignante du Premier Degré, en particulier sous la forme du « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles ». La création d'un modèle propre de professeur des écoles, auquel j'ai réservé une place significative dans ma thèse, a directement touché aux questions d'identité professionnelle.

Un premier acquis primordial m'a paru résider dans l'acceptation du principe de polyvalence par les professeurs des écoles interrogés et nous devons noter que, sur ce plan, ils rejoignent l'Institution. Toutefois, ils ont apporté certaines limitations à ce concept et ils ont réclamé l'alternative de le faire fonctionner avec une certaine malléabilité. Les interviewés m'ont paru se trouver sur la même longueur d'ondes que l'Institution quant au principe d'une formation professionnelle qui s'appuierait nécessairement sur les deux piliers fondamentaux constitués par le système universitaire et par l'IUFM. Les désaccords enregistrés ont surtout soulevé deux problèmes : le niveau universitaire requis, que les intéressés jugent généralement trop élevé et un réajustement de la formation au profit de la pratique.

Le positionnement des interviewés sur la transversalité des savoirs a également rallié celui de l'Institution mais une

27. Cf. la dernière année de mon *journal de bord*, p. 145-148.

différence de points de vue s'est exprimée à propos de leur application. Là où les autorités éducatives saisissent une unicité professionnelle, beaucoup d'entre eux ont au contraire perçu l'existence de trois « métiers » qui se différencieraient en fonction du secteur d'exercice considéré. De plus, si l'aspect affectif de l'activité d'enseignement n'est pas totalement écarté par l'Institution, il ne paraît pas être suffisamment pris en compte par le rapport du recteur Bancel, ni par la loi d'orientation qui s'en est ensuivie, ni au niveau de la formation initiale en IUFM. En effet, l'aspect gestionnaire de la classe, s'extériorisant dans diverses formes de technicité semble largement l'emporter sur les différentes facettes relationnelles. J'ai donc relevé un espacement, puisque les intéressés plaident pour un rééquilibrage jusqu'à hauteur de la moitié de l'activité enseignante au bénéfice de l'Affectif. Enfin, mes informateurs ont manifesté leur attachement à un système qui garantit l'autonomie professionnelle et facilite les opportunités de permutation. Pour ce qui regarde le premier aspect, les divergences avec l'Administration s'appliquent presque exclusivement au niveau d'exigence quant aux pièces que le professeur doit tenir à jour (fiches de préparation, cahier-journal, livret scolaire). Le deuxième point paraît indirectement mettre en valeur l'importance des situations locales. Des avancées spécifiques m'ont semblé avant tout se situer dans une spécification des différentes compétences par les intéressés et notamment dans la détermination de compétences affectives.

Le principe d'arriver à l'établissement d'un règlement avec le groupe-classe serait constituant du métier d'enseignant du Premier Degré, tout comme l'affirmation d'un positionnement symbolique vis-à-vis de l'élève. Concernant les relations avec les pairs, l'éloignement à l'égard de l'Institution s'est principalement trouvé dans l'atténuation du rôle des concertations, qui devenaient davantage de simples bases minimales de relations, au lieu de posséder une impulsion motrice pour l'équipe éducative.

Une prise de distance par rapport aux parents d'élèves a également été réaffirmée comme une nécessité alors que, dans les déclarations officielles, l'Institution penche plutôt pour une intervention accrue de ces derniers dans les instances scolaires.

Le principe d'une autonomie professionnelle a lui aussi très largement été mis en avant et le décalage par rapport à l'institution s'est surtout placé dans une minoration sensible du rôle du conseiller pédagogique et a contrario

dans une représentation plus positive de fonctions inspectoriales, fortement *idéalisées* au cours de la première année sur le terrain.

Alors qu'un certain flou régit jusqu'à présent l'action des intervenants extérieurs, la position de l'enseignant à leur égard a été clarifiée, au moins dans les propos puisque, selon un raisonnement par sphères d'attribution, des limites précises leur sont attribuées, tout en cherchant parallèlement l'établissement d'une collaboration.

Le domaine de la responsabilité des actes professionnels a lui aussi davantage été spécifié, à travers des conceptions relatives à un engagement de l'enseignant, à un groupe d'exigences que développerait le maître à partir de valeurs, à la mise en œuvre d'une éthique ainsi qu'à la notion que j'ai créée de *primauté affective*.

Dans une première phase consacrée au versant opératoire, en vue d'une exploitation du principe de polyvalence, les professeurs des écoles interrogés ont adhéré aux dénominations des compétences et capacités qui sont formulées par le « Référentiel ».

Cela a surtout concerné l'acquisition de connaissances interdisciplinaires, la maîtrise des concepts « essentiels » et des langages « fondamentaux » et l'analyse des difficultés et la remédiation.

Par contre, ils s'en sont séparés pour ce qui ressort de l'initiation aux langues vivantes et régionales, en préférant l'intervention de « spécialistes » qu'ils ont par ailleurs étendue à d'autres territoires éducatifs jugés tout autant *singuliers*. Dans tous les cas, leur préférence a semblé se porter sur une adaptation aux conditions locales et sur une utilisation des ressources offertes par un environnement bien délimité.

Dans le registre de la polyvalence, ils ont ajouté l'idée qu'une métacompétence venait coiffer les autres compétences propres et qu'elle consistait en une vérification permanente de celles-ci et en une aptitude à arrêter des diagnostics.

PERPECTIVES OUVERTES PAR CE TRAVAIL

J'entrevois aujourd'hui un cheminement possible dans plusieurs directions qui me paraissent fortement susceptibles de fournir une impulsion nouvelle à mes travaux. Deux pistes me paraissent a priori intéressantes : la première me suggère d'outrepasser l'inventaire systématique des besoins de formation pour prospecter plus

profondément une perspective ouvertement phénoménologique et faire retour sur le sujet et dégager des configurations subjectives, des silhouettes d'acteurs, ouvrant ainsi la porte à un suivi en formation continue plus personnalisé²⁸ et la seconde – j'avais au départ le sentiment de l'avoir insuffisamment façonnée en ce qui concerne l'examen des deux circonscriptions du secteur de Longwy – repose distinctement sur l'investissement d'un imaginaire local par les sortants de l'IUFM.

Dorénavant, j'aimerais aussi fouiller plus précisément une autre série de questionnements que j'ai insuffisamment abordés à ce jour, que je juge tout aussi pertinents que les précédents et qui concernent le statut de la parole et de l'écriture personnelles dans la formation professionnelle des maîtres ainsi que le partage en voie de restructuration entre sphère privée et sphère publique rapporté à la notion d'obligation de service public, plus particulièrement lors de la prise de fonction(s)²⁹.

Je retiens enfin une troisième grande alternative de recherche pour le futur qui me paraît nettement résulter de la confrontation entre la perception, par les professeurs des écoles débutants, du concept de compétence et de celui de qualification appréhendée ici en tant que distance entre le statut social du professionnel et son travail immédiat³⁰.

Marc AGOSTINI

Instituteur

Membre de l'ERAEF

(Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation et de la Formation – jeune équipe n° 2351 Université de Nancy II) et de l'ERGEA-GRIL

(Équipe de Recherche du département GEA de l'IUT de Longwy – Groupe de Recherche d'Inscription territoriale de Longwy, équipe pluridisciplinaire : sociologie, économie, sciences de gestion, géographie, sciences de l'éducation)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.
- BAILLAUQUÈS, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*, Paris : PUF. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MENJS.
- CANTER KOHN, R. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances, *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 377, septembre-octobre, p. 817-826.
- DE PERETTI, A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*, Paris : La Documentation Française.
- DE PERETTI, A. (1991). *Organiser des formations*, Paris : Hachette Éducation.
- FATH, G. (1992). *L'implication dans le métier d'enseignant*, Chaumont : CDDP de la Haute-Marne. (Espace de Formation).
- FATH, G. (1998). Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel, *Les professions de l'éducation et l'éducation et de la formation*, Paris : Éditions du Septentrion.
- FRIOT, B. (1998). *Puissances du salariat. Emploi et protection sociale à la française*, Paris : La Dispute/SNEDIT.
- FRIOT, B. (1999). *Et la cotisation sociale créera l'emploi*, Paris : La Dispute/SNEDIT.
- HUBERMAN, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1987). De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche, *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars, p. 65-71.
- MUCCHIELLI, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- NIMIER, J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*, Paris : ESF. (Formation permanente en sciences humaines).
- PLAISANCE, É. et VERGNAUD, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*, Paris : La Découverte. (Repères ; n° 129).
- POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- PRAIRAT, E. (1997). *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris : L'Harmattan.
- PRAIRAT, Eirick (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris : PUF.
- PROST A. (1990). *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil. (Points actuels).
- TOCHON, F. (1993). *L'enseignant expert*, Paris : Nathan pédagogie. (Les repères pédagogiques).

28. Selon les termes d'Eirick Prairat, Maître de Conférences à l'Université de Nancy II, Habilité à diriger des Recherches, pré-rapporteur du jury de ma thèse.

29. Cf. (sur ces deux points) mon directeur de recherche, Gérard Fath, professeur à l'Université de Nancy II.

30. Cf. Bernard Friot, professeur à l'Université de Paris X-Nanterre.

UNE PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE DANS UNE ZEP

MIREILLE BRÉTIGNIÈRE

Un défi moderne : comment réussir une culture française chez des élèves issus de tant de cultures différentes ? Comment préparer des enfants pour faire les devoirs en français quand, dans 20 familles, on parle une langue étrangère ?

Je suis restée quinze ans dans un milieu scolaire dominé par l'immigration. J'y ai connu des violences entre cités, l'incendie de l'école voisine ainsi que l'incendie d'une partie de mon école en juin 2001. Cependant la quasi-totalité de nos élèves est scandalisée, peinée pour leur école où ils veulent toujours apprendre. La majorité des parents nous fait confiance malgré quelques rares incompris. Je n'ai jamais voulu changer de lieu d'exercice.

Je me suis passionnée pour le début du cycle III, si critique. C'est là, où s'éveillent au monde, des enfants venus de loin en devenant dès huit ou neuf ans des pré-adolescents. Chaque jour, avant d'entrer à l'école, les trois quarts d'entre eux nous confient qu'ils sont déjà à l'écoute de leurs émissions à « la télé ». Ils y retournent encore plus longtemps après l'école, après (ou avant) les devoirs du soir. On peut s'interroger : savons-nous ou pouvons-nous, avec les parents, faire triompher l'éducation sur cette fascination des images médiatiques. Je

me suis souvent interrogée sur les limites de nos programmes... sans oublier nos enjeux passionnants... L'extrême diversité des origines de l'immigration est un défi supplémentaire pour l'éducation. Cette année 2001/2002, sur les 25 élèves de ma classe : 11 sont originaires d'Afrique, 5 des pays du Maghreb, 2 viennent d'Asie, 5 viennent des DOM-TOM, 2 sont de métropole. C'est l'invention à trouver chaque jour, avec la participation vivante des enfants et des parents, avec l'aide d'un chercheur en sociologie de ce milieu (Joffre Dumazedier, Centre d'Étude Sociologique et Université de Paris V).

LA PLACE DES CONSEILS D'ENFANTS

C'est d'abord pour mieux apprendre à vivre ensemble dans la classe, dans la famille, dans la cité. C'est un éveil à la vie citoyenne.

Ils sont organisés régulièrement mais aussi à la demande des enfants quand ils en ressentent la nécessité.

Les enfants apprennent à gérer leurs interrogations. Les règles d'une société démocratique s'installent.

Cette pratique d'un conseil n'était pas fréquente dans les classes. Je l'ai apprise dans l'école d'application Louise

Michel de Pavillons-sous-Bois. Cette idée de conseil d'enfants occupe une place majeure dans la pédagogie Freinet.

C'est là, où l'élève apprend à être un acteur dans le programme prescrit par l'école. Pour que les élèves prennent une part active dans ces conseils d'enfants, l'argument que j'ai développé est la possibilité pour eux de pouvoir prendre part à l'organisation des activités les plus diverses en classe.

Ces conseils d'enfants sont placés chaque semaine le samedi matin, mais leur mise en œuvre est souple. Quand l'ordre du jour a besoin d'un prolongement du conseil, alors il continue d'autres jours. Au contraire, les semaines où il n'y a aucun problème, la séance est écourtée. À chaque séance du conseil, un élève est élu président. Son rôle est d'annoncer les thèmes que les élèves proposent. Il doit également distribuer la parole et organiser les votes. Pendant la discussion, des notes sont prises par un autre élève élu secrétaire. Ces notes sont réunies dans un cahier de comptes rendus qui permettra de présenter les requêtes de la classe auprès du conseil de délégués de l'école, auprès du directeur, voire même à la mairie. Ce sont de futurs citoyens en herbe. Ces conseils d'enfants proposent librement des actions facilement réalisables comme la gestion de la coopérative de classe.

Certaines années, les prises de paroles sont difficiles à gérer, ainsi dès la rentrée, il a fallu trouver un système pour matérialiser le « droit à la parole ». Les enfants ont choisi un jouet représentant un lapin : l'enfant n'a le droit d'intervenir que si le président lui a donné l'objet en question.

Depuis cette année, les conseils se sont intéressés aussi aux programmes scolaires, réclamant un travail plus approfondi dans tel ou tel domaine (étude des planètes ...).

À Noël, le conseil a proposé que les élèves écrivent eux-mêmes leurs poèmes et que ceux-ci soient recopiés dans leur cahier à côté des textes d'auteurs.

Ce qui, une fois réalisé, fut un moment important pour les enfants.

L'ACTUALITÉ DE LA CLASSE

L'institutrice que je suis est sollicitée par les élèves bien au-delà du programme de l'Éducation Nationale. C'est d'abord pour faire coopérer des enfants issus de nations souvent opposées dans un Orient perturbé.

Ainsi, quand l'Algérie et la France ont décidé de se rapprocher (quarante ans après les accords d'Évian) c'était pour organiser une rencontre historique de football entre l'équipe d'Algérie et l'équipe de France : c'était une fête pour nos élèves. Aussi quand une minorité de perturbateurs ont osé interrompre le match en envahissant le stade, ce fut un scandale. Le lendemain, à l'école, ils ont tous exprimé leur réprobation, me prenant même à témoin « On est dégoûté. Ils n'ont pas pu jouer... Aïcha était sur place avec sa mère et son grand frère : on n'a rien compris. »

Autre grand moment : le 11 septembre 2001 à New York quand les images destructrices sont venues sur nos écrans. Dès le lendemain dans la classe, ce fut une émotion unanime de peur et de réprobation, chez les musulmans comme chez les autres. Dans ma classe, les échos d'une guerre sainte et fanatique n'ont été perçus que comme un discours lointain et étranger pour ces enfants qui ont choisi avec leurs parents d'habiter la France. Ce pays est devenu le leur et leurs pratiques religieuses y sont respectées. Quelques jours plus tard, un tract a circulé dans la ville signé par l'imam, le curé, l'évangéliste et le président de la communauté israélienne de Sevrans réunis avec les défenseurs de la pensée laïque, ce manifeste exprimait cet appel ressenti dans la classe par les enfants.

C'était le 8 novembre 2001, on pouvait lire : « Nous appelons tous les Sevransais, croyants en Dieu et non-croyants, au refus de tout rejet de l'autre, au respect mutuel, à la tolérance, au partage, à une vie ensemble plus fraternelle. »

C'est l'esprit qui domine dans la classe. On ne peut plus ignorer qu'avec 5 millions de pratiquants, la religion musulmane est devenue la deuxième de France.

Dans des zones de Sevrans où l'immigration est devenue dominante, la pratique de la religion musulmane est même la première.

UNE PÉDAGOGIE CULTURELLE

C'est dans ce contexte socioculturel que j'ai recherché la meilleure organisation pour que l'enseignement du CE2 atteigne plus facilement ces enfants d'origines si diverses. J'ai composé des groupes de quatre élèves d'origines et de niveaux différents. Ainsi une émulation s'est instaurée : les plus forts entraînant les plus faibles.

Cette animation de petits groupes n'est pas sans problèmes. Tous les élèves même motivés ne voient pas toujours l'intérêt pour les connaissances scolaires. La recherche l'a souvent observé, le sens des savoirs scolaires est opaque pour une majorité d'élèves (B. Charlot et ESCOL, 1991). Notre observation a remarqué aussi un déclin d'intérêt pour la connaissance scolaire : c'est pourquoi je pense qu'il est important de faire précéder une leçon sur une connaissance par des questions capables d'un renouveau d'intérêt pour la connaissance. De nouvelles questions sont à développer sur l'usage d'un livre, sur l'usage d'une écriture. Elles peuvent relancer l'intérêt de la leçon.

Après la leçon ce n'est pas fini : l'interrogation porte sur un résumé, une formule, une synthèse. C'est toujours apprendre sur chaque situation, apprendre à justifier une question pertinente, à susciter une hypothèse pour comprendre, rechercher des preuves pour vérifier l'hypothèse dans des faits, ce sont des jeux à renouveler sans cesse pour l'esprit. Nous suivons en cela la méthode sociopédagogique de l'entraînement mental, des Idées aux faits et des faits aux Idées pour un apprentissage systématique à l'autoformation « assistée » (Dumazedier, 1996).

Plus encore, mes élèves sont intéressés par les émotions que leur révèlent les poèmes. Ils aiment apprendre à les dire à haute voix avec des intonations dans des jeux de théâtre qui mobilisent la sensibilité de toute la classe : jeux d'auteurs, d'acteurs, de décorateurs.

Enfin, à d'autres moments, l'animation de la classe va dans un autre sens pour faire rebondir l'intérêt en comparant les exercices ou les leçons scolaires avec l'application aux situations de la vie quotidienne pour développer la réflexion ordinaire d'aujourd'hui et de demain. Ces jeux de correspondance aident périodiquement un renouvellement de l'intérêt au travail scolaire.

ne viennent pas seulement pour traiter de certains comportements à problèmes de leur enfant. Des réunions périodiques permettent aux parents de mieux comprendre la progression de leur enfant dans la classe : cinq réunions sont organisées dans l'année pour commenter la remise des bulletins. Je propose également d'autres réunions afin de mieux expliquer notre système éducatif aux parents eux-mêmes.

J'ai tenté de dire pourquoi et comment ma longue expérience laïque d'institutrice s'est transformée peu à peu dans la ZEP de Sevrans. Je me suis passionnée pour le développement et l'autodéveloppement de vingt-cinq pré-adolescents en majorité d'origine étrangère dans ma classe dans un secteur si souvent critiqué, dominé par une immigration africaine et nord-africaine de différentes nations et de traditions musulmanes variées. Je m'y suis attachée, alors que tant d'enseignants demandent leur changement.

Pour réussir notre travail scolaire au jour le jour j'ai bénéficié chez les élèves et leurs parents de complicités enthousiastes plus que d'oppositions inquiétantes.

Je me suis ingénier à harmoniser l'application des règles de l'Éducation Nationale, tout en perfectionnant les pratiques culturelles propres au milieu immigré de Sevrans. Je me suis appuyée sur le « processus civilisateur » observé dans la sociologie de Norbert Elias dans de tels milieux sociaux en transformation historique (Joffre Dumazedier). Un tel processus civilisateur permet de faire évoluer les cultures d'origine. Il facilite la réduction des inégalités culturelles afin d'accéder à une civilisation universelle par l'instruction et l'éducation scolaires.

Je serais heureuse si, malgré ces limites locales, cette expérience de la ZEP de Sevrans pouvait mobiliser les plus jeunes enseignants souvent déconcertés dans de telles conditions si difficiles.

Mireille BRÉTIGNIÈRE
Institutrice à Sevrans (93)

DE L'ÉCOLE À LA FAMILLE

Face à la multiplicité des familles d'origine étrangère, comment faciliter l'accueil de chaque famille dans notre école ? Depuis plusieurs années, l'école organise des journées « portes ouvertes » animées par les enseignants et les élèves afin que les familles se sentent le plus possible chez elles à l'école. J'ai appris peu à peu que les familles

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHARLOT, B. et al. (1991). *École et savoir dans les banlieues ou ailleurs...* Paris : Colin.
- DUMAZEDIER, J. (1996). Autoformation et médiation éducative. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 39, 1-2, p. 21-42.

LECTURE/ÉCRITURE

BILAN D'UN PRATICIEN

JACQUES DELACOUR

LES PREMIÈRES QUESTIONS

En 1969-1970, j'intègre une école mixte de 5 classes. Mon CE2 de 12 élèves va permettre de soulager le CP qui, sans cela, compterait 35 élèves. C'est l'origine de toute mon implication dans le problème de l'apprentissage de la lecture.

À l'EN j'avais bien perçu la forte irritation du maître de CP de l'école annexe qui devait, pour nous en montrer l'application, se débattre avec la méthode globale. La pensée dominante d'alors est qu'il faut respecter les deux mouvements analyse et synthèse. Que la méthode globale n'est acceptable que si on utilise la découverte des liens entre graphèmes et phonèmes, pour décoder et écrire des mots nouveaux. Mais je sentais confusément que je ne dominais toujours pas le problème, surtout après une expérience antérieure dans un CP de 52 élèves...

Pour préparer ma rentrée, je fais revenir des documents dans l'espoir d'y trouver une information précieuse.

Après la lecture de Gattegno¹ qui me semble appréhender le problème sous ses diverses facettes, j'ai l'intuition que la démarche proposée, à base phonétique, synthétique, respectueuse de l'apprenant, cohérente avec la communication écrite, exigeante quant à l'observation des réactions de l'apprenant par le pédagogue, va permettre à tout apprenant de réussir. Par prudence, je respecte la progression d'*Am-stram-gram*² une méthode qui semblait convenable, me réservant la possibilité de fournir ce livre aux élèves en cas d'échec de cette nouvelle technique.

Les résultats dépassent toutes mes espérances. C'est au pas de charge et avec facilité, même pour les plus faibles, que mes 10 élèves découvrent et maîtrisent la lecture. Je note alors un fait qui mettra des années avant de me fournir la clef du succès de la lecture en couleurs : un élève (R.) est capable de pointer (écrire) un mot qu'on lui dit, mais il est incapable de le lire. C'est en cherchant à expliquer ce phénomène qu'au fil des ans, j'en vins à professer ceci : on provoque chez certains élèves, que

1. Gattegno, C., *La lecture en couleurs, livre du maître*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1966.

2. Anscombe, R. et J., *Am-stram-gram*, St Germain-en-Laye : MDI, 1966, méthode syllabique.

l'approche soit synthétique, analytique, idéo-visuelle ou autre, des difficultés insurmontables dans l'apprentissage de la langue écrite en commençant par la fin : la lecture. C'est lorsqu'il sait ce qu'est l'écriture et comment elle fonctionne, quel rapport elle entretient avec l'oralité, que l'enfant peut enfin lire. Il faut donc lui apprendre à écrire comme il a appris à parler pour qu'il puisse apprendre à relire, puis lire. Écrire et lire se confortent réciproquement l'un et l'autre. Cette progression ontogénétique se calque parfaitement sur la phylogénèse de la communication écrite.

L'année suivante, l'école ouvre un deuxième CP. Je me porte volontaire pour avoir l'occasion de vérifier mes intuitions et de corroborer mes premières observations. C'est un succès total, d'autant plus éclatant que l'autre CP utilisant « Poucet l'écureuil », doit faire redoubler un bon nombre d'enfants. Directeur, il est trop facile et ignoble de m'accuser d'avoir « choisi les bons élèves ». L'année suivante, une commission comprenant les maîtresses de maternelle, le psychologue scolaire et les deux maîtres de CP constitue deux classes équivalentes (âge, sexe, QI et conduite). Les résultats sont les mêmes, la maîtresse de CP ne voulant pas appliquer la « lecture en couleurs » demande son changement. La collègue arrivant accepte de jouer le jeu, dès lors plus aucun parent ne se demande si son enfant saura lire en fin de CP et le niveau de confiance, mérité, est total.

Mais nous sommes en pleine irruption des propositions de Foucambert. Autant il a vu juste sur la lecture, autant il se trompe sur son apprentissage. Il ne viendrait jamais à l'esprit d'un jardinier d'attendre le fruit avant la fleur. Il y a une genèse à respecter. Toute la psychologie génétique de Piaget est mise à mal : on pourrait lire directement, sans aucun processus d'accès, il suffirait de passer directement de la perception à la compréhension... Pourtant la langue orale sert de béquille pour « deviner » ce qu'on ne peut encore lire... on fait des hypothèses de sens... Et je suis inspecté deux fois dans la même semaine. Au lieu de s'enquérir des principes qui régissent la « lecture en couleurs », l'inspecteur me

chipote sur la longueur respective des jambages des p, q et g, j, y ... Lorsque je reçois mon rapport d'inspection je suis atterré, l'IDEN n'a pas été capable de voir que chaque son est symbolisé par une couleur, que la technique d'accès à la lecture est, entre autres, phonétique, et il écrit :

« Le tableau répertoire³ ne manque pas d'intérêt qui regroupe en colonnes tous les sons de valeur identique approchée⁴. Ex. : an, en, am, emps, ans. On peut contester la présence de ce dernier qui peut se trouver en position pénultième ou antépénultième, conservant alors une valeur au s et qui se voit rangé dans la famille des sons immuables. Mais toute méthode⁵ implique une complicité et un code commun aux élèves et au maître. M. Delacour saura, l'occasion aidant, assouplir ce premier classement rigide. Ex. : transporter – Là, interviendra la capacité de l'enfant – en s'aidant des sons voisins de l'élément incriminé – à restituer le mot entier. »

L'inspecteur n'a pas compris le rôle de la couleur. Chaque colonne regroupe sous la même couleur les diverses graphies du même phonème. Ainsi le [ã] de dans se pointe bien avec ans (en rose) alors que le [ãs] dans transporter se pointe avec an (en rose) et s (en vert). S'y prendre à deux fois pour ne pas découvrir le rôle de la couleur est suffisant pour établir le parti pris négatif de départ. La lecture en couleurs va être fortement condamnée dans l'académie. Par ailleurs, j'avais étudié les trois tomes de la « méthode de lecture rapide »⁶ et en avais tiré des enseignements pour mes élèves. Le rapport n'y voit qu'« un tableau où les membres de phrases sont placés en colonnes verticales donnant ainsi une apparence désarticulée à la phrase... On peut s'interroger sur le bénéfice réel du procédé. De bonne heure, les petits sont sensibles à la ponctuation qui ménage pauses et sens⁷. »

Que faire ? Demander une contre-inspection ? Cela m'est vite apparu inutile et capable de dissiper l'énergie dont j'avais besoin pour ma classe et l'école. J'établis donc un rapport documenté sur le succès de « la lecture en couleurs ». À l'époque je n'ai pas encore le recul et les connaissances suffisantes pour expliquer le succès. Je

3. Gattegno lui a donné le nom de Fidel en souvenir du Fidel de l'Amharique.

4. Identique ou approchée ?

5. Gattegno, avec raison, ne confond pas ses techniques d'apprentissage avec une méthode d'apprentissage.

6. Richaudeau, F. et Gauquelin, M. et F., *Méthode de lecture rapide*, Paris : Centre d'étude et de promotion de la lecture, 1972.

7. Les évaluations de CE2 confirment-elles ce bel optimisme ?

demande donc une expertise, ou pour le moins qu'une enquête ou une expérimentation soit menée. Cette année, tout spécialement, le succès des enfants de St Michel⁸ devrait interroger. J'élabore un document que j'envoie à l'INRDP via le CRDP et à l'IA en demandant une étude de la « lecture en couleurs ». Hélène Romian de l'unité de recherche 1^{er} degré semble intéressée. Je lui fais parvenir un second dossier, mais elle me répond le 25.10.76 : « *Je demeure tout aussi intéressée et perplexe... Je n'ai pas les moyens de prendre en charge une expérience telle que la vôtre. Mais peut-être le CRDP le peut-il ? J'espère que ma réponse ne vous décevra pas trop et que vous pourrez trouver au plan local l'appui et les réactions critiques que vous avez tout à fait raison de chercher à susciter.* »

LA CORRESPONDANCE GRAPHO-PHONÉTIQUE

Directeur de 9 classes dont 2 perfectionnements, ayant obtenu l'ouverture d'un GAPP, sans décharge, animant conseil des maîtres et réunions de parents sans compensation horaire, surveillant la construction scolaire de notre nouvelle école, je n'ai pas le temps matériel de me lancer dans la recherche pédagogique. J'ai l'impression de n'avoir pas été pris au sérieux. Annoncer que tous les élèves du CP apprennent à lire dans l'année n'interroge même pas ! (de 0 à 4 % de redoublement, quand la moyenne française s'établit entre 12 et 35 %⁹, et faudrait-il encore comparer les niveaux de lecture atteints). Et je vais assister durant toute ma vie aux lamentations des théoriciens et des praticiens, je vais lire des tonnes de documents et d'articles sur l'illettrisme, l'échec en C.P., la lecture en danger... Je renouvellerai mes demandes plusieurs fois, en particulier depuis ma retraite : qui voudra bien consacrer un peu d'attention à une

approche qui pourrait résoudre bien des problèmes ? Mais à l'époque, je défends la liaison signe-son, la CGP¹⁰ pendant que les chercheurs à qui on donne la parole la minorent. Foucambert sait que l'autorité académique appréciera la priorité donnée au sens, que le courant progressiste du milieu sera convaincu par sa démonstration d'ouverture populaire¹¹. Il connaît assez bien les instituteurs pour leur dire : « *Le déchiffrement porte en lui la dyslexie comme les nuées portent l'orage... La dysorthographe a la même origine que la dyslexie : le déchiffrement qui n'est qu'une forme particulièrement bien implantée de dyspédagogie*¹². » Foucambert s'expose non seulement dans les livres, mais à la télévision scolaire. Comment résister ? Dois-je ajouter qu'actuellement, il est encore difficile pour un professeur de choisir un processus d'apprentissage. En effet, où trouvera-t-il les bons conseils ?

Pour Canac (1967), formateur d'IDEN, le choix est le suivant : « *Au point où nous en sommes venus, nous tiendrons pour accordé que les meilleures méthodes d'initiation à la lecture du français sont les méthodes à point de départ global mais passant rapidement à la décomposition et à l'assemblage.* » (p. 68)

Lobrot (1973) ne partage pas cet avis : « *La méthode de « lecture naturelle » imaginée par Freinet, qui préconise d'apprendre à lire aux enfants à partir de textes fabriqués par eux (oralement) est la meilleure méthode possible, dans la mesure où elle associe étroitement la spontanéité verbale à l'apprentissage de la langue écrite.* » (p. 29)

Gattegno (1966) semble très optimiste : « *Étant donné tout cela, il reste très peu à faire pour passer de la langue parlée à la langue écrite. Si peu qu'il suffit parfois de 6 heures de pratique environ pour que des personnes de langue maternelle espagnole arrivent à maîtriser le code écrit, suffisamment pour lire le journal ou toute autre publication ordinaire.* » (p. 23)

Dottrens (1951) ne doute pas et affirme : « *La lecture est une fonction visuelle. Elle doit donc s'acquérir à l'aide*

8. Centre social en internat de la S.A. Peugeot, accueillant les enfants du personnel socialement défavorisés (divorce, alcoolisme, mort d'un ou des parents).
9. « Et pourtant force est de constater que 25 à 33 % des élèves n'apprennent pas à lire correctement après une année d'enseignement systématique et doivent doubler le cours préparatoire ». Andrey, B. et Le Men, J., *La psychologie à l'école*, Paris : PUF, 1974, 272 p., p. 127.
10. Correspondance grapho-phonétique.
11. Alors que dans le même temps Bernstein signale déjà que les méthodes synthétiques et phonétiques sont probablement plus efficaces pour les niveaux faibles de langage (p. 52).
12. Foucambert, J., *La manière d'être lecteur*, Paris : Sermap-Hatier, 1976, p. 77.

d'une méthode qui utilise la vue en non plus l'ouïe. La méthode globale ou idéo-visuelle s'impose, là encore, au choix de l'éducateur. » (p. 32)

Morais (1994) défend tant bien que mal sa position en faveur de l'approche phonologique :

« Malheureusement, les idéologues de la méthode globale et de la lecture naturelle essaient de discréditer la recherche scientifique expérimentale. Leur position farouchement antiphonique a beaucoup de force dans les milieux de fonctionnaires chargés de la politique et de l'organisation de l'éducation primaire, ainsi que dans les centres de formation des enseignants. »

Martinet (1983), avec l'« Alfonic » est bien vite assassiné par les globalistes rejoints par les dévots de l'orthographe.

En 1989, Rieben et Perfetti publient *L'apprenti lecteur*. J'en lis le commentaire dans la *Revue Française de Pédagogie* à laquelle l'école est abonnée. Mais le pavé dans la mare que constituent la plupart des contributions de cet ouvrage ne parvient pas à ébranler les hiérarchies et des maîtres débutants se voient encore « obligés », en 2003, d'utiliser des méthodes idéo-visuelles, malgré les recommandations prudentes de l'ONL.

En 1992, Fayol confirme : il faudrait au moins s'interroger, car, à l'évidence, la médiation grapho-phonologique est utilisée dans une phase d'apprentissage. On remet en question la nécessité d'une phase logographique. Liliane Sprenger-Charolles expose : « *Les modalités de lecture par médiation phonologique semblent donc bien occuper une place intermédiaire centrale dans le cours de l'acquisition de la lecture.* »

Et, petit miracle engendrant de l'espoir, l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne, à Paris, prend contact avec moi : Maité Auzanneau ne s'explique pas réellement pourquoi elle, a réussi, en peu de séances, à faire lire des non-lecteurs avérés pourtant hors de toute déficience mentale et sociologique. Je la rencontre à Paris ainsi que la responsable, Claire Meljac. L'important c'est la publication de « *Des enfants hors du lire* » (1994) où pour la première fois on parle sérieusement de la lecture en couleurs (p. 355-383). Publié conjointement par Bayard

Éditions, le CTNERHI et l'INSERM, j'ai la faiblesse de croire que, cette fois, on va enfin essayer de comprendre les raisons du succès de *La lecture en couleurs* de Gattegno.

RETOUR SUR LA MÉTHODE LA CORRESPONDANCE PHONO-GRAPHIQUE

À la retraite, je suis reçu au ministère. J'ai la naïveté de penser que mes interrogations et la réussite de Mme Auzanneau¹³ vont enfin ouvrir les portes à une expérimentation. Mais je suis renvoyé à mon académie et à l'IUFM qui ne font pas écho à mes propositions.

J'applique alors la technique qui m'a permis de progresser jusqu'ici : se documenter, mais dans la mesure du possible, bien séparer les faits de leur interprétation ou de leur utilisation pour construire ou étayer une théorie. Cette attitude m'avait déjà permis de ne pas suivre les conclusions de Piaget quant à la non-conservation des quantités à 5 ans. Vygotski apporte à l'enseignant un espoir raisonnable avec la zone proximale de développement et le constat que l'apprentissage précède souvent le développement qui, comme le dit Piaget, est progressif, lentement généré. En écriture, comme en lecture et comme en éducation plus généralement, l'apprentissage précède et appuie le développement. Et c'est pour avoir préparé longuement des heures d'intervention à l'école d'orthophonie de Strasbourg¹⁴ que j'analyse plus à fond le processus proposé par Gattegno. Qu'est-ce qui pourrait différencier « *la lecture en couleurs* » des autres méthodes phonétiques, qu'on commence avec Morais, Rieben et Perfetti, Fayol, et Sprenger-Charolles à considérer comme les meilleures ?

La couleur ? Après avoir constaté que la place immuable des graphèmes dans les tableaux phono-graphiques engendrait pour tout enfant un repérage spatial suffisant, j'éliminai cette hypothèse. Il n'était pas utile de doubler une mémoire proprioceptive par une couleur.

Les tableaux de mots ? Là encore, plus souvent qu'une première lecture, c'était une reconnaissance due à la place du mot qui était en cause. En fait les tableaux de

13. Elle va parcourir le milieu médical, essentiellement, pour exposer ses convictions. Dans le style, on peut lire aussi, face au mutisme de l'EN sur le sujet : *Lecture : la recherche médicale au secours de la pédagogie*, Dr. G. Wettstein-Badour, Le Mans, 1993.

14. Les orthophonistes sont tous convaincus que langue orale et écrite interfèrent.

mots pourraient bien venir appuyer une fausse démonstration d'efficacité des méthodes idéo-visuelles... Pour moi, ce stade second du lecteur ne peut survenir que lorsque l'apprenti a déjà vu et lu plusieurs fois le même mot, souvent dans un environnement sémantique semblable. Alors le principe de paresse, qui nous permet de mobiliser les stratégies les moins coûteuses, donc les plus efficaces, mettra en route la reconnaissance. Et mentalement, il y a une différence essentielle, qui a échappé aux « idéovisualistes », entre reconnaître par habitude et mettre en mémoire iconique des centaines de mots en espérant deviner ceux qu'on ne connaît pas encore grâce à notre habileté à deviner le sens...

Le pointage alors ? Voici l'apparence, au début, du tableau grapho-phonétique que j'ai fini par appeler écritoire (toutes les têtes de colonnes sont occupées par ce que Nina Catach nomme les archigraphèmes) :

écrioire

i	u	o	a	e	é
le	ue	ot	à		es
id		op	at		er
iz		au			
m	r	n	l	p	t
me	re	ne	le	pe	te
mm	rr	nn	ll	pp	tt
mme	rre	nne	lle	ppe	tte
m'	rd	n'	l'		t'

Pour pointer, il suffit de désigner précisément les graphèmes correspondant aux phonèmes prononcés. Si je pointe pomme, mon pointeur¹⁵ doit désigner dans la colonne du phonème concerné la graphie orthographiquement correcte : p, o, mme. La succession des graphies est la même que la succession des phonies. J'écris.

Gattegno lui-même incitait à donner le pointeur à l'élève. Personnellement, j'avais bien compris le nécessaire appui que s'apportaient écriture et lecture. Mais lorsque je constatai qu'un enfant capable de pointer un mot, n'était pas capable de le lire lorsque je le lui pointais, je commençai à comprendre ce qui faisait le succès de la lecture en couleurs : les enfants écrivaient autant sinon

plus qu'ils lisaient. Et ils pouvaient tous et tout écrire, il n'y a pas de problème d'habileté, puisqu'il suffit, ayant un mot en tête, de pointer successivement les graphèmes correspondants, au risque de quelques erreurs orthographiques bien vite corrigées. L'écriture ne pose pas de problème de sens puisqu'il est à l'origine du texte, elle est donc, à ce niveau, plus facile que la lecture. Tous les travaux de ceux qui avaient étudié l'écriture des enfants me comblaient d'aise¹⁶, à ceci près que leurs études étaient toujours du type piagétien, se bornant à constater des stades, celui du gribouillis, de la lettre pour un mot, de la lettre pour une syllabe. Bref, contrairement à la croyance bien établie, l'écriture n'était pas seulement une conquête culturelle mais suivait une évolution ontogénétique comparable à celle de la langue¹⁷, non pas globalement conquise mais synthétiquement et progressivement structurée. Il suffisait alors d'appliquer le principe défendu par Vygotski : faire apprendre pour accélérer le processus, fournir le culturel, les correspondances phono-graphiques locales, pour parvenir rapidement à écrire puis à lire. Et je soupçonnais une parenté structurelle et neurologique entre le geste vocal, et le geste pointeur, lui-même issu du geste primitif de communication¹⁸. D'incessants et fructueux allers et retours entre écriture et lecture permettaient d'installer cette dernière avec une rapidité incroyable. D'ailleurs tous ceux qui ont choisi intuitivement l'écriture comme mode d'entrée dans l'écrit font le même constat que Gattegno. Prenons le cas de Javal, pourtant cité à tort par les « idéovisualistes » à l'appui de leurs hypothèses¹⁹, on peut lire sous la plume enflammée de Tissandier (p. 253) au sujet de la méthode de lecture par l'écriture de Javal (chaque page ne comporte que des mots que l'élève peut écrire et lire) : « la lecture est rendue bien plus facile pour le commençant : il lit sans hésitations des phrases telles que : nous portions les portions ou les poules du couvent couvent » ... Amusant, non ? Surtout lorsque Foucambert (p. 42) utilise le même exemple (les poules du couvent couvent) pour justifier une théorie de l'apprentissage inverse de celle proposée par Javal.

15. Tout instrument capable de désigner avec précision : pointeur de conférencier par exemple.

16. Ferreiro, Sprenger-Charolles, Zesiger, Barré-De Miniac, Sinclair...

17. Bruner, Boysson-Bardies, Seguí, Ferrand, Cyrulnic...

18. Leroi-Gourhan, A., *Le geste et la parole, I. Technique et langage*, Paris : A. Michel, 1964/89, 324 p.

19. Richaudeau, p. 31 ; Dottrens, p. 34 ; Foucambert, p. 36.

Les neuro-sciences apportent également leur pierre à la théorie naissante : rétablir l'échelon écriture pour permettre la lecture. Toutes les investigations montrent bien des modules nerveux correspondant aux activités dont on peut avoir conscience. Au niveau du langage, les études ont vite confirmé un réseau coordonné de modules au service de celui-ci. Ce qui est plus intéressant, c'est la découverte de la genèse nerveuse et le rôle des propriocepteurs (Edelmann ou Changeux). Le geste est toujours rythmé et significatif, surtout lorsqu'il s'agit d'écriture et on peut constater qu'il existe une forte liaison entre geste manuel et mot, tout comme entre geste vocal et mot. « Plus étonnant est le lien démontré récemment entre les unités d'action et la phonologie »²⁰. Encore plus étonnant cette première découverte de zones spécifiques à l'écriture, calquées semble-t-il sur celles de la parole²¹. On sait par ailleurs le lien de coordination entre vue et geste, ce qui permet de pointer avec l'œil, très rapidement, un objet dont on connaît la localisation, à partir de toute position : c'est ce qui permet l'écriture par pointage, les élèves n'ayant aucune difficulté à retrouver la place de tel ou tel graphème. On est encore plus interrogé lorsque les profs d'éducation physique du Pays de Montbéliard ont établi un rapport entre activité sportive et lecture, et que certains soutiennent que de jouer au Baby-foot améliore ses performances, et mieux, que l'apprenti pianiste²² met toutes les chances de son côté. Le lien entre commande physique et commande « intellectuelle » est ainsi fortement souligné. Comme je l'affirme maintenant, le geste scriptural est une seconde façon d'émettre une communication.

Il suffit effectivement de deux à trois mois pour maîtriser l'écriture du code alphabétique, la lecture en miroir s'affirmant et se complexifiant avec l'accès à un corpus toujours plus riche et plus large. Cette approche réduit effectivement la dyslexie à quelques unités sur mille. Ne peut-on pas objectivement penser que ce besoin du jeune enfant de crayonner, d'écrire, est aussi puissant que celui de parler. Autant le bain de langage permanent lui permet d'accéder à l'oral, autant l'écrit est minimisé, l'écriture réduite à celle du prénom ou du nom.

Ma conviction actuelle est la suivante, et je serais heureux si des chercheurs pouvaient s'interroger et expérimenter

à son sujet : biologiquement parlant, l'écriture existe déjà avec 4 « lettres » (A, C, G, T). Elle procède de la combinatoire, de l'algèbre, de la syntaxe. La langue orale reprend à son compte cette structure et son mode de fonctionnement.

L'écriture alphabétique ne fait que remplacer le phonème par le morphème, sa structure est isomorphe à celle de la langue parlée. Au début, ce n'est pas une nouvelle langue, la langue parlée utilise le geste phonaire, la langue écrite le geste scriptural pour communiquer. Cette phonographie (écriture des sons) permet de prendre ses distances avec l'émetteur, l'espace et le temps. Des structures neurales se sont mises en place progressivement, favorisant l'écriture. Elles permettent l'installation et la mise en mémoire procédurale de la Correspondance Phono-Graphique. Il ne s'agit donc pas d'écrire à la place de l'apprenti, mais de lui fournir le code pour qu'il puisse écrire de plus en plus de mots, comme il a pu prononcer de plus en plus de mots en fonction de sa maîtrise phonologique en construction. La lecture est l'activité symétrique de l'écriture. Elle naît de la relecture immédiate de ce qui a été écrit et de la mise en mémoire progressive du code utilisé : la Correspondance grapho-phonétique. Elle devient habitude par la reconnaissance et la suppression des agents moteurs vocaux ou scripturaux (ce qui a fait croire à un possible espace idéovisuel direct). Des zones neuronales témoignent de cette hypothèse.

Bien que ces deux activités soient structurellement identiques, foncièrement interdépendantes l'une de l'autre, elles sont parfaitement différentes. Il doit donc y avoir un apprentissage spécifique de l'une et de l'autre, mais c'est l'écriture qui donne la clef d'accès à la lecture en révélant le code utilisé.

On peut comparer ces deux activités au produit mathématique. Multiplication et division sont nécessaires pour comprendre le tout en extension. Et ce n'est pas parce qu'on sait multiplier qu'on sait diviser !

On réduira notablement le temps d'apprentissage de l'écriture-lecture en commençant par apprendre à coder (sons divers, bruits, musiques) de manière à parvenir à faire écrire (coder alphabétiquement par pointage) puis relire ce qu'on vient de coder. La structure algébrique de

20. *Science et Vie*, Hors Série 204, septembre 1998, p. 41.

21. *Sciences et Avenir*, Janvier 2003, p. 18 : il y aurait une zone d'écriture des verbes et une des noms...

22. Mingat, A. et Suchaut, B., *Les Sciences de l'Éducation*, Cerse, Université de Caen, 29, 3, 1996, p. 49-75.

notre langue est exploitée pour faire pointer (écrire). On fournit les correspondances graphiques du code sonore, pour faire utiliser immédiatement et en retour les correspondances grapho-phonétiques correspondantes. On doit apprendre à écrire-lire.

Malgré ma pratique et tous mes travaux de recherche, je reste un instituteur. Je souffre de n'être pas passé par la Faculté, ce qui réduit ma crédibilité et mon audience... C'est pour cela, et en toute humilité, que j'en appelle à ceux qui auraient le pouvoir de faciliter la tâche de nos jeunes écoliers.

Jacques DELACOUR
Instituteur honoraire
25480 École Valentin

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDLER, D. (1992). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard (Folio/Essais), 509 p.
- ANDREY, B. et LE MEN, J. (1974). *La psychologie à l'école*. Paris : PUF, 272 p.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, p. 93-133.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit (Le sens commun).
- BOYSSON-BARDIES, B. de (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob, 289 p.
- BRU, M. (1991). *Écrire pour apprendre à lire*. Toulouse : EUS, 162 p.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*. Paris : PUF (Psychologie d'aujourd'hui), 285 p.
- BRUNER, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- CANAC, H. (1965). *La lecture, éléments de pédagogie*. Paris : Didier, 140 p.
- CATACH, N. (1986). *L'orthographe française*. Paris : Nathan, 319 p.
- CHANGEUX, J.-P. (1998). *L'homme neuronal*. Paris : Hachette Littérature, 379 p.
- CYRULNIK, B. (1998). *La naissance du sens*. Paris : Hachette Littérature, 169 p.
- DELLA-COURTIADÉ, C. (1988). *Handicapé de la naissance aux premiers acquis scolaires*. Paris : ESF, 189 p.
- DOTTRENS, R. et MARGAIRAZ, E. (1951). *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 111 p.
- ECCLES, J.-C. (1994). *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Paris : Flammarion, 368 p.
- EDELMAN, G.M. (1992). *Biologie de la conscience*. Paris : Odile Jacob (Sciences), 368 p.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, P. et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris : PUF, 290 p.
- FERRAND, L. (2001). *Cognition et lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, 381 p.
- FERREIRO, E. (1988). *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP, 408 p.
- FOUCAMBERT, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : SERMAP/Hatier, 128 p.
- FREINET, C. (1961). *Méthode naturelle de lecture*. Nice : Bibliothèque de l'École Moderne.
- FREINET, C. et BALESE, J. (1961). *La lecture par l'imprimerie à l'école*. Nice : BEM.
- GALAN, C. (1995). Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, p. 5-18.
- GATTEGNO, C. (1966). *La lecture en couleurs. Guide du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 127 p.
- GELBERT, G. (1994). *Lire, c'est vivre*, Paris : Odile Jacob, 300 p.
- GRÉGOIRE, J. et PIERART, B. (1997). *Évaluer les troubles de la lecture*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université, 273 p.
- HOUDÉ, O., MAZOYER, B. et TZOURIO-MAZOYER, N. (2002). *Cerveau et psychologie*. Paris : PUF (Premier cycle), 609 p.
- INIZAN, A. (1978). *Révolution dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : A. Colin, 271 p.
- JACOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Les Éditions de Minuit, 250 p.
- JAVAL, E. (1978). *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Paris : Retz (Alcan 1905), 296 p.
- JUANÉDA-ALBARÈDE, C. (1998). *Cent ans de méthodes de lecture*. Paris : Richaudeau/Albin Michel, 190 p.
- LENTIN, L. (1977). *Du parler au lire*. Paris : ESF, 195 p.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964, 1989). *Le geste et la parole, tome I : Technique et langage*. Paris : Albin Michel, 324 p.
- LIEURY, A. (1975). *La mémoire*. Bruxelles : Dessart et Mardaga, 265 p.
- LOBROT, M. (1973). *Lire*. Paris : OCLD/ESF, 107 p.
- MARTINET, J. (1972, 1974). *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris : PUF (coll. SUP), 239 p.
- MARTINET, A. (1983). *Vers l'écrit avec alfonic*. Paris : Hachette, 174 p.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob, 362 p.
- MOREAU, M.-L. et RICHELLE, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Liège : Mardaga, 261 p.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire*, Paris : CNDP/Odile Jacob, 224 p.
- PEYTARD, J. et GENOUVRIER, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse, 286 p.

- PIAGET, J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 214 p.
- PRÉNERON, C., MELJAC, C. et NETCHINE, S. (1995). *Des enfants hors du lire*. Paris : Bayard Édition / CNERHI / INSERM (Païdos recherche), 460 p.
- RICHAUDEAU, F. et GAUQUELIN, M. et F. (1974). *Cours de lecture rapide*, 3 vol. Paris : CEPEL, 1 049 p.
- RIEBEN, L. et PERFETTI, C. (1989). *L'apprenti lecteur*, Textes de base en psychologie, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 359 p.
- RONDAL, J.-A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*, Liège : Labor, 111 p.
- ROSE, S. (1994). *La mémoire, des molécules à l'esprit*, Paris : Seuil, 404 p.
- SAUSSURE, F. (1990 – 1915, 1972, 1985). *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot (Bibliothèque scientifique).
- SINDIRIAN, L. (1992). Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP, CE1, et CE2. *Revue Française de Pédagogie*, n° 99 (15, 23).
- SKINNER, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Charles Dessart (Psychologie et sciences humaines), 314 p.
- SMITH, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris : Retz (Actualité pédagogique), 160 p.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. *Revue Française de Pédagogie*, n° 87, p. 77-106.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1996). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en français. *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, p. 51-67.
- TERS, F. (1970). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris : OCDL, 1970, 91 p.
- VYGOTSKI, L.S. (1985/92). *Pensée et langage*, Paris : Messidor ; Éditions sociales, 419 p.
- ZESIGER, P. (1995). *Écrire, approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF, 247 p.

COMMUNICATIONS
DOCUMENTAIRES

LETTRE OUVERTE DE LA DOCUMENTALISTE À SES COLLÈGUES FORMATEURS

SYLVIE DUQUESNOY

*Chers collègues,
À la Doc, la promenade vaut le détour
Au fond du fonds
Sur la toile
La découverte
Le travail à la Doc
Le travail personnel
La prestation de service
Le travail en groupe
La formation à la documentation
La relation documentation/formation
Un ouvrage collectif*

À LA DOC, LA PROMENADE VAUT LE DÉTOUR

LA PROMENADE TOUT AU FOND DU FONDS

Le centre de documentation a maintenant achevé l'informatisation de l'ensemble de son fonds multi-média, entamée il y a quatre ans. Après désherbage et donation, les collections ont été entièrement renouvelées, modernisées et actualisées.

Des budgets annuels que beaucoup de centres de cette taille nous envieraient et sans aucune comparaison à Jeunesse et Sports ont pu en financer l'acquisition. C'est vous dire la diversité des supports, l'enrichissement quantitatif et qualitatif, la teneur d'actualité, la valeur scientifique de votre centre de documentation. Ces ouvrages, vidéos, cédéroms, revues sont dorénavant tous présentés en libre accès sur des rayonnages supplémentaires. Cet accès libre permet au faible lecteur, au simple curieux, au stagiaire pressé et tous les autres d'appréhender rapidement et clairement l'offre documentaire.

Le plan de classement conçu par mes soins à partir de ceux de l'INJEP¹ et de l'INSEP², actualisé en permanence en fonction des nouveaux besoins, de nouveaux concepts et de l'actualité éditoriale, permet au lecteur de se balader dans l'espace comme dans un fichier savant et d'utiliser le centre de documentation comme une librairie spécialisée ou un kiosque intelligent. Le travail laborieux et intellectuel de veille et d'analyse bibliographiques réalisé par les quatre jeunes documentalistes qui se sont succédé, sous ma tutelle, notre travail

1. INJEP : Institut national de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire.

2. INSEP : Institut national du Sport

de fourni a fait le reste de l'effort et de la qualité (et non des moindres), celui du contenu et de l'accès au contenu. C'est le catalogue informatisé.

Le logiciel Alexandria installé en réseau client-serveur avec cinq accès simultanés formalise les notices bibliographiques enrichies de leur résumé et de leurs mots-clés. Ces notices croissent chaque jour, (aujourd'hui plus de 6 000), sont disponibles à la recherche simple ou sophistiquée des lecteurs, et font l'objet de produits documentaires ciblés et diffusés auprès de vous : « *La Doc communique* ». À ce propos, souhaitez-vous continuer à en être destinataires ?

Le logiciel permet également de gérer électroniquement les prêts, les retours des documents, les réservations, les rappels au lecteur et de nombreuses autres tâches dont je vous passe les détails jargonniques.

L'usage du logiciel de recherche peut être maîtrisé facilement par ceux qui le souhaitent. Il en existe de ces hurluberlus, nous en avons rencontrés ...

LA PROMENADE SUR LA TOILE

Par ailleurs, conjointement, pour compléter ces recherches en local, deux accès Internet sont à disposition du public pour leur recherche documentaire en ligne. Pour certains d'entre vous, ce sont les seuls accès Internet qui leur soient accessibles en permanence.

Les ressources électroniques, centre de documentation virtuel et global viennent compléter les ressources locales du centre de documentation réel et local.

Des outils de veille électronique sont élaborés par les documentalistes pour faciliter la recherche dans la meule de foin de la toile, notamment dans les champs Jeunesse et Sports.

J'insiste particulièrement pour vous sur les ressources électroniques de l'INJEP et de l'INSEP de l'intranet du MJS³ (les mémentos de la DEF⁴ notamment), sur la grande base de données bibliographiques française Heracles à laquelle l'établissement participe activement comme vous le savez, et celle de l'INJEP qui a pour nom Télémaque ; un conseil : allez donc vous faire voir chez les Grecs !

La visite régulière de ces portails ainsi que le feuilletage de certaines revues bien ciblées vous apporteraient du frais et caviarderaient vos travaux et vos dossiers sans beaucoup d'effort.

Comme je l'explique souvent à vos stagiaires, se documenter ça peut rapporter gros.

LA DÉCOUVERTE DE LA CAVERNE D'ALI BABA

Le centre de documentation est ouvert à tous, le prêt est autorisé à toute personne souhaitant faire des recherches spécialisées et s'acquittant d'une caution de 30 Euros. Plagiant une publicité de la médiathèque de la Villette, on pourrait dire :

– « pour 30 euros seulement, empruntez tout le monde du sport sous votre bras » ou

– « trois billets neufs et toutes les ficelles de la politique de la ville »

Pour celui ou celle qui le découvre, le centre de documentation Jeunesse et Sports est une véritable caverne d'Ali Baba : difficile de trouver mieux à la ronde. Certains lecteurs extérieurs s'en sont rendu compte de bouche à oreille. Mais pour l'instant aucune publicité extérieure n'en est faite.

Il est préservé pour l'interne prioritaire, pour les élèves des pôles, leurs entraîneurs, vos stagiaires, vous-mêmes, vos intervenants, vos collègues Jeunesse et Sport et tout le personnel de l'établissement.

LE TRAVAIL À LA DOCUMENTATION

LE TRAVAIL PERSONNEL

Au centre de documentation, on cherche et on trouve. Puis on peut travailler sur les produits de sa recherche. On peut dans la limite des places disponibles, peu nombreuses.

Travailler sur documents, compiler l'information, la formaliser, la mémoriser pour un objectif donné : la réponse à la prescription pédagogique, la satisfaction de l'évaluation, l'enrichissement de sa pratique professionnelle, l'entretien de sa culture personnelle, etc.

Le centre de documentation est un lieu de travail personnel, le seul dans l'établissement pour les stagiaires. Mais ce n'est pas une salle de permanence (il en faudrait une) ou un substitut de salle de cours (il en existe en nombre), même en dépannage. Le centre de doc ne dépanne pas.

3. MJS : Ministère de la Jeunesse et des Sports.

4. DEF : Délégation aux formations du MJS.

Le travail personnel documentaire (appelé aussi autodocumentation, travail sur document) est une forme du fameux travail individualisé qui fait la qualité de la formation professionnelle en question.

Depuis la reconnaissance de l'éducation populaire, c'est un instrument de l'autoformation de la personne, de l'ouvrier, du stagiaire et de son formateur et dans cette région au passé ouvrier on sait ce que l'association « Peuple et Culture » et Joffre Dumazedier ont fait avancer avec leurs méthodes d'autodidaxie comme l'entraînement mental, l'autodocumentation.

Et maintenant à l'époque du développement économique de la formation d'adultes, c'est un outil de l'ingénierie pédagogique, pour un mode de formation : la formation individualisée.

Ce mode de travail individualisé est donc possible dans notre établissement et depuis un moment.

Même s'il n'existe pas encore de véritable centre de ressources multimédia dans l'établissement, du moins dans les faits.

Un centre de ressources multimédia dans la formation d'adultes notamment de bas niveau met à disposition des stagiaires et sous tutelle de leurs formateurs, des outils multimédia basiques (bibliothèque élémentaire de premier niveau, productions pédagogiques ciblées, didacthèque autocorrective, logithèque bureautique, accès internet, etc.).

Le centre de ressources multimédia est la plate-forme pédagogique du travail individualisé. Il conjugue les nouvelles technologies de l'information et des ressources pédagogiques adaptées in situ pour créer un espace d'autoformation accompagnée ; autrement dit, dans un même lieu, certaines fonctionnalités actuelles ou nécessaires du centre de documentation, du site informatique, d'une salle de travail individuel, optimisées par des objectifs pédagogiques définis en fonction des curricula et des niveaux des stagiaires et suivis de leur mise en œuvre. Le centre de ressources multimédia s'il est important pour la formation individualisée le sera d'autant plus quand il s'agira de formation ouverte.

Faisons en un objectif.

LA PRESTATION DE SERVICE

Le service minimum

Le travail individuel est donc possible pour les stagiaires, à condition de leur faire savoir.

Ils en sont avertis s'ils passent la porte spontanément, s'ils en ont le temps, l'occasion ou la curiosité. Ils en sont avertis si le documentaliste de permanence est disponible ou disposé à leur en faire l'information.

Pour éviter ces aléatoires, un accueil systématique de toutes les promotions entrantes est prévu. Pour cela, il faut que vous le planifiez dans vos réunions de rentrée et si pour certains d'entre vous c'est un réflexe automatique, pour d'autres la visite n'est jamais programmée même quand je vous en fais la relance. Je ne dis pas dommage, j'insiste.

C'est un minimum pédagogique. Le stagiaire qui entre en formation doit connaître les modes opératoires de formation et les moyens pédagogiques qui sont mis en œuvre dans son cursus, y compris l'outil de formation individualisée que constitue le centre de documentation, je me tairai sur le(s) site(s) informatique(s).

Quand c'est ouvert ? quelles sont les modalités de fonctionnement ? ce qu'on y trouve ? etc., Élémentaire, mon cher Watson, la communication interne et externe... basique !

C'est écrit sur la porte, dans la plaquette de l'établissement, sur le site web, qu'il convient d'actualiser.

Une offre clairement énoncée pour un usage clairement fléché et les vaches seront bien gardées.

Le service minimum d'accueil documentaire consiste à donner outre les modalités de fonctionnement du centre de doc, ses principales clefs d'accès et codes de communication qui permettront d'identifier ses lieux, ses personnels, ses ressources et ses services et de s'en servir. D'abord le trousseau et le mode d'emploi. Ceux qui s'en serviront réussiront.

Le service d'aide à la recherche est permanent à la banque de prêt et fait partie du service minimum.

C'est le rôle des jeunes documentalistes embauchés en emplois-jeunes pour ce faire ; l'intitulé de leur contrat porte mention des termes « médiateur » ou « informateur » ; ils écoutent, informent, expliquent, aident, assistent les usagers dans leur recherche. Cette fonction est capitale dans l'accompagnement des stagiaires.

Le service plus

Les plus-values documentaires suivront, c'est-à-dire des services documentaires particuliers comme des productions bibliographiques, de la veille éditoriale, des recherches réglementaires, dans les bases de données spécialisées, de la diffusion sélective d'information, de la médiation pédagogique.

Ces services particuliers seront rendus si le lecteur en manifeste le désir et y investit du temps ou s'il est représentant d'un statut, d'un corps, d'une fonction d'expert, d'acteur social, de médiateur, de décideur, qui en démultipliera l'effet.

La plus-value documentaire c'est aussi : un donné pour un rendu, un client pour un serveur, une réponse professionnelle pour une question intelligente, une remédiation pour une bonne volonté, un service souriant pour une demande aimable, et vice versa.

Les services sont rendus pour des lecteurs, des usagers mais d'abord pour eux, sans discrimination positive ou négative. Pas de délit de sale gueule à l'envers ou à l'endroit, du respect mutuel pour tout le monde, de la reconnaissance des rôles fonctionnels et institutionnels des interlocuteurs.

Tout un programme pour les jeunes documentalistes ; pas le plus simple.

Voilà les services de la Doc. On ne rend pas service, on produit du service.

Toute l'organisation du centre et toute la partie immergée du travail des documentalistes sont faites pour cet objectif principal là : rendre à l'utilisateur le meilleur service documentaire dans un temps réduit ; sérier les demandes et les demandeurs.

C'est un travail d'anticipation programmée. Cela a un nom certes très technocratique : la servuction, mais cela a aussi une certaine efficacité.

Finis depuis longtemps les modèles de la doc mondaine du salon de thé, de la doc bavarde du café du commerce, de la doc ancillaire des petits services, de la bibliothécaire à chignon récalcitrant. Mais attention aussi aux autres modèles plus modernes mais non moins négatifs, de l'enfermé d'informatique, de l'employé aheuré, du gentil animateur, du rapport entre potes et toutes les autres caricatures que vous trouverez hardiment ...

Ici, le mot d'ordre c'est « professionnel » le pro du pot, du moins est-ce un objectif vers lequel je veux tendre pour la Doc et ceux qui y travaillent en tant que salariés. Et professionnel pour tout le monde y compris pour lesdits publics de bas niveau. Qui peut le plus, peut le moins.

Professionnel, mais non moins humain : d'ailleurs ça fume (les cerveaux pas les clopes), ça parle, ça échange, ça brasse (des idées pas de l'air), ça bouge (step et vidéo), ça se bouscule (dans l'espace réduit et la promiscuité difficile), et quelquefois ça s'accroche, bref ça vit, c'est une bibliothèque ...

Vos stagiaires fréquentent la Doc, donc. Si vous voulez en connaître le nombre, les proportions, vous pouvez consulter le bilan d'activités annuel. Si vous voulez connaître leur comportement face à l'information, le livre, la lecture, le net, comment ils formulent leurs demandes, vous pouvez venir en discuter avec nous. Les jeunes documentalistes qui les reçoivent tous les jours pourront vous en parler.

Les promotions se suivent et ne se ressemblent pas.

LE TRAVAIL EN GROUPE

Certains intervenants envoient leur stagiaires en groupe faire des recherches pendant leur cours.

Attention, je n'ai rien contre cette pratique d'avoir recours à des sources documentaires comme travaux pratiques et d'utiliser cette méthode pédagogique de la recherche documentaire. Au contraire.

En revanche, mieux vaut préparer a priori ces sessions avec la Doc et se poser préalablement des questions pratiques et pédagogiques : question de place, questions bibliographiques, quelle est la prescription ? quelles réponses dans les sources ? quelle méthode de recherche ?

Jamais cette démarche préalable n'est faite par vos intervenants et le plus souvent nous devons nous adapter à la situation, intervenir dans les recherches et gérer le nombre des stagiaires et leurs requêtes imprécises et maladroites au pied levé.

La Doc intervient alors a posteriori et gère l'urgence.

Les recherches documentaires peuvent et devraient être effectuées avant le cours pour le préparer.

Je suggère pour répondre à ce type de demande, d'abord qu'elle me soit formulée, ensuite d'y répondre par une formule conciliant la recherche documentaire et le travail en cours, par exemple un prêt en kit pour le cours. Le centre de doc ne peut accueillir des groupes entiers, ce n'est pas sa fonction et la place manque aux dépens des lecteurs individuels.

Mais des consignes simples pourraient être données par vous et moi à vos intervenants et des collaborations montées.

LA FORMATION À LA DOCUMENTATION

Certains d'entre vous me demandent d'organiser des sessions de formation à la documentation et à la recherche d'information.

Pour les niveaux II du sport (BE2 et professorat du sport) et certaines promotions particulières de BE⁵ (à la formation plus individualisée comme les aides éducateurs ou les apprentis).

Quand la capacité à s'informer est inscrite dans le curriculum ou quand les exigences de la formation et de son évaluation le veulent, un passage obligé et organisé à la documentation s'impose.

Ce sont une ou plusieurs demi-journées adaptées aux profils des stagiaires.

Ces sessions sont tout à fait profitables aux intéressés qui souvent continuent à rester inscrits après leur formation et rentables pour la Doc dont les ressources se trouvent être ainsi optimisées.

Les stagiaires formés deviennent ensuite autonomes dans leur recherche.

Ces séances de formation se font pendant les après-midi de fermeture de la doc pour ne pas perturber le service minimum dû au lecteur individuel. Leurs contenus touchent à la méthodologie de recherche et sont appliqués aux champs particuliers jeunesse et sports et aux besoins des stagiaires dans le cadre de leur formation et de leur emploi.

Elles font intervenir la documentaliste comme formatrice spécialisée et sollicitent les emplois-jeunes dans leur fonction médiatrice.

D'autres promotions pourraient gagner à ce type d'exercice, notamment dans les diplômes de l'animation de niveau II ou I.

Ces actions ne pourront pas se démultiplier énormément; la force de travail et la qualification nécessaires à ce type de prestation spécialisée étant limitées. Néanmoins, cette compétence pourrait être en partie partagée avec certains d'entre vous, faire aussi l'objet de coopération et faire prendre cette fameuse mayonnaise de la relation formation/documentation dont je vais vous entretenir pour finir.

LA RELATION FORMATION/ DOCUMENTATION

Vous devez vous demander pourquoi je vous raconte tout cela maintenant ..., après quatre années de vie commune.

En voici toute une série de raisons :

Je pense que vous sous-employez votre centre et qu'il faut que nous en parlions.

Vous en êtes le public prioritaire. Il doit vous permettre de suivre de près l'actualité institutionnelle, technique et scientifique, de cultiver votre culture professionnelle, de monter vos dossiers, de les argumenter... mais vous n'en êtes pas persuadés ou sensibilisés.

Vous en êtes aussi ses principaux relais, médiateurs, voire ambassadeurs auprès de vos stagiaires, vos intervenants surtout, et à l'extérieur quand vous représentez l'établissement. Autrement dit, je compte sur vous.

Par vous peuvent être optimisées les ressources de la doc et justifiés les investissements matériels et intellectuels. Ce centre est d'abord un outil de formation mis à disposition des objectifs et des pratiques de formation de l'établissement.

Il constitue un élément de qualité fort pour son ingénierie de formation.

C'est aussi qu'après l'informatisation et les travaux de fourmi, l'heure est venue maintenant de faire les cigales et de communiquer davantage les services de la Doc. Alors la chanson, je vous l'écris en avant-première !

Et puis, c'est aussi, formulée comme un gros besoin frustré, une question : quand est-ce qu'on travaille ensemble ?

Nos échanges informels, nos relations personnelles au sein de l'établissement, bon mes chers collègues, ne suffisent plus.

Probablement, vos charges de travail, votre temps compté, vous me le dites et je vous entends, ne vous permettent pas cette collaboration attendue.

Alors, voici quelques propositions, outre celles proposées plus haut.

Au plan régional de formation

Pour vous permettre de prévoir et de banaliser une journée d'initiation à la documentation spécialisée dans votre emploi du temps, j'ai proposé au PRF⁶ deux stages particuliers pour vous donner les principales sources, clefs d'entrée documentaires qui vous serviront ou vous serviraient.

Il n'est pas trop tard pour vous inscrire, je vous joins les programmes.

5. BE : Brevet d'État d'Éducation Sportive.

6. PRF : Programme Régional de Formation continue.

D'autres collaborations pourraient être envisagées et je les cite en vrac ici comme supports de discussion :

Au niveau de chaque département de formation

- Une participation mensuelle à vos réunions d'équipe avec ordre du jour doc alimenté conjointement ;
- Une ouverture systématique de vos réunions de travail voire de vos cours par une revue d'infos d'actualité puisées dans la Doc ;
- La communication des calendriers, programmes et contenus de formation, de la liste des intervenants avec leurs spécialités ;
- La pratique de la veille technologique et de la diffusion sélective d'information.

Au niveau de la coordination de chaque curriculum

- La banalisation sur vos agendas de deux heures hebdomadaires de travail à la doc ;
- La conduite systématique de vos intervenants vers la doc, leur inscription accompagnée ;
- La banalisation dans les emplois du temps des stagiaires de plages horaires pour fréquentation individuelle de la Doc ;
- L'installation sur vos ordinateurs des principaux outils de formation en ligne et hors ligne.

Au niveau de la préparation des cours

- La consultation de l'état de l'art d'un sujet avant la conception ou la commande des contenus et des méthodes de formation ;
- La commande, la réalisation de bibliographies ou de dossiers documentaires particuliers ;

- La constitution d'une « conscience » bibliographique avant, pendant, après les prestations pédagogiques ;
- La vérification de faisabilité des travaux de recherche commandités à la Doc.

Et puis surtout le principe de la consultation documentaire : sur rendez-vous particulier, la Doc vous écoute et dresse un diagnostic bibliographique et électronique appliqué.

Normalement la relation documentation/formation a un troisième acolyte, c'est la production.

Pour former la triade documentation/formation/production.

Mais on va garder cela pour le digestif, quand on parlera non plus de formation individualisée mais de formation ouverte, pour l'instant on en est à l'apéritif.

De la convivialité il y en a, et de l'improvisation aussi, une de principales qualités du pédagogue, comme dirait Philippe Perrenoud dont nous venons d'acheter nombre de ses écrits de pédagogie contemporaine, il nous faut maintenant une volonté commune.

Puisse cette lettre-fleuve servir de base à des discussions dont vous déciderez de l'opportunité et de la forme, (pour préparer la rentrée prochaine, par exemple), et puisse-t-elle vous donner soif.

À la nôtre.

Sylvie DUQUESNOY

Chargée d'études documentaires

*Établissement public de Formation Jeunesse et Sports. Avril 2002
sylvie.duquesnoy@jeunesse-sports.gouv.fr*

DIDACTIQUE DE LA DOCUMENTATION BÂTIR UNE ÉDUCATION DOCUMENTAIRE ET INFORMATIONNELLE

MURIEL FRISCH

Depuis quelques années, les instructions officielles renforcent la mise en place de dispositifs tels que : les parcours diversifiés, les travaux croisés maintenant itinéraires de découverte, au collège, les TPE, l'ECJS, au lycée, qui incitent les enseignants à développer des pratiques en interdisciplinarité, à intégrer les technologies de l'information dans leurs enseignements, le travail en collaboration.

Les enseignants-documentalistes ont naturellement adhéré à ce projet, convaincus de ce qu'ils peuvent apporter dans la construction des savoirs par l'élève.

Ce qui aurait pu constituer un atout pour asseoir une identité professionnelle n'est-il pas néanmoins en passe de produire l'effet inverse ?

De prestataire de services, l'enseignant-documentaliste ne devient-il pas, malgré lui, un prestataire de formation à la demande ?

Le discours sur une nécessaire interdisciplinarité au sein de l'école et la mise en œuvre, parfois hâtive proposée, semble omettre ce qui fonde au fond une activité complexe : la documentation et les pratiques diverses qu'elle recouvre.

N'oublie-t-on pas que dans interdisciplinarité (principe que la documentation ne peut nier) il y a bien discipline ? N'attend-on pas au fond que cette jeune discipline en construction, abandonne la question de ce qui la fonde, la question de ses propres savoirs, qui sont pourtant des éléments clés d'une identité professionnelle ?

Il me semble que la documentation gagnerait plus à poursuivre le travail de caractérisation de sa propre discipline, ce qui ne signifie pas qu'elle doive se conformer, ni même revêtir l'habit de l'enseigner au détriment de l'apprendre.

Encore que comme le souligne Jean-Pierre Astolfi (Frisch, 2003) : « *il n'est nulle part écrit que le mot enseigner doit être réservé à la pratique d'un modèle transmissif et frontal, face à la classe. C'est là qu'on retrouve la question d'un modèle pédagogique alternatif, promu par la documentation. [...] Si l'on admet qu'il y a bel et bien enseignement dès qu'il y a intention d'instruire et ce quels qu'en soient les dispositifs et les modalités, alors le documentaliste peut être reconnu comme un enseignant.* » Aujourd'hui la documentation doit aller au delà du principe de l'interdisciplinarité (principe qui dans les faits n'est pas toujours évident) ou de celui de l'inté-

gration (au sens d'une intégration exclusive de l'outil, ou de méthodes « type ») qui ne reflètent nullement la mise en œuvre de véritables stratégies d'apprentissage. Plutôt que de décréter l'interdisciplinarité et d'instrumentaliser à nouveau la documentation, il est essentiel de comprendre son originalité.

Un des moyens de construire au sein de l'école une véritable interdisciplinarité est de positionner la documentation dans une optique de didactique comparée.

C'est pourquoi nous avons effectué un travail de compréhension de la nature profonde des autres disciplines (notamment à partir de l'encyclopédie coordonnée par Michel Develay, 1995) et que nous avons élaboré un schéma d'analyse qui nous permet :

- premièrement, de fixer différents critères d'identité d'une discipline,
- deuxièmement, d'établir des parallèles entre la documentation et une discipline comme l'EPS qui peut servir de modèle à la documentation dans son propre travail de didactisation,
- troisièmement, de rendre possible d'un point de vue méthodologique une caractérisation de la discipline documentation, aujourd'hui.

CRITÈRES D'IDENTITÉ DES DISCIPLINES SCOLAIRES DU SECOND DEGRÉ

Le concept de discipline scolaire connaît de multiples définitions. On peut évoquer quatre noms qui ont éclairé cette notion.

André Chervel en a proposé une approche historique dans son article princeps intitulé « Histoire des disciplines scolaires » (1988). Dans cet article il précise les tâches de l'historien des disciplines scolaires, en leur attribuant différentes fonctions. Il envisage les disciplines comme : « des modes de transmission culturelle qui s'adressent à des élèves. »

La discipline scolaire selon lui est « constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans chaque état de la discipline, fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités. »

Dans une approche plus didactique, Michel Develay (1992), définit une discipline comme étant « constituée de savoirs qui vieillissent et qu'il convient de renouveler, parmi un ensemble de connaissances perpétuellement en évolution. » « Une discipline scolaire [pouvant être définie] par des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence. »

Elle est constituée également « d'un ensemble de compétences méthodologiques et d'un ensemble de notions en réseaux. »

Bernard Rey (1996) quant à lui, en adoptant une démarche philosophique et par conséquent une posture de questionnement des finalités scolaires, envisage la notion de discipline comme « un système de division proprement scolaire en constant décalage avec la manière dont les connaissances se répartissent entre les sciences. »

Joël Lebeaume (2000) enfin, dans une perspective de généralisation de l'enseignement de la technologie parmi la diversité des pratiques enseignantes, des contextes et des élèves, donne une autre dimension au concept de discipline scolaire, en introduisant celui de « matrice curriculaire ».

Il souligne ainsi le fait que : « le caractère scolaire des rencontres avec « le monde de la technique » dépend de la cohérence qui lie les activités des élèves aux intentions éducatives et aux réalités, c'est-à-dire la cohérence des enseignements sur les trois pôles proposés en termes de « méthode » associant les tâches, les visées et les références ».

Le qualificatif « curriculaire » souhaite « marquer la dynamique diachronique de l'enseignement pour penser les enseignements scolaires indépendamment des étiquettes qui leur sont attachées ». La succession d'activités scolaires ne se réduisant pas selon lui à « une juxtaposition de tâches », mais se révélant à travers « un ensemble organisé dont la cohérence ne peut être saisie que dans cette dimension curriculaire ». Il s'agit d'envisager l'enseignement à l'échelle de la totalité d'une scolarité, et la perspective de l'analyse proposée souhaite « identifier la cohérence de cet ensemble, ses articulations et l'autonomie ou l'indépendance de ses éléments. » Il se pose, par exemple, la question de savoir si la technologie de 6^e est une discipline distincte de la technologie du cycle central et de celle de la classe de 3^e.

Il oppose ainsi cette notion de « matrice curriculaire » à celle de matrice disciplinaire proposée par Michel Develay définie comme : « le principe d'intelligibilité d'une discipline scolaire fixant la cohérence des attributs que sont les savoirs, les tâches et les objets spécifiques de la discipline scolaire » (1992).

Joël Lebeaume en effet reprend de manière critique cette acception en suggérant, précisément grâce à cette perspective curriculaire, de « dépasser la description synchronique des enseignements figés en disciplines scolaires proposée par Develay. »

En ce qui nous concerne, nous avançons l'idée que l'identité d'une discipline scolaire s'établit selon un

ensemble de critères que nous énumérons et détaillons dans le tableau qui suit : son histoire, l'évolution de sa terminologie ; sa référence à un savoir savant à condition de se poser la question du champ disciplinaire de référence, est-il unique ou pas ?, ou à une pratique sociale, ou aux deux (ce qui ne nous paraît pas incompatible) ; la formation spécifique et plus ou moins homogène qu'elle propose. Nous posons également le fait que toute discipline scolaire a été confrontée ou doit se confronter à la question de sa didactisation qui l'amène précisément à se définir, à résoudre la question identitaire. En outre chaque discipline possède, ses caractéristiques, ses objectifs, ses contenus propres.

CRITÈRES D'IDENTITÉ D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE	
HISTORIQUE/TERMINOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> - Naissance et évolution de la discipline scolaire - Dates clés, repères dans les conceptions - Évolution de la terminologie et observation de ce que cette évolution traduit
SAVOIR SAVANT/PRACTIQUE SOCIALE/ CHAMP UNIVERSITAIRE/ FORMATION	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir de référence, savoir scientifique, savoir universitaire - Pratique sociale de référence - Combinaison des deux
CHAMP DISCIPLINAIRE MATRICE DISCIPLINAIRE	<ul style="list-style-type: none"> - Champ disciplinaire unique - Disciplines voisines appartenant au même champ
PROBLÉMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Processus en jeu - La question de l'identité, du pourquoi de l'intervention didactique - Le(s) débat(s) en vigueur - Les enjeux de la discipline
DIDACTISATION	<ul style="list-style-type: none"> - La résolution par le travail didactique - La question de la transposition - Réflexion sur les contenus
CARACTÉRISTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - Spécificités - Méthodes, démarches employées - Fonctions - Espace particulier
OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> - Finalités - Projets - Missions - Programmes : quels savoirs, notions, savoir-faire, compétences, capacités, activités, tâches
CONTENUS	<ul style="list-style-type: none"> - Savoirs - Savoir-faire - Compétences. Capacités - Habilités

D'après l'encyclopédie coordonnée par Michel Develay (1995).

L'EPS, UNE DISCIPLINE D'APPUI POUR LA DOCUMENTATION

L'EPS comme la documentation sont deux disciplines qui ont été marginalisées dans le système scolaire. Pourtant toutes deux existent depuis longtemps dans l'univers de l'école après avoir subi des métamorphoses successives et emprunté des formes différentes.

DU POINT DE VUE HISTORIQUE

L'EPS, bien qu'introduite au sein de l'institution depuis plus de 150 ans connaît toujours des problèmes d'identité. À cette époque d'ailleurs elle ne s'appelait pas encore EPS, mais gymnastique.

Rappelons qu'entre 1820 et 1840, la gymnastique est souvent assimilée à l'acrobatie et que dans les années 1850, sa pratique est plutôt considérée par la bourgeoisie comme une perte de temps pour ses enfants (Hubscher, 1997).

En outre, elle répond successivement à des exigences d'éducation à l'hygiène et à la santé, puis de Défense nationale. C'est ainsi qu'à la fin du XVIII^e siècle, elle est en effet pensée dans une optique militaire.

Au cours du XIX^e siècle, elle est enseignée dans les établissements scolaires mais toujours dans une perspective militaire puisqu'il s'agit de former par l'effort et la rigueur, ouvriers et soldats « *au service d'un progrès qui guide la raison* » (During, 1993).

Le professeur de gymnastique est alors souvent discrédité, faute de l'existence d'un cursus universitaire. En effet, avant l'instauration du certificat d'aptitude par Victor Duruy, les professeurs civils sont peu nombreux et issus de filières hétérogènes : écoles normales, gymnases privés.

C'est à la fin des années 1870 qu'un changement majeur intervient avec l'arrivée des républicains au pouvoir qui vont attribuer aux exercices physiques un rôle d'acculturation (Hubscher, 1997).

Plus tard durant la période de 1959 à 1962, le sport entre officiellement à l'école et prend au fil du temps une orientation différente : « dans les années soixante, en se faisant sportive, la discipline trouve sa forme culturelle, on parlera en effet d'Éducation Physique et Sportive (EPS) » (Caumeil, 1995).

DU POINT DE VUE DU SAVOIR DE RÉFÉRENCE

C'est précisément, il y a une quinzaine d'années, qu'émerge le concept de « pratiques sociales de référence », que l'on doit aux travaux de Jean-Louis Martinand en didactique de la technologie.

Celui-ci souligne plus récemment l'apport de cette notion en rappelant que dans de nombreuses disciplines les activités scolaires veulent se référer à des activités sociales réelles (Martinand, 1989).

L'EPS tout comme la technologie renvoie à des pratiques sociales. Elle se réfère à plusieurs activités (APS), et tente une homogénéisation au sein des sciences de l'action motrice. La technologie, elle, se réfère à différents domaines d'activités comme la mécanique, l'électronique, l'informatique, n'ayant pas de statut scientifique ni de corpus propre.

La documentation appartient à cette catégorie de disciplines qui ne sont pas représentées par un savoir universitaire comme le sont les mathématiques ou l'histoire ; elle se construit, à l'instar des disciplines précitées, une identité en recherchant des bases didactiques.

Ce sont des disciplines issues de pratiques sociales et, à un stade plus ou moins avancé, elles sont confrontées à des difficultés d'ordre épistémologique.

Arnaud et Broyer (1985) concernant l'EPS que nous instituons comme modèle pour la documentation écrivent à ce sujet, dans leur ouvrage synthétique et critique qui analyse l'historique et l'épistémologie de la discipline scolaire EPS : « Certaines disciplines n'existent que par la démarche scientifique qui les fonde. C'est évidemment le cas des sciences fondamentales. L'acte scientifique est à leur origine comme il imprègne leur histoire. Il est à la fois le fondement et le contenu. D'autres n'existent que par les pratiques sociales qu'elles sont censées produire ou fédérer. C'est le cas de l'éducation physique mais aussi de la politique, de l'urbanisme, de la gestion...

Ici la science est explicitement interpellée à partir d'une pratique avant de revenir sur elle pour la transformer. Ce qui implique évidemment que plusieurs sciences peuvent ou doivent collaborer. Ce qui implique surtout qu'il leur faut participer à l'acte de modification d'un terrain. Il leur faut peser sur les choses en les réordonnant. C'est le moment essentiel et ce n'est pas toujours le plus clair : la pratique ne se laisse pas habiter sans résistance par la théorie. »

Et l'ensemble des questions que va se poser l'EPS pour asseoir progressivement son identité sont finalement

celles que nous avons posées à la documentation pour l'aider à renforcer l'identité de sa discipline (Kawa-Frisch, 2001).

Alors que l'EPS a dû réfléchir à la façon de passer du sport loisir ou du sport de compétition à l'EPS, nous avons confronté la documentation à la question : « comment faire pour passer d'une pratique de gestion et d'une pratique culturelle à une réelle discipline scolaire ? »

Et au-delà, pour citer Jacqueline Marsenach (1991) il faut se demander : « *Comment faire pour rendre enseignables des pratiques, celles-ci pouvant se vivre en tant que telles mais n'étant pas enseignables ?* »

Pour qu'une discipline soit reconnue comme réelle discipline scolaire, celle-ci doit identifier ce qu'elle veut transmettre dans l'école et pourquoi. L'enjeu de toute discipline naissante est de constituer, de prouver sa spécificité, sans quoi elle est guettée par ce que Pierre Arnaud et Gérard Broyer (1985 *op. cit.*) nomment, la parcellisation et la vassalisation :

– La parcellisation, c'est-à-dire que sur le plan des pratiques, l'éventuelle homogénéité du champ des activités physiques tend à se perdre dans l'émission des techniques et des méthodes.

– La vassalisation, c'est-à-dire que sur le plan théorique, l'intelligibilité des activités physiques et sportives risque d'être subordonnée à une pertinence extérieure.

Les différentes pratiques qui ont servi à construire l'EPS sont donc les APS qui composent les STAPS, c'est-à-dire les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Ces STAPS réfèrent comme leur nom l'indique, à des sciences et techniques différentes, ayant chacune leur spécificité. Différents champs sont sollicités : la biologie, les sciences mécaniques, la physique, la sociologie, la psychanalyse...

Nous avons constaté cette même configuration au sein de la documentation, ses pratiques étant à l'origine issues de différentes disciplines scientifiques ou techniques, mais sans doute la documentation est-elle moins confrontée au manque de relation évidente entre elles. La bibliologie apparaît comme étant plus en relation d'emblée avec la documentologie ou la bibliothéconomie parce qu'elles ont des liens dans leur construction-même. Ce qui est différent concernant les liens entre la mécanique par exemple et la biologie.

La documentation, en outre, se réfère à d'autres champs

scientifiques que les siens et emprunte des savoirs à la théorie de la communication, à la sociologie de la lecture, à la sociologie de l'autoformation, à la philosophie de l'éducation (Étévé, 2001).

Cette situation fait qu'un étudiant en éducation physique comme en documentation n'a pas forcément une vue homogène de sa formation. En éducation physique, il éprouve des difficultés à lier ses pratiques « de terrain » à ses études théoriques. Car celles-ci juxtaposent des connaissances issues de disciplines disparates réputées fondamentales (anatomie, physiologie, psychologie, sociologie...) et censées rendre compte des situations motrices. « *On présuppose que l'addition des données physiologiques, psychologiques, et sociologiques débouchera sur une synthèse rendant intelligibles les activités motrices* » (Arnaud/Broyer, 1985 *op. cit.*).

Le futur enseignant-documentaliste est, lui aussi, confronté à une situation difficile vu la diversité des possibles avant d'arriver en première année d'IUFM. L'étudiant peut avoir suivi un DUT le préparant à acquérir les techniques propres au métier de l'information-documentation mais pas les compétences nécessaires à l'exercice de pratiques pédagogiques. Il doit en outre réintégrer une licence pour passer un capes de documentation. En contrepartie, l'étudiant de lettres, d'histoire peut avoir une licence dans le domaine qui est le sien sans avoir de réelles connaissances documentaires et informationnelles, s'il n'a pas suivi une formation en DUT jusqu'alors.

Le futur enseignant-documentaliste n'a donc pas un cursus clairement établi avant de devenir un professionnel. Il éprouve lui aussi des difficultés à comprendre l'essence de la future discipline qu'il devra promouvoir, car il n'a pas forcément reçu avant la première année d'IUFM des enseignements communs avec ceux de ses collègues.

Le problème de la cohérence interne n'est pas résolu pour ces deux disciplines. Mais faut-il penser que la spécificité d'une discipline relève du simple fait qu'elle s'identifie à une discipline clairement identifiée et « labellisée » scientifique ?

Les recherches en sciences de l'éducation tendent à démontrer que les différentes disciplines constitutives d'une discipline intégrante ou emprunteuse sont précisément ce qui fonde sa spécificité, et c'est de leur confrontation, opposition, comparaison que des objets nouveaux et intéressants vont naître (Charlot, 1995).

À l'exemple de l'EPS qui a su clairement se positionner comme discipline éducative, le souci de la documentation devrait être d'affirmer son lien avec les sciences de l'éducation, pour ne pas s'installer dans une perspective trop « techniciste » en privilégiant les sciences de l'information et passer ainsi à côté de sa mission fondamentale en milieu scolaire, qui relève bien de l'éducation et de la formation.

En outre, il nous semble très important que l'essence interdisciplinaire de cette discipline soit respectée au moins à trois niveaux différents :

– celui de sa nécessaire référence à un ensemble de disciplines scientifiques et techniques, l'histoire a fait que la documentation s'est imprégnée de différentes influences ;

– celui de la spécificité du cursus de formation de son personnel, les parcours pluriels font aussi la richesse de la profession et surtout ils contribuent à l'élargissement d'une posture éducative. C'est cette posture plurielle et de curiosité qui sera à transférer dans la classe ;

– celui enfin de la nécessaire mise en relation des objets d'enseignement-apprentissage en documentation avec ceux des autres disciplines.

DU POINT DE VUE DE LA DIDACTISATION

La notion de transposition didactique appliquée à ces deux disciplines est à prendre en considération dans le sens large envisagé par Michel Verret c'est-à-dire comme : « *contenant l'ensemble des transpositions que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseignement dans un cadre scolaire* » (Marsenach, 1991).

L'idée forte qui semble la plus représentative du travail des chercheurs en didactique de l'EPS (pour n'en citer que quelques-uns : Alain Hébrard, Pierre Arnaud et Gérard Broyer, Jacqueline Marsenach, Alain Le Bas...) depuis un temps légitime maintenant, est celle du travail de réflexion qui concerne l'installation d'une identité possible de la discipline scolaire à partir de celle des différentes APS. C'est ce travail de transposition qu'a effectué l'EPS.

Alain Hébrard affirme l'EPS, comme responsable de la pratique et de l'apprentissage des Activités Physiques et Sportives et d'expression, en soulignant un des objectifs de cette discipline : la transmission et l'apprentissage de pratiques sociales (Hébrard, 1986).

Pierre Arnaud et Gérard Broyer (1985) avancent que la constitution de l'EPS comme discipline d'enseignement

consiste à lui attribuer un objet d'enseignement qui soit représentatif d'un objet culturel. L'objet culturel des APS est produit par la pratique sociale. Ils révèlent ainsi que les contenus de l'EPS sont constitués par l'ensemble des tâches d'apprentissage qui sont en relation avec des objectifs.

Définir des contenus en EPS c'est donc selon eux « *transformer l'objet d'enseignement en un système de situations instrumentales (tâches finalisées) afin de susciter, d'induire, en tout cas de guider les apprentissages scolaires. L'objet d'enseignement ne pouvant se constituer qu'après transformation d'un objet culturel.* »

Jacqueline Marsenach (1991 *op. cit.*), dans cette approche, spécifie que le point de départ de la transposition didactique n'est pas seulement les pratiques sociales mais d'emblée les pratiques finalisées et traitées, affirmant ainsi la distinction entre pratiques scolaires et pratiques sociales, dès l'instant où s'opèrent les choix relatifs à ces pratiques.

Les objets d'enseignement résultent selon elle d'une analyse des activités physiques et sportives effectuées pour rendre enseignables des pratiques. Les contenus d'enseignement étant les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions.

Pour Alain Le Bas (1995), c'est dans le cadre de la didactique des APS, et, dans le traitement de ces objets culturels que se construit progressivement une didactique de l'EPS et que cette discipline se définit en tant que discipline d'enseignement.

Il effectue un travail de transposition des pratiques en vue de bâtir les activités des élèves dans la perspective d'une réelle reconstruction de savoirs. Il souligne ainsi la nécessité de passer de pratiques sociales à la définition de pratiques scolaires qui soient en cohérence avec le public auquel on s'adresse.

La documentation n'a pas – comme pour l'EPS – de pratiques ou d'activités aussi distinctes que la danse, le rugby, le volley-ball... Elle n'est pas dans cette configuration de départ, et il ne faudrait pas segmenter ou compartimenter ses pratiques.

L'intérêt n'est pas de reproduire à l'identique le parcours d'une discipline, mais justement d'éviter les écueils qui peuvent à un moment donné constituer une impasse.

L'expérience de l'EPS amène par conséquent la documentation à :

– identifier de manière claire, les champs qui la composent et à observer leur évolution ;

– formaliser l'ensemble de ses pratiques et observer leur évolution ;
 – identifier les pratiques actuelles ;
 – s'interroger sur le rapport entre pratiques et activités ;
 – se positionner, s'affirmer et établir des choix, pour avancer ;
 – ne pas bâtir une « fausse identité » pour rentrer dans le « moule éducatif ».

Elle montre aussi qu'une discipline caractérisée en premier lieu par du « faire » peut être une discipline

scolaire. La documentation est bien dans cette configuration de privilégier le faire par rapport à la transmission d'un savoir théorique, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il ne peut y avoir d'apprentissage théorique.

Nous proposons, par conséquent, une caractérisation de la documentation scolaire aujourd'hui qui a pu s'élaborer en partie grâce à cette prise en compte de la configuration d'autres disciplines et notamment celle de l'EPS.

CARACTÉRISATION DE LA DOCUMENTATION SCOLAIRE	
Historique/Terminologie Naissance Dates clés Évolution	<i>Vocation pédagogique d'une discipline en constitution</i> 1966 (création SDI) Traitement de la documentation à des fins pédagogiques. 1970 Transformation de la pédagogie dans le sens des méthodes actives. Développement du travail indépendant, vocation pédagogique des SDI. 1974 SDI devient CDI, le rapport Tallon constitue la base de la première circulaire de missions (1977) qui précisera les tâches des responsables des CDI. 1980 Accent mis sur les apprentissages méthodologiques, trame qui permet de construire des activités d'initiation. 1986 Parution de la 2e circulaire de missions qui renforce le rôle pédagogique des documentalistes. 1989 Avec la création du Capes de documentation, elle devient une jeune discipline scolaire à part entière, dans le cadre de la loi d'orientation.
Savoir savant/Pratique Sociale/Champ universitaire/Formation	<i>Disciplines et pratiques sociales de référence</i> Champ scientifique de référence : la bibliologie (18 ^e siècle : « science du livre ») ; puis la documentologie (Paul Otlet établit le statut de cette science non plus exclusivement par rapport au livre mais en relation avec les autres moyens de communication). Constitution de la documentation comme nouvelle technologie (les techniques documentaires « techniques intellectuelles »). Paul Otlet élargit le concept de bibliographie /Les années 30 apparaissent comme une période d'approfondissement méthodologique et de développement technique de la documentation. Aujourd'hui, les sciences de l'information peuvent servir de référence comme discipline scientifique intégratrice.
Champ disciplinaire/ Matrice disciplinaire	Plusieurs disciplines de référence : bibliologie, documentologie, science de l'information, sciences de l'information et de la communication. Tentative d'homogénéisation au sein des sciences de l'information. D'autres champs scientifiques de référence : sciences de l'éducation, science du langage, sociologie de la lecture. Plusieurs pratiques sociales de référence réparties en deux catégories : celles des professionnels et celles des usagers.
Problématique/ Didactisation Processus Enjeux Les débat(s) en vigueur La question de la transposition Réflexion sur les contenus	Pas de statut scientifique de la documentation. Des disciplines scientifiques et techniques de référence et deux champs principaux avec lesquels elle doit composer : les sciences de l'information et les sciences de l'éducation. La documentation est confrontée à la problématique essentielle de clarifier son champ propre comme discipline d'enseignement : quel contenu définir à partir des disciplines de référence, des pratiques sociales de référence, des activités documentaires et informationnelles à l'école ?

	<p>Transposition et contre-transposition didactique Pratiques et contre-pratiques sociales qui pèsent sur l'école et sur les élèves : « l'ordinateur à la maison ! » Finalités multiples qui jalonnent l'histoire de la discipline : plaisir, loisir, information-enseignement, service... Diversité des disciplines et des pratiques de référence. Savoir scolaire à construire : – par le jeu d'une transposition à partir du champ scientifique auquel elle se réfère : les sciences de l'information et d'une didactisation de ses concepts et notions, par exemple le concept de techniques documentaires, de ses pratiques sociales de référence ; – par le jeu d'une prise en compte également des autres champs disciplinaires : sciences de l'éducation, linguistique, communication, informatique ; – et enfin par celui d'une contre-transposition, à partir des pratiques sociales et des activités menées dans l'école, travailler à l'extraction des savoirs de l'action.</p>
<p>Caractéristiques Espace particulier Spécificités Méthodes Fonction</p>	<p>Le centre de documentation et d'information est un espace de centration, de traitement et de diffusion de l'information. Un modèle pédagogique de la construction, de la prospection, de la médiation ; individualisation dans la formation en passant de la demande aux besoins inférés. Maîtrise de la relation entre les objets documentaires et informationnels et les objets disciplinaires.</p>
<p>Objectifs Finalités Projets Missions Programmes</p>	<p>Acquisition : d'une culture documentaire et informationnelle ; d'une autonomie dans la recherche documentaire et informationnelle ; d'une posture plurielle : diversifiée, logicienne, critique, de curiosité, d'adaptabilité ; d'une rigueur intellectuelle et d'une approche scientifique. Promotion d'une culture interdisciplinaire : décloisonnement du rapport à l'apprentissage ; d'une ouverture culturelle. Développement de ses propres connaissances par la pratique de la recherche, prise en compte de l'autre, développement du goût pour la lecture. « Tremplin » pour pratiquer d'autres espaces documentaires et systèmes informationnels. Perspective curriculaire.</p>
<p>Contenus Savoirs Savoir-faire Compétences/Capacités Habiletés</p>	<p>Un nouveau savoir scolaire : le savoir de l'information basé sur un traitement expert de l'information. Savoirs théoriques/Savoirs pratiques. Des compétences documentaires et informationnelles en liaison avec les pratiques sociales de référence. Une posture plurielle à transférer.</p>

LE SAVOIR DE LA DOCUMENTATION

La documentation se heurte à la pensée commune qui se réfère majoritairement au modèle de la bibliothèque et de la bibliothéconomie, qui est victime d'un phénomène de mystification : « on trouve tout sur internet », qui amalgame des techniques documentaires et informationnelles, des techniques intellectuelles et spécifiques, à l'utilisation des nouvelles technologies : « l'informatique », qui n'opère pas toujours de

distinction très nette entre des pratiques et des outils : « faire de l'internet »...

On assiste de ce fait à une confusion entre un « traitement standard » de l'information et un « traitement expert de l'information » (Astolfi/Frisch, 2003).

Le « traitement standard de l'information », c'est-à-dire : l'absence de hiérarchisation des informations accumulées ; la tendance à ne considérer qu'une information fluctuante, factuelle, événementielle sans être en mesure de s'arrêter sur un contenu précis, ni de faire la

distinction entre une simple donnée et un véritable concept ; une information que l'on prend comme telle, sans y opposer un regard critique, une information prise comme consommable de savoir par un sujet qui devient pour le coup le réceptacle prompt au « recopiage » des éléments de son environnement culturel.

À ce « traitement standard de l'information », nous opposons un « traitement expert de l'information » possible grâce à l'enseignant-documentaliste professionnel de l'information.

Celui-ci va en effet s'astreindre au contraire à structurer cette information, à la filtrer, la contextualiser, à extraire du processus de recherche une connaissance envisagée pour elle-même, à en proposer une approche critique : les renseignements trouvés seront alors rapportés à une source, examinés avec vigilance et relativisés en fonction de leur statut.

L'information pourra être de ce fait envisagée comme une production de savoir pour un sujet, ce dernier devenant un centre organisateur donnant activement forme à son environnement culturel.

Muriel FRISCH

Documentaliste responsable du centre de ressources
de l'IUFM de Lorraine

Site de Maxéville et formatrice

Muriel.kawa-frisch@lorraine.iufm.fr

Docteur en sciences de l'éducation de l'université de Rouen

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARNAUD, P., dir. et BROYER, G., dir. (1985). *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Paris : Privat.

BRIET, S. (1951). *Qu'est-ce que la documentation*. Paris : Edit.

CAUMEIL, J.-G. (1995). L'éducation physique comme savoir de l'action motrice, In : Develay, Michel, dir., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 53-76.

CHARLOT, B. (1995). *Les sciences de l'éducation un enjeu, un défi*. Paris : ESF.

CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, mai, n° 38, p. 59-119.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

DEVELAY, M., dir. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

DURING, B. (1993). *Des jeux aux sports, repères et documents en histoire des activités physiques et sportives*. Paris : Vigot.

ÉTÉVÉ, C. (2001). De la communication scientifique aux « sciences du transfert ». *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin, n° 135, p. 69-81.

FAYET-SCRIBE, S. (2002). *Histoire de la documentation en France. Culture, science et technologie de l'information 1895-1937*. Paris : CNRS Éditions.

FRISCH, M. (2001). Les enseignants-documentalistes : un corps sans substance ? Quel contenu ? Quelle expertise ? Quelle relation pédagogique ? In *Le corps enseignant*, Actes du colloque de Nancy-IUFM de Lorraine 15-16 mai. Textes réunis par Bernard Andrieu, Euredit.

FRISCH, M. (2003). *Les enseignants-documentalistes, toujours en quête d'identité ?* In Astolfi, Jean-Pierre, dir., *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF, p. 129-151.

HÉBRARD, A. (1986). *L'Éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*. Paris : « ed. Revue EPS », STAPS.

HUBSCHER, R. (1997). Athlètes et gymnastes de la belle époque. *L'histoire*, avril, n° 209, p. 66-71.

KAWA-FRISCH, M. (2001). *Didactique de la documentation. Quel savoir de la documentation au collège ?* Thèse, Université de Rouen.

KLEIN, G. (1996). L'utilité sociale de l'éducation physique, entre rationalisation politique et négociations des acteurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 116, juillet-août-septembre, p. 43-50.

LE BAS, A. (1995). *De la gymnastique sportive à l'activité gymnique en éducation physique : une recherche d'ingénierie didactique au cycle des apprentissages fondamentaux de l'école primaire*. Thèse, Université de Caen.

LEBEAUME, J. (2000). *L'éducation technologique*. Paris : ESF.

MARSENACH, J. et al. (1991). *Éducation physique et sportive quel enseignement ?* Paris : INRP.

MARTINAND, J.-L. (1989). Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation*, n° 2, p. 23-29.

MORIN, C. et PILLON, M.-H. (propos recueillis par). *L'information, discipline scolaire*. Entretien avec Yves-François Le Coadic (février 2002). [consulté le 20 février 2002]. <http://www.savoirscdi.fr>

PINEAU, C. et HÉBRARD, A. (1993). L'Éducation physique et sportive. *EPS*, n° 240, mars-avril.

PINEAU, C. (1990). Introduction à une didactique de l'éducation physique. *EPS*, n° 8, p. 3-48.

REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

L'ÉDUCATION COMPARÉE DANS LES DISCOURS ET LES INSTITUTIONS

RÉGIS MALET

DE L'ÉCLIPSE À LA RENAISSANCE INSTITUTIONNELLE

La parution récente de plusieurs ouvrages et numéros thématiques de revues internationales atteste d'un vif regain d'intérêt pour l'éducation comparée dans l'espace francophone (Groux, Porcher, 1997 ; Groux & Tutiaux-Guillon, 2000 ; Jucquoy & Vielle, 1999 ; Leclerc, 1999 ; *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1995 ; *Revue Française de Pédagogie*, 1997 ; Sirota, 2001), espace dans lequel il ne semble pas abusif de dire que le domaine comparatif n'a longtemps guère été représenté. Même si c'est à un Français – Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) – que l'on attribue au XIX^e siècle la fondation de l'éducation comparée (1817), la communauté scientifique anglo-saxonne a traditionnellement conféré à ce domaine d'étude une place plus significative,

et c'est grandement à des travaux anglo-américains que l'on doit la consolidation de la comparaison internationale en éducation au cours des décennies soixante (Holmes, 1965 ; Noah & Eckstein, 1969)¹.

Un indicateur de cette forte représentation est l'espace éditorial qui est accordé à ce domaine de recherche. J'illustrerai cet aspect principalement par deux exemples nationaux, celui de la Grande-Bretagne et celui de la France. Au risque de mettre à mal l'adage anglais à la gloire de l'insularité britannique : « *fog in the Channel, continent isolated* », force est de constater que l'ouverture internationale n'est pas en matière d'éducation comparée en faveur de la recherche continentale. Dans le seul champ de l'éducation et de la formation, on trouve pléthore de revues britanniques spécialisées dans la recherche comparative ou internationale, souvent liées aux associations de spécialistes qui se sont constituées

1. La première association d'éducation comparée est créée aux États-Unis en 1956, et avec elle la première revue d'éducation comparée, *Comparative Education Review*. C'est en 1961 que naît en Europe la première association du genre : la Comparative Education Society in Europe (CESE), intégrée dans la Comparative and International Education Society en 1969 (CIES), emmenée principalement par les Anglo-Saxons, qui comptaient déjà de nombreux centres de recherche en éducation, et dont B. Holmes et E.J. King furent parmi les principaux artisans.

au cours des années soixante et soixante-dix, nationalement – chaque pays ayant sa propre association de spécialistes : en Grande-Bretagne la *British Comparative and International Education Society* – ou internationalement, l'existence de réseaux de communication étant une constituante essentielle dans un champ par nature international. Citons quelques-unes des principales revues de langue anglaise dans le domaine : *Comparative Education*, *Compare* (d'abord bulletin de l'association d'éducation comparée britannique avant de devenir en 1971 une revue), *Comparative Educational Review*, *European Journal of Education*, *European Journal of Teacher Education* (à l'origine revue de l'ATEE²), *Higher Education in Europe*, etc.³

En France, l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), fondée en 1973 par M. Debeauvais⁴, publie depuis sa création la revue *Éducation Comparée*⁵, et depuis 2001, en partenariat avec l'Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale (IEEPS), la revue *Politiques d'Éducation et de Formation. Analyses et Comparaisons Internationales*. Quelques revues, telles *Perspectives Documentaires en Éducation* ou *Carrefours de l'Éducation*, proposent une rubrique internationale. La dernière consacrait récemment un numéro thématique international à la question de la pratique réflexive en formation d'enseignants (n° 12, 2001). Un indice du regain d'intérêt suscité par l'éducation comparée depuis la dernière décennie est d'ailleurs la publication de numéros consacrés au thème par des revues francophones : *Perspectives* (n° 71, 1989), la *Revue Française de Pédagogie* (n° 121, 1997), la *Revue Internationale d'Éducation* (n° 1, 1994), auparavant *Les amis de Sèvres*, qui consacre par ailleurs deux numéros thématiques à la formation des enseignants d'un point de vue international (n° 20, 1998 ; n° 21, 1999) ; *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* enfin (n° 2-3, 1995). Au cours

de la même période, d'autres revues accueillent régulièrement des articles rendant compte d'expériences étrangères dans leur domaine de préoccupations : c'est le cas de *Recherche et Formation*, qui propose plusieurs numéros thématiques à dimension internationale : « Tendances en formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères », (n° 10, 1991) ; « Les enseignants et l'Europe » (n° 18, 1995) ; « Mobilité internationale et formation » (n° 33, 2000) ; c'est le cas également de la revue *Éducation Permanente*, qui consacre un numéro à l'Europe (n° 99, 1989).

Si ce panorama permet d'avoir une certaine visibilité du poids éditorial de l'éducation comparée dans deux pays européens⁶, une approche plus fine permet de prendre la mesure du type de contributions qu'accueillent quelques-unes de ces revues, et ce faisant de dessiner plus précisément les contours de la recherche contemporaine en éducation comparée. P. Broadfoot (1999) propose utilement cet inventaire dans un récent ouvrage, *Learning from Comparing* (Alexander, Broadfoot & Philips, 1999), dans lequel elle propose une typologie des « études comparatives » publiées entre 1993 et 1996 dans la revue britannique *Comparative Education*. Il ressort de son recensement que la majorité des articles publiés se révèlent être des études menées dans un seul pays (31 études) ; une proportion moindre, bien que sensiblement équivalente (29), est constituée à proprement parler d'études comparatives (empiriques ou documentaires) ; une dernière catégorie enfin recouvre des études théoriques sur des questions pertinentes d'un point de vue comparatif : culture et connaissance, pouvoir et contrôle en éducation, etc. (21) (Broadfoot, 1999 : 23-24). En 1999, V. Rust, *et al.* observaient à leur tour, à partir d'une consultation extensive des articles parus depuis 1975 dans trois revues anglo-américaines importantes du genre (*Comparative Education Review*, *Compa-*

2. Association for Teacher Education in Europe.

3. Le lecteur peut disposer d'un panorama complet des revues comparatives et internationales anglophones à l'adresse suivante : <http://www.pitt.edu/~iise/journals.html>.

4. L'AFEC présente la spécificité, par rapport aux associations anglo-saxonnes, de rassembler aussi bien des universitaires, des chercheurs, que des experts issus des administrations et des organismes nationaux et internationaux.

5. *Éducation Comparée* ne paraît cependant qu'une fois par an, et reprend les actes du colloque de l'association, également annuel.

6. Pour un recensement plus exhaustif, pays par pays, de l'état de l'éducation comparée dans le monde, le lecteur se reportera utilement aux ouvrages de J.-M. Leclerc (1999) et D. Groux & N. Tutiaux-Guillon (2000). Le travail de W.D. Halls (1990) propose un bilan approfondi substantiel de l'éducation comparée par aires culturelles, entreprenant ambitieusement une « carte de l'éducation comparée comme discipline » (p. 14).

ative Education, *International Journal of Education Development*) la rareté de la recherche authentiquement comparative : moins d'un tiers des études consultées développent effectivement une démarche comparative (Rust, *et al.*, 1999)⁷.

Dans le même esprit, mais, eu égard à l'espace éditorial plus ténu accordé à la comparaison dans l'espace francophone, à partir d'un corpus plus modeste constitué des quelques dix revues francophones mentionnées plus haut, consentons au même type d'exercice pour le cas français. Bien que la comparaison ne soit pas une entrée affirmée par l'ensemble de ces publications (qui affichent prudemment et logiquement le qualificatif « international ») et que par ailleurs chacune procède de lignes éditoriales spécifiques, en tant qu'elles ont pour commune ambition de proposer une approche internationale et/ou comparative des questions d'éducation et de formation, une telle démarche ne semble pas incongrue. Moyennant ces réserves, il est intéressant de constater qu'on retrouve dans l'ensemble les tendances mises en évidence par P. Broadfoot pour le Royaume-Uni et V.D. Rust et ses collègues pour le contexte anglo-américain, à savoir la prédominance des études nationales (51), la part plus réduite des études proprement comparatives internationales (25), et enfin une proportion considérable de contributions spéculatives (33), bien plus souvent théoriques (28) que méthodologiques (5), dans le domaine de la comparaison en éducation ou du champ thématique couvert. Cet aperçu comparatif du poids et du contenu éditoriaux des revues préoccupées de comparaison en éducation suggère une série de remarques :

1) Il révèle une acception ample des travaux relevant de la comparaison en éducation, puisque tant les revues britanniques que françaises publient des études qui ne sont pas à proprement parler comparatives, mais qui rendent compte d'expériences étrangères sur des

problèmes particuliers d'éducation et de formation. On a affaire dans ces cas à des études intranationales. Le plus souvent, la dimension strictement comparative est proposée en amorce des études proprement dites. On trouve les mêmes modalités d'exposition dans la plupart des ouvrages collectifs d'éducation comparée, configuration dans laquelle, paradoxalement, est laissé au lecteur le soin de comparer⁸. De ce point de vue, une part importante de ces travaux et revues relèvent moins de la comparaison *stricto sensu* que de la confrontation internationale – ambition tout à fait fructueuse et stimulante au demeurant – sur des questions vives d'éducation et de formation. En sorte que le terme que proposait G. Bereday (1964) pour désigner ce genre de travaux – *foreign education* – conviendrait aisément à l'ensemble du domaine, si nombre faisait loi.

2) Dans le même temps, cette mise en perspective introduit indirectement une autre singularité de la recherche comparative et fournit des indices sur la façon dont s'organisent collectivement ceux qui en font profession. Bien que travaillés par un souci de constituer des communautés scientifiques internationales, souci qu'atteste en effet la composition des comités rédactionnels des revues spécialisées, autant que des auteurs qu'elles publient, aussi bien qu'en témoigne l'existence de multiples associations de spécialistes internationales (CIES ; EERA⁹), les comparatistes se définissent et se structurent aussi sur des bases nationales, voire locales. Chaque revue d'éducation comparée, chaque département ou institut de recherche, qu'il soit britannique, allemand, français, définit en effet à l'intérieur des cadres de sa culture académique et institutionnelle ses objets et ses postulats théoriques et ses outils méthodologiques. De sorte que malgré le caractère international de la recherche comparative, comme le constate R. Cowel qui n'hésite pas à évoquer *des* éducations comparées, « le fondement institutionnel de sa production n'en est pas

7. D'autres enquêtes menées à différentes périodes manifestent les mêmes tendances : les études authentiquement comparatives ne sont pas dominantes. W.D. Halls constate par exemple à partir d'un échantillon aléatoire d'articles parus dans la *International Review of Education* entre 1975 et 1985 que 40 % des études ne traitaient que d'un seul pays (Halls, 1990 : 25). À partir d'un corpus de 1 650 articles publiés entre 1986 et 1993 dans les revues internationales en éducation (dominées par le monde anglo-saxon comme nous l'avons vu), A. Novoa remarque que 48 % des études recensées développent une approche authentiquement comparative (Novoa, 1998).

8. Dans la forme la plus classique des collectifs internationaux et/ou comparatifs, les auteurs-coordonateurs de l'ouvrage introduisent les problématiques soulevées par l'ensemble des contributions et proposent une mise en perspective réflexive qui en assure la cohérence, chacune des contributions étant bien souvent signée par un universitaire représentant l'aire culturelle traitée.

9. European Educational Research Association.

moins centrifuge, spécifiquement national dans ses liens administratifs et politiques » (Cowel, 1990 : 325, 326). Cette tendance centrifuge du comparatisme en éducation n'entame pas nécessairement pour autant les possibilités d'avancées théoriques ou méthodologiques dans le domaine, en constituant même probablement le détour nécessaire. Comment une communauté scientifique internationale ponctuellement regroupée dans des associations de spécialistes supranationales ne peinerait-elle pas en effet à introduire une authentique cohérence scientifique ? Outre le poids des traditions académiques et des ancrages disciplinaires, que ne saurait effacer le seul caractère international du champ, le contexte institutionnel, le rôle des États et le poids des organismes nationaux dans la place et le statut accordés à l'éducation comparée, l'existence d'instituts de recherche spécialisés, la communauté scientifique, tous ces facteurs environnementaux pèsent sur le développement quantitatif et qualitatif de la recherche comparative dans chaque contexte national, et en conséquence sur la cohérence internationale du domaine. Les catégories d'étude investies par l'éducation comparée varient selon les aires culturelles pour les mêmes raisons culturelles et politico-institutionnelles, c'est-à-dire selon les problèmes qui se posent, et surtout *comment* ils sont posés, pour tel pays dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ainsi par exemple, dans le cas du Royaume-Uni, qui contraste avec celui de la France et illustre combien la situation de l'éducation comparée est instable et soumise au contexte sociopolitique, le développement de l'éducation comparée a été fortement lié à la formation des enseignants (Cowen, 1990 ; Sutherland, 1999 ; Limage, 2000). Ce sont d'ailleurs pour une large part les *Colleges of Education* longtemps chargés de former les enseignants qui ont pourvu en adhérents et soutenu la création de la *British Comparative and International Education Society*, et de fait celle de ses revues *Compa-*

rative Education et *Compare* (Sutherland, 1985). Les restrictions gouvernementales et le recentrage depuis la fin des années soixante-dix de la formation professionnelle des enseignants britanniques sur la pratique pédagogique, au détriment d'éléments réflexifs ou disciplinaires, ont entraîné la disparition progressive dans les programmes proposés par les départements d'éducation d'une formation à l'éducation comparée pour les futurs enseignants, affaiblissant considérablement, même si provisoirement¹⁰, le champ d'étude, compte tenu de ses modalités historiques de développement. Le lien étroit entre formation des enseignants et éducation comparée n'est pas propre au seul Royaume-Uni. On sait combien aux États-Unis cette tradition est ancrée, le Teachers' College ayant largement contribué au développement et au rayonnement de la recherche internationale américaine dans le domaine¹¹.

3) Un dernier enseignement de ce recensement a trait à la place considérable des contributions théoriques dans le domaine de l'éducation comparée, ce qui dénote une réelle vitalité du champ en matière de structuration épistémologique et conceptuelle, et probablement une prise de conscience de la part des comparatistes que l'autonomie et la légitimité scientifique de leur domaine de recherche passent par cette fondation de référents théoriques propres. Néanmoins, cette effervescence épistémologique ne s'accompagne pas d'un égal souci de structuration méthodologique du champ. La part importante de recherches intranationales que nous avons constatée est à cet égard l'indice de la difficulté tant méthodologique que logistique à développer des recherches internationales proprement comparatives. Le facteur linguistique est un des obstacles les plus évidents justifiant cet embarras, en quoi l'hégémonie du monde anglo-saxon en la matière, qui conduit certains à évoquer « l'anglo-centrisme » du champ (Grüber, 2001), peut en partie se comprendre¹². Par ailleurs, les

10. C'est depuis lors l'Université, en lien avec l'association britannique d'éducation comparée en Europe (BCESE) et le soutien d'éditeurs comme Croom Helm, Triangle ou Taylor & Francis, qui a repris le flambeau d'un champ qui s'est progressivement déplacé vers les second et troisième cycles universitaires. Pour cette question de l'influence prépondérante des revues et des éditeurs dans la diffusion de l'éducation comparée, voir Sutherland, 1985.

11. R. Cowen (*op. cit.*) rappelle que le *World Yearbook of Education* est traditionnellement le produit d'une collaboration entre l'Institute of Education de l'Université de Londres (en les personnes de B. Holmes et E. King) et le Teachers' College de Columbia, qui est également à l'origine de la création de la première association d'éducation comparée, et de sa revue, *Comparative Education Review*, qu'il a éditée jusqu'en 1978.

12. Nous constaterons plus loin que cette hégémonie est tout à fait lisible dans les intérêts de connaissance qui ont guidé le champ comparatif au cours de son développement.

études comparatives sont bien souvent le produit de coopérations internationales, entre institutions ou simplement entre chercheurs isolés. De ce point de vue, les facilités croissantes de communication, d'information et d'échange entre chercheurs peuvent augurer d'un probable développement de ce domaine.

L'enseignement de l'éducation comparée dans les universités est un autre indicateur pertinent de la vitalité du champ. Paradoxalement, compte tenu de sa situation géopolitique et de son histoire, la France, plus que le Royaume-Uni, peine à se libérer d'un certain ethnocentrisme, l'université française consentant encore modestement à cette ouverture internationale et comparatiste, le plus souvent au nom d'une irréductibilité des traditions éducatives et des références culturelles, tenace dans la culture universitaire française (Bourdieu & Passeron, 1967). Alors que dans un pays voisin comme l'Espagne, pourtant comme la France de tradition intellectualiste (Leclerc, 1994), l'éducation comparée est un domaine systématiquement représenté, obligatoire ou optionnel, dans les cursus de sciences de l'éducation et en formation d'enseignants (Palaudàrias, 2000), le champ demeure encore faiblement investi en France. L'enseignement de l'éducation comparée y est encore modeste, bien qu'en progression, dans les universités, et plus discrète encore dans les programmes de formation d'enseignants. D. Groux et J.-J. Paul ont entrepris récemment un recensement des enseignements d'éducation comparée proposés dans les départements français de sciences de l'éducation et dans les IUFM (Groux & Paul, 1999). Leur enquête fait apparaître qu'une douzaine d'universités et six IUFM offrent un enseignement sur ce thème, ce qui est un progrès significatif d'avec la situation de la discipline lors des décennies précédentes, au cours desquelles seules quelques rares universités, sous l'impulsion de pionniers (M. Debeauvais, M. Debesse, M. Husson, G. Mialaret, L. Thành Khôi), offraient une formation dans le domaine¹³.

En Grande-Bretagne, comme aux États-Unis, après une période de déclin au cours des années 1980, durant lesquelles en raison de leur coût et de leur utilité discutée, notamment en formation d'enseignants, les crédits alloués à la recherche comparative eurent tendance à se tarir (Mitter, 1997), on assiste à une résurgence de l'éducation comparée dans les universités (Altbach & Tan,

1995; Crossley, 1999; Dyer & King, 1993), avec des cours et une spécialisation dans la discipline proposés au niveau du *Master* et du doctorat. La proportion importante d'étudiants étrangers dans les départements d'éducation (*overseas students*) est un premier facteur d'explication de cette évolution (Watson, 1999); la Grande-Bretagne n'est cependant pas un cas isolé en la matière. Il en est d'autres, liés notamment à une prise de conscience que les choix en matière de politiques et de dispositifs d'éducation et de formation peuvent aujourd'hui plus encore qu'hier tirer profit des innovations proposées dans d'autres contextes sociaux. À l'heure d'une européisation, voire d'une mondialisation des problèmes d'éducation, la comparaison apparaît comme un outil pertinent de décentration et d'éclairage des convergences autant que des contrastes dans la façon dont sont investis ici et ailleurs des expériences et des phénomènes éducatifs communs, et incarne dans le même temps un instrument privilégié d'aide à la décision politique.

DES PRATIQUES DISCURSIVES ET DES INTÉRÊTS DE CONNAISSANCE ÉCLATÉS

Si, comme le rappelle J.-M. Leclerc (1999), les comparaisons internationales foisonnent aujourd'hui, beaucoup sont produites au niveau national ou international en réponse à des commandes institutionnelles, faisant souffrir l'ensemble du champ, par leur nature descriptive et souvent prescriptive, d'un déficit de légitimité académique. Le déplorer n'étant guère productif, il convient bien plutôt de savoir ce que les spécialistes dans le domaine de la comparaison font de cette situation particulière à l'éducation comparée. Au reste, il convient de souligner que de nombreux programmes de recherche en éducation comparée ne doivent leur existence qu'au concours de programmes européens, tels Leonardo, Petra ou Socrates, d'agences comme Eurydice, de structures supranationales comme le Conseil de l'Europe, l'OCDE, le Bureau International d'Éducation (BIE), l'Institut International de la Planification en Éducation (IIEP) ou l'UNESCO (dont dépend le précédent), autant d'instances internationales qui assurent un soutien de poids à la comparaison en éducation.

13. Voir également sur ces questions Holmes, 1990 et Tournier, 1981.

Les instances recourant à la comparaison en éducation sont donc nombreuses, mais ne relèvent pas uniformément, loin s'en faut, du domaine de la recherche scientifique, ce qui contribue à la difficile lisibilité de son propos et de ses objets, et à la constitution d'un horizon de références commun. Le *discours de recherche* d'une part, et le *discours d'expertise* – celui tenu dans le cadre d'infrastructures nationales ou internationales – d'autre part, et que H. Zander identifie comme un « discours à statut gestionnaire » (1996 : 284), relèvent de registres discursifs et d'intérêts de connaissance différents, le premier étant travaillé par un souci épistémologique d'interrogation et de problématisation des phénomènes éducatifs, le second par des préoccupations pragmatiques d'évaluation et/ou de pilotage.

Difficilement conciliables, ces pratiques discursives éclatées constituent un facteur de fragilisation pour le domaine, malgré son apparente vitalité. H.J. Noah consentait déjà voici près de vingt ans que « l'éducation comparée constitu[ait] un domaine d'étude appliquée qui trouv[ait] d'abord sa justification dans sa contribution à l'évaluation, le management éducatif, l'administration et dans l'aide à la décision politique. Cependant, [ajoutait-il,] comme tout domaine, il est potentiellement soumis à un usage abusif de ses résultats pour légitimer telle ou telle action réformatrice » (Noah, 1984 : 161). Cette mise en garde devant la montée d'une dérive utilitariste d'un champ confronté à la multiplication de « nouveaux consommateurs d'éducation comparée (...) planificateurs, experts, agences de financement, organisations non gouvernementales... » (Novoa, 2000 : 203), autant d'acteurs qui jouissent d'une grande influence dans l'espace international de l'éducation, est une des préoccupations contemporaines de comparatistes soucieux de construire et de préserver une autonomie dans la définition de leurs objets d'études que la dépendance à des sources de financement, à des usages et des intérêts externes menace.

L'une des options des universitaires comparatistes face à ce consumérisme est peut-être dès lors d'assumer, comme d'aucuns le pensent, un rôle de « vigie scientifique » des organismes internationaux concernant leurs travaux comparatifs (Kallen, 1999). Pour le moins, la porosité entre ces territoires institutionnels et profes-

sionnels que sont le domaine universitaire et le domaine de l'expertise internationale semble une saine opportunité d'interaction, le dernier pouvant à l'occasion d'ailleurs « mettre au travail » l'expertise universitaire. C'est un des mérites de l'AFEC que d'avoir œuvré dès sa création dans le sens de cette ouverture. La vigilance est néanmoins de mise en effet pour éviter que cette confrontation ne se traduise à terme par une colonisation de conceptions applicationnistes de la connaissance comparative.

Un autre indice d'ouverture du champ d'études est la constitution d'équipes de recherche associant chercheurs et praticiens, *outsiders* et *insiders* (Crossley, 1999). Cette tendance participative et polyphonique, observable dans d'autres champs de préoccupations des sciences sociales, participe d'un renouvellement des perspectives de l'éducation comparée, devenue moins surplombante et plus attentive aux formes locales et subjectives de formulation des questions et des problèmes éducatifs (Crossley, 1990 ; Dyer & Chokski, 1997 ; Stuart, *et al.*, 1997).

Hésitant entre hermétisme et externalisme, les comparatistes sont sujets à des incertitudes identitaires récurrentes. L'équilibre est pour le moins difficile à trouver entre d'une part un isolationnisme scientifique soucieux de préserver le champ de l'impureté académique du discours expert, qu'on rangera alors commodément dans la rubrique « éducation internationale », en opposition à « éducation comparée » (à l'instar de ce qui se passe dans le monde anglo-saxon), et d'autre part une ouverture et une confrontation saines, mais susceptibles de mettre en danger l'assise épistémologique et la légitimité académique de la spécialité.

CONSÉQUENCES POUR LA CONNAISSANCE DANS LE DOMAINE COMPARATIF

Le registre et le temps de l'action du politique et du scientifique sont par nature discordants. L'évaluation des systèmes d'éducation ou de formation ne signifie pas pour autant une compréhension des phénomènes culturels qu'ils abritent¹⁴. Même si, dans un probable

14. J. Schriewer considère par exemple que les controverses qui jalonnent l'histoire de l'éducation comparée « résultent de visions fondamentalement différentes de l'Autre, et qui constituent l'objet de la connaissance, de l'opposition entre la minimisation de différences socio-culturelles en vue de faciliter la compréhension pratique, et leur exploitation en vue de l'analyse scientifique » (Schriewer, 1997 : 113).

espoir de performance, certains auteurs n'hésitent pas à parler de l'éducation comparée comme d'une « matière » ou d'une « discipline » (Halls, 1990 ; Pereyra, 1993), il est vraisemblable que ses ancrages institutionnels multiples (Cummings, 1999), l'incertitude de ses desseins et la fragilité de ses fondations théoriques ne l'autorise pas à se constituer comme telle. Faut-il s'en inquiéter ? On peut en douter. Justement considérée – humblement ou audacieusement – comme « un champ d'études qui recouvre toutes les disciplines œuvrant à comprendre et expliquer les phénomènes éducatifs » (Lê Thành Khôi, 1986), l'éducation comparée se nourrit probablement en effet de cette interdisciplinarité, qui favorise l'interaction de perspectives issues de toutes les disciplines des sciences humaines.

C'est dire que l'enfermement disciplinaire, s'il est susceptible d'assurer une visibilité et une légitimité institutionnelle et scientifique réelle, ne semble pas constituer un horizon plausible ni même peut-être souhaitable pour un champ de recherche dont la spécificité et le salut réside probablement plus dans l'ouverture et la confrontation que dans une improbable clôture disciplinaire. Pour autant, si l'hégémonie épistémologique ou méthodologique n'est pas forcément souhaitable en ce domaine comme en d'autres – car ne pas être touché par la pathologie de l'épistémocratie qui guette nombre de champs disciplinaires est en soi une grâce – une régulation par le consumérisme (pour reprendre l'image de A. Novoa) n'est guère plus enviable. Or, force est de reconnaître que l'hétérogénéité des contributions et des instances du discours comparatistes incite à la vigilance. En somme, la situation instable du domaine vient probablement moins de sa difficulté à être reconnu comme discipline à part entière que de son champ d'intervention, de ses usages et de ses objets, sensibles parce qu'éminemment politiques.

Moyennant quoi les catégories d'analyse et les objets d'études, et par là même les connaissances produites dans le champ comparatif ne constituent pas des savoirs neutres car ils sont soumis à une contextualisation socio-politique déterminante. Il va de soi que dans le domaine de la recherche en éducation – au-delà du seul contexte spécifique de l'éducation comparée – l'internalisme scientifique (la production de connaissances indépendantes de l'environnement dans lequel elles sont produites) n'est guère aisé, et bien des recherches se départissent à un moment donné de l'analyse distanciée,

de cette neutralité axiologique dont parle Max Weber, pour s'engager dans une intelligence nécessairement politique des problèmes traités. Le domaine de l'éducation comparée, par la multiplicité de ses ancrages institutionnels, de ses objets et de ses usages, rend cependant plus sensible encore cette tension entre internalisme et externalisme scientifiques qui travaille de façon récurrente la recherche éducative.

CONCLUSION

En dépit du nombre considérable de travaux régulièrement publiés dans le domaine, l'éducation comparée souffre donc encore d'un remarquable déficit de cadre de référence discursif commun, sinon d'assise théorique. Outre une tendance utilitariste de la comparaison internationale préjudiciable à sa reconnaissance scientifique en ce qu'elle favorise les « erreurs du comparatisme spontané » (Sghultheis, 1989 : 12), le fait de ne pas constituer en soi une discipline, mais un carrefour où se croisent divers regards disciplinaires – sciences politiques, historiques, économiques, sociologiques, de l'éducation, etc. – ne favorise pas la définition d'une identité : « nous ne savons pas grand-chose sur nous-mêmes en tant que comparatistes de l'éducation » déplore ainsi R. Cowen (1990). Néanmoins, il n'est pas déraisonnable d'espérer que la construction européenne et les enjeux identitaires que celle-ci génère, mais aussi plus concrètement encore le développement des échanges internationaux, la mobilité croissante des étudiants autant que des personnels enseignants et des chercheurs (par exemple par le biais du réseau européen PRESTIGE : *Training and Mobility of Research*), enfin le développement sensible du thème de l'interculturel dans plusieurs pays européens, qui prend en compte la diversité culturelle et linguistique intranationale, principalement dans le domaine de la scolarisation (Krüger-Potraz, 2000 ; Paludàrias, 2000), dynamise dans l'avenir de la recherche comparative, qu'il semble plus raisonnable de concevoir comme une spécialité transdisciplinaire que comme un authentique champ disciplinaire.

Régis MALET

Université Charles de Gaulle – Lille 3

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALEXANDER, R., BROADFOOT, P. & PHILIPS, D. (eds.) (1999-2000). *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research*, 2 vol., Wallingford : Symposium Books.
- ALTBACH, P.G. & TAN, J. (1995). *Programs and Centres in Comparative and International Education : a Global Inventory*, Buffalo : State University of New York.
- ANDERSON, B. (1991). *Imagined Communities*, London : Verso.
- BABS FAFUNWA, A. (1990). L'Éducation comparée en Afrique, in Halls, W.D. (dir.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris : UNESCO, p. 259-294.
- BEREDAY, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement, in Castel, R. & Passeron, J.-C. (dir.), *Éducation, développement et démocratie*, Paris : Mouton, p. 21-58.
- BROADFOOT, P. (1999). Not so much a context, more a way of life ? Comparative education in the 1990's, in Alexander, R., Broadfoot, P. & Philips, D. (eds.), *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research*, vol. 1, Wallingford : Symposium Books, p. 21-32.
- Comparative Education Review* (1977). *Comparative Education – Its Present State and Future Prospects*, Oxford : Clarendon Press.
- COWEN, R. (1990). L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée, in Halls, W.D. (dir.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris : UNESCO, p. 323-353.
- COWEN, R. (1999). Late modernity and the rules of chaos : an initial note on transitologies and rims, in Alexander, R., Broadfoot, P. & Philips, D. (eds.), *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research*, vol. 1, Wallingford : Symposium Books, p. 73-88.
- CROSSLEY, M. (1990). Collaborative Research, ethnography and comparative and international education in the South Pacific, *International Journal of Education Development*, 10, n° 1, p. 37-46.
- CROSSLEY, M. (1999). Reconceptualising Comparative and International Education, *Compare*, 29, 3, p. 249-267.
- CROSSLEY, M. & BROADFOOT, P. (1992). Comparative and international research in education : scope, problems and potential, *British Educational Research Journal*, 2, p. 99-112.
- CUMMINGS, W.K. (1999). The InstitutionS of education : compare, compare, compare !, *Comparative Education Review*, 43, 4, p. 413-437.
- DEBEAUVAIS, M. (1994). Article « Éducation comparée », in Champy, P. & Étévé, C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan Université, p. 327-330.
- DYER, C. & KING, K. (eds.) (1993). *The British Resource in International Training and Education*, Edinburgh : University of Edinburgh.
- GRANT, N. (2000). Tasks for comparative education in the new Millenium, *Comparative Education Review*, 36, 3, p. 309-317.
- GREEN, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation-State*, London : McMillan.
- GROUX, D. & PORCHER, L. (1997). *L'Éducation comparée*, Paris : Nathan Pédagogie.
- GROUX, D. & PAUL, J.-J. (1999). *L'Éducation comparée en France : état des lieux*, in Leclerc, J.-M. (dir.), *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris : CNDP, p. 107-125.
- GROUX, D. & TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2000). *Les Échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan.
- GRÜBER, K.H. (2001). Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique, in Sirota, R. (dir.), *Autour du Comparatisme en éducation*, Paris : PUF, p. 95-107.
- HALLS, W.D. (1974). Toward a European education system, *Comparative Education*, 10, 3, p. 211-219.
- HALLS, W.D. (dir.) (1990). *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris : UNESCO.
- HOFFMAN, D.M. (1999). Culture and comparative education : toward decentering and recentering the discourse, *Comparative Education Review*, 43, 4, p. 464-488.
- HOLMES, B. (1990). L'éducation comparée en Europe occidentale, in Halls, W.D. (dir.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris : UNESCO, p. 67-107.
- JARVIS, P. (2002). Globalisation, citizenship and the education of adults in contemporary European society, *Compare*, 32, 1, p. 5-19.
- JULLIEN de PARIS, M.-A. (1962). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation*, Genève : Bureau International de l'Éducation, réimpression de l'édition de 1817.
- KALLEN, D. (1999). Les organisations internationales de l'éducation comparée, in Leclerc, J.-M. (dir.), *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris : CNDP, p. 233-248.
- KING, E.J. (1968). *Comparative Studies and Educational Decision*, London : Methuen.
- KRÜGER-POTRAZ, M. (2000). Éducation comparée et éducation interculturelle : leur place dans la recherche et dans les cursus universitaires en Allemagne, in Groux, D. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Les Échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan, p. 93-98.
- LAUDER, H. (2000). The dilemmas of comparative research and policy importation, *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3, p. 465-475.
- LECLERC, J.-M. (1994). Intuitions et comparaisons, *Revue Internationale d'Éducation (Sèvres)*, 1.
- LECLERC, J.-M. (dir.) (1999). *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris : CNDP.
- LÊ THÀNH KHÔI. (1981). *L'Éducation comparée*, Paris : Armand Colin.

- LÊ THÀNH KHÔI. (1986). Toward a general theory of education, *Comparative Education Review*, 30, 1, p. 12-29.
- LÊ THÀNH KHÔI. (2001). *Éducation et civilisations. Genèse du monde contemporain*, Paris : UNESCO.
- LIMAGE, L.J. (2000). L'Éducation comparée et l'éducation interculturelle dans la formation des enseignants et dans les cursus universitaires : le cas des pays anglo-saxons, in Groux, D. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Les Échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan, p. 85-92.
- MEURIS, G. & DE COCK, G. (1997). *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, Bruxelles : De Boeck Université.
- MITTER, W. (1997). Challenges to comparative education : between retrospect and prospect, *International Review of Education*, 43, 5-6, p. 401-412.
- NOAH, H.J. & ECKSTEIN, M. (1969). *Towards a Science of Comparative Education*, New York : McMillan.
- NOAH, H.J. (1984). The Uses and abuse of comparative education, *Comparative Education Review*, 28, 4, p. 153-165.
- NOVOA, A. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3.
- NOVOA, A. (1998). *Histoire et comparaison*, Lisbonne : Educa.
- NOVOA, A. (2000). L'Éducation comparée et les politiques éducatives dans l'espace européen, in O'Dowd, M. & Fägerlind, I. (eds.), *Mapping European Comparative Education Research Perspectives*, Stockholm : Stockholm University & The PRESTiGE TMR Network, p. 201-224.
- O'DOWD, M. & FÄGERLIND, I. (eds.) (2000). *Mapping European Comparative Education Research Perspectives*, Stockholm : Stockholm University & The PRESTiGE TMR Network.
- PALAUDÀRIAS, J.-M. (2000). Éducation comparée et éducation interculturelle en Espagne, in Groux, D. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Les Échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan, p. 105-110.
- PAUL, J.-J. & TOMAMICHEL, S. (eds.) (1996). *Le Rôle des pouvoirs publics dans l'éducation. Approches comparatives des évolutions et tendances contemporaines*, AFEC, Université Lumière - Lyon 2.
- PAULSTON, R.G. (1993). Mapping discourse in comparative education, *Compare*, 23, 2, p. 101-114.
- PEREYRA, M. (1993). La construcción de la educación comparada como disciplina académica, in Schriewer, J. & Pedró, F. (eds.), *Manual de educación comparada*, Barcelona : PPU, p. 255-323.
- PZEWORSKI, A. (1987). Method of cross-national research, 1970-1983 : an overview, in Dierkes, M., Weiler, H.N. & Antal, A.B. (eds.), *Comparative Policy Research*, Aldershot : Gower.
- PSACHAROPOULOS, G. & WOODHALL, M. (eds.) (1985). *Education for Development. An Analysis of Investment Choice*, Oxford : Oxford University Press.
- PSACHAROPOULOS, G. (1990). Comparative education : from theory to practice, or are you A : /neo.* or B : /* ist ?, *Comparative Education Review*, 34, 3, p. 369-380.
- RUST, V.D., SOUMARÉ, A., PESCADOR, O. & SHIBUYA, M. (1999). Research strategies in comparative education, *Comparative Education Review*, 43, p. 108-109.
- SCHRIEWER, J. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt : Peter Lang.
- SIROTA, R. (dir.) (2001). *Autour du Comparatisme en éducation*, Paris : PUF.
- SUTHERLAND, M.B. (1985). Communication and comparative education : the use of comparative journals, in Smawfield, D. (ed.), *International Academic Interchange and Cooperation in Higher Education*, Hull : British Comparative and International Educational Society.
- SUTHERLAND, M.B. (1999). Royaume-Uni : regard sur l'éducation en France et la situation de l'éducation comparée, in Leclerc, J.-M. (dir.), *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris : CNDP, p. 159-166.
- SWING, E.S., SCHRIEVER, J. & ORIVEL, F. (eds.) (2000). *Problems and Prospects in European Education*, Westport, Connecticut & London : Praeger.
- TOURNIER, M. (1981). Aperçus sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger, *Revue Française de Pédagogie*, 54, p. 76-90.
- VAN DAELE, H. (1993). *L'Éducation comparée*, Paris : PUF.
- WEILER, H. (1982). Educational planning and social change : a critical review of concepts and practice, in Altbach, P.G., Arnove, R. & Kelly, G. (eds.), *Comparative Education*, New York : McMillan Publishing Company, p. 105-119.
- ZANDER, H. (1996). Rapport général du colloque international d'éducation comparée de l'AFEC, in Paul, J.-J. & Tomamichel, S. (eds.), *Le Rôle des pouvoirs publics dans l'éducation. Approches comparatives des évolutions et tendances contemporaines*, AFEC, Université Lumière - Lyon 2, p. 283-289.

LA VIOLENCE DE GRANDIR *ÊTRE ET AVOIR* DE NICOLAS PHILIBERT

ARLETTE FARGE

Un fait, si ténu ou important soit-il, ne fait événement que s'il vient se loger dans une attente consciente ou non de son avènement, que s'il permet que quelque chose s'accomplisse et que s'il vient donner une sorte d'espoir proche. En somme, ce fait ne devient événement que s'il puise de la satisfaction en un lieu où déjà s'organisait en silence sa réception, et où se dessinait une image d'un futur à venir à la fois possible et signifiant.

Être et avoir, le film de Nicolas Philibert sorti à la fin du mois d'août 2002 sur nos écrans, est un film qui fit événement, qui le fait encore aujourd'hui, en accompagnant notre horizon mental, culturel et artistique. Rien ne pouvait tout à fait le prévoir, même si le réalisateur Nicolas Philibert possède depuis longtemps le talent si rare d'approcher de nous des réalités simples et moins simples sur lesquelles nous n'avons pas toujours l'habitude de nous appesantir. Ce furent la *Ville-Louvre*, *Au pays des sourds* et *La Moindre des choses*, autant de fictions documentaires aux lignes amples et sensibles, faisant surgir et ressentir des mondes ignorés mais si présents (comme la surdité ou la folie par exemple).

Charles Tesson, un des rédacteurs des *Cahiers du cinéma*, examine cet événement dans le numéro de novembre

2002, et sous sa plume cinéophile et savante viennent des mots que peut-être nous étions beaucoup à guetter, à attendre, espérant qu'ils ne soient pas définitivement caducs : il parle en effet d'utopie, de communion, de communauté de sens, de foi, de sacré et de lien social. Ce sont ces sentiments et ces notions enfouies qu'aurait fait surgir *Être et avoir* et non pas, comme l'ont dit certains critiques, la supposée mièvrerie de l'univers enfantin. Quelque chose s'est passé – et bien sûr le support en était l'enfance, et Jojo sa touchante incarnation – qui permettait enfin, non pas qu'on « rêve », mais qu'on pense que quelque chose du lien enfant-enfant plus âgé, enfant-adulte, enfant-famille, enfant-proviseur demandait à être redit, à se montrer sous son vrai jour, c'est-à-dire sous un jour élaboré. Et cela même si nous ne sommes pas habitants de Lozère, ni participants d'une classe unique. À ce niveau d'entendement des signes et des êtres, le contexte n'est pas si important quand il s'agit de dire ce qui en nous s'étouffait : le sens d'une enfance à venir face à des adultes parfois démunis, parfois inquiets, parfois indifférents ou concernés. La vie de Monsieur Lopez n'est pas celle d'un saint, ni même celle d'un apôtre comme on a pu le dire ; elle est celle d'un citoyen. Oui, un citoyen, voilà qui est relativement

simple, et pourtant qui s'énonce mal ou ne se définit plus bien de nos jours, car beaucoup ont pris l'habitude de désertier cet espace du langage. Citoyenneté, République, fraternité, rapports de domination, inégalité entre les classes sont souvent des mots devenus obsolètes, pire, les champs désertés de notre analyse sociale. *Être et avoir*, en ce sens, n'est pas une leçon mais un superbe miroir où l'on peut enfin se regarder, se reconnaître, s'aimer, pour agir, pour délivrer de l'utopie dans les heures qui passent.

Laïcité et différence existent ici (riches, pauvres, Eurasiens, étrangers, Français) et quelque chose d'un lien social se construit jour après jour, et cela avec une apparente aisance, ce qui ne veut pas dire avec naturel. Car ces enfants luttent constamment – cela se voit – et combattent pour que leur apprentissage devienne un savoir et que leurs journées se soldent par de la satisfaction, orchestrée d'abord par l'instituteur, ferme et autoritaire, puis par les parents. Mais le sens est là, celui des mots à mettre sur les choses, des regards à porter sur autrui, des devoirs à respecter les uns envers les autres, des amitiés à construire, des pardons à donner ou des coexistences à établir avec le minimum de heurts.

Pour avoir eu tant de plaisir à voir ce film, il faut aussi en trouver la source non pas seulement vers une nostalgie de l'enfance (qui existe réellement), mais dans ce lieu où l'on se sent entouré de vérités montrées, de sens donné aux actes et aux paroles, de mots porteurs inscrits sur les choses comme sur les événements.

D'autres aspects de ce film, souvent passés sous silence au profit d'une polémique sur le non-modernisme de cette petite classe, accompagnent notre réception attentive. Ce qui émeut réellement, ce qui nous approfondit et en même temps demande réflexion, c'est la véritable *violence* qui sourd constamment de chaque plan du long métrage. En apparence doux et tendre, plein de clins d'œil et d'humour (la scène de la photocopieuse par exemple, entre Jojo et Marie), le film, rythmé par le temps des saisons (celui qui va des blés mûrs aux neiges recouvrant le dos des vaches), exprime autant de continuité saisonnière que de déchirures violentes et d'innombrables ruptures. Bien sûr il y a la nuit du petit matin et le car de ramassage où le chauffeur accueilli de petits enfants aussi emmitouflés qu'ensommeillés ; bien sûr il y a les promenades d'été et la petite Alizé perdue dans les avoines un jour de pique-nique ; mais il y a surtout la violence de grandir, de se séparer de son corps d'enfant

pour aller vers un corps qu'on ne connaît pas encore, de se séparer du maître et d'une école protectrice pour regagner le collège de la ville. Et si, ce jour-là, le maître fait compter à l'infini Jojo lorsqu'il visite la nouvelle école, c'est bien parce que ce travail douloureux de grandir se décompte à l'infini, dans la douleur comme dans une perplexité inquiète.

L'altérité, parfois rude, difficile à admettre, est une réalité de chaque jour, montrée à l'écran dans son peu de facilité à intégrer. Chacun prend conscience, du fait de l'instituteur, de sa fragilité et de celle des autres : les regards lourds de sens sur le cahier du voisin, les efforts extrêmes pour lire ou raconter une histoire à partir des images, pour déchiffrer un 7 puis le reproduire, pour comprendre que le *e* accolé au mot *ami* est signe de féminin, semblent des buts très difficiles à atteindre. Et quand se pose le regard du maître, juste et sévère, ou celui de la famille, d'abord sûre d'elle face aux multiplications, puis totalement embrouillée par l'énigme des mathématiques, quelque chose se dit d'un savoir extrêmement complexe, et se couler en lui, l'acquiescer est un effort d'autant plus important que, bien souvent, celui-ci n'a pas de vraie logique et a bien de l'arrogance parfois. Les corps aussi grandissent, et les deux grands garçons se disputant, rivaux entre eux, savent bien qu'il y va aussi de la lutte des corps, de la lutte sur soi pour se débarrasser de soi. Les images du fils avouant douloureusement au maître la grave maladie de son père, la petite fille au retard psychologique et intellectuel évident doublé d'une sensibilité intense sont autant d'images qui disent les fractures, les différences, les souffrances du partage difficile et les chagrins si violents des enfants et de leur famille.

Être et avoir est un film important sur la violence des séparations et sur ce qu'implique grandir. C'est aussi un film sur la possibilité réelle d'accompagner ces moments spécifiques en donnant sens à ce qu'est une communauté, un savoir donné, une transmission civique offerte. Rencontrer un monde plus adulte, plus sauvage aussi demande à être aidé, construit, affirmé dans la présence de soi.

Ainsi Jojo, dont on a dit à juste titre qu'il était « craquant », a déjà grandi depuis le tournage. Il a déjà senti peu ou prou l'arrachement à sa propre enfance et à l'étonnement rusé que celle-ci lui permettait. Il existe dans cette fiction documentaire comme un pont d'amour, et autour de cela, des mots se sont dits, des

images se sont tournées tandis que des valeurs se véhiculaient, cherchaient à préserver les chances de chacun, malgré les identités singulières et les différences sociales. Le lieu collectif que représente cette classe d'enfants de la Lozère est le symbole du lien social qui nous manque tant, même s'il doit être décliné de façon différenciée selon que l'on est en ville moyenne, en banlieue ou en zone très défavorisée. Nicolas Philibert pose l'utopie à

travers une certaine normalité ; il a déjà accompli un petit miracle en permettant que nous communions ensemble en salle au lieu d'être individualisé devant la télévision, façon chaîne câblée.

Arlette FARGE
Historienne
CNRS

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

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

Disciplines philosophiques

Philosophie de l'éducation

HEYTING, Frida ; LENZEN, Dieter ; WHITE, John. Eds.
Methods in Philosophy of Education.

London ; New York : Routledge, 2001. 185 p., notes
bibliogr. Index. (Routledge international studies in the
philosophy of education ; 13.) ✎ 31

Existe-t-il une méthodologie en philosophie de l'éducation ? Si oui, quelle (s) méthode (s) adopter ? Les contributions, rassemblées suite à un symposium organisé à l'initiative de l'École Supérieure d'histoire et de philosophie de l'éducation des Pays Bas ont un double objectif : elles tentent d'une part d'exposer et d'analyser différentes approches méthodologiques dans le domaine de la philosophie de l'éducation, d'autre part de confronter ces approches, de mesurer leurs apports respectifs. Les articles qui traduisent différents courants (déconstructionniste, structuraliste, herméneutique culturaliste, etc.) ont pour objet d'étude un thème commun : les droits de l'enfant. Les débats témoignent de la pluralité de la réflexion des auteurs, philosophes ou spécialistes des sciences de l'éducation en Grande Bretagne, en Allemagne ou aux Pays Bas. (Prix : 56 £).

RENAUT, Alain.

La libération des enfants.

Paris : Bayard, 2002. 396 p. (Essai sciences humaines.)
✎ 5

La Déclaration des droits de l'enfant soulève bien des problèmes. Risque-t-elle de conduire à faire de l'enfant un égal de l'adulte, alors que sa différence de fait rend difficile l'exercice de ses droits, en particulier dans l'acte éducatif ? L'évolution de la notion d'enfant, des relations familiales et des conceptions éducatives sont réexaminées au travers d'une histoire de l'enfance depuis l'antiquité, grâce à l'éclair-

rage d'historiens comme Philippe Ariès et John Boswell. Les changements qui s'opèrent avec l'Humanisme. Puis, à partir du 18^e siècle, l'émergence des idées concernant la liberté et des droits de l'enfant, celui-ci étant reconnu et respecté comme tel. Jean-Jacques Rousseau fonde sa réflexion sur cette nouvelle vision de l'enfance et de la famille, ce qui explique l'opposition qu'il rencontre y compris dans les rangs des Lumières. Si comme le pense Alexis de Tocqueville, la transformation du statut de l'enfant et l'évolution du lien familial accompagnent le développement de la démocratie, il faudra attendre deux siècles après la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, pour que soit adoptée en 1989 une Déclaration des droits de l'enfant. Elle lui garantit la reconnaissance, des droits et surtout des libertés, comme les libertés d'opinion et d'expression sujettes à controverse compte tenu des difficultés qu'elles soulèvent. Comment éviter que l'enfant ne soit soumis à des responsabilités qu'il ne peut assumer, l'aide de l'adulte lui étant nécessaire pour se construire ? Et, surtout, comment maintenir la différence entre adulte et enfant qu'implique le rapport pédagogique ? Dans notre société la relation d'autorité ne peut être que contractuelle et le statut de l'enfant du 21^e siècle naîtra du débat entre droit et éthique jusqu'à l'émergence d'un enfant-citoyen. (Prix : 24 €).

Histoire

Histoire de l'éducation

LAOT, Françoise F.

40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000).

Paris : L'harmattan, 2002. 158 p., Annexes, bibliogr.
p. 155-158. (Histoire et mémoire de la formation.) ✎ 21
Dresser un état de la recherche en formation des adultes est difficile. Au sein de quelles institutions est-elle menée, dans quelles disciplines, quels en sont les objets ? Un bilan est malgré tout établi autour de deux grands axes : les travaux au sein de l'INFA, puis à partir de 1971 les thèses dans les universités. L'étude des archives du CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale) et de l'INFA (Institut national pour la formation des adultes), considéré comme ayant été le premier centre de recherche dédié à la formation des adultes, permet d'établir la liste des

études réalisées et d'identifier les principales thématiques axées surtout sur les méthodes d'apprentissage des adultes, les phénomènes sociaux et le rapport au savoir des adultes. Avec la disparition de l'INFA, en 1973 la recherche est dispersée dans différentes institutions : université, centres de formation de formateurs, CNRS... Le repérage des travaux devient alors très difficile même au sein de l'université, 432 thèses sont pourtant recensées, dont près de la moitié en sciences de l'éducation, les « oubliés » étant probablement nombreux en sociologie et en économie. L'analyse du corpus retenu permet de localiser les travaux, d'étudier les thématiques et l'évolution du vocabulaire et d'observer que ce champ de recherche a investi tous les aspects de la vie sociale. (Prix : 14 €).

Éducation comparée

ALEXANDER, Robin ; PHILLIPS, David.

Learning from comparing: new directions in comparative educational research.

Oxford : Symposium Books, 1999. 302 p. +185 p., notes bibliogr. ^{FR} 13

Cet ensemble de contributions fait le point sur les recherches comparatives portant sur l'enseignement et les systèmes éducatifs tant au niveau national qu'international. Il se compose de deux volumes. Le premier volume, axé sur l'état de la recherche dans le domaine des recherches comparatives et sur les problèmes de méthodologie rencontrés par les chercheurs, aborde les sujets suivants : 1 - Les données comparatives et les évaluations au cours du 20^e siècle et dans les années 90 : théories, méthodes, contextes ; 2 - Les pédagogies. Plusieurs méthodologies sont envisagées pour mener à bien un travail de recherche comparative ; 3 - Les résultats scolaires des élèves et les politiques éducatives. Le deuxième volume est consacré aux apports de la recherche comparative sur le plan pratique, à ses implications et ses applications. Les questions qui suivent structurent ce volume en trois parties : 1 - Les pays en voie de développement : quels apports peuvent être dégagés des études comparatives en matière de pédagogie et de système d'enseignement ? 2 - Les politiques éducatives : dans quelle mesure peuvent-elles faire l'objet d'études comparatives ? Au-delà des différences culturelles et nationales, quelles données sont transférables ? 3 - Enfin le travail des personnels : enseignants, inspecteurs et formateurs ; leurs conditions de travail, leurs missions et leurs réalisations. Les deux volumes sont le fruit d'une série de conférences organisées par 3 universités britanniques et dispensées au cours des années 97-99. Les articles écrits par des universitaires de plusieurs nationalités sont organisés de façon à présenter des points de vue complémentaires et critiques sur la recherche comparative et ses diverses utilisations, voire ses dérives. L'ensemble tente de jeter un pont entre chercheurs, décideurs et praticiens. (Prix : 43.66 €).

Perspectives de l'éducation

COULON, Jacques de.

Les enfants du veau d'or : résister à l'ordre marchand par l'éducation.

Paris : Desclée de Brouwer, 2002. 260 p., bibliogr. p. 255-256. (Société.)

Des témoignages d'élèves, de parents, de professeurs et des textes philosophiques permettent de mettre en évidence la dérive de notre société mercantile et du système éducatif. L'être humain et plus particulièrement le jeune est réduit par l'idéologie de marché à ses pulsions, provoquant un oubli de soi et de l'autre. Le néolibéralisme et la pensée unique amènent le retour de l'inégalité avec ses exclus, le conformisme du paraître, la tyrannie du jeunisme et le culte de l'argent associé à la bonne conscience. Quelle place pour l'école face à cette idéologie marchande qui transforme l'élève en consommateur et où la rentabilité est devenue une valeur fondatrice y compris dans l'enseignement ? Elle ne peut pas se contenter de servir l'économie comme le suggèrent les travaux de l'OCDE. L'enjeu pour l'école est de faire émerger la prééminence du savoir sur le « savoir-être » et les savoir-faire en réapprenant aux élèves les notions de liberté et de responsabilité. Ce savoir plus qu'une accumulation de connaissances doit permettre la structuration de celles-ci, la formation de l'élève est fondamentale, il faut lui redonner des repères et développer une culture de l'intériorité, le professeur ne pouvant être un simple animateur. (Prix : 20 €).

Réflexions critiques sur l'éducation

MEIRIEU, Philippe.

Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu ?

Paris : Ed. du Tricornet, 2002. 46 p. ^{FR} 5

La convention internationale des droits de l'enfant date de 1989. Initiée par Janusz Korczak, elle reste essentielle et est toujours d'actualité. Elle suscite cependant des débats et des interrogations en particulier en matière d'éducation, car elle peut paraître comme étant en contradiction avec l'acte éducatif. Elle affirme les droits de l'enfant dans sa spécificité, c'est-à-dire avec son présent et non plus exclusivement comme un futur adulte. Il a droit à la reconnaissance et à une éducation, ce qui ne signifie pas « fabrication », mais est en totale contradiction avec une éventuelle démission des adultes. De fait, le véritable débat ne se situe pas dans la nature de l'éducation, les articles de la convention étant extrêmement explicites sur ce sujet, mais dans ses droits à l'expression, la liberté d'opinion et face aux problèmes des interdits. Comment apporter des réponses autres que celles qui soumettent l'enfant à des responsabilités qu'il ne peut assumer ? Il est fondamental d'offrir à l'enfant outre son droit à une identité qui est primordial, un espace « hors menace » où il bénéficie de l'aide de l'adulte pour se construire. (Prix : 6 €).

TAYLOR, Richard.

For a radical higher education after postmodernism.

Buckingham : Open University Press, 2002. 182 p., notes bibliogr. Index. € 5

Quelle devrait être la place et la fonction de l'enseignement supérieur au sein de la société ? Quels sont par contre les priorités et les objectifs de l'enseignement supérieur aujourd'hui au Royaume-Uni ainsi que dans la plupart des pays industrialisés ? Quels intérêts sont réellement défendus ? A la lumière des sciences sociales, de la philosophie, de l'histoire et des sciences politiques, les auteurs proposent une analyse de différents aspects du courant postmoderne qui selon eux sous-tend et justifie les choix opérés dans l'enseignement supérieur. Cet ouvrage à la fois analytique et polémique s'attache dans un premier temps à montrer dans quelle mesure l'approche postmoderne induit des positions conformistes en développant une culture du statut quo et de l'acceptation qui s'inscrit de fait dans une logique d'économie libérale. Puis, s'opposant à la conception jugée utilitariste de l'enseignement d'aujourd'hui au service de l'économie qui abandonne toute visée humaniste et progressiste, une autre conception de l'enseignement supérieur est exposée, affirmant d'autres choix telles que la tolérance, le souci de justice sociale, l'engagement politique ; dans cette optique les apports précieux que pourraient constituer la formation continue et l'université ouverte dans un contexte différent et avec d'autres objectifs sont développés. (Prix : 23 £).

Prospectives en matière d'éducation

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

Quel avenir pour nos écoles.

Paris : OCDE, 2001. 278 p., notes bibliogr. € 4

Que sera l'école de demain ? Au travers d'un rapport, l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) s'interroge sur son devenir compte tenu du contexte socio-économique, démographique et surtout de l'évolution de la place des jeunes dans la société. Paradoxalement l'accélération du progrès technologique dans l'économie et dans le monde du travail, donc du rôle grandissant du savoir, va de pair avec la perte de prestige de l'école. Une étude de son évolution actuelle montre l'impact grandissant des TIC sur l'apprentissage, avec le risque que ne s'aggrave la « fracture sociale du numérique », si l'on y ajoute l'allongement de la scolarité et l'évolution du corps enseignant, l'inadéquation entre l'organisation traditionnelle de l'école et les mutations actuelles semble évidente. Quels doivent donc être les objectifs pour l'école de demain : faut-il la mettre en cohérence avec l'économie mondialisée, introduire d'autres types de savoirs afin de développer chez les jeunes de nouvelles compétences ? Six « scénarios » pour l'avenir de l'école sont envisagés des points de vue du financement, des objectifs, de l'organisation, du statut des enseignants et de sa place dans la dimen-

sion géopolitique. Les deux premiers envisagent le maintien du statu quo avec dans un cas l'intégration du modèle de marché, les deux suivants une « rescolarisation », l'école étant au cœur de la société et devenant une « organisation apprenante », les deux derniers imaginent eux, une véritable « déscolarisation » en raison de la crise de recrutement des enseignants. Huit contributions d'experts complètent ce rapport, en éclairant les différents aspects tant concernant notre société actuelle, les enjeux économiques et politiques, l'attitude face à l'école que l'avenir en matière d'éducation. (Prix : 30 €).

KAREL KOPPEN, Jan ; LUNT, Ingrid ; WULF, Christoph. Eds.

Education in Europe : cultures, values, institutions in transition.

New-York : Waxmann Verlag GmbH, 2002. 319 p., notes bibliogr. (European Studies in Education ; 14.) € 15

En quoi l'élargissement de l'Europe modifie-t-il le paysage éducatif ? Quelles évolutions communes peut-on repérer d'un pays à l'autre, au-delà des particularités régionales ou nationales ? Comment, au niveau européen, l'enseignement prend-il en compte les modifications qu'entraîne la mondialisation ? Certaines contributions proposent une lecture des évolutions de l'enseignement européen aujourd'hui et de leurs enjeux, d'autres exposent les transformations qui seraient souhaitables pour l'enseignement dans le cadre de la construction de l'Europe. Elles sont organisées autour de trois grands thèmes de recherche en éducation : - l'éducation interculturelle, comment communiquer avec l'autre ? Quelle pédagogie mettre en place ? - les valeurs transmises par l'école tant par le contenu de son enseignement que par ses pratiques éducatives. Quelle instruction civique, quelle éducation à la morale, pour quelle finalité ? - les institutions éducatives, comment s'adaptent-elles et quelles solutions apportent-elles à des évolutions sociales majeures telles que la modification de la composition de la population étudiante ou à l'émergence de besoins sociétaux comme celui qui consiste à moins exclure des mineurs délinquants ? Les articles, fruits d'études longitudinales, d'enquêtes de terrain ou de travaux empiriques, ont été communiqués lors de conférences à Amsterdam et à Londres dans le cadre du réseau de recherche en éducation Amsterdam-Berlin-Londres (ABLE), réseau qui regroupe les recherches universitaires menées sur les transformations de l'enseignement en Europe dans les trois centres universitaires respectifs.

SOCKETT, H. ; LEPAGE, P.

Educational controversies : towards a discourse of reconciliation.

London : Routledge Falmer, 2001. 155 p., bibliogr. p. 147-151. Index. € 11

Comment trouver un terrain d'entente entre les différents acteurs du système éducatif sur de nombreux sujets propres à l'école qui semblent insolubles ? Comment éviter la contestation stérile et l'immobilisme pesant ou leur

contraire, les suites de réformes hâtives et incohérentes ? Ce texte, ancré dans la réalité de l'enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis, traite de questions de natures différentes mais qui sont toutes l'objet de violentes controverses, notamment l'évaluation, l'opposition école privée/école publique, la décentralisation, l'enseignement des mathématiques, la réponse à apporter aux tenants du créationnisme. Pour chacune des questions abordées, les auteurs adoptent une même méthodologie : ils explicitent d'abord les enjeux qui sous-tendent les débats puis mettent en lumière les articulations et points de convergence entre les différents courants et points de vue et enfin dégagent des axes de travail constructifs, riches d'apports pluriels. Pamela Lepage et Hugh Sockett, formateurs spécialistes en sciences de l'éducation, se basent sur une connaissance approfondie du système éducatif étasunien, sur de nombreuses recherches en communication et en éducation et sur leur expérience professionnelle. Ils proposent en annexe une charte qui reprend la méthodologie mise en œuvre dans l'ouvrage et détaillent les étapes qui permettent d'aboutir à une démarche constructive permettant de faire émerger un consensus au delà des antagonismes stériles. (Prix : 51 £).

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie de l'éducation

Sociologie des programmes et processus d'enseignement

LANGOUËT, Gabriel.

Public ou privé ? : élèves, parents, enseignants.

Paris : Fabert, 2002. 137 p., notes bibliogr. (Education et sciences ; 2.) € 15

Qui sont aujourd'hui, les usagers des enseignements public et privé et les raisons de leur choix d'un type d'établissement ? L'histoire du statut de l'enseignement privé et de sa clientèle depuis le 19^e siècle permet de percevoir l'évolution très profonde des rapports entre les deux secteurs d'enseignement. Depuis quelques années les parents d'élèves sont devenus des consommateurs et pratiquent le « zapping » scolaire. Ils utilisent alternativement l'école publique ou l'école privée, rarement pour des raisons idéologiques, mais en fonction de l'évolution de leur enfant ou pour des raisons pratiques. Leur stratégie repose sur l'« efficacité », le « zapping » étant utilisé prioritairement comme moyen de lutte contre l'échec scolaire. Cette logique consumériste n'est toutefois pas homogène et varie beaucoup selon les catégories sociales et en fonction de l'histoire scolaire des parents. Elle pose de nombreux problèmes à l'enseignement privé confessionnel, très majoritaire : comment assumer

l'engagement catholique dans les établissements dans ces conditions ? Par ailleurs, si les enseignants des deux secteurs semblent très différents, leur histoire familiale et scolaire, les modes de recrutement et de mutation font que les enseignants du privé sont plus stables et plus souvent issus de la région. Il faut cependant noter que les identités professionnelles ont tendance à se rapprocher surtout pour les plus jeunes d'entre eux. (Prix : 20 €).

Sociologie du milieu scolaire

LORRAIN, Jean-Louis.

Les violences scolaires.

Paris : PUF, 2001, 2^e éd. 128 p., bibliogr. p. 125-126. (Que sais-je ? ; 3529.) € 5

Sénateur du Haut-Rhin, l'auteur apporte le regard et la réflexion d'un homme politique sur un problème de société largement médiatisé : la violence à l'école. Proposant dans un premier temps une définition plurielle des violences scolaires, il dresse une typologie chiffrée des manifestations, préalable à un tableau historique. Quelle est la mission de l'institution scolaire confrontée à ce phénomène ? Chaque catégorie d'acteurs de l'institution est envisagée dans son rôle et selon la place accordée à cette question au sein de sa formation professionnelle : enseignants, personnel attaché à la vie scolaire, à la santé, à la protection sociale, chefs d'établissement. L'auteur préconise le renforcement des partenariats déjà mis en place au travers de conventions pour la prévention de la violence à l'école, associant l'Education Nationale et des instances juridiques, judiciaires et institutionnelles : il insiste sur les pratiques de contractualisation et présente quelques initiatives originales destinées aux jeunes réfractaires au système éducatif comme les unités relais spécialisées ou les réseaux de prévention et d'accompagnement. Plans ministériels de lutte contre les violences à l'école, programmes et manifestations scolaires d'éducation à la citoyenneté sont évoqués en préalable à une réflexion qui ouvre des pistes de remédiation. (Prix : 7 €).

Sociologie de l'autoformation

DUMAZEDIER, Joffre.

Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation.

Lyon : Chronique sociale, 2002. 172 p., bibliogr. p. 169-172. (Pédagogie, formation.) € 22

Nouvelle exigence des sociétés développées, l'autoformation se développe, paradoxalement, alors que la scolarité initiale s'allonge : il faut apprendre tout au long de sa vie. Dans le même temps, cette autoformation pourrait investir le temps de loisir qui s'accroît, mais l'école peut-elle préparer à l'autodidaxie, en éduquant au loisir créatif ? La question est posée au travers d'analyses de pratiques d'autoformation à l'intérieur et en dehors des institutions

éducatives. Les élèves doivent être préparés à cette situation nouvelle, il faut que l'école leur donne l'envie d'acquérir des connaissances et les capacités d'apprendre, et non les écraser sous une masse d'enseignements subis. Des activités peuvent susciter l'intérêt et développer cette attitude : travail autonome, autoformation au CDI et autodocumentation. Sont interrogés les mouvements d'éducation nouvelle depuis Jean-Jacques Rousseau pour comprendre ce que pourrait être l'autoformation d'aujourd'hui ; tandis que des témoignages d'autodidactes des 19^e et 20^e siècle permettent de voir son évolution et ses principales fonctions : rattrapage, aide,.... (Prix : 15,30 €).

Anthropologie

PROCOLI, Angela.

Anthropologie d'une formation au Conservatoire national des arts et métiers : la fabrique de la compétence.

Paris : L'Harmattan, 2001. 303 p., bibliogr. p. 295-299. (Nouvelles études anthropologiques.) ✎ 23

Destiné aux professionnels de l'emploi et de la formation professionnelle, ce travail de recherche s'appuie sur une expérience de terrain : l'auteur a suivi pendant deux ans quotidiennement, en tant qu'ethnologue, un cycle de formation en alternance au C.N.A.M., portant sur le management des ressources humaines. L'auteur brosse les étapes de l'intégration et du quotidien du stagiaire dans le cycle de formation débouchant sur le choix d'un modèle de formation : celui-ci obéit à la méthode de déconstruction-reconstruction, appliqué de façon radicale dans ce cycle. Cette méthode déclenche un travail de mémoire marqué par la volonté de rupture avec le passé, perceptible à travers plusieurs histoires de vie des stagiaires : c'est donc avec l'élaboration d'un récit collectif autour de la perte que les stagiaires vont construire un projet de stabilisation et se constituer en tant que groupe. En construisant ensemble un mythe du passé, ils jettent un pont entre un passé réexaminé et le présent de la formation et ils adaptent les méthodes enseignées au CNAM à leur propre travail de réélaboration du passé. Pour l'auteur, ce qui fait le sens de ce type de formation, c'est le travail de recomposition d'un parcours identitaire touchant à la fois les champs familial, professionnel et idéologique. Elle examine donc les aspects du processus d'uniformisation des histoires individuelles et constate que ce groupe, placé dans une situation extrême, produit un corpus mythico-rituel qui est à la fois un discours de résistance à l'idéologie de l'adaptabilité permanente et une stratégie de survie face à la crise des équilibres sociaux. (Prix : 24,50 €).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Économie

Économie de l'éducation

LAVAL, Christian.

L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public.

Paris : La Découverte, 2003. 336 p. (Cahiers libres.) ✎ 5

L'actuelle crise de l'école n'a pas son origine dans la politique de massification, mais dans sa transformation en une entreprise soumise à la logique mercantile : le néolibéralisme s'attaque à l'école. A partir d'un travail d'enquête, les symptômes sont analysés. Le chômage de masse et les problèmes d'insertion professionnelle ont modifié le rapport à l'institution scolaire : le consumérisme est croissant avec pour corollaire : la concurrence, la notion de rentabilité de l'école et de la recherche, professionnalisation des études à outrance la gestion de l'école comme d'une entreprise. L'école conçue comme un véritable marché est pénétrée par les intérêts privés et subit la promotion d'illusions pédagogiques, comme les nouvelles technologies ou le e-learning. La décentralisation transférant les compétences au niveau local peut être la voie vers la privatisation. Ces évolutions, remèdes à la « crise » de l'école, préconisées par les rapports des grands organismes internationaux, en France, comme à l'étranger aggravent les inégalités et n'apportent pas de réponses à l'inadéquation des formations. D'où la nécessité de leur opposer un projet permettant de répondre aux aspirations des différents groupes sociaux, il faut faire en sorte de stopper ces transformations : l'école ne doit pas devenir une entreprise. (Prix : 20 €).

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Processus d'acquisition, activités cognitives

FERREIRO, Emilia.

Culture écrite et éducation.

Paris : Retz, 2002. 199 p., bibliogr. p. 192-199. (Forum éducation culture.) ✎ 23

Lors de sept entretiens avec des spécialistes en psychopédagogie, linguistique ou littérature pour enfants Emilia Ferreiro exprime ses interrogations mais aussi son engagement dans la lutte pour l'alphabétisation en Amérique latine. Le parcours scientifique de cette psycholinguiste est évoqué,

plus particulièrement ses travaux sous la direction de Jean Piaget, les méthodes de travail de celui-ci et l'importance fondamentale qu'il accordait à la théorisation. Elle expose l'objet de ses recherches et fait le bilan de leur état actuel : l'enfant comme sujet cognitif, son rapport à l'écrit, les différentes étapes de l'alphabétisation et la manière dont se construit l'apprentissage de la culture écrite : conceptualisation, façon dont les enfants appréhendent le mot, les syllabes, les phonèmes comme unités d'analyse, ainsi que la distinction entre langue écrite et langue orale. Elle ouvre également de nouvelles voies pour la recherche en particulier le rapport entre l'alphabétisation et le multilinguisme. Ses travaux ne portant pas sur le travail d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais sur la manière dont les enfants conçoivent l'écrit, elle ne s'engage pas dans les débats pédagogiques. Elle constate pourtant la crise des méthodes traditionnelles d'apprentissage face à la grande hétérogénéité des enfants, crise à laquelle des enseignants peu formés ne peuvent faire face. (Prix : 20,90 €).

FLAGEY, Danielle.

Mal à penser, mal à être : troubles instrumentaux et pathologie narcissique.

Ramonville Saint Agne : Erès, 2002. 189 p., bibliogr. p. 183-185. (Enfances et psy.) ✎ 23

Pédopsychiatre et psychanalyste, l'auteur s'attache à mettre en évidence l'importance des facteurs psychiques et des troubles cognitifs d'origine neurologique dans les difficultés d'apprentissage chez l'enfant, s'efforçant ainsi d'articuler fonctionnement cognitif et organisation psychoaffective. Cette recherche rend compte d'une expérience clinique dans ce domaine, des réflexions psychopathologiques qu'elle inspire et des conduites thérapeutiques qui en découlent. Les troubles instrumentaux touchent l'ensemble des aptitudes dont le développement permet d'exercer des fonctions cognitives : ils provoquent des troubles d'apprentissage accompagnés de dysfonctionnements psychoaffectifs ; parmi ceux-ci, l'auteur étudie particulièrement les altérations du narcissisme de l'enfant confronté à une inadéquation de la demande scolaire à ses capacités. Souffrant dans son narcissisme, l'enfant installe des mécanismes de protection qui vont entraver son évolution en agissant comme des inhibitions. C'est ce que l'auteur appelle le fonctionnement cognitif en « faux-self » : l'enfant développe des mécanismes de pseudo-apprentissage où il n'y a pas d'appropriation véritable des processus cognitifs. Une typologie des tableaux cliniques des réactions de ces enfants menacés narcissiquement, éclaire cette analyse. L'évaluation des buts thérapeutiques à atteindre détermine une rééducation prenant en compte non seulement le handicap, mais aussi la restauration du narcissisme et du plaisir de fonctionnement : l'auteur présente les différentes thérapies et insiste sur l'importance de prendre en compte les résistances que peuvent opposer les familles. Trois illustrations cliniques permettent de présenter la nature du travail thérapeutique. (Prix : 19 €).

Psychologie appliquée

Psychologie scolaire

ADLER, Alfred.

L'enfant caractériel à l'école.

Paris : Payot, 2002. 202 p., bibliogr. p. 33-34. (Petite bibliothèque Payot.) ✎ 13

Ce recueil de conférences prononcées par Alfred Adler en 1928 devant des enseignants de l'Institut pédagogique de Vienne, sur le thème des enfants caractériels à l'école, relève d'une tentative pour faciliter l'introduction des concepts de la psychologie individuelle au sein du milieu scolaire. Insistant dès le début sur la formation des éducateurs, Adler considère qu'un enseignant formé en psychopédagogie prendra le relais d'une éducation familiale qui peut se révéler défaillante, même si son rôle apparaît primordial au praticien dans le développement de la personnalité enfantine. Observant les pratiques de la vie familiale, il retrace la formation caractérielle des enfants élevés selon différentes méthodes éducatives dont il dresse une typologie et s'interroge sur l'origine familiale des difficultés de certains enfants. A travers plusieurs études de cas, Adler insiste sur l'importance de l'analyse des souvenirs et des rêves d'enfants. Il présente ses idées sur les techniques éducatives en usage à l'école et se penche sur la collectivité scolaire et les phénomènes d'interrelations des individus au sein du groupe : la classe apparaît comme un milieu privilégié pour l'épanouissement du sens social. Etudiant le comportement social de l'enfant, Adler s'interroge sur le degré de préparation de ce dernier aux exigences du système scolaire. La dernière conférence propose des interprétations de cas d'enfants difficiles et présente les outils de la psychologie adlerienne permettant de comprendre le psychisme de l'enfant. Un questionnaire en fin d'ouvrage recèle des clés pour un traitement thérapeutique. (Prix : 7,95 €).

Psychanalyse

FILLOUX, Jean-Claude.

L'inconscient.

Paris : PUF, 2002, 20^e éd. 127 p., bibliogr. p. 124-125. (Que sais-je ? ; 285.) ✎ 4

Cet ouvrage propose un panorama historique des progrès de la psychologie de l'inconscient depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle. La notion d'inconscient, reconnue tardivement par les psychologues, trouvera son contenu spécifique vers 1900 avec la publication de *L'Interprétation des rêves* de Freud. Avant les travaux de Freud, la notion philosophique d'inconscient apparaît chez des philosophes comme C.-G. Carus et von Hartmann, à travers l'idée d'une force inconsciente qui gouverne l'activité consciente. Mais ce sont des chercheurs s'intéressant à l'hystérie ou à l'hypnose, comme P. Janet, qui vont mettre l'accent sur l'activité

coordonnatrice de la conscience. Freud, à travers ses découvertes essentielles, va affirmer l'existence de processus psychiques inconscients, élaborant sa théorie de la résistance et du refoulement : dans sa représentation de la vie mentale, évoquée à travers ses conceptions initiales à la première époque de la psychanalyse, puis au regard de l'évolution de sa doctrine, les processus inconscients proprement dits sont ceux qui correspondent au refoulement. Les répercussions des schémas freudiens sont abordées par le biais d'une étude rapide des auteurs ayant le plus marqué le mouvement psychanalytique : deux dissidences, celles d'A. Adler et de C.G. Jung, et deux contributions, celle de M. Klein avec l'exploration de la période précœdipienne et celle de J. Lacan avec un retour à Freud à travers une recherche originale. L'ouvrage se termine par une évocation de l'un des champs de la psychanalyse « appliquée », la psychanalyse littéraire. (Prix : 7 €).

ORTIGUES, Marie-Cécile ; ORTIGUES, Edmond.

Que cherche l'enfant dans les psychothérapies ?

Ramonville Saint Agne : Erès, 2002. 230 p. (Actualité de la psychanalyse.) € 23

Partant de leur expérience clinique, les auteurs mènent une réflexion théorique sur ce que doivent être la psychanalyse et la psychothérapie de l'enfant. Quand et comment en décider ? Quelle forme doit-elle prendre : celle du projet thérapeutique classique avec ses règles ou, comme le suggèrent les auteurs, faut-il laisser à l'enfant et à sa famille une plus grande liberté tant en ce qui concerne le rythme des séances que de la présence de ses différents participants. La notion « d'accueil » de la famille et de l'enfant dans leur réalité, est ici privilégiée. Dans la relation analytique, l'analyste doit s'adapter et donner la possibilité au patient de s'approprier la démarche en cours en respectant sa demande et son rythme. L'étude de cas cliniques permet de mettre en évidence la quête identitaire de l'enfant par rapport à « l'histoire familiale » et l'interdépendance des positions entre les parents et l'enfant. L'enfant construit sa personnalité en cherchant la place qui pourra être la sienne dans la vie et aussi à se repérer dans la situation familiale, il emprunte des traits à ses parents, aussi faut-il s'interroger sur cette identification. Les répétitions symptomatiques dans une même famille doivent être envisagées sous un angle différent de celui de la pulsion de mort comme le concevait Freud, mais comme faisant partie du processus de construction de soi, avec une « transmission intergénérationnelle » ou « transgénérationnelle ». (Prix : 23 €).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

Relations inter-individuelles

MORINEAU, Jacqueline.

L'Esprit de la médiation.

Ramonville Saint Agne : Erès, 2001. 176 p. (Trajets.) € 5

L'objectif de cet ouvrage est de réfléchir sur le sens et la portée de la médiation et de présenter l'expérience pratique de la médiation. Qu'exprime la violence ? Quelle réponse et quel sens donner à la souffrance ? Dans un premier temps l'auteur présente les éléments qui constituent une médiation, elle en analyse le fonctionnement et les enjeux tant sur le plan social que sur le plan personnel du point de vue du vécu des protagonistes. Puis dans ce qui constitue le cœur de l'ouvrage, elle établit un parallèle entre la médiation et la tragédie grecque : de même que le rituel partagé du théâtre tragique avait permis aux anciens de passer d'un ordre magique à un ordre évolutif fondé sur la suprématie du droit, de même la médiation envisagée sous son aspect rituel peut aider à affronter et à entreprendre des transformations sociales qui semblent être incontournables en ce début de troisième millénaire, à savoir le passage d'une civilisation où l'ordre est imposé par l'autorité hiérarchique à un ordre reposant sur la négociation et caractérisé par un processus d'échanges où chaque individu a sa place. Enfin les différents champs d'application de la médiation sont examinés : la justice, l'éducation, le social. Les diverses étapes de la réflexion sont toutes illustrées d'exemples de médiation tirés de l'expérience de Jacqueline Morineau qui travaille depuis de nombreuses années comme médiatrice avec le Parquet de Paris et qui a fondé le Centre de Médiation et de Formation à la Médiation. L'ouvrage s'adresse aux formateurs comme aux futurs enseignants ou enseignants confirmés, tous susceptibles d'être amenés à aider des personnes en conflit. (Prix : 20 €).

Psychosociologie de la famille, relations parents-enfants

MEIRIEU, Philippe.

Repères pour un monde sans repères.

Paris : Desclée de Brouwer, 2002. 279 p., bibliogr.
p. 279. € 5

Le quotidien des parents face aux nouveaux adolescents, est ici décrit au travers de chroniques illustrées de citations. Quelles réponses apporter devant l'attitude de jeunes face à un monde adulte d'où tout repère semble avoir disparu ? Livre de bord pour les parents d'aujourd'hui, mais aussi

pour tout ceux qui ont la charge d'éduquer, il tente de donner des réponses aux questions que se posent les adultes face aux situations les plus variées : emprise de la télévision, comportements déviants, nouvelles traditions, sexualité, suicide, divorce,... ainsi que les erreurs à éviter et le rôle de la sanction dans l'éducation. Les exigences exprimées rappellent l'obligation d'éduquer la jeunesse et la lourde responsabilité que cela représente. Aussi faut-il l'exercer au travers de toutes les situations de la vie quotidienne. S'il ne peut être question de revenir aux rapports d'autorité qui existaient aussi bien dans l'école que dans la famille avant 1968, il ne faut pas adopter une attitude laxiste qui enlève tout repère aux enfants. Il faut au contraire défendre une autorité « réfléchie, où l'adulte assume la loi dans l'intérêt de l'enfant ». (Prix : 21 €).

G – SÉMILOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Études linguistiques spécifiques

Grammaire de texte et analyse du discours

QUATREVAUX, Alain.

Journaux de formation, analyse de discours et communication orale.

Paris : L'Harmattan, 2002. 233 p., bibliogr. p. 225-227. (Cognition et formation.) € 22

Comment s'élabore une compétence de communication orale ? Plus exactement, comment s'élabore cette compétence pour la communication, sinon dans un rapport avec soi-même ? L'auteur a travaillé à partir d'extraits tirés de 4 journaux personnels de formation d'étudiants qui ont consigné leurs réflexions. Il a analysé les façons de dire, voire d'éluder, d'organiser ce dire. Le premier chapitre présente les conditions dans lesquelles les quatre journaux de formation ont été rédigés, ainsi que l'ensemble des traits qui permettent de décrire les configurations discursives de chacun des discours retenus. Le second chapitre étudie les traces laissées par ces dialogues avec soi-même. Le troisième chapitre analyse les bilans de compétence de communication que ces journaux constituent. L'auteur, spécialiste des techniques de communication, met au jour à travers sa lecture des extraits de journaux les différents styles d'apprentissages révélateurs d'un rapport au monde, au monde du travail, aux modes de communication du monde du travail. Il tente ainsi de mettre les outils de la psycholinguistique et l'analyse de discours au service de la didactique des disciplines, de la méthodologie et de la formation professionnelle. Cette analyse s'adresse aux formateurs, professeurs et étudiants qui s'intéressent aux procédés qui favorisent l'apprentissage et l'autoformation. (Prix : 19,80 €).

Psycholinguistique et pathologie du langage

Processus de production et de compréhension des textes

FABRE-COLS, Claudine.

Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée.

Paris : ESF éditeur, 2002. 237 p., bibliogr. p. 225-235. (Didactique du français.) € 23

L'auteur, enseignante à l'Université Stendhal-Grenoble 3 et formatrice en IUFM, s'interroge sur les composantes d'une production écrite et sur la place de l'activité langagière dans la scription, dans le but de développer le processus rédactionnel des débutants. Cette synthèse de vingt années de recherches sur la réécriture comme élément constitutif de l'écriture, s'appuie sur des séquences pédagogiques dans des classes du premier et du second degré, ainsi que sur des productions d'élèves. Elle situe son étude en référence aux travaux de recherche portant sur les manuscrits d'écrivains, dont l'analyse permet de reconstituer les processus de production textuelle à partir des théories de l'énonciation. De même les travaux de didactique concernant les brouillons de débutants permettent de mesurer l'évolution des représentations et des pratiques enseignantes sur l'apprentissage du scriptural. Une deuxième partie énonce les éléments méthodologiques d'une description des marques énonciatives présentes dans les brouillons et les copies. Elle reprend les procédés reconstituant la genèse des textes d'écrivains, afin d'analyser les productions des élèves au travers de quatre opérations langagières qui sont le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement. L'auteur éclaire ainsi la nature des opérations langagières qui sous-tendent la production écrite. Enfin, à travers l'observation et l'analyse de séquences d'écriture à l'école primaire et au collège, sont étudiées les diverses modalités de l'accompagnement. (Prix : 22,70 €).

K – ORGANISATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Description des systèmes éducatifs

WARNER, David ; PALFREYMAN, David.

The State of UK Higher Education : managing change and diversity.

Buckingham : Open University Press, 2001. 338 p., notes bibliogr. Index. € 5

Comment est organisé l'enseignement supérieur aujourd'hui en Grande-Bretagne ? Existe-t-il des structures administratives qui permettent mieux que d'autres de s'adapter avec succès aux nouvelles missions imparties à l'enseignement supérieur ? Des administrateurs britanniques (recteurs, présidents d'université, gestionnaires) s'appuient sur leur expérience pour analyser de façon parfois objective, parfois subjective, le fonctionnement de l'enseignement supérieur britannique à l'exclusion de l'enseignement technologique. Ils dégagent les faiblesses et les atouts des différentes universités, s'interrogent sur les perspectives d'évolution de ces dernières pour les 25 années à venir. La première moitié des contributions constitue un tour d'horizon typologique des universités (Oxford et Cambridge, puis les « civic universities » ou universités traditionnelles et enfin le groupe des universités nouvelles) qui met en lumière la diversité et la richesse des réponses apportées selon la nature des structures universitaires. Puis les auteurs donnent leur point de vue sur des questions politiques et sociologiques sensibles mais déterminantes pour l'avenir comme les discriminations envers le personnel universitaire féminin, le financement des universités sur fonds privés, les nouvelles missions de l'enseignement supérieur, la formation permanente. Enfin à travers l'étude de l'université de Warwick les dernières contributions identifient les caractéristiques organisationnelles et culturelles propres à une université qu'ils caractérisent de réactive, dynamique, innovante, capable d'anticiper les évolutions du monde de demain. (Prix : 21 £).

Systèmes étrangers

GEARON, Liam.

Education in the United Kingdom: Structures and organisation.

London : David Fulton, 2002. 246 p., notes bibliogr. Index. ₤ 4

Le but de cet ouvrage est de donner des repères pour comprendre le fonctionnement du système éducatif du Royaume-Uni et pour saisir les enjeux sur les plans sociologiques et politiques des nombreuses réformes mises en place. Quels ont été les effets à tous les niveaux d'enseignement de l'accroissement de l'autonomie conférée au Pays de Galles, à l'Irlande du Nord, à l'Ecosse ? Y a-t-il, au delà des particularités locales, convergence des buts et des moyens ? Peut-on entrevoir les effets à venir du renforcement de la décentralisation de l'éducation en Angleterre sur la politique éducative anglaise souvent ressentie jusqu'ici comme trop centralisée et contraignante par les enseignants ? Cinq parties guident le lecteur à travers ce paysage éducatif à quatre volets : – les structures et l'organisation de l'éducation dans chacun des quatre pays ; – les programmes, les évaluations et les écoles spécialisées ; – les écoles confessionnelles et les écoles parallèles ; – l'université et l'évolution de la formation des nouveaux publics qui composent le corps enseignant ; – la formation professionnelle continue et la recherche en éducation. Les études, compa-

ratives à partir du deuxième chapitre, sont écrites par des universitaires et des administrateurs des quatre pays. (Prix : 19 £).

Politique de l'enseignement

PEELO, Moira ; WAREHAM, Terry.

Failing students in higher education.

Buckingham : Open University Press ; Society for research into higher education, 2002. 197 p., bibliogr. p. 184-195. Index. ₤ 4

Cet ensemble de contributions porte sur l'échec des étudiants à l'université. Dans une première partie, des auteurs s'interrogent sur la notion d'échec et s'attachent à analyser dans quelle mesure les échecs des étudiants sont déterminés par le contexte socio-politique dans lequel ils sont inscrits (changement de la composition du public étudiant ou des missions confiées à l'enseignement supérieur) qu'il s'agisse des abandons d'études ou des échecs aux examens. Dans un deuxième temps des universitaires rendent compte de leurs expériences de praticiens concernant des stratégies mises en place ayant fait l'objet d'évaluations positives pour lutter contre les échecs – sans pour autant baisser les exigences – au niveau du travail en équipe enseignants/administration, au niveau pédagogique dans les cours, au niveau des divers soutiens méthodologiques existant parallèlement aux cours proprement dits. Ils soulignent ainsi le caractère remédiable et réversible d'un certain nombre d'échecs. (Prix : 21 £).

Réformes et innovations

CHAPMAN, David W.

Higher education in the developing world: changing contexts and institutional responses.

Westport : Greenwood Press, 2002. 278 p., notes bibliogr. Index. (Greenwood studies in higher education.) ₤ 23

Quelle réponse l'enseignement supérieur des pays en développement peut-il apporter aux besoins nouveaux qui résultent des profonds bouleversements sociaux, économiques et technologiques de ces dix dernières années ? Quelles sont ses missions prioritaires ? La réflexion est organisée autour de cinq thèmes de recherche complémentaires qui sont : 1. La relation université-gouvernement : vers un nouvel équilibre dans lequel décentralisation et privatisation jouent désormais un grand rôle ; 2. L'autonomie : une réponse qui permet de concilier des intérêts parfois divergents entre l'État et les institutions universitaires, ses avantages et ses inconvénients ; 3. Égalité des chances, enseignement de qualité, contrôle des coûts, augmentation significative du nombre d'étudiants : quatre objectifs prioritaires qu'il faut conjuguer ; 4. Institutions concurrentielles et enseignements en ligne : un environne-

ment changeant qui constitue un défi à relever pour les universités d'État ; 5. Le métier d'enseignant-chercheur dans les pays en développement : comment retenir les enseignants et les aider à assumer les deux facettes de leur métier ? La plupart des articles ancrent leur analyse dans la réalité d'un seul pays (Afrique du Sud, Chine, Mongolie, Europe de l'Est, Brésil, Laos). Au delà des différences locales, les contextes dans lesquels évoluent les institutions d'enseignement supérieur présentent de nombreux points communs qui permettent de transférer les résultats des recherches d'un pays à l'autre. Les auteurs sont des universitaires occidentaux ayant travaillé longtemps dans les pays étudiés, ou des décideurs et universitaires des pays en question. (Prix : 58 £).

Législation de l'enseignement

DURAND-PRINBORGNE, Claude ; LEGRAND, André.

Code de l'éducation.

Paris : Litec, 2002. 592 p. (Juris code.) € 7

Ce code dont le but est de faciliter l'accessibilité à la loi et son intelligibilité, présente un panorama des dispositions légales et réglementaires relatives à l'éducation. Il réunit, outre la partie législative du Code de l'éducation proprement dit, des textes d'origines diverses se rapportant à l'ensemble du système éducatif et provenant des différents départements ministériels (enseignements scolaires et enseignements supérieurs). L'ouvrage se compose - d'un texte principal (partie législative de Code de l'éducation) et des textes annexes - de certains « textes secondaires » complétant le texte principal (Code rural, Code du travail, Code des collectivités territoriales, Code pénal...). Il propose également - des commentaires des auteurs analysant et interprétant les textes et mettant en lumière les évolutions de la matière - la jurisprudence sur l'ensemble de la matière, analysée par les auteurs - enfin des conseils pratiques, alertes, mises en garde relatifs aux points de droit développés. L'ensemble des articles, qui a fait l'objet d'un classement en 4 parties regroupant 9 livres dans un souci de lisibilité et de cohérence, s'adresse aux administrateurs de l'E.N. et en particulier aux chefs d'établissement. Les auteurs ont occupé et occupent des postes de toute première importance au sein de l'administration de l'E.N. (Prix : 62 €).

Administration et gestion de l'enseignement

HARRIS, A.

Effective leadership for school improvement.

London : Routledge/Falmer, 2002. 201 p., notes bibliogr. Index. (School leadership editions.) € 4

Quelle politique mener, en temps que chef d'établissement, pour promouvoir le changement et améliorer la qualité de l'enseignement ? Cette étude britannique qui s'intéresse aux politiques de direction innovantes s'attache à éclairer le lien entre les politiques mises en place au niveau de l'établissement scolaire et leurs effets sur le plan de l'enseignement et de la pédagogie. Dans un premier temps, une réflexion sur le contexte économique et politique dans lequel l'école s'insère, avec ses contraintes (rentabilité, concurrence entre établissements, consumérisme, décentralisation, privatisation), puis l'analyse des divers profils de directions d'établissements qui coexistent et ont coexisté ces vingt dernières années permettent de situer les enjeux du débat. Dans un deuxième temps, sur un plan plus concret, des exemples de politiques d'établissement mises en place sont proposées, notamment l'étude de cas d'un établissement qui a évolué positivement dans un environnement socio-économique difficile. Puis les auteurs s'interrogent sur l'école de demain, son rôle et son positionnement dans la société d'information (knowledge society). Certains éléments clés qui caractérisent ce que peut être une politique de direction heureuse se retrouvent d'une contribution à l'autre : adaptabilité aux changements et même capacité à anticiper les changements, aptitude à déléguer travail et pouvoir de décision aux équipes enseignantes, à fédérer les énergies de tous les partenaires, à faire émerger des axes de travail clairs et lisibles par tous (élèves-parents-enseignants-partenaires locaux), à promouvoir une véritable culture d'aide aux apprentissages. L'ouvrage s'adresse aux chefs d'établissement, aux formateurs et plus largement aux enseignants appelés à jouer un rôle actif et créatif au sein d'une équipe. (Prix : 20 £).

LUMBY, Jacky.

Managing further education : learning enterprise.

London : Paul Chapman, 2001. 180 p., bibliogr. p. 171-179. Index. (Educational management : Research and Practice.) € 11

Comment dirige-t-on un centre de formation pour adultes aujourd'hui ? Dans quelle mesure le travail des équipes de direction a-t-il changé ? Quelles sont les priorités ? Cet ouvrage se propose dans un premier temps de donner des repères pour comprendre les missions de plus en plus complexes confiées aux équipes de direction des établissements de formation pour adultes (F.E.C. : Further Education College) au sein d'un paysage technologique et économique en constante évolution. Dans un deuxième temps, en regard de ces missions, l'auteur tente de rendre plus lisible les réalisations parfois difficiles à repérer par ce type d'établissements qui dispensent des formations souvent innovantes et atypiques, à la croisée du secondaire et du supérieur, du monde du travail et de monde de l'enseignement, du secteur public et du secteur privé et qui concernent tous les âges de la population au-delà de dix-huit ans. Après avoir traité différents aspects du domaine concerné : gestion du personnel, pédagogie, relations avec les entreprises, style de management, l'auteur rassemble des éléments développés dans le reste de l'ou-

vrage pour cerner une notion clé qui permet selon lui de mieux comprendre les enjeux de la gestion des centres de formation pour adultes et d'anticiper leur devenir : celle d'« entreprise éducative ». L'étude est basée sur des enquêtes portant sur un dixième des divers centres de formation pour adultes britanniques et sur des entretiens menés auprès d'une fraction importante des personnels de direction représentative de tous les types de centres de formation pour adultes. (Prix : 20 £).

L – NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement supérieur

The world of learning 2002.

London : Europa Publications, 2001. XV-2 238 p., index. € 4

Mise à jour des informations constituant ce répertoire des institutions d'enseignement supérieur, de recherche, des sociétés savantes du monde entier, des organismes internationaux concernant les sciences et la culture. Les fonctions exactes des instituts, les noms des professeurs, des responsables administratifs sont indiqués. (Prix : 336 £).

RENAUT, Alain.

Que faire des universités ?

Paris : Bayard éditions, 2002. 107 p. € 5

Quel pourrait être le rôle de l'Université demain ? Depuis sa création au 13^e siècle et la grave crise qu'elle a traversée dès le 18^e siècle la question de sa modernisation a souvent été posée, mais la crise actuelle rend le débat plus aigu. Un état des lieux tant sur le plan institutionnel que démographique et économique, permet de prendre conscience de cette crise : étudiants trop nombreux dans un système non sélectif, mais aussi grande misère des locaux, des bibliothèques, problèmes posés par le statut et les salaires des enseignants. Il faut donc s'interroger sur la finalité et les fonctions de cette institution : ses rapports avec la production de savoir, la recherche et la sélection des élites. Or, il existe une spécificité de l'université française qui en raison du dualisme universités/grandes écoles n'assure plus le recrutement des élites. Il faut ajouter qu'avec la création du CNRS une partie de la recherche lui échappe. Pourtant, une trop grande professionnalisation ne semble pas être une solution adaptée, compte tenu l'absence de prévisions fiables et des capacités d'adaptabilité de plus en plus nécessaires dans le marché de l'emploi actuel. Alain Renaut propose donc de repenser la forme et le contenu des formations, en faisant du premier cycle sur 3 ans une période de formation générale complémentaire adaptée à la spécialité, un 2^e cycle en 2 ans, la professionnalisation étant réservée, elle, au 3^e cycle. (Prix : 13 €).

Éducation des adultes, formation continue

Education policy analysis.

Paris : OECD (Organisation for economic co-operation and dev), 2001. 150 p., notes bibliogr. (Education and skills.) € 4

Pourquoi ne peut-on pas parler de formation continue pour tous dans les pays de l'OCDE ? Comment remédier à cette situation ? Qui sont les exclus ? Cette publication de l'OCDE qui porte sur cinq années de collecte de données et d'analyse de situation a pour objectif de contribuer à définir des objectifs à atteindre dans un futur proche en matière de formation continue ainsi que de préciser les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Cinq axes de réflexion structurent l'ouvrage : – les politiques d'éducation continue efficaces ; – un état des lieux de la formation continue dans les pays de l'OCDE ; – les écarts face à la formation continue, notamment la fracture numérique ; – les nouvelles compétences que requiert la société d'information ; – la formation continue et l'avenir, son positionnement par rapport à l'école traditionnelle ; plusieurs scénarios sur l'avenir de l'enseignement sont envisagés. Il ressort de cette étude publiée à l'occasion d'une réunion des ministres de l'éducation des pays membres de l'OCDE pour promouvoir la formation continue que 2 facteurs conditionnent la réussite de toute politique en matière de formation continue : une définition précise des objectifs et une information large, lisible par tous, y compris par les publics moins favorisés socialement. (Prix : 131,19 FF.).

Pédagogie de la formation continue

HANNAN, A. ; SILVER, H.

Innovating in higher education : teaching, learning, and institutional cultures.

Buckingham : Open University Press, 2000. 173 p., bibliogr. p. 162-169. Index. € 11

Pourquoi est-il si important que la pédagogie soit innovante dans l'enseignement supérieur ? Quels sont les facteurs qui génèrent des processus d'innovation ? Certaines « cultures institutionnelles » sont-elles plus aptes que d'autres à encourager l'innovation ? Cette étude qui s'attache à identifier les rouages de l'innovation en matière de pédagogie dans le supérieur s'intéresse d'une part aux enseignants ou équipes éducatives agents de projets innovants menés à bien, d'autre part aux cultures institutionnelles impulsées par les structures institutionnelles en place. Les processus d'innovation semblent être le fruit d'un fragile équilibre entre désir de créativité et de changement d'un ou de plusieurs enseignants et potentialités offertes par l'institution. Pour mieux comprendre cette articulation entre volontés individuelles et culture propre à une institution, les auteurs ont mené des entretiens auprès d'auteurs de projets pédagogiques innovants et conduit une recherche qualita-

tive au sein de 15 universités britanniques porteuses de cultures institutionnelles très différentes. L'ouvrage s'adresse aux décideurs, aux administratifs et aux praticiens désireux de créer les conditions optimum pour promouvoir un enseignement innovant. (Prix : 22.50 £).

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine ; FABLET, Dominique.

Travail social et analyse des pratiques professionnelles : dispositifs et pratiques de formation.

Paris : L'Harmattan, 2003. 212 p., bibliogr. p. 210-212. (Savoir et formation.) € 23

Ce volume s'intéresse aux dispositifs d'analyse de pratique à visée formative et souligne la diversité des systèmes de références privilégiées. Ainsi la première partie de l'ouvrage (3 contributions) : « L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles/Un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles en travail social : pour une clinique du sens et de l'action/Analyse de pratiques et professionnalisation » révèle la diversité des approches de l'analyse professionnelle dans le champ du travail social. La deuxième partie est centrée autour de l'analyse des pratiques dans la formation initiale de 3 catégories différentes de travailleurs sociaux : assistants sociaux, éducateurs de jeunes enfants, éducateurs spécialisés. Enfin la troisième partie examine les modalités particulières de l'analyse des pratiques dans la filière socio-éducative. Ces textes ont été écrits par des praticiens-formateurs qui ont formalisé leur analyse de pratique professionnelle. Un deuxième ouvrage également coordonné par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet rassemblera les contributions des mêmes auteurs mais davantage axées sur les expériences menées dans cadre d'interventions ou de recherches-actions. (Prix : 17 €).

POURTOIS, Jean-Pierre ; DESMET, Huguette.

L'éducation postmoderne.

Paris : PUF, 2002, 3^e éd. 321 p., bibliogr. p. 313-321. (Pédagogie théorique et critique.)

Cette troisième édition présente le courant postmoderne, en précise les enjeux notamment sur le plan éthique. Puis elle explique comment la pédagogie postmoderne s'inscrit dans le contexte général de la postmodernité. Quels sont les apports décisifs de l'éducation postmoderne ? Dans la partie centrale, qui constitue le cœur de l'ouvrage, les auteurs présentent « le paradigme des 12 besoins », paradigme qui prend en compte de façon précise les dimensions les plus importantes entrant en jeu dans la construction de l'identité de l'individu : besoins affectifs, cognitifs, sociaux, idéologiques. Puis en regard des besoins identifiés, ils présentent 9 pédagogies clairement identifiées et couramment pratiquées, mettant en lumière à quel besoin correspond le mieux telle ou telle pédagogie, tissant ainsi un réseau de correspondances entre besoins fondamentaux et pédagogies. Loin d'exclure ou de privilégier un type de pédagogie spécifique, ils proposent au contraire un système multiréférentiel dans lequel chaque courant pédagogique comporte des éléments importants, l'intention étant, dans la foulée de

la postmodernité, de rassembler, d'articuler, d'associer. L'ouvrage s'adresse aux adultes ayant une mission éducative et en particulier aux formateurs, il tente de les guider au sein de cette approche aux multiples dimensions et ce faisant il les convie à devenir sujet-acteur, auteur de leur propre projet éducatif. (Prix : 21 €).

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Enseignants

BOUILLARD, Guilaine.

Journal d'une instit à fleur de peau.

Paris : L'Harmattan, 2002. 150 p. € 61

Retraçant sa carrière d'institutrice, depuis ses débuts comme suppléante, et relatant des incidents tant avec l'institution, les corps d'inspection, les parents et les municipalités dont dépend l'école élémentaire, l'auteur nous livre ses réflexions personnelles sur l'enseignement et sa situation dans notre société. Elle dénonce les politiques ministérielles aussi bien que les problèmes budgétaires, les rapports hiérarchiques infantilisants, l'intrusion excessive des parents dans l'école et la pesanteur bureaucratique. Bien qu'issue d'une véritable dynastie d'enseignants, elle admet que ce groupe est une société fermée sur elle-même où les syndicats jouant parfois un rôle ambigu. Mais la place des enseignants dans la société actuelle est devenue très inconfortable, tant sur le plan du salaire que du statut. La surmédiation des affaires de pédophilie, les rapports commerciaux de plus en plus étroits avec les éditeurs (manuels, logiciels...) ne faisant qu'aggraver la situation. De fait l'enseignant doit composer avec une société en crise où la peur l'emporte de plus (vache folle, terrorisme) et où le sport spectacle est un dérivatif au même titre que pouvaient l'être les jeux du cirque. (Prix : 13.70 €).

Profession enseignante

ENDERS, Jürgen. Ed.

Academic staff in Europe : changing contexts and conditions.

London : Greenwood Press, 2001. 330 p., notes bibliogr. Index. (Greenwood studies in higher education.) € 11

Comment ont évolué la carrière, le statut et les conditions de travail des enseignants du supérieur dans les différents pays européens au cours des vingt dernières années ? Cette recherche menée à l'initiative du Centre de Recherche sur l'Enseignement Supérieur de Kassel concerne 14 pays européens. Les experts rendent compte de l'évolution de la pro-

fession enseignante dans leurs contextes nationaux respectifs et tentent de cerner les causes des changements observés. Un certain nombre d'articles s'attachent également à restituer la perception qu'ont les universitaires de l'évolution de leur métier à travers des entretiens. Une analyse comparative de Jürgen Enders des 14 contributions permet, au delà des particularités nationales, de distinguer une image relativement homogène de l'évolution de la profession enseignante du supérieur en Europe. Elle souligne le fait que, sous la pression d'un certain nombre de facteurs et contraintes (massification, contraintes budgétaires, annualisation du temps d'enseignement) c'est la nature même du métier d'enseignant-chercheur qui se trouve altérée. (Prix : 59 €).

RINAUDO, Jean-Luc.

Des souris et des maîtres : rapport à l'informatique des enseignants.

Paris : L'Harmattan, 2002. 305 p., bibliogr. p. 289-302. (Savoir et formation.) ✎ 11

L'histoire de l'introduction des nouvelles technologies à l'école et de ses étapes, permet de s'interroger sur l'écart entre volonté politique, investissements et résultats sur le terrain. L'usage raisonné des technologies de l'information et la place de l'enseignant face aux dispositifs technologiques dans la transmission du savoir sont mis en évidence. Le discours de différents types d'enseignants concernant leur attitude face à l'informatique, qu'ils soient utilisateurs chevronnés qualifiés d'« infofans » ou « technophobes », est ici analysé avec un regard clinique et non statistique. Leur rapport à l'informatique est une construction, à la fois sociale et individuelle directement liée à leur savoir et leur identité professionnelle. Du point de vue de leur identité, la féminisation extrême notamment dans le premier degré n'est pas négligeable, de même que l'attitude des « Pères-fondateurs » de l'informatique. Concernant le rapport au savoir, il est impossible de nier que l'emploi de cet outil est en rapport direct avec la position sociale et le niveau de formation. Mais ce rapport ne peut qu'évoluer dans un monde où le savoir se développe de plus en plus hors de l'école, le « village planétaire » ayant aboli les distances, rendu le temps négligeable et tendant à détruire les barrières entre sphères publique et privée. (Prix : 25 €).

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel.

Enseignant, un métier à réinventer : Former les citoyens de demain.

Barret sur Meouge (05300) : Yves Michel, 2002. (Acteurs sociaux.) ✎ 61

Au travers de son expérience personnelle comme élève de l'école d'avant 1968, puis enseignant, mais aussi comme formateur et militant au sein d'un mouvement pédagogique, l'auteur nous livre un véritable témoignage sur le métier d'enseignant, montrant l'évolution profonde de l'enseignement depuis ces dernières années. Il ne nie pas les difficultés rencontrées, en particulier dans les collèges dits « défavorisés », les déconvenues du formateur en I.U.F.M., mais il affirme l'intérêt du travail au sein de groupes péda-

gogiques et la nécessité d'être présent sur le terrain pour le formateur. Se tournant vers l'avenir il fait des propositions pour l'école : Il faut que l'enseignant utilise le « passé culturel » des élèves sans pour autant renoncer à l'ambition et à l'exigence. Il doit gérer l'hétérogénéité des classes, sans créer de ghetto culturel, être à l'écoute mais maintenir la discipline et susciter la motivation, car plus que les méthodes pédagogiques, c'est ce que les élèves apprennent qui est fondamental. Cet apprentissage n'étant pas seulement du « savoir », mais du « savoir être », dans la société. Ces objectifs fondamentaux pour une école plus juste sont éclairés par des propositions concrètes. (Prix : 15 €).

Formation des enseignants et des formateurs

ASTOLFI, Jean-Pierre.

Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers.

Paris : ESF, 2003. 342 p., notes bibliogr. (Pédagogies : recherche.) ✎ 14

Fruit des travaux du laboratoire CIVIIC de sciences de l'éducation de l'Université de Rouen, cet ouvrage collectif étudie la mutation en cours au sein des métiers de l'éducation et de la formation. Il dresse un état des lieux des processus en action, en même temps qu'il dégage le sens des avancées, des résistances et des contradictions, d'un point de vue compréhensif. La description de divers métiers comme celui d'enseignant, de professeur-documentaliste, de médiateur, de tuteur ou de consultant, permet d'exposer les modalités des transformations identitaires qui s'accompagnent d'une évolution des compétences professionnelles. Le constat qui s'en dégage révèle une reconfiguration des repères identitaires comme des territoires de compétences : ceux-ci deviennent évolutifs et instables, alors qu'ils ont été longtemps porteurs de reconnaissance et critères de référence. La question qui traverse ces contributions comme un fil rouge est celle de savoir si l'on se dirige vers des formes nouvelles d'identités et de savoir-faire professionnels : comment dès lors se positionner face à l'alternative émergente entre une polyvalence des compétences avec le risque de déqualification qui en découle, et une spécialisation suggérant une difficulté d'adaptation dans un contexte changeant ? Un élément de réponse est sans doute à chercher dans l'exposé des perspectives et des défis inhérents à la professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. (Prix : 27 €).

PELPEL, Patrice.

Apprendre et faire : vers une épistémologie de la pratique ?

Paris : L'Harmattan, 2001. 236 p., bibliogr. p. 221-236. (Savoir et formation.) ✎ 11

Est-il nécessaire de savoir pour faire et de faire pour apprendre ? Comment se tissent les liens, dans le cadre d'une formation, entre les singularités d'une expérience et les ar-

chétypes de la connaissance ? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, cette recherche, à caractère épistémologique et praxéologique, explore le domaine des pratiques de stage et d'alternance ainsi que celui du rôle des praticiens dans la formation, particulièrement le rôle des tuteurs et des conseillers pédagogiques. Enfin toujours dans la même optique l'auteur s'intéresse aux caractéristiques historiques et fonctionnelles du modèle français de l'enseignement technique. Le texte, qui est celui d'une note de synthèse rédigée pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR), met en évidence l'itinéraire de recherche de l'auteur élaboré au fil de son parcours professionnel de formateur, de tuteur et de chercheur. L'ouvrage porte plus particulièrement sur l'enseignement technique et l'enseignement professionnel, néanmoins la réflexion engagée et les évolutions suggérées concernent tous les formateurs de terrain, tuteurs et professeurs du secondaire, quel que soit le type d'établissement. (Prix : 20 €).

O - ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

Vie de l'élève

Accueil des élèves

STAQUET, Christian.

Accueillir les élèves.

Lyon : Chronique sociale, 2002. 207 p., bibliogr.
p. 206-207. (Pédagogie et formation.) ✎ 23

Intervenant extérieur au système éducatif, animateur de séminaires de formation dans l'enseignement public mais aussi dans les entreprises et l'administration, l'auteur témoigne ici de sa longue expérience de formateur d'enseignants sur le thème de l'accueil des élèves au sein de l'établissement scolaire et de la classe. Il propose à la fois une réflexion et des activités d'animation pour concevoir un accueil positif de la maternelle au second cycle. Dans une première partie, l'auteur s'interroge sur l'élaboration d'un programme d'accueil destiné aux élèves, où la constitution du groupe induit une approche positive de chacun d'eux : la mise en place d'une série d'activités spécifiques permettra aux élèves dès la première prise de contact, de se connaître et de se présenter positivement afin d'être acceptés par les autres. Cet accueil est appelé à devenir un outil au service d'un projet scolaire qui se développe tout au long de l'année. L'auteur développe une réflexion sur la formation des enseignants et les difficultés de terrain rencontrées lors du déroulement de cet accueil, tout en proposant des pistes pour prolonger cet esprit d'accueil dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, notamment à travers l'utilisation d'un cahier d'accueil. Dans une seconde partie, il présente en détail vingt-trois fiches d'activité regroupées à l'intérieur

de modules consacrés aux premières et aux dernières heures d'accueil, assorties d'un exemple de présentation de l'accueil des élèves aux parents. (Prix : 16,30 €).

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

Courants pédagogiques contemporains

SAISSE, Suzanne ; VALS, Marie de.

Roger Cousinet : la promotion d'une autre école : la promotion d'une autre école.

Paris : Érès, 2002. 150 p., bibliogr. p. 143-148.
(Connaissances de l'éducation.) ✎ 4

Suzanne Saisse et Marie De Vals fondatrices d'écoles nouvelles et élèves de Roger Cousinet présentent son œuvre et les principaux thèmes qu'il a développés dans ses écrits, au travers d'un choix de textes. Créateur de l'éducation nouvelle et du travail libre par groupes, il s'intéresse plus particulièrement à la question de l'apprentissage intellectuel et des centres d'intérêt chez l'enfant. Comment faire naître l'intérêt par l'activité créatrice et organiser l'école pour en faire tout à la fois un lieu de vie, d'apprentissage et de socialisation ? Quel doit être le rôle du maître : « organisateur du milieu » tout en laissant aux élèves un espace de liberté. Il défend une pédagogie de l'apprentissage qui utilise toujours l'activité spontanée de l'enfant et le travail en petit groupe. Il affirme la nécessité de faire acquérir le « savoir » en le transformant en savoir opératoire et s'intéresse bien évidemment à la formation des maîtres : formation initiale mais aussi formation au cours de la carrière, le tout s'appuyant sur des exemples et des témoignages. (Prix : 18 €).

Didactique

GAIL DONALD, Janet.

Learning to think : disciplinary perspectives.

San Francisco : Jossey-Bass, 2002. 330 p. (The Jossey-Bass higher and adult education series.) ✎ 11

Quelles opérations intellectuelles entrent en jeu dans l'apprentissage de telle ou telle discipline ? Ces opérations sont-elles maîtrisées par les étudiants ? Quelle représentation ces derniers ont-ils du travail intellectuel qui leur est demandé ? Enfin comment aider les étudiants à acquérir une vision globale et construite de la connaissance et non une vision parcellaire, limitée à leur champ d'études ? L'auteur constate que l'accueil à l'université d'un public nouveau, l'accroissement énorme de données du savoir ont souvent pour corollaire un travail intellectuel basé sur la

mémoire plus que la compréhension et se limitant à un empiement de connaissances. Cette recherche, résultant d'observations, d'entretiens et d'études ethnographiques portant sur des universités canadiennes, américaines et australiennes est structurée en champs disciplinaires. Pour chaque discipline l'auteur s'attache à cerner les processus intellectuels qui devraient être mis en œuvre par les étudiants ainsi que les compétences qu'ils devraient acquérir, puis elle confronte ces conclusions aux processus intellectuels réellement mis en œuvre et aux compétences réellement acquises. à observer les méthodes d'apprentissage mises en œuvre ; elle suggère ensuite des améliorations au niveau des méthodes d'apprentissage, du contenu des cursus, des modes d'évaluation, du suivi des étudiants et des méthodes de travail pour favoriser le développement d'une pensée réflexive et construite ainsi que l'acquisition de compétences transversales. L'ouvrage s'adresse en priorité aux formateurs et enseignants du supérieur. (Prix : 42 €).

GROOTAERS, Dominique ; TILMAN, Francis.

La pédagogie émancipatrice : l'utopie mise à l'épreuve.

Bruxelles : PIE-Peter Lang, 2002. 297 p. € 23

Ces actes rendent compte des journées d'étude qui se sont déroulées en septembre 2001 sur le thème de la pédagogie émancipatrice. Organisées par l'association Le Grain, Atelier de pédagogie sociale, en collaboration avec les Affaires culturelles de la Province de Hainaut, elles ont regroupé diverses associations et organismes belges ayant des missions d'éducation, de formation continue ou d'insertion dans des champs d'action distincts (école, éducation permanente, formation-insertion, développement local). Une première partie propose des réflexions théoriques visant à faire le bilan historique de la pédagogie émancipatrice, puis une deuxième partie dresse l'inventaire des priorités actuelles et dessine des perspectives concrètes d'action. Enfin des exemples de démarches émancipatrices sont exposées par des pédagogues de terrain. Les contributions, exposés de spécialistes, synthèses de travaux en sous-groupes ou compte-rendus de diverses démarches pédagogiques, partagent une même problématique : elles tentent d'articuler le double enjeu que constitue l'émancipation individuelle et l'émancipation collective. La perspective de l'issue individuelle est analysée comme illusoire d'une part et comme inacceptable d'autre part car laissant la majorité désarmée. L'ouvrage s'adresse aux étudiants en sciences de l'éducation, aux pédagogues de terrain, aux formateurs. (Prix : 21.09 €).

Évaluation

Méthodes d'évaluation

BARLOW, Michel.

L'évaluation scolaire, mythes et réalités.

Paris : ESF, 2003. 180 p., index. (Pédagogies/essais.) € 23

Mythes et rites de l'évaluation scolaire sont explorés dans cette analyse du poids de l'imaginaire et de l'acte irrationnel sur les pratiques et les conceptions en matière d'évaluation. La démarche adoptée pour étudier cette question s'inspire de l'analyse grammaticale et explore les dimensions de l'action à travers les acteurs, l'objet, le destinataire et les circonstances de l'évaluation. L'auteur définit l'évaluation scolaire comme un double langage, à la fois jugement porté sur le travail de l'élève et moyen de pression sur son comportement : l'évaluation scolaire tisse la relation humaine à travers le dit et le non-dit, le langage des mots et celui du corps, l'un étant souvent la métaphore de l'autre. L'élève doit s'approprier l'évaluation dont il fait l'objet car il n'existe pas d'évaluation sans auto-évaluation. L'étude des mythes et des rites qui mettent en scène l'objet de l'évaluation scolaire montre qu'ils sont autant de célébrations du pouvoir de l'évaluateur. Une interrogation sur le pourquoi de l'évaluation permet à l'auteur d'explorer sur un plan pédagogique, éthique et mythologique, le processus qui génère l'action dans sa visée réaliste, en même temps que le point de formation des mythes et des rites. Les outils de l'évaluation sont envisagés dans leur aptitude à devenir un tremplin pour l'imaginaire. Enfin, l'analyse du point d'aboutissement de la communication évaluative met en évidence le véritable destinataire des messages et leur impact dans le registre rationnel comme dans celui de l'imaginaire. À chaque étape, l'action et la pensée évaluatrices se sont révélées largement influencées par un imaginaire narratif ou cérémoniel. (Prix : 22.70 €).

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

PESLOUAN, Dominique de.

Guide des aides aux élèves en difficulté : adaptation et intégration scolaires.

Paris : ESF, 2003. 125 p., bibliogr. p. 121-124. (Pratiques et enjeux pédagogiques.) € 4

Destiné aux enseignants et aux formateurs, ce guide se présente comme un outil de référence en matière d'éducation spécialisée : la longue expérience des auteurs les a conduits à envisager une double approche théorique et pratique permettant de lier l'expérimentation en situation et la réflexion sur les actions de terrain. De multiples études de cas d'enfants en difficulté illustrent leur propos. A travers l'observation des comportements et des difficultés touchant les compétences transversales, langagières ou disciplinaires, il s'agira de développer des aides personnalisées. La remédiation comme les démarches de prévention, peuvent être conçues comme prioritairement liées aux symbolismes oraux et écrits. Ainsi, les aides spécialisées, rééducatives et

pédagogiques, ont pour objectif de réactiver les habiletés cognitives nécessaires à la réussite scolaire, ce qui n'est possible qu'en prenant le temps de faire une place à l'enfant comme sujet. Les auteurs soulignent l'importance d'un cadre pédagogique favorisant la symbolisation et la médiation, accordant une place essentielle aux pratiques inspirées de la pédagogie institutionnelle. L'existence d'un projet individualisé de l'enfant en difficulté, dans ses dimensions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques, apparaît comme la condition première d'un fonctionnement efficace des institutions d'éducation spécialisée. (Prix : 14 €).

Expériences alternatives

FREDERICKSON, N. ; CLINE, T.

Special educational needs, inclusion and diversity: a textbook.

Buckingham : Open University Press, 2002. 520 p., bibliogr. 48 p. € 23

Comment faire pour intégrer les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers à des classes ordinaires ? Cette étude sur l'enseignement spécialisé aujourd'hui en Grande-Bretagne au niveau du primaire et du secondaire est organisée autour des points suivants : - le multiculturalisme et le multilinguisme - l'apprentissage de la lecture et des mathématiques - l'apprentissage des malentendants - les problèmes liés à la socialisation. Les auteurs mettent en lumière notamment le caractère relatif de certaines handicaps qui résultent en fait de différences culturelles ou sociales, puis ils remettent en question les pratiques actuelles de l'évaluation dans l'enseignement pour en suggérer d'autres. L'ouvrage est constitué d'une part de réflexions qui prennent en compte les récentes recherches sociologiques et psychologiques dans le domaine de l'éducation spécialisée et d'autre part, en liaison avec les réflexions menées, de propositions de stratégies d'apprentissage développées dans des études de cas. Il est conçu à la fois comme une aide à la réflexion et comme un outil de travail en direction des formateurs, des futurs enseignants et des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap. (Prix : 26 £).

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Éducation et culture populaire

CHOSSON, Jean-François.

La mémoire apaisée : au long des routes de l'éducation populaire et de l'enseignement agricole 1928-2001.

Paris : L'Harmattan, 2002. 189 p. (Histoire de vie et formation.) € 62

Professeur de l'Enseignement supérieur agronomique et président de l'association Peuple et culture de 1989 à 1995, l'auteur offre un « récit de vie » retraçant son itinéraire personnel, intellectuel et militant, au sein de l'histoire collective du mouvement social de l'Éducation populaire. Dans une première partie relatant sa période d'apprentissage, il fait le récit de son enfance à la cité Michelin de Clermont-Ferrand qui le conduira naturellement à l'école technique Michelin, et de sa découverte du militantisme à travers un autre mode de relations sociales et de rapport à la culture que sont les Auberges de la Jeunesse. En 1960, s'ouvre une deuxième période où l'auteur entre à Peuple et Culture dans un contexte politico-social mouvementé et milite pour une politique de formation professionnelle au sein de l'association : universités d'été et actions modélisantes dans les entreprises sont mises en place. A partir de 1965, il se consacre activement à la promotion des cadres institutionnels chargés de la formation professionnelle des adultes et de l'action culturelle en milieu rural : le Groupe de recherche et d'études pour la promotion et l'Institut national de promotion supérieur agricole dont il assumera un temps la direction. Ce travail de mémoire se veut un témoignage de la vitalité passée et actuelle du mouvement d'éducation populaire. (Prix : 15,25 €).

Loisirs

Lecture

ENJALBERT, Gaëlle.

Offrir Internet en bibliothèque publique.

Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, 2002. 216 p. (Bibliothèques.) € 9

Quelle place peut avoir Internet dans les bibliothèques publiques : offrir des accès au Web fait-il partie des missions de celles-ci ? Après avoir fait un historique et montré le rôle joué par les pouvoirs publics dans l'introduction de ce nouveau média, une interrogation est menée sur les services à offrir au public, les limites à imposer et les usages des lecteurs. Internet étant un outil fondamental pour les professionnels des bibliothèques, les ressources disponibles sont détaillées de même que les problèmes pratiques et techniques : choix du matériel, des logiciels, du fournisseur d'accès, budget.... Les modalités pratiques d'installation et de fonctionnement de ces services sont évoquées de même que les règles de fonctionnement et les problèmes de formation du personnel. Le rôle des bibliothèques dans la formation des usagers en vue de lutter contre les inégalités est fondamental aussi faut-il leur offrir des initiations à l'utilisation d'Internet. Des exemples d'utilisation, de formation des lecteurs et d'animation pris dans différentes bibliothèques publiques françaises sont donc proposés. (Prix : 38 €).

ADRESSES D'ÉDITEURS

Chronique Sociale

7 rue du Plat
69002 LYON

Desclée de Brouwer

76bis rue des Saints-Pères
75006 PARIS

Éditions du Cercle de la librairie – Électre

35 rue Grégoire-de-Tours
75006 PARIS

ÉRÈS

11 rue des Alouettes
31520 RAMONVILLE-ST-AGNE

ESF

2 rue Maurice Hartmann
92133 ISSY-LES-MOULINEAUX

La Découverte et Syros

9 rue Abel-Hovelacque
75013 PARIS

L'Harmattan

5-7 rue de l'École-Polytechnique
75005 PARIS

Litec

Groupe LexisNexis
Éditions du Juris-Classeur
141 rue Javel
75747 PARIS Cedex

OCDE

www.ocde.org
2 rue André Pascal
75775 PARIS Cedex 16

Yves Michel

05300 BARRET-SUR MEOUGE

*Les ouvrages canadiens peuvent être commandés à la
Librairie du Québec*

30 rue Gay Lussac
75005 PARIS

SUMMARIES

From teaching economics to the economics of training *by Emmanuel Triby*

The itinerary analysed in this contribution leads us from a thesis on the didactics of economics that lie within the scope of a training experience to the construction of a research field in the economics of training. That field doesn't tally exactly with the academic territory of the sciences of education ; three directions foster its development : critics of the drift consisting in an economic approach to education, the bringing into light of processes susceptible to generate value in and through training, the assessment of training actions and systems. The point is to develop the sciences of education along their specific epistemological features by considering training activities from the angle of the processes implied, of the resources they require, of the effects they have.

The difficult itinerary of a candidate for doctorate : between communication and education

by Jean-François Cerisier

A thesis is first and foremost an epistemological journey. For a candidate for doctorate, all the research work is subordinate to this facet of the apprenticeship. The import of this observation may vary depending on the disciplines considered but it is fully confirmed when dealing with

the mediatization of webcommunication regarding student interactions. The research work becomes then a median subject, halfway between the sciences of education and the sciences of information and communication. It requires contributory subjects such as ethnology and linguistics. The choice of the object and the choice of the subject matter of a thesis result from a personal journey so does the epistemological stance of a candidate for doctorate. It is therefore possible to trace

back the history of the life of the writer from the scientific options which structure his or her work.

The first steps of a researcher : the links between communication and information technologies and documentation

by Céline Duarte-Cholat

The academic multidisciplinary itinerary I have been following uninterruptedly has led me to a doctorate in sciences of education.

I attended the viva in 2000. The main aim of my research was to analyse the consequences of the integration of the communication and information technologies into the construction of a new body in the teaching profession in secondary schools : the school librarians. It dealt with the tools, in this case the communication and information technologies, with the system proper, that is the resource center and with its actors. It was based on bibliographic work as well as quantitative and qualitative surveys. The conclusions revealed that communication and information technologies progressively gain ground, that school librarians lack training regarding the use of those technologies and that secondary school students benefit from very diverse training experiences regarding skills on information.

They stress the importance of interdisciplinarity as far as these types of training are concerned and they suggest that documentation might be conceived as a median subject, that is a « bridging subject » that partnerships make fully relevant. At the end of this work, the research prospect point to the present and future position of school documentation and of the staff in charge of those centers in secondary education.

The end of the PhD doesn't equal full achievement for me, though. Indeed my present occupation as a young researcher at the INRP does allow me to carry on my

studies in sciences of education, but the idea is to be granted a tenure.

From the love of tales to the psychology of education

by Christel Duprat-Navarro

A profound interest for youth literature leads the author into going deeper into the imaginary world of the young and into reproblematising it in terms fit for the field of psychology.

Didactics of documentation : building a documentary and informational education

by Muriel Frisch

The discourse on the need for interdisciplinarity at school and on the suggested implementation -which has been sometimes hurried- of that interdisciplinarity seems to skip what constitutes the very foundations of a complex activity : documentation and the various practises that go with it. Don't we expect this young discipline in development to give up the the fundamental question of the specific body of knowledge attached to it although the body of knowledge specific to a discipline constitutes the keystone to any professional identity ? It is essential to understand that specificity rather than to impose interdisciplinarity and rather than to instrumentalise documentation once more. Consequently in this article we set ourselves to characterise school documentation today, which developed thanks to the taking into account of the configuration of other disciplines (we chose one of them : P.E.) -- in a perspective of comparative education-.

Illiteracy and the paradox of suffering

by Sylvie L'Heudé

The writing stage of my PhD has allowed me to link my work as a primary school practitian with a position as education researcher. The starting point of this research came within the framework of the problem of underachievement and eventually it dealt with the problem of illiteracy.

The modelisation of the dynamics « learning-suffering » which has been implemented in order to decypher changes has anchored this reflexion into the concept of uncomplete knowledge and into the paradox of suffering, by questioning the autonomy of the learning student.

Symbol is fully established again in our post-modern societies and the question of teacher training support opens up new spaces to progress together.

An original professional itinerary

by Marc Agostini

When I started teaching, some deficiencies in my professional training progressively led me into questioning initial and continuous training matters. Later on, this questioning was responsible for my going back to University.

I discovered a new institutional paradigm and I wanted to confront it to actual practice. The research has been anchored in my commitment as a practitian in charge of classes and it has evolved towards a research-action-training process. Eventually, I have distinguished two types of outcomes : research conclusions on a general level (concerning a model of primary school teaching) and specific results concerning competencies that have been defined on an operating level and also -just as much- on an affective aspect.

A case of intercultural pedagogy in a special needs area

by Mireille Bretignière

The author, a primary teacher in a suburban school, tells the reader how, when she had to deal with 25 teenage pupils having origins in 40 different nationalities, she set up a pedagogy inspired by various trends : pupils' councils and Elias's Civilizing process, with the help of a researcher (a sociologist).

Reading/writing : my experience

by Jacques Delacour

To set a six year old directly in front of a text that he is supposed to read comes down to giving this child a task impossible to perform. A child is not ! A careful examination of my practice when I help first year children learn to read has allowed me to realise that writing first and reading second was the key to success. The written coding of oral language makes it possible to grasp the system. It is alphabetical and therefore phonographic. It is sociocultural and therefore orthographic. Clever ingenious proceedings, consisting in pointing out phonographic correspondances on the blackboard allows to get over the problem of manual transcription. On that condition any child who is able to hold a conversation will be able to learn to read in his first year. The

progression in this order : thought, word, writing prior to reading restores the natural order of human conquests and in so doing makes it possible to use the known (the oral) to get to the unknown (writing and then reading). Could some researchers study this new approach to the acquisition of written communication ?

Letter to our dear colleagues

by Sylvie Duquesnoy

The author who is a school documentalist in a state vocational training school has decided to write a letter to his/her fellow teachers in training education in order to stimulate the relationship between documentation and training in everyday pedagogical practices, she also points out the deficiencies of that relationship. The pioneering principles which have been mentioned over and over again can be clearly identified through the author's analysis and proposals and the real impact of the professionalisation of school documentation can be questioned in the actual practice of the ever evolving profession of teacher for adult education.

Comparative education in publications and institutions

by Régis Malet

The field of comparative education with its recent developments can be grasped, like any other field, by studying its scientific evolution ; another approach lies in the examination of its institutional « health » and of the types of editorial productions about it. In that

perspective, the aim of the article is not to give a state of the art report on the matter but more modestly to spot some signs indicative of the institutional weight of comparative and international research in education : what sort of contributions are to be found in publications dedicated to comparative education ? How much do national academic traditions and international institutions weigh on the status of comparative education and consequently what effects do they have on the nature of the discourse of comparative education ? How important is the field of study at university ? As a body, how are those who work in that field organised ? The examination of the institutional modes of display of that field of study may contribute to shed light on the contemporary tensions that pervade the field and that coexist with the definite renewal of interest that has been going on for the last few years.

Growing up : a real predicament

by Arlette Farge

No cinematographic success happens quite by chance. Somehow unexpressed expectations could be felt as forerunners. Nicolas Philibert's film told a whole society it was possible to teach humanly, he also said that the adult/child link was fostered by calm and tenderness. Social link is engendered by it. Moreover, the film discloses in an abrupt and moving way what the violence of growing up, of parting from the beloved ones, from one's body consists in and it shows too that adults can help getting through those processes.

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.