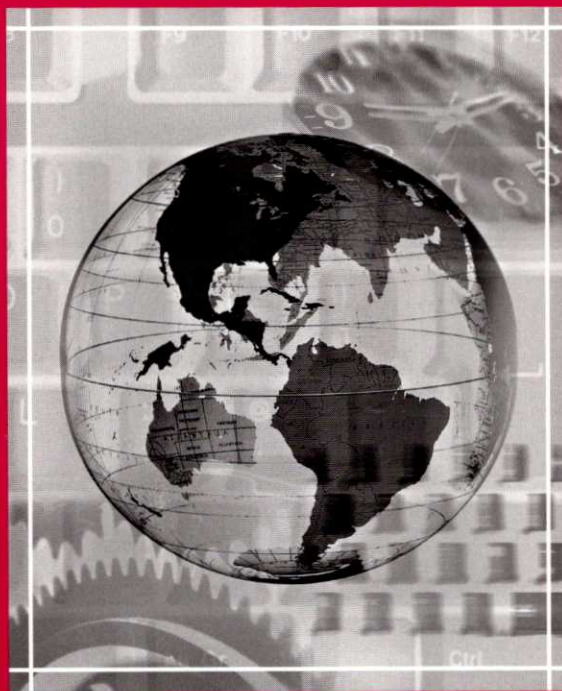


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 59 - 2003

La recherche
entre l'Amérique latine et la France



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, directeur du CNDP*

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 TIBERGHIEU, *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 : 04 72 89 95 77 ou 83 42 – email : PDE@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 I* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque

Photo de couverture : Digitalvision

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

Place du Pentacle – BP 17 – 69195 Saint-Fons cedex – Tél. 04 72 89 95 76 ou 83 24

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de recherche

| | |
|---|----|
| MONIQUE LANDESMANN / Identités et trajectoires universitaires de professeurs mexicains. Un itinéraire de recherche | 9 |
| MENGA LÜDKE / Une sociologue brésilienne au croisement de diverses cultures de recherche | 19 |
| TERESA YÜREN / En quête de la pensée critique | 29 |
| NADIR ZAGO / Parcours de recherche et travaux sur la scolarisation dans les milieux défavorisés au Brésil | 35 |

Chemins de praticiens

| | |
|---|----|
| NICOLE ENGLAND / En points de suspension, une carrière de onze ans au Mexique... .. | 45 |
|---|----|

Chemins de doctorants

| | |
|---|----|
| CERES LEITE PRADO / Les échanges culturels comme pratique familiale des couches moyennes..... | 51 |
|---|----|

Varia

Itinéraires de recherche

| | |
|--|----|
| EMMANUELLE ANNOOT / Enseignant chercheur en sciences de l'éducation : une double identité ?..... | 59 |
| JEAN-FRANÇOIS MARCEL / L'école à perpétuité ? | 67 |

Repères bibliographiques

| | |
|--|----|
| CÉLINE DUARTE-CHOLAT / TIC et documentation scolaire..... | 81 |
| ABDOU KARIM NDOYE / Les déterminants du rendement scolaire des filles en Afrique subsaharienne : une revue de la littérature..... | 97 |

Communication documentaire

| | |
|---|-----|
| MAGUY SILLAM et MARIE-JO BIRGLIN-DUBANT / Mémoire professionnel à plusieurs voix et écriture collective..... | 117 |
|---|-----|

Innovations et recherches à l'étranger

| | |
|--|-----|
| MURIEL VAREILLAS ET BLANDINE RAOUL-REA | 123 |
|--|-----|

Observatoire des thèses concernant l'éducation

| | |
|-----------------------------|-----|
| MARIE-FRANÇOISE CAPLOT..... | 129 |
|-----------------------------|-----|

RESSOURCES

| | |
|-----------------------------|-----|
| Bibliographie courante..... | 159 |
| Adresses d'éditeurs | 169 |

1

ÉTUDES

ITINÉRAIRES
DE RECHERCHE

IDENTITÉS ET TRAJECTOIRES UNIVERSITAIRES DE PROFESSEURS MEXICAINS UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE

MONIQUE LANDESMANN

INTRODUCTION

Il est complexe de rendre compte d'un itinéraire de recherche, aussi court soit-il, sans faire appel au contexte immédiat qui préside de manière importante à sa construction. Ceci est d'autant plus vrai, dans la mesure où il s'est déroulé – comme dans mon cas – au sein d'un contexte institutionnel et disciplinaire très mouvant entre 1990 et 2004, dans le champ universitaire et scientifique mexicain. C'est pourquoi je tiens, en premier lieu, à présenter très brièvement aux lecteurs francophones une esquisse des référents incontournables de la construction de mon itinéraire de recherche.

Après la grande crise économique de 1982, au Mexique, qui s'est traduite par une très forte baisse des salaires des universitaires et une importante fuite de cerveaux à l'étranger, de nouveaux systèmes d'évalua-

tion des enseignants ont été établis. Ces systèmes ont eu des effets importants sur nos mentalités et nos stratégies conscientes et souvent inconscientes qui orientèrent bon nombre des décisions prises de façon quotidienne au cours de nos trajectoires en matière de publication, de formation, d'enseignement, de participation à la vie communautaire et aux différents conseils et groupes de recherches. C'est ainsi que, dit de façon très résumée, l'université et le champ scientifique¹ ont progressivement diversifié et augmenté leurs exigences envers les chercheurs en ce qui concerne leur productivité, paramètre le plus important actuellement pour leur évaluation qui prend principalement en compte le nombre et le type de publications, la participation aux congrès, l'obtention de financement pour la recherche, les prix décernés, le nombre de thèses dirigées. Une des conséquences de ces changements a été d'une part la mise en place de dispositifs de contrôle des résultats du

1. En particulier le Conseil National de la Recherche Scientifique CONACYT qui est l'organisme national appartenant au ministère de l'éducation et qui octroie une partie des bourses pour les études de doctorats et des financements pour la recherche.

travail des enseignants et d'autre part l'établissement d'un plus grand nombre de contraintes dans nos choix tout au long de nos itinéraires². Ces contraintes ont aussi eu pour effet la réduction des temps de « maturation » de nos processus d'apprentissage du métier de chercheur. Tandis qu'en France, une étape plus ou moins longue s'écoule entre la finalisation du doctorat et le moment où le maître de conférences, une fois présentée son habilitation, peut lui-même commencer à diriger des thèses de doctorat, au Mexique, les nouvelles exigences de productivité, la prolifération des programmes de doctorat et l'augmentation du nombre d'étudiants de ce niveau – résultats eux-aussi des nouvelles politiques – accélèrent l'entrée des enseignants dans la formation des jeunes chercheurs, sans avoir forcément conclu de manière satisfaisante leur propre maturation intellectuelle comme chercheur. Il me semble que les contraintes que je viens de décrire ont été présentes dans mon propre itinéraire.

Un deuxième élément particulièrement significatif a été le développement du champ de recherche dans lequel je me suis inscrite au cours du doctorat et des groupes avec lesquels j'ai senti certaines affinités intellectuelles, avec qui s'est établi un libre débat et qui ont enrichi constamment mes approches théoriques et méthodologiques. C'est ainsi qu'au début des années 1990, une partie importante de la communauté de chercheurs en éducation du Mexique s'est donné la tâche de rendre compte des progrès de la recherche en éducation au cours de la décennie des années 1980. Avec un groupe de collègues, nous avons analysé les recherches faites sur les professeurs d'université, un champ déjà bien développé dans les pays anglo-saxons³ (M. Landesmann, García Salord et M. Gil, 1996). Ceci a été d'une certaine manière la semence pour la constitution d'un petit réseau de chercheurs intéressés par ce sujet et a contribué de même à la progressive conformation d'un champ de recherche dans notre pays. Ce champ de recherche et la communauté de chercheurs qui s'y trouve impliquée ont été une référence importante dans toute ma trajectoire de recherche. C'est l'un

des ports où j'ai jeté l'ancre pour développer ma propre ligne de recherche. L'étude des enseignants et enseignants-chercheurs du supérieur constitue donc un repère fondamental quant à mes objets d'étude et les apports auxquels je contribue.

À l'intérieur de ce champ d'étude, fort hétérogène quant à ses inclinations épistémiques, ses filiations théoriques et méthodologiques, j'ai eu la chance de trouver l'hospitalité intellectuelle et de subir l'influence enrichissante de trois collègues argentins : Eduardo Remedi, Susana García et Alfredo Furlán. Trois réfugiés politiques des années 1970 qui ont été source de mon inspiration tout au long de ma trajectoire académique, grâce à leur rigueur et passion intellectuelles à tout point de vue exemplaire⁴. Le moment venu, je rendrai compte de leurs apports plus spécifiques.

Finalement, dans un contexte plus large, et puisqu'aujourd'hui je me consacrerai à réfléchir à la partie de mon itinéraire de recherche qui commence avec un doctorat en éducation effectué en France, à Paris X, il m'est impossible de ne pas faire référence aux liens fertiles qui se sont consolidés et diversifiés entre les universités françaises et ma propre université, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Au cours de ces 14 années, nombreux ont été les échanges qui ont eu lieu dans les deux sens. Nous avons eu la chance d'assister, au Mexique, aux séminaires de Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry (Paris X), de Jacques Ardoino (Paris VIII), de Vincent de Gaulejac, Eugène Enriquez, Philippe Boulloud (Paris VII), de Jean-Claude Combessie, Francine Muel-Dreyfus et Monique de Saint Martin (EHESS). Pour ma part j'ai pu faire des stages de recherche à Paris X dans le Département des Sciences de l'Éducation et à l'EHESS. Nous avons par ailleurs organisé divers congrès avec des associations regroupant un grand nombre de chercheurs français : le Congrès de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Éducation (AFIRSE) – qui comporte une section mexicaine – et de l'Association Internationale de Sociologie Clinique, etc. Deux livres publiés au Mexique sont

2. Voir à ce sujet M. Landesmann (2003).

3. Ce champ de recherche s'intitule aux États-Unis « Academics » et au Mexique : « Academicos ». En France, ce champ de recherche est peu développé et il n'y a pas de mot équivalent pour « academics ». J'utiliserai dans mon texte le terme de professeur universitaire au lieu de la dénomination anglo-saxonne d'« academic » ou en espagnol de « académico ».

4. Un bilan resterait à établir des apports de l'exil latino-américain des années 70 dans la construction des sciences et particulièrement des sciences humaines et du champ de l'éducation au Mexique.

témoins de ces échanges dans le champ de l'éducation. Un livre publié par la section mexicaine de l'AFIRSE qui a fait une sélection, traduction et présentation de plusieurs travaux du Premier Colloque de l'AFIRSE tenue à Alençon en 1990⁵. Un autre livre qui publie en français les travaux et conférences présentés lors du Congrès de l'AFIRSE qui s'est tenu à Mexico en 1999⁶ et dont le thème était : « L'éducation au regard de la mondialisation – globalisation. »

La meilleure métaphore pour décrire mon itinéraire de recherche entre mon doctorat effectué à Nanterre et conclu en 1997, et le moment particulier où je me trouve en ce moment, est celui de l'itinéraire vu comme une spirale tel que l'a décrit Octavio Paz :

« Récit et description d'un voyage au travers du temps, entre deux points, un de sortie et un d'arrivée. La ligne qui trace cette trajectoire n'est ni la droite ni le cercle sinon la spirale qui revient sans cesse et sans cesse s'éloigne du point de départ. Une étrange leçon : il n'y a pas de retour mais pas non plus de point d'arrivée. » (Paz, 1993.)

Je me propose donc de ne recréer ici que certains aspects de cet itinéraire qui prend pied au cours de la thèse de doctorat. J'essaierai d'explicitier particulièrement ces boucles de spirales, où l'objet de recherche se redéfinit, devient plus complexe lorsqu'un nouvel éclairage théorique, un nouveau découpage de l'objet et une modification du dispositif de recherche sont introduits. De toute évidence, je ne pourrais renoncer à l'inévitable « illusion biographique⁷ » qui menace toute reconstruction d'itinéraire. La réalité a été bien plus complexe et chaotique que ce que je peux et désire retransmettre. Ceci répond avant tout à une nécessité de centrer ma propre réflexion et d'en faciliter sa communication.

PREMIÈRE BOUCLE DE SPIRALE : L'IDENTITÉ DES ENSEIGNANTS- CHERCHEURS

Avant la thèse de doctorat, j'avais fait une première exploration, à l'intérieur de l'équipe de recherche

d'Eduardo Remedi, sur l'identité des enseignants. Nous avions alors privilégié une perspective pluridisciplinaire qui articulait la psychanalyse, la philosophie, la sociologie et l'anthropologie. L'entretien en profondeur avait été notre principale stratégie méthodologique. La thèse reprit l'identité comme objet de recherche mais en l'abordant théoriquement et méthodologiquement de manière différente. La thèse est en elle-même un exercice de solitude et en même temps répond au désir d'autonomie et d'individuation. Ce processus est facilité dans la mesure où l'on cherche et trouve des appuis dans différents référents, ce qui n'est pas toujours évident car la tentation d'intellectuel adolescent est parfois de flirter avec beaucoup d'auteurs et de n'en épouser aucun.

Le début de la thèse a coïncidé avec le projet de construire l'état de la connaissance des recherches produites au Mexique sur les enseignants du supérieur dans la décennie des années 80. Ce champ de recherche avait connu déjà un certain développement dans les pays anglo-saxons. Les travaux de Burton Clark, aux États-Unis, plutôt orientés vers l'étude des organisations universitaires et de la « profession académique⁸ » étaient à ce moment-là une référence importante au Mexique, particulièrement pour un petit secteur de sociologues qui commencèrent à s'intéresser aux études sur les professeurs universitaires (« académicos ») et s'inspirèrent de ses perspectives fonctionnalistes. *Homo Academicus* de Bourdieu (1984) qui avait été publié en France en 1984 – sans traduction en espagnol – n'a commencé à réveiller un intérêt relatif que bien plus tard. Christophe Charle (1994), Christine Musselin (Friedberg et Musselin, 1989) et Marie-Françoise Fave-Bonnet (1993), en France, qui ont fait également des études sur les professeurs d'université, ont eu peu de résonance, par manque de traduction de leurs travaux en espagnol. En 1990, l'élaboration de l'état de la connaissance des recherches sur les enseignants du supérieur que nous avons effectué a mis en évidence l'intérêt de chercheurs des sciences sociales au Mexique pour ce nouvel objet d'étude (M. Landesmann, S. García et M. Gil, 1996).

5. P. Ducoing et M. Landesmann (1993).

6. P. Ducoing (2003).

7. P. Bourdieu (1986).

8. « La profession académique est une forme légitime d'association et intégrée de groupement professionnel. Elle représente l'association d'acteurs qui se situe dans les organisations de l'éducation supérieure pour remplir la fonction de production, de transmission et de certification de l'acquisition de la connaissance (Grediaga, 1999, p. 128).

L'influence des sociologues anglo-saxons sur les recherches effectuées au Mexique a été importante. C'est ainsi que leur objet d'étude particulier comme : la culture académique, cultures disciplinaires, marché académique et surtout la profession académique ont été repris en tout premier lieu dans notre pays⁹. L'étude de la « profession académique » semblait particulièrement justifiée au Mexique, puisque dans les années 1970, par suite du phénomène de la massification des universités, le nombre de professeurs universitaires avait augmenté de façon très significative. Le changement n'était pas seulement d'ordre quantitatif mais aussi qualitatif. En effet, peu à peu, le nombre de professeurs et de chercheurs qui furent engagés pour des postes à plein temps augmenta assez rapidement. On désigna ce phénomène comme celui de la professionnalisation académique dans la mesure où ceux qui eurent accès à ces postes commencèrent à exercer l'activité universitaire comme une véritable profession, en contraste avec les professeurs chargés de cours qui ne donnaient que quelques heures de classe par semaine.

Une partie importante des recherches qui prenaient comme objet d'étude les professeurs universitaires, réalisées au Mexique à cette époque, sous l'inspiration d'une sociologie fonctionnaliste, étaient surtout d'ordre statistique. En raison des conditions d'expansion des universités et du recrutement précipité, accéléré et peu sélectif des enseignants, les chercheurs voulaient surtout étudier, dans un premier moment, qui étaient ces nouveaux acteurs sociaux, du point de vue de leurs origines sociales, de leurs caractéristiques démographiques, de leurs formations, de leurs conditions d'incorporation à la profession, de leurs trajectoires, etc. Une des recherches les plus importantes (M. Gil *et al.*, 1994) à ce sujet, entreprise et menée à bout par une quantité importante de chercheurs mexicains, a particulièrement mis en valeur le problème de la constitution de ce nouveau rôle social : « La coïncidence de la nouveauté et vitesse avec laquelle s'est effectuée la mobilité intergénérationnelle des professeurs et la célérité avec laquelle s'est généré l'espace occupationnel, conduit à postuler que le rôle académique au Mexique est un phénomène en plein processus de constitution » M. Gil, (1994 : 87).

Ce nouveau champ de recherche a donc été une référence importante pour moi, non seulement parce qu'il situait mon intérêt pour l'étude des identités académiques de ces nouveaux acteurs, dans un nouveau champ d'étude qui avait ses problèmes, ses méthodes, ses filiations théoriques, mais aussi parce que ma participation à l'état de la connaissance m'a permis d'établir un contact direct avec ces chercheurs et de commencer et poursuivre jusqu'aujourd'hui des dialogues et des débats importants pour ma formation et pour construire l'identité de ma ligne de travail. En effet, cette référence a eu une double fonction. D'un côté, ancrer mon propre travail dans un champ de recherche en construction, avec lequel je partage un même objet empirique et certaines préoccupations communes, non seulement d'un point de vue épistémologique mais également, étant nous-mêmes professeurs d'université, d'un point de vue pratique car nous étions directement impliqués dans nos recherches et avions des intérêts partagés, comme ceux de la reproduction de notre propre profession. Mais, tout en étant impliquée dans un même objet, j'ai essayé de me différencier de leurs perspectives théoriques, épistémologiques et méthodologiques. Tandis que ces dernières étaient centrées sur l'acteur, la constitution du rôle et du marché académique, mes expériences préalables avaient orienté davantage mon regard sur le sujet et sur son identité. En conséquence, je ne pouvais utiliser leurs méthodes statistiques qui effaçaient totalement la subjectivité des acteurs et leur historicité. Par ailleurs, à l'intérieur de la sociologie, mes préférences d'alors étaient davantage ancrées dans le champ français ; la référence à Pierre Bourdieu et à *Homo Academicus* était pour moi incontournable. Le travail de Francine Muel-Dreyfus (1983) a constitué à ce moment-là un pont qui m'a permis d'aborder l'important problème de la constitution d'un nouveau métier en adoptant une approche radicalement différente de certains de mes collègues mexicains. L'invention ou réinvention d'un métier, selon Francine Muel-Dreyfus, naît de la rencontre entre deux histoires : l'histoire entre des positions sociales et l'histoire des individus. Cette invention d'un métier par des individus qui occupent un poste, une position sociale, implique un travail psychologique et social de la part de ces individus : un travail où se joue l'histoire de

9. Une référence obligée à ce sujet est celle de Joaquín Brunner au Chili ; J. Brunner (1983).

toute la lignée et le rapport de l'individu à cette histoire. Il s'agit de la trajectoire sociale et familiale appréhendée dans ses modalités singulières quant à la manière dont chacun s'est situé par rapport à son passé. Plus que la trajectoire familiale, il s'agit du roman social familial. Le poste est aussi l'objet où se cristallise l'histoire institutionnelle et sociale. Une histoire où se jouent les investissements passés et présents que les divers agents institutionnels y ont déposés. Comprendre donc l'invention d'un métier suggérait l'importance d'étudier les trajectoires des agents et des institutions et de les mettre en rapport. Je dois dire que cette référence de Francine Muel-Dreyfus a été fondamentale non seulement pour ma thèse sinon tout au long de mon itinéraire. Le travail de recherche qu'elle expose dans son livre me semble tout à fait exemplaire. Je dois reconnaître que même s'il a été une puissante source d'inspiration, je suis loin d'avoir pu en capitaliser tous les mérites. Cependant, comme j'essayerai de le montrer un peu plus loin, je pense qu'il m'a permis de m'approcher de l'étude du nouveau métier ou plutôt de sa réinvention¹⁰ d'une manière différente de celle des autres chercheurs et qu'il m'a aidée à éclaircir certains aspects peu connus des trajectoires des professeurs et de la construction de leurs identités.

Pour rendre compte de la constitution du nouveau métier, j'ai reconstruit les trajectoires sociales de familles trigénérationnelles (des professeurs, de leurs parents et grands-parents) de trois générations de professeurs universitaires (qui ont été recrutés par l'université à différents moments) et qui cultivaient une même discipline : la biochimie. Tous appartenaient à la Faculté de Médecine de l'UNAM. L'histoire de cette institution est extrêmement complexe et j'en ai récupéré certaines données qui me semblaient particulièrement significatives pour éclairer les trajectoires des acteurs. De même, il m'a semblé important de faire une esquisse de la constitution du champ de la biochimie au Mexique. Il va sans dire que je travaillais surtout avec des sources secondaires et que, plus qu'une histoire, il s'agissait de construire un cadre de référence historique. Pour la

construction des trajectoires, j'utilisais la méthode biographique.

La plus grande difficulté de la thèse en a été évidemment le processus d'analyse. Comment analyser les récits biographiques ? Comment rendre compte de la complexe articulation entre trajectoire et les cadres de références disciplinaire et institutionnel ? Comment dépasser les récits individuels pour rendre compte de phénomènes collectifs sans pour autant les hypostasier, puisque ce qui m'intéressait n'était pas particulièrement les identités individuelles sinon la construction d'une identité professionnelle ? Si l'identité renvoyait à une construction du sujet, était-ce pensable une identité collective ? Aujourd'hui je perçois la grande complexité que j'essayais d'aborder tant bien que mal. Je prétendais alors tout résoudre en même temps : rendre compte du singulier et du collectif et de leurs rapports, de la dimension subjective et objective des processus, des trajectoires et des itinéraires. Je prétendais dépasser un niveau phénoménologique et construire des interprétations (M. Landesmann, 1997).

Heureusement je trouvais des auteurs qui avaient déjà intégré de façon cohérente des modèles d'analyse. La théorie sociologique des identités de Claude Dubar (1991) présentait différents mérites : elle intégrait différentes perspectives théoriques : Goffman, Becker, Bourdieu, Habermas entre autres, m'économisant la difficulté de faire un choix à ce moment-là, et parce que mes données empiriques pouvaient difficilement s'expliquer à partir d'une seule théorie. De même, le travail de F. de Coninck et F. Godard (1989) « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporaires de causalité » et celui de Vincent de Gaulejac (1992), m'apportèrent la possibilité rassurante d'intégrer différentes démarches pour l'interprétation des données des récits de vie dans leurs différentes dimensions : a) leur dimension de témoignage qui permet de reconstruire des processus, des événements et des conditions sociales significatives pour l'objet d'étude. Par exemple, les récits de vie me permettaient de comprendre les conditions de construction de la

10. En effet, je pense qu'à partir des années 70 au Mexique on a affaire à une réinvention du métier, puisque le professeur universitaire existait déjà avant ces dates là, mais son exercice se donnait sous la forme, prédominante mais non exclusive, d'attachés de cours. La plupart des professeurs donnaient quelques heures de cours seulement et leur véritable profession étant une profession libérale qui était la source principale de son identité professionnelle. À partir de la professionnalisation de l'enseignement universitaire, une bien plus grande proportion de ceux-ci se consacreront exclusivement au travail académique. Ceci signifiera une diversification des activités des professeurs. Les chargés de cours, eux, continuent d'exister dans une moindre proportion qu'avant.

biochimie à partir des itinéraires professionnels des professeurs et de l'identification d'événements sociaux ou institutionnels qui furent la cause de bifurcation de trajectoires ou de conversions identitaires ; b) une dimension objectivante qui permet, à partir de l'utilisation de différentes catégories, de construire des trajectoires ; par exemple, les trajectoires sociales à partir du niveau d'études, des origines géographiques, de l'occupation (entre autres) des différents membres de la lignée. De même, j'ai pu reconstruire les trajectoires professionnelles des professeurs à partir de catégories spécifiques. La reconstruction de trajectoires à partir de ces catégories appliquées de façon commune à tous les récits des individus m'a permis de faire des comparaisons entre eux, de reconnaître des parcours communs entre les membres d'une même génération et d'une certaine manière d'établir une frêle passerelle entre un niveau individuel et un niveau collectif ; c) la dimension subjective des biographies qui renvoie à la dimension existentielle de la trajectoire, la manière dont, selon Vincent de Gaulejac (1994), le sujet « habite l'histoire ». Cette démarche sert à mettre en évidence les gestions identitaires au niveau des reconstructions des cas singuliers à l'intérieur de chaque génération. Elle a pu s'effectuer grâce aux concepts analytiques offerts par Dubar : les processus biographiques et relationnels. Cette profusion de démarches, jugée aujourd'hui à la distance, a apporté certainement moins de certitudes que les recherches sur les professeurs universitaires effectuées avec les démarches statistiques. Par contre, elles ont permis d'ouvrir de nouveaux pans de recherche très prometteurs pour la compréhension de la constitution de ce nouveau métier –ou plutôt des nouvelles formes de ce métier– dans le contexte spécifique de l'université mexicaine, à partir des années 1970. La mise en parallèle des trajectoires individuelles avec l'histoire institutionnelle a constitué une approche intéressante puisqu'elle permettait d'éclairer les temporalités biographiques à partir des temporalités institutionnelles. C'est-à-dire que la reconstruction de la temporalité institutionnelle constituait une forme d'intelligibilité des biographies très importante. Une autre forme de construction de temporalité éclairante a été l'approche générationnelle. Je comprenais la génération comme l'articulation entre une trajectoire individuelle (sociale, scolaire et professionnelle) et l'histoire institutionnelle. La génération constituait un

espace significatif de construction des trajectoires et identités. C'est-à-dire, que les professeurs qui faisaient partie d'une même génération semblaient partager des itinéraires et certains processus tout au long de leur trajectoire, comme : la formation professionnelle, la socialisation, l'orientation prédominante vers un type de fonction universitaire (la recherche, l'enseignement ou la gestion). J'ai maintenu par la suite cette approche dans mes autres recherches.

L'analyse des gestions identitaires m'a montré la précarité de ces identités professionnelles, due en grande partie aux trajectoires socio-familiales (ascendantes ou descendantes), au difficile processus de transition de l'UNAM vers la modernité, marqué par de fortes crises politiques entre 1965 et 1974, et due aussi à la fragilité de la communauté de biochimistes de la Faculté de Médecine durant la période que j'étudiais (1957-1974). Ceci, évidemment, confirmait non seulement les résultats d'autres recherches effectuées au Mexique quant aux difficultés de construction du nouveau rôle social, mais de plus mettait en évidence quelques-unes de ces causes. Les résultats suggéraient aussi les singularités générationnelles, disciplinaires et institutionnelles de la construction du rôle, ce que les recherches statistiques n'avaient pas suffisamment montré.

DEUXIÈME BOUCLE : DE LA TRAJECTOIRE INDIVIDUELLE À LA TRAJECTOIRE GÉNÉRATIONNELLE

De façon presque simultanée, d'autres collègues mexicains assez proches de mes intérêts, terminèrent leur thèse de doctorat. Susana García (1998), utilisant aussi la méthode biographique, avait de même reconstruit les trajectoires socio-familiales et professionnelles de professeurs et chercheurs universitaires de la UNAM. Elle s'inspira fondamentalement de l'œuvre de Pierre Bourdieu pour rendre compte de ses résultats et construire son objet d'étude, différent du mien. Cependant, elle coïncida avec plusieurs de mes approches et de mes conclusions, ce qui était rassurant, puisque nous nagions à contre-courant dans ce nouveau champ de recherches. Mais par ailleurs, Eduardo Remedi (1997) avait entrepris dans sa thèse la reconstruction de l'histoire d'une université de province. Cette histoire avait réussi à articuler différentes dimensions :

les trajectoires de ses professeurs, le curriculum et l'histoire institutionnelle, ce que personnellement je n'avais pas réussi dans mon travail. Eduardo Remedi me transmit son engouement pour l'histoire et nous invita à différents séminaires d'histoire. L'un d'entre eux s'intitulait : « Histoire, sujet et institution ». Plusieurs étudiants de doctorat et de maîtrise suivirent ce séminaire et firent leur thèse en reconstruisant une période de l'histoire de différentes universités. Michel de Certeau, Paul Ricoeur et l'École des Annales (Duby et Le Goff entre autres) furent la référence principale de nos séminaires. La discussion des thèses et les nouvelles lectures nous obligèrent, à partir de ce nouvel éclairage disciplinaire, à discuter les problèmes de temporalité, de périodisation, d'articulation entre les différentes dimensions d'un objet d'étude, de construction de trame¹¹ et de narration.

Ces discussions m'encouragèrent à reprendre mon travail de thèse et d'assumer véritablement une approche historique et générationnelle, comme cette articulation intime entre les trajectoires des individus et l'histoire institutionnelle (Landesmann, 2001). Je reconstruisis les trajectoires des trois générations que j'avais identifiées, en reprenant et enrichissant les données recueillies de l'histoire institutionnelle et disciplinaire réalisée et en mettant en rapport, maintenant de façon plus étroite, les différentes temporalités. Ceci me permit de faire un saut des trajectoires individuelles à des trajectoires collectives. La trajectoire n'était plus un trait d'union imaginaire entre différents points (comme cela avait été le cas dans la thèse) sinon qu'elle devenait un récit de caractère historique qui impliquait une interprétation des parcours académiques qu'effectuaient les professeurs, un parcours éclairé par les différents référents institutionnels et disciplinaires et qui intégrait les singularités des parcours des différents membres d'une même génération. Je me faisais alors l'écho de la préoccupation de Georges Duby (1999) lorsqu'il signalait que « l'historien comme le géographe comprend chaque fois mieux le jeu des relations qui unissent la personne humaine avec son entourage, avec d'autres personnes,

avec ce qu'elles ont dans leur esprit et avec le milieu naturel qui les a conformées ».

Ce nouveau dispositif – la reconstruction des trajectoires générationnelles des biochimistes – m'a permis de montrer la trame compliquée qui préside la réinvention du métier à partir des années 50 à la UNAM. Cette trame est constituée par les trajectoires d'accès des professeurs à la profession, l'histoire de la discipline, le rôle des leaderships académiques et des groupes ou communautés de socialisation, le contexte institutionnel qui constitue un référent symbolique et normatif de grande importance et finalement les événements qui altèrent le cours de la vie institutionnelle et les trajectoires des groupes et des acteurs. Pour chaque génération, il se tisse une trame particulière qui rend compte de différents itinéraires, rôles et identités professionnelles. De même, la reconstruction de la trajectoire générationnelle permet de mettre en relief l'importance de ce que Mannheim (1990) désigne comme la force structurante de chaque génération et qui lui donne une certaine cohésion et identité.

TROISIÈME BOUCLE : DE L'ORGANISATION À L'INSTITUTION

Un des processus les plus importants dans la construction des identités et des rôles est la socialisation qui constitue un des concepts central de la sociologie. L'œuvre de Dubar mentionnée auparavant consacre une grande partie de son volume : « La socialisation. La construction des identités sociales et professionnelles » aux différentes théories de la socialisation qui constitue le mécanisme sociologique fondamental producteur d'identités. Pour rendre compte des trajectoires des professeurs, j'ai dû faire appel évidemment au concept de la socialisation. Cependant, étant donné la période historique particulière de la communauté de biochimistes que j'étudiais – d'institutionnalisation de la discipline, de la recherche et du nouveau métier dans la Faculté de Médecine – il y avait de toute évidence peu

11. Exemple la thèse d'Adela Coria (2000) « Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966. » *Elle y reconstruit l'histoire de deux générations de pédagogues dans une étroite articulation avec les transformations du champ politique et l'institutionnalisation de la pédagogie universitaire.* Tisser un destin. Sujets, institution et processus politico-académiques ; le cas de l'institutionnalisation de la pédagogie de l'Université National de Córdoba, Argentine, 1955-1966.

de normes, de codes, de traditions dans la recherche et l'enseignement en biochimie. La socialisation –selon la perspective étudiée– avait donc une portée limitée pour rendre compte de l'apparente efficacité de la construction de nouveaux acteurs universitaires. La deuxième génération de biochimistes, formée dans le département de biochimie et qui fait partie aujourd'hui de l'élite scientifique de la UNAM, constitue un exemple de cette efficacité. Se considérant elle-même autodidacte, ce n'était pas la transmission de savoirs, de dispositions, de règles, de traditions qui pouvait expliquer les traits de cette nouvelle génération. Pour expliquer la construction des nouveaux rôles, il fallait faire appel à de nouvelles théories et concepts que ceux de la socialisation.

Un nouvel éclairage théorique me permit de faire un autre tour de spirale pour rendre compte des conditions très particulières de la construction des rôles et des identités. Ce sont les approches de l'analyse institutionnelle qui m'aident à comprendre certains des processus de construction des identités. Dans la thèse, j'avais travaillé la notion d'organisation. Les travaux d'Eugène Enriquez et de René Kaës en France, de Lidia Fernández en Argentine, d'Eduardo Remedi au Mexique, sans oublier les apports de Freud, ont constitué un pont important pour faire le passage de l'organisation à l'institution. Évidemment, chacun des auteurs cités a une manière particulière d'aborder l'étude des institutions. Pour ma part, j'ai repris de Lidia Fernández (1996) et d'Eugène Enriquez (1992, 2001), certains aspects de la différentiation de l'organisation et de l'institution. L'organisation a une qualité matérielle et une qualité organisationnelle qui établit les manières de faire, de se mettre en rapport avec les autres, de résoudre les problèmes à l'intérieur de l'établissement. L'institution renvoie surtout à ses qualités symbolique et imaginaire et aux liens psychiques qui s'établissent entre les sujets et entre ces derniers et l'institution. Quand Enriquez (1996) pense à l'institution comme la facette cachée de l'organisation, il invite à explorer justement ces qualités symboliques et imaginaires qui la différencient des organisations. C'est ainsi qu'à partir à nouveau de l'aide d'Eduardo Remedi, j'ai pu relire mes entretiens et identifier particulièrement l'importance de certaines formations imaginaires inconscientes dans la

construction des identités. Par exemple, le rôle du mythe de fondation du département sur lequel s'ancrent les identités. Les traits totémiques du chef et fondateur du département et qui expliqueront les ambivalences dans les identifications. Les caractéristiques endogamiques et familiales de la communauté du département dans ses origines qui donneront aux relations intersubjectives une force particulière dans la construction des identités à un moment où les formes de reconnaissance sont encore peu institutionnalisées. Il me semble que cette nouvelle perspective, encore très insuffisamment explorée par moi-même, apporte des éléments très intéressants pour mieux comprendre l'importance des communautés académiques, comme espace de formation, de vie et de travail, dans la construction des trajectoires et des identités des professeurs et des chercheurs. Une perspective qui, à mon avis, devrait remettre en cause l'importance que certaines postures anglo-saxonnes donnent au rôle des « collègues invisibles »¹². Ce rôle est significatif quand les disciplines sont suffisamment institutionnalisées dans le champ scientifique, mais pas avant.

QUATRIÈME BOUCLE : UN PREMIER DEUIL DE LA THÈSE

Le fait de ne pas avoir traduit ma thèse en espagnol ni de l'avoir publiée en France a rendu bien difficile le deuil de ce travail, comme le montre ces boucles de spirale ; ces retours incessants sur la recherche, en quête de nouvelles interprétations, cherchant sans cesse d'en suturer les fractures et les insuffisances. L'importance de ces tours de spirales est qu'ils montrent combien de nouveaux éclairages théoriques peuvent procurer des compréhensions inédites de l'objet. Cependant, ces exercices ont des limites car ils opèrent sur des données empiriques construites originalement avec d'autres questions et d'autres perspectives théoriques. L'usage de nouvelles catégories théoriques en fut assez mécanique et les résultats sans doute pas toujours très convaincants. Et malheureusement, ces essais semblent éloigner l'engagement de publier la thèse. Un objet tant remanié et manipulé perd beaucoup de ses attraits.

12. Buscar referencia y definición.

C'est pourquoi peut-être me suis-je laissée enthousiasmer, en l'an 2000, pour commencer une nouvelle recherche. Nous venons de conclure, après 9 mois, la plus longue grève de l'UNAM, depuis le mouvement de 1968. Une grève par trop douloureuse et où il m'avait semblé que nos rapports à l'institution avaient changé. D'un côté, la grande vulnérabilité institutionnelle avait été mise en évidence de façon éclatante. De l'autre, ce sentiment d'appartenance à l'institution, la capacité de ses acteurs, particulièrement de ses professeurs pour la défendre, avaient été sérieusement remis en question. La grève m'avait particulièrement bouleversée. Elle avait réveillé en moi beaucoup de sentiments contradictoires, de passions contraires, d'impuissance, d'indignation et de frustrations. La longue paralysie des activités académiques, le déchirement que provoquèrent les confrontations internes nous firent comprendre, à certain d'entre nous, l'importance de l'institution dans notre vie et en même temps révélèrent quelques-unes de ses facettes cachées. Cette situation me motiva pour construire un projet de recherche sur les transformations des identités institutionnelles des professeurs de l'UNAM.

Ce projet est en cours. À la différence de la thèse, il s'agit maintenant d'un projet collectif que je coordonne. J'y ai repris quelques-unes des stratégies de la thèse : approches biographiques pour la reconstruction des trajectoires socio-familiales, scolaires et académiques des professeurs. Mais j'y ai incorporé de nouveaux dispositifs. Avec l'assistance de Lidia Fernández, spécialiste de l'analyse institutionnelle, nous avons réalisé des entretiens collectifs avec deux générations de psychologues pour reconstruire le roman institutionnel, autre catégorie de l'analyse institutionnelle. Une formation imaginaire également.

Je n'ai pas abandonné l'objet identité. Mais maintenant je construis un cadre théorique plus complexe et davantage en interaction étroite avec l'objet d'étude. Tandis que dans la thèse, j'identifiais dans les entretiens « simplement » et de façon encore un peu mécanique la présence de catégories théoriques de Dubar : processus biographiques et relationnels, aujourd'hui je retravaille, transforme et reconstruis les catégories théoriques lors de l'analyse des entretiens.

J'ai enrichi mes références théoriques relative à l'identité. Gimenez, sociologue mexicain (1996), Dubar (1991) et Gallisot (1987) entre autres alimentent mon travail

théorique. L'important pour moi a été de me rendre compte que pour construire une perspective théorique sur l'identité institutionnelle, je ne peux le faire que dans l'intersection de théories sur l'identité et de théories sur l'institution. Une autre difficulté à résoudre est la différenciation théorique et empirique entre identité individuelle et identité collective. Finalement, effectuer un travail de recherche collectif a constitué un défi important et implique des difficultés spécifiques qu'il serait trop long d'analyser dans ce travail.

Pierre Bourdieu (2001) dans son ouvrage « Science de la science et de la réflexivité » parle des difficultés des chercheurs à rendre compte de leurs pratiques : « Les déclarations des chercheurs ressemblent terriblement à celles des artistes et des sportifs : ils répètent jusqu'à satiété la difficulté d'exprimer avec des mots la pratique et la manière de l'acquérir ». Reconstruire un itinéraire de recherche, c'est reconstruire les pratiques de recherche et les difficultés n'en sont pas moindre. Cet exercice cependant apporte ses récompenses. D'un côté, objectiver certains habitus dont on n'est pas toujours conscient. De l'autre, reconnaître les contraintes et aussi les grandes opportunités. Finalement, le travail, ce travail personnel et collectif, psychologique, social et intellectuel que signifie l'apprentissage du métier de chercheur qui souvent commence avec la thèse de doctorat.

Monique LANDESMANN
Professeur de la FES-Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, juin, Paris, p. 69-72.
- BRUNNER, J. et FLISFISH (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile : FLACSO.
- CHARLE, C. (1994). *La république des universitaires, 1870-1940*. Paris : Le Seuil.
- CONINCK, F. de. et GODARD, F. (1989). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité, *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXI, p. 23-53.

- CORIA, A. (2000). *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*. México : Doctorado del DIE-CINVESTAV.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- DUBY, G. (1999). El placer del historiador, in Rojas, B., *Obras selectas de Georges Duby*, México : FCE.
- DUCOING, P. et LANDESMANN, M. (1993). *Las nuevas formas de la investigación en educación*. México : AFIRSE, Ambassade de France, Universidad Autónoma de Hidalgo.
- DUCOING, P. (2003). *L'éducation au regard de la mondialisation-globalisation*. Mexico : AFIRSE, CESU.
- ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- ENRIQUEZ, E. (1996). *Educación y formación. Aportes desde una teoría de la institución y las organizaciones*. Buenos Aires : Facultad de Filosofía de la UBA y Ed. Novedades Educativas.
- FAVE-BONNET, M.-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris : INRP.
- FRIEDBERG, E. et MUSSELIN, C. (1989). *En quête d'université*. Paris : L'Harmattan.
- FERNÁNDEZ, L. (1996). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje, in *Praxis educativa La Pampa*, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Universidad de la pampa, Año II, No. 2 de diciembre, p. 9-22.
- GALISSOT, R. (1987). Sous l'identité, le processus d'identification, in *L'homme et la société, Revue Internationale de recherches et de synthèses sociologiques*, n° 83 – Nouvelle série, Paris : L'Harmattan, p. 12-27.
- GARCÍA SALORD, S. (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México : el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales. Tesis de doctorado*. México : Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- GARCÍA SALORD, S.; GREDEIAGA, R. et LANDESMANN, M. (2003). Los académicos en México : Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002, in Ducoing, P., *Sujetos, actores y procesos de formación*, México : COMIE, p. 114-298.
- GAULEJAC de, V. (1992). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes.
- GIL, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad : un estudio sobre los académicos mexicanos*. México : UAM-A.
- GIMÉNEZ, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología, in III Coloquio Paul Kirckhoff, *Identidad*, México D.F. : UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- GREDEIAGA, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México : Doctorado del Colegio de México.
- LANDESMANN, M. ; GARCÍA SALORD, S. et GIL, M. (1996). Los académicos en México : un mapa inicial del área de conocimiento, in Ducoing, P. et Landesmann, M., *Sujetos de la educación y formación docente*, México : COMIE, p. 157-222.
- LANDESMANN, M. (1997). *Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)*. Paris : Doctorat Paris X-Nanterre.
- LANDESMANN, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales : constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina, in *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. VI, núm. 11, enero-abril, México : COMIE, UPN, P.y V. p. 33-62.
- LANDESMANN, M. (2003). L'évaluation, la profession d'enseignant et la globalisation, in Ducoing, P., *L'éducation au regard de la mondialisation-globalisation*, Mexico : AFIRSE, CESU, p. 331-341.
- MANNHEIM, K. (1990). *Le problème des générations* (Trad. De Gérard Mauger et Nia Perivolaropoulou). Paris : Nathan.
- MUEL-DREYFUS, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Éd. de Minuit.
- PAZ, O. (1993). *Itinerario*. México : FCE.
- REMEDI, E. (1997). *Detrás del murmullo : vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas*. México : Doctorado del DIE-CINVESTAV.

UNE SOCIOLOGUE BRÉSILIENNE AU CROISEMENT DE DIVERSES CULTURES DE RECHERCHE

MENGA LÜDKE

Je dois à Viviane Isambert-Jamati l'introduction dans le cercle très spécial de chercheurs qui partagent leurs parcours de recherche avec le public de *Perspectives documentaires en éducation*. J'ai résisté plusieurs années déjà, mais je dois reconnaître que les raisons avancées par Viviane ont été, comme toujours, les plus fortes. Ma trajectoire de vie et de formation m'a amenée à traverser différents pays, à rencontrer différentes cultures de recherche, qui ont provoqué un croisement d'influences sur la jeune chercheuse en formation, originaire d'un pays où la tradition de recherche en éducation était aussi encore très jeune. Le passage par la France a été fondamental, autant pour mon histoire personnelle (j'y ai fait mon doctorat), que pour mon rapport à l'histoire du pays (j'y ai vécu mai 1968).

À L'ORIGINE

Mon accès à l'enseignement supérieur a représenté un saut d'obstacles de natures sociale et même matérielle. Dans ma famille, je fus la première de ma génération à accéder à l'enseignement supérieur. Pour assister aux cours de l'université de São Paulo, il me fallait faire de longs trajets en train ou en autobus, car j'habitais à soixante kilomètres de la capitale de l'état¹. J'y ai fait ma licence en philosophie – correspondant à peu près au DESS –, qui donnait accès au concours de professeur de l'enseignement secondaire du réseau public.

Je me suis alors présentée à l'examen pour enseigner la sociologie aux instituteurs en formation dans les écoles normales. Mon travail dans ce type d'institution a duré quatre ans, dans une ville bien éloignée de la capitale et de ma ville natale. Je me suis très bien adaptée au rôle de

1. Le Brésil est divisé en vingt-sept états.

professeur, mais j'étais déjà captivée par la recherche, surtout grâce à l'influence d'un de mes professeurs, l'un des plus importants sociologues brésiliens, Florestan Fernandes, dont les œuvres constituent des références obligatoires pour toute la communauté éducative du pays. Connaissant mon intention de poursuivre mes études après la licence, il m'a suggéré de faire une étude sur une communauté formée par des lettons, qui avaient quitté leur pays à l'époque de la deuxième guerre mondiale. Ils vivaient près de la ville de l'école normale où je travaillais. Il s'agissait d'un groupe résiduel d'environ trois cents personnes, toutes âgées de plus de soixante ans : ceux qui restaient ensemble après la fuite des jeunes adultes, partis vers d'autres régions du pays pour chercher de meilleures conditions de vie et de travail. J'ai visité plusieurs fois cette communauté (y compris avec mes étudiants). J'ai interviewé son leader et j'ai obtenu une intéressante quantité de données, susceptibles de servir mon travail de « post-graduation », comme on désignait à cette époque-là les études après la licence. Mais j'ai bientôt abandonné ce petit projet qui, accompli, aurait pu me conduire vers un itinéraire marqué par l'étude des communautés, bien au goût des sociologues américains du moment.

Du fait de mon activité professionnelle, mon attention était déjà attirée par les problèmes d'éducation, surtout en ce qui concerne la formation des enseignants. J'ai été invitée à participer à la réflexion d'une équipe, formée dans la capitale de l'état, pour la formation des enseignants, en vue de l'installation d'un nouveau type d'établissement d'enseignement secondaire, appelé le « Gymnase vocationnel ». Inspiré des « classes expérimentales » du Père Faure, en France, ce nouveau type d'école moyenne proposait un programme curriculaire articulant les objectifs de l'enseignement secondaire traditionnel (de préparation générale) à l'initiation aux pratiques pour une meilleure adaptation à la vie courante de chaque citoyen. Ces pratiques couvraient des sujets liés aux métiers du commerce, de l'industrie, ou bien aux problèmes agricoles. Chaque établissement devait choisir les pratiques les plus adaptées au contexte dans lequel l'école serait installée et c'était les parents qui faisaient les choix. J'étais chargée de coordonner l'enquête auprès des parents, dans les cinq premières villes où les nouveaux « gymnases » seraient installés. C'était ma première recherche.

Ensuite, j'ai été invitée à m'inscrire dans un séminaire de préparation de jeunes chercheurs en éducation. C'était une initiative de notre institut national de recherche pédagogique, l'INEP, avec l'appui de l'UNESCO. Il réunissait une trentaine de jeunes, venant de toutes les régions du pays, pour passer une année comme internes dans ce séminaire, à São Paulo, suivant des cours considérés comme fondamentaux pour la formation des futurs chercheurs en éducation, tous déjà licenciés et ayant quelque expérience comme enseignants. Les disciplines offertes étaient la statistique et la méthodologie de recherche pour tous, bien sûr, et des disciplines spécifiques pour les participants de chaque domaine de spécialité du séminaire : la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation et l'administration scolaire. J'appartenais évidemment au groupe de sociologie, sous la direction d'un professeur invité venant d'une université américaine, comme c'était d'ailleurs le cas pour les deux autres groupes. Les trois professeurs américains furent invités en raison précisément de leur expérience en tant que professeurs et chercheurs. Dans le groupe de sociologie nous avions, comme auxiliaire du professeur américain, une sociologue brésilienne qui venait de soutenir son doctorat à l'université de Chicago : Aparecida Joly Gouveia. Vers la fin de l'année, donc avant la fin du séminaire, elle s'était révélée notre vraie formatrice, grâce à sa grande qualification comme chercheuse et à sa sensibilité aux problèmes d'éducation du pays. En plus, elle arrivait de l'université de Chicago porteuse d'un ambitieux projet de recherche. Il s'agissait d'un « survey » pour étudier les relations entre l'enseignement secondaire et le développement socio-économique des différentes régions du pays. A. Joly Gouveia était chargée de composer l'équipe de travail et elle sollicita pour cela quelques étudiants du séminaire, dont je faisais partie. Ce fut notre grande école pratique de la recherche. Après les études à l'université et l'approfondissement au séminaire, rien de mieux, pour compléter notre formation, que l'implication dans un grand projet de recherche. Nous avons eu l'opportunité d'en vivre chaque étape, depuis la formulation des hypothèses jusqu'à la rédaction du rapport final, en passant par la discussion sur la construction de l'échantillon, l'élaboration des instruments, la récolte de données, les analyses et les débats autour des observations. Tout cela était suivi de près par l'attention clairvoyante de la chercheuse

expérimentée. Elle nous a même confié la rédaction de plusieurs chapitres du livre, correspondant au rapport final de la recherche. C'était ma première publication².

VERS LA FRANCE

Je fus invitée à poursuivre dans le centre de recherche où se déroulait le séminaire, comme auxiliaire auprès du professeur de sociologie, puis dans les différentes recherches réalisées dans le centre. Quatre ans plus tard, en 1966, j'ai reçu une bourse pour suivre, pendant six mois, un cours sur les organisations internationales, à Nice. Après la fin du cours, je me suis installée à Paris, disposant d'un congé sabbatique d'une année. J'avais la ferme intention de profiter des quelques mois restants pour entrer en contact avec les groupes de recherche en sociologie de l'éducation. J'ai eu l'occasion de rencontrer à Paris Madame Jacqueline Cambon, qui avait travaillé à São Paulo, dans le séminaire mentionné. Je lui ai demandé de m'indiquer un contact, parmi les membres de la communauté de sociologues de l'éducation à Paris. Elle a immédiatement proposé le nom de Viviane Isambert-Jamati, qu'elle ne connaissait pas personnellement, tout en me conseillant de lui demander un rendez-vous, car Viviane Isambert-Jamati était connue comme très ouverte et accueillante mais aussi très occupée par sa responsabilité de directrice du Centre d'études sociologiques de la rue Cardinet. Ce rendez-vous, accordé tout de suite, a joué un rôle capital dans ma carrière. Viviane m'a invitée à devenir vacataire dans son groupe et m'a aussi suggéré de rester en France faire un doctorat. J'avoue que, même aujourd'hui, évoquant cette rencontre, je me sens un peu étourdie par la confiance spontanément offerte par Viviane à une jeune étrangère, tout à fait inconnue. Elle m'a avoué ne pas pouvoir assumer la direction de ma thèse, car elle n'était pas encore à l'université, mais qu'elle tâcherait de trouver un collègue pour le faire si je me décidais à rester. Une semaine plus tard, j'avais pris la décision qui a marqué définitivement ma carrière et placé Viviane Isambert-Jamati au cœur du processus d'achèvement de ma formation de chercheuse, à travers le doctorat.

Autour de Viviane gravitait tout un réseau d'influences, dont j'ai énormément bénéficié. La participation aux enquêtes menées par le groupe de sociologie de l'éducation m'a permis de continuer à me familiariser avec les différentes ressources propres à ce genre de recherche. Elle m'a permis d'approfondir des discussions sur les sources théoriques, mais surtout elle a marqué mon introduction à une nouvelle culture de recherche, différente de celle de mon initiation comme jeune chercheuse au Brésil, fortement marquée par l'influence de la façon américaine de faire de la recherche en éducation. Après une longue période de formation de nos professeurs universitaires en Europe (Portugal, France, Italie, Allemagne, Angleterre, Espagne, Suisse), à cette époque là, nos chercheurs, dans tous les domaines, y compris les sciences humaines, commençaient à orienter leur formation vers les États-Unis. Au cours de mes études à l'université de São Paulo, j'avais vécu une période que je dirais de transition. Les profonds traits imprimés par le travail de grands noms de la philosophie et de la sociologie françaises sur nos institutions d'enseignement supérieur, spécialement à la faculté de philosophie, sciences et lettres de l'université de São Paulo, étaient encore très visibles. Je mentionne brièvement quelques noms : Gilles-Gaston Granger, Roger Bastide, Paul Arbouse-Bastide, Lévi-Strauss. Mes professeurs brésiliens avaient été formés dans cette « école européenne », mais leurs étudiants commençaient à se diviser, quelques-uns encore suivant les mêmes sources que leurs maîtres, donc en Europe, d'autres se tournant vers les nouvelles institutions d'enseignement supérieur américaines. Celles-ci démontraient une réputation croissante et une puissance considérable, offrant des bourses et des financements de recherches qui attiraient de plus en plus les jeunes étudiants brésiliens, intéressés à compléter leur formation par un doctorat, ou mieux, par un PhD.

Le scénario de ma formation à l'université au Brésil était donc divisé, ou bien en train d'évoluer sous la forte inflexion de l'influence américaine. Ma propre trajectoire n'a pas échappé à cette influence, comme on verra plus tard. Néanmoins, mon séjour et mon travail en France ont aidé à me protéger des excès de cette influence, dans ma façon d'envisager les problèmes de l'éducation et de

2. Hermengarda Lütke. Os professores de ensino médio, in J. A. DIAS (coord.), *Ensino médio e estrutura socio-econômica*. São Paulo : Rio de Janeiro : MEC/INEP, 1967, 316 p., p. 265-306.

les étudier. Je dois ici remarquer l'importance qu'a eue la préparation du travail en vue du colloque d'Amiens (mai 68). Il a représenté une expérience collective de recherche, avec tout ce qu'une telle expérience peut apporter à la formation scientifique, technique et politique d'un jeune chercheur. Outre l'exposé de nos résultats dans le colloque, ce travail a aussi donné lieu à une publication collective, point important dans ma propre carrière³.

Mais le doctorat a constitué l'expérience clé de mon parcours vers le statut de chercheur. Il fallait franchir plusieurs obstacles, que d'ailleurs je ne ressentais pas comme tels en ce temps là. Tout d'abord, c'est l'idée même d'un doctorat, suggérée par Viviane, qui m'a prise au dépourvu. Une fois cette idée acceptée, le reste a fait son chemin, en franchissant les obstacles, perçus comme tels ou non. Le premier obstacle : il fallait trouver un directeur de thèse. Viviane a convaincu Alain Touraine d'accepter la responsabilité officielle auprès de l'université, tandis qu'elle se chargeait des travaux pratiques de l'orientation de mon travail car, à ce moment, comme membre du CNRS, Viviane ne pouvait pas diriger officiellement une thèse à l'université. Je serai toujours reconnaissante à l'un comme à l'autre, le premier pour la confiance qu'il m'a manifestée, la seconde pour sa générosité et son dévouement, hors de toute reconnaissance universitaire.

Le problème suivant concernait le thème de la thèse. Pendant mes études au Brésil, dans le cadre de la recherche coordonnée par A. Joly Gouveia, j'étais responsable des problèmes de formation et de professionnalisation des enseignants. Un jeune et brillant sociologue brésilien, Luiz Pereira, avait fait des études remarquables sur les enseignants du primaire, les instituteurs, en tant que professionnels⁴. Fortement influencée par ses études, au moment de choisir un sujet pour ma thèse, je me sentais très attirée par les problèmes de la profession enseignante, surtout au niveau de l'enseignement secondaire. Viviane et moi savons rencontré mon patron « officiel », Alain Touraine, pour lui présenter ma proposition d'étude. Il n'a pas hésité un seul instant : son avis était tout à fait contraire à mon

projet. Ses arguments étaient irréfutables : le concept de profession était (comme encore aujourd'hui) objet des discussions interminables entre les sociologues. Choisir un tel sujet n'était pas très convenable, dans ma situation d'étrangère, devant bientôt rentrer au pays pour reprendre mon poste, comptant sur des ressources limitées pour me maintenir en tant qu'étudiante.

À partir de cette rencontre, il m'a donc fallu trouver un autre sujet de thèse. Celui-ci s'est dessiné, après quelques semaines, dans le cadre des recherches développées dans le Centre par le groupe de sociologie de l'éducation. Une de ces recherches portait sur les relations entre les enseignants des collèges d'enseignement secondaire (les CES) de formations et d'origines diverses. Il nous a donc paru intéressant d'étudier les différentes perspectives de ces enseignants, venant du primaire ou du secondaire (PEGC et certifiés), en ce qui concerne l'école moyenne que représentait ce nouveau type d'établissement, le CES, créé quelques années auparavant, en 1963. Sa création se justifiait par l'intention de réunir les deux corps d'enseignants dans un effort commun, pour démocratiser l'accès à l'éducation prolongée pour tous les jeunes français ayant reçu la formation de base à l'école élémentaire. Après quelques années de fonctionnement, quelle était la vision des deux groupes d'enseignants sur cette organisation scolaire nouvelle ? Pour le colloque d'Amiens, nous avons étudié les relations entre les enseignants, qui s'avéraient très hiérarchisées. Il semblait intéressant d'interroger les conceptions de ces enseignants sur leur objet de travail, leur métier, exercé, donc, dans une situation articulée, ou plutôt, prétendant articuler deux groupes professionnels de formations si diversifiées. Pour arriver à ce but, il fallait trouver une solution technique efficace et pas trop coûteuse, pour quelqu'un qui n'avait pas beaucoup de temps ni de ressources. Ce fut encore à la clairvoyance de Viviane que je dus la solution : faire une analyse de contenu des revues syndicales des deux corps enseignants. Cette suggestion tablait sur la grande représentativité des syndicats et la réelle influence de leurs périodiques auprès des enseignants, ce qui était bien manifeste à cette époque là. J'ai donc examiné tous les exemplaires de

3. J. Filloux, N. Gérôme, V. Isambert-Jamati, V. Joanides, H. Lüdke, W. Vagliani. Les intercommunications dans le personnel des établissements du second degré, in *Les enseignants du second degré : leur situation dans l'établissement scolaire*. Paris : Dunod, 1969. 222 p., p. 11-176.

4. Luiz Pereira. O magistério primário na sociedade de classes. *Boletim FFCLUSP*, São Paulo, n° 277, 1963.

L'École libératrice (hebdomadaire) et de *L'Université syndicaliste* (bimensuel), parus entre janvier 1957 et décembre 1967, représentant respectivement le Syndicat national des instituteurs (SNI) et le Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES).

Ce voyage à travers les pages des deux périodiques, sur une longue durée, m'a fait vivre virtuellement cette période de l'histoire de l'enseignement en France, à un point tel que je me suis identifiée à un système que, pourtant, je n'avais pratiqué personnellement ni comme enseignante, ni comme élève. Cette perception m'est venue tout d'un coup au moment de la soutenance de ma thèse, quand Pierre Bourdieu, membre du jury, m'a interpellée en demandant si je croyais que mes observations, effectuées à partir des revues syndicales, pouvaient être projetées sur l'ensemble des deux corps enseignants. Je me rappelle avoir eu cette sensation très inconfortable (pour ne pas dire coupable) d'oser étudier un problème lié à une culture qui n'était pas la mienne, à un système d'éducation dans lequel je n'avais pas vécu. J'ai fait immédiatement une comparaison avec mon pays, ce qui m'a permis de répondre, très fermement, que j'étais sûre de la représentativité de mes observations dans le système français. Ce n'aurait pas été le cas si l'étude avait été réalisée au Brésil, où on n'avait pas de syndicats aussi organisés qu'en France, et encore moins de périodiques disposant d'autant de lecteurs, enseignants très participatifs comme j'avais pu le constater⁵.

Je me suis attardée quelque peu sur la description de mon doctorat, étant donné son importance dans ma carrière de chercheur. Viviane avait raison quand elle m'a conseillé de le faire, anticipant l'importance de cette qualification pour le développement des programmes d'études post-gradués au Brésil. Rentrant avec mon titre de docteur, j'ai été immédiatement invitée à travailler dans plusieurs universités, qui commençaient justement à implanter leurs programmes d'études graduées. Mais, avant de pouvoir assumer un poste stable comme professeur d'université, je fus amenée à partir encore une fois loin de mon pays, cette fois aux États-Unis, avec une bourse pour étudier les problèmes de l'évaluation en éducation.

VERS LES ÉTATS-UNIS

Le séjour d'une année à l'université de l'état de Floride (FSU), comme étudiante en post-doctorat, a ouvert un nouveau volet dans mes activités de recherche, volet que je garde d'ailleurs toujours ouvert. Un peu plus d'un an après mon retour de Paris, j'étais plongée dans un univers tout à fait distinct, tant de mon milieu de travail d'origine, le Centre régional de recherche en éducation à São Paulo, que de celui de la rue Cardinet à Paris, auquel je m'étais si bien adaptée. En Floride, j'ai eu la chance d'avoir comme interlocuteur principal le professeur Garrett Foster, un chercheur très calé sur les questions d'évaluation, qui m'a vraiment introduite dans ce domaine à peu près ignoré de moi. Les analyses quantitatives étaient très valorisées et mon travail de recherche lors du stage à la FSU a reçu un traitement statistique assez sophistiqué. Il s'agissait des informations réunies pour l'évaluation d'un nouveau réseau d'établissements scolaires, au niveau de l'enseignement secondaire, au Brésil. C'était un projet que j'avais apporté pour y travailler pendant mon stage à la FSU, comme exercice d'entraînement, et qui s'est développé plus tard, après mon retour au Brésil, comme une recherche, qui m'a beaucoup appris⁶.

Au cours de ce premier stage aux États-Unis, je me suis familiarisée avec les concepts et les méthodes de travail du champ de l'évaluation en éducation et aussi avec ce nouvel univers de recherche. Ce stage fut très fructueux, en raison notamment de la richesse des ressources disponibles : bibliothèques très bien équipées, centres de traitement des données, grands espaces des campus et, surtout, interaction intense entre les professeurs-chercheurs et les étudiants (futurs chercheurs), travaillant de façon concentrée à l'université. Ces principes étaient au centre d'un modèle bientôt suivi par les systèmes d'enseignement supérieur au Brésil, et également en France. Cette façon de travailler, intensément concentrée dans l'espace physique de l'université, a constitué pour moi le trait marquant des institutions d'enseignement supérieur aux États-Unis et une des conditions du grand développement de la recherche dans tous les domaines dans ce pays.

5. Hermengarda Lüdke. *Professeurs et instituteurs français devant l'école moyenne*. Paris : université de Paris, faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre, 1969, thèse de doctorat 3^e cycle.
6. Hermengarda Lüdke. O ginásio pluricurricular e a reforma do ensino : um estudo avaliativo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n° 17, p. 9-81, maio 1975.

De retour au Brésil, j'ai accepté une invitation à intégrer l'université catholique de Rio de Janeiro, où je travaille jusqu'à présent. Dans cette institution, caractérisée par une forte orientation vers la recherche dans les domaines des sciences « dures », j'ai eu l'occasion de développer mon travail comme chercheuse, conjointement à ma tâche d'enseignement au niveau de la licence, de la maîtrise et du doctorat, dans le département de l'éducation. Mon intérêt pour les questions de formation des maîtres et les questions liées à l'évaluation s'est maintenu.

BERKELEY

Au début des années 1980 j'ai passé une période d'étude comme « visiting scholar » à l'université de Californie, à Berkeley. Dans cette grande et très respectée université américaine, j'ai eu la chance de travailler avec un groupe interdisciplinaire, qui commençait un programme innovateur de PhD, placé entre différents départements (physique, mathématique et chimie). Son nom, composé à partir des lettres initiales des départements fondateurs, était SESAME, évocation de l'excellente émission pour les enfants, à la télévision de l'époque, « Sesame street ». Ce programme accordait une grande importance aux méthodes qualitatives de recherche, plus spécialement pour ce qui concerne l'évaluation. Il tâchait d'assurer aux étudiants le contact direct non seulement avec les grands professeurs de l'université de Berkeley mais aussi avec d'autres, venant des universités de tout le pays. Ainsi, j'ai eu l'occasion de faire la connaissance de chercheurs très connus pour leur expérience de recherche et leurs ouvrages, tels que Michael Scriven, Lee Schulman, Elliott Eisner... Tous ces chercheurs développaient des travaux très importants, qui allaient à contre-sens par rapport tendances dominantes de la recherche sur l'éducation aux États-Unis. Dans le domaine de l'évaluation, comme Scriven, du curriculum, comme Eisner, ou dans celui de la formation des enseignants, comme Schulman, tous avaient une perspective assez critique envers les analyses strictement quantitatives, considérées jusqu'alors comme les plus valables par la communauté américaine des chercheurs en éducation.

Curieusement, ce genre de critique était peu représenté à la faculté d'éducation à Berkeley et ces auteurs étaient peu cités. C'est le contact avec le groupe SESAME (très éloigné, d'ailleurs, de la faculté d'éducation) qui m'a ouvert l'accès à ces auteurs et à leurs idées, qui ont eu une influence marquante sur mon travail, de retour au Brésil. Je dois distinguer particulièrement le nom de Robert Stake, professeur et chercheur de l'université d'Illinois, à Urbana-Champaign. Il était coordinateur d'une grande étude d'évaluation de l'enseignement des sciences, au niveau secondaire. L'étude devait couvrir tout le pays et Stake a décidé de la faire à partir d'« études de cas ». Pour conduire ces études de cas, il a invité des chercheurs très expérimentés, dont certains venant de l'Angleterre. Le travail s'est bien déroulé, en dépit du petit nombre de cas, grâce à la planification qui a précédé sa distribution sur le territoire américain et, surtout, grâce à l'habileté avec laquelle les chercheurs ont travaillé. L'étude a fourni des informations composant un riche tableau sur l'état de l'enseignement des sciences aux écoliers américains et elle est devenue un classique : « Case studies in science education ». Ce travail est regardé aujourd'hui comme source d'inspiration et d'apprentissage pour de multiples recherches, qui ont trouvé dans l'étude de cas une stratégie plus adéquate pour aborder leurs propres questions⁷.

À Berkeley, dans le programme SESAME, j'ai fait la connaissance de Bob Stake et de son travail. Il s'inscrivait dans une ligne de pensée qui me plaisait beaucoup et qui n'était quasiment représentée que par un livre, résultant d'une rencontre de chercheurs en évaluation, réunis à l'université de Cambridge, en 1977. Le groupe était formé de « scholars » expérimentés en évaluation et en recherche, tous bien connus et conscients de l'impuissance des méthodes traditionnelles de la recherche en éducation pour affronter la complexité des phénomènes étudiés dans ce domaine. Il faut noter que, dans le champ de l'évaluation aux États-Unis, se concentrent des chercheurs considérés comme les plus qualifiés de la communauté éducative. Ils ont, en général, une solide formation en statistique ainsi qu'en méthodologie. La rencontre de Cambridge représentait donc l'opinion d'une élite de chercheurs en éducation. Le titre du livre résultant de la session résume bien le grand tournant

7. Robert Stake. *Case studies in science education* : a project for the National Science Foundation conducted by CIRCE and CCC. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1978.

opéré par ce groupe d'élite : « *Beyond the Numbers Game* »⁸. Ils sont parvenus à démontrer que les analyses ne retenaient que les aspects quantitatifs ne permettent pas de maîtriser la complexité des phénomènes étudiés en éducation. Les variables, nécessairement isolées dans le cadre des analyses précises du « design » expérimental et même du « survey », ne se présentent pas de façon isolée en éducation. Au contraire, elles se combinent dans la production des effets, ce qui rend très difficile leur étude séparée et nécessite de les aborder toutes ensemble, comme cela se fait dans les études de cas. « Les enfants ne poussent pas comme des maïs » était l'une des métaphores employées dans le livre pour indiquer l'utilisation très réduite des études expérimentales en éducation.

DE NOUVEAU AU BRÉSIL

Bob Stake est venu au Brésil pour un séminaire en 1983, puis en 1984 pour un congé sabbatique à l'université fédérale de l'état d'Espírito Santo, voisin de l'état de Rio de Janeiro. Il a été reçu plusieurs fois dans notre université, la PUC Rio, pour discuter avec les professeurs et les étudiants de maîtrise et de doctorat. Lors d'une de ses visites, il a exprimé un témoignage que m'a beaucoup impressionnée. Questionné sur la comparaison entre les méthodes quantitatives et qualitatives de recherche en éducation, il a exprimé sa déception face à la modeste contribution des méthodes quantitatives à la connaissance et à la résolution des problèmes d'éducation. Lui, qui avait reçu une excellente formation à ces méthodes et qui avait travaillé avec elles pendant plus de trente ans, déclarait s'en détourner au profit des méthodes qualitatives. Il n'était pas seul à faire ce choix, comme le montre la rencontre de Cambridge. Outre ceux déjà mentionnés, des noms très connus, rien que dans le champ de l'évaluation, ont suivi ce même chemin, comme Ernest House et Egon Guba.

En 1984, j'ai reçu la commande d'une des plus grandes maisons d'édition de textes académiques, la EPU (Editora pedagógica e universitária), pour préparer un manuel de méthodologie de recherche en éducation, à l'usage des étudiants de licence et des enseignants. Pour

m'aider dans ce travail, j'ai invité une ancienne étudiante de la PUC, qui revenait justement de l'université d'Illinois, où travaille Bob Stake, après son doctorat. Elle a accepté ma proposition tout en la pondérant d'une façon décisive pour l'époque. Au lieu de faire un travail recouvrant les questions générales de méthodologie, qui ne ferait qu'ajouter un manuel à d'autres déjà disponibles (bien que de différentes qualités), pourquoi ne pas concevoir un livre consacré exclusivement aux méthodes qualitatives et à leurs problèmes ? Pour les professeurs et les étudiants de tout le pays, le tournant vers le qualitatif était évident, mais il n'y existait pas encore un seul ouvrage de systématisation, permettant d'orienter les travaux de recherche. Je fus immédiatement convaincue par ses arguments et nous avons élaboré ensemble un petit livre, qui a connu plusieurs éditions et continue d'être utilisé par les étudiants de licence et au-delà⁹.

LONDRES

En 1986, à l'invitation du British Council, j'ai fait un stage à l'Institut d'éducation de l'université de Londres, chez Michael Young. Il avait participé comme conférencier à un séminaire international de sociologie de l'éducation à Rio, en 1984, auquel Viviane Isambert-Jamati participait également. Ce séjour de six mois à Londres m'a fourni une excellente occasion de remettre à jour mes lectures en sociologie de l'éducation, qui avaient été un peu sacrifiées en faveur de mes études sur l'évaluation et les méthodes de recherche en éducation. Le contact avec Michael Young, autour des thèmes liés à la sociologie du curriculum et aux questions concernant la vie des enseignants, des élèves et de l'école, a ravivé mes intérêts de recherche pour une approche du quotidien de l'école et de ses problèmes.

TOUJOURS LE BRÉSIL

Conséquence de ce séjour, de retour au Brésil j'ai conçu le projet un peu osé de réunir deux champs, généralement très éloignés mais pour moi très liés à mes préoc-

8. David Hamilton et al. *Beyond the numbers game : a reader in educational evaluation*. Berkeley, California : Mc Cutchan Publ., 1977.

9. M. Lüdke, M.E.D. André. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária., 1986. 99 p.

cupations et à mon expérience de recherche : l'évaluation et la sociologie de l'éducation. Cette combinaison a donné lieu à une recherche sur les procédures employées par les enseignants dans l'évaluation des élèves, à l'école d'éducation fondamentale. Parmi mes collègues de la PUC, j'ai trouvé une bonne alliée en la personne de Zélia Mediano. Nous voulions découvrir ce qui se cache derrière les actions de ces enseignants, au moment de décider de la réussite ou de l'échec des leurs élèves. Reconnaissant que l'évaluation est un domaine traditionnellement relégué aux compétences des techniciens, en ce qui concerne les instruments de mesure, et aux psychologues pour les fondements théoriques, nous avons proposé une étude sur les composantes sociologiques qui sont à la base de cet important aspect du travail en éducation. Nous étions bien conscientes de toutes les analyses qui, depuis les années 1970, cherchent à révéler les mécanismes reproducteurs développés par le système éducatif, avec comme point de départ l'œuvre fondatrice de Bourdieu et de Passeron¹⁰. Il fallait pourtant aller plus loin, ou plutôt plus près, pour arriver auprès des enseignants et essayer de comprendre comment agissent ces mécanismes dans leur vie quotidienne à l'école.

Une étude ethnographique dans trois établissements scolaires du réseau public, pendant une année, nous a aidées à lever un peu le rideau, à percer le brouillard qui recouvre les procédures d'évaluation. « *Vous touchez le point plus sensible du complexe problème résultant de la tension entre deux forces opposées qui composent la fonction éducative : un pas vers l'intégration, l'autre vers la sélection ou l'exclusion* », relevait Paulo Freire après la présentation de notre recherche dans une université à São Paulo. Voici résumé, de façon bien aiguë, le défi d'approcher le délicat problème de l'évaluation avec un regard sociologique, très rarement centré sur cette question. Nous avons eu de grandes difficultés à trouver des appuis bibliographiques ; les œuvres de Philippe Perrenoud¹¹ et de

Patricia Broadfoot¹² nous ont été très utiles. Notre recherche a été publiée en 1992 et a fait l'objet de plusieurs éditions, dont deux commandées par le gouvernement de l'état de São Paulo, en vue de leur distribution dans les écoles du réseau public, pour compléter la « bibliothèque du professeur ». Cela nous a procuré une immense satisfaction en tant que chercheurs¹³.

Au début des années 1990 un autre sujet, inspiré de mon séjour à Londres, a commencé à prendre forme comme objet de recherche : la question de la socialisation professionnelle des enseignants. Depuis mon doctorat, je gardais ce centre d'intérêt comme un « discours rentré », en attendant l'occasion de le délivrer. Finalement, stimulée par un article d'Atkinson et de Delamont sur la socialisation professionnelle des enseignants¹⁴, j'ai décidé de relever le défi d'un travail sur un concept non consensuel, celui de « profession », sûre de pouvoir contribuer à une meilleure connaissance du difficile chemin de l'enseignant sur la voie de son développement professionnel. Ma collaboration avec Zélia Mediano s'est poursuivie et nous avons eu cette fois-ci de nombreux alliés pour la discussion théorique, tels que R. Bourdoncle, A. Novoa, C. Dubar et Fernandes Enguita pour les analyses plus récentes, E. Hughes, M. Larson pour les questions classiques, liées au concept de profession, et encore J.-M. Chapoulie, D. Lortie, D. E. Labaree concernant l'application au cas des enseignants. La recherche a commencé par des entretiens avec vingt enseignants au sujet de leur cheminement vers la professionnalisation. La deuxième étape nous a conduits dans deux établissements scolaires, dans l'espoir d'observer des relations entre le « climat institutionnel et le développement professionnel des enseignants. La dernière étape est centrée sur la vision des formateurs d'enseignants, les professeurs de licence, concernant la formation des futurs « professionnels » de l'enseignement¹⁵.

10. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.

11. Philippe Perrenoud. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Paris : Librairie Droz, 1984.

12. Patricia Broadfoot. *Assessment schools and society*. New York : Methuen, 1979.

13. M. Lüdke, Z. Mediano (coords.) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas : Papirus, 1992.

14. P. Atkinson, S. Delamont. Socialization into teaching : the research which lost its way. *British Journal of Sociology of Education*, Oxfordshire, Vol. 6, n° 3, p. 307-322, 1985.

15. M. Lüdke. Sobre a socialização profissional de professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 99, p. 5-15, nov. 1996.

Les résultats de la troisième partie de cette recherche sur la socialisation professionnelle des enseignants ont ouvert un nouveau sujet d'investigation : quel est le rôle de la préparation en matière de pratique de la recherche, dans le développement professionnel des enseignants ? Nous étions surprises de constater l'absence presque totale de mention sur ce rôle, dans nos entretiens avec les formateurs du cours de licence. Ce constat se heurtait à la conviction, très répandue parmi les professeurs d'université, de l'importance de la recherche dans la formation et le travail des enseignants. Le sujet a attiré un nombre considérable de participants à mon groupe de recherche. À présent nous sommes douze, collègues et étudiants de doctorat, de maîtrise ou de licence, en phase de conclure la deuxième étape de la recherche et amorçant déjà la troisième. Dans la première, nous avons interviewé soixante-dix enseignants, dans quatre établissements du cycle moyen (correspondant au lycée). Nous voulions connaître leurs activités de recherche ainsi que les conceptions de la recherche qui prédominent chez eux. Nos données ont montré, à côté d'une très faible fréquence des activités de recherche, une variété de concepts, plus au moins éloignés de celui dominant dans le discours académique. Même lorsque nos interviewés nous assurent que « le vrai, c'est le concept de recherche que nous avons appris à l'université », ils ajoutent souvent « mais ce n'est pas celui qui nous convient pour résoudre nos problèmes à l'école »¹⁶. Dans la deuxième étape de l'investigation, nous avons décidé d'interroger des professeurs formateurs, spécialisés dans les plus importantes disciplines du curriculum de l'école fondamentale : le portugais, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences et l'éducation physique, en plus des professeurs des disciplines dites pédagogiques. Notre intention était de savoir comment ils conçoivent (et réalisent) la préparation des futurs enseignants pour la recherche, car un grand nombre des interviewés de la première étape se plaignaient de n'y avoir reçu aucune préparation de ce genre. Les résultats de nos entretiens montrent une variété de dispositifs employés par les professeurs dans les cours de licence, à côté de leur opinion unanime sur l'importance de la recherche, tant dans la formation que

dans le travail des futurs enseignants. En ce qui concerne la viabilité des activités de recherche dans les écoles d'enseignement fondamental, les professeurs interrogés se montrent plutôt sceptiques, compte tenu des conditions assez précaires d'une grande partie des écoles du réseau public. Cela ne les empêche pas (et nous aussi) de considérer ces activités comme indispensables à la formation continuée des maîtres et de réserver toujours une place à la recherche dans l'horizon de travail du professionnel de l'éducation.

J'ai eu l'occasion de présenter les résultats de la première étape de cette étude sur la recherche des enseignants à la « Biennale de l'éducation et de la formation », à Paris en 2002¹⁷. À côté des débats sur le rôle de la recherche dans la formation et/ou dans le travail des enseignants, je suis convaincue qu'il faut aussi considérer le concept de recherche qui est employé, quand il s'agit de discuter sur des aspects fondamentaux spécifiques de la profession enseignante, au niveau de l'éducation élémentaire. Les difficultés d'une telle analyse apparaissent dans un article de J. Beillerot en 1991, qui nous a beaucoup aidés dans nos propres discussions à ce sujet¹⁸. L'auteur propose une classification à deux niveaux, correspondant aux différents types d'activités regroupées sous le concept général de recherche, qui tentent de répondre aux différents besoins d'investigation, dans des conditions inégales de travail pour les chercheurs. Dans les écoles d'éducation fondamentale, spécialement celles du réseau public, et à la différence des universités, les enseignants ne disposent pas des conditions ni des ressources pour développer des activités de recherche : du temps et de l'espace dédiés à la recherche, des aides financières et, surtout, une politique qui valorise vraiment cette activité chez les enseignants,

Le sujet est très complexe et une solution satisfaisante pour tous les intéressés semble encore très éloignée. Néanmoins, il paraît important d'essayer de dévoiler les critères effectivement employés par les comités d'experts, dans le jugement d'un travail de recherche, pour recevoir des financements, pour être publié dans une revue spécialisée, ou bien pour communiquer dans une rencontre scientifique. Qu'est-ce qui compte comme recherche ? C'est le thème que je propose

16. M. Lüdke (coord.) *O professor e a pesquisa*. Campinas : Papyrus, 2001, 112 p.

17. M. Lüdke. L'enseignant et la recherche. Communication n° 196, *Biennale de l'éducation et de la formation*, 3-6 juillet, Paris, 2002.

18. J. Beillerot. « La "recherche" : essai d'analyse ». *Recherche et Formation*, INRP, n° 9, avril 1991, p. 17-31.

d'étudier, dans la troisième étape de l'investigation sur l'enseignant et la recherche. J'espère le discuter avec des collègues qui, comme moi, font partie des comités de recherche, à partir de l'examen des travaux qui se donnent comme tels. Quelles sont les raisons présentées par ces « juges », dans les cas positifs comme dans les cas négatifs ? Si possible, j'aimerais aller au-delà des normes déjà établies par l'institution responsable de la sélection des travaux, qui peuvent ou non être confirmées par le travail des comités. Les agences de financement, les périodiques et les rencontres scientifiques forment le cadre institutionnel de l'étude, dans la mesure où ils sont les destinataires « naturels » des travaux proposés comme recherches par des enseignants d'éducation

fondamentale. Ceux-ci sont les plus intéressés à connaître ce qui se passe dans ce nébuleux processus d'évaluation. Ils sont les sujets à qui il me semble très important de révéler ce qui compte comme recherche. L'évaluation de la recherche. Si notre étude parvient à réunir un ensemble de raisons et de principes qui orientent les « juges », je considère que cela sera une contribution importante pour ébaucher les contours de la « culture de recherche » dominante aujourd'hui, même si l'on ne dispose pas d'un concept universellement reconnu à cet égard.

Menga LÜDKE

Professeur à l'université catholique de Rio de Janeiro, Brésil

EN QUÊTE DE LA PENSÉE CRITIQUE

TERESA YURÉN

Reconstruire mon itinéraire de recherche m'a obligée à répondre à deux questions : qui suis-je en tant que chercheuse et comment en suis-je arrivée à être ce que je suis ? L'exercice qui consiste à me raconter m'a amenée à reconnaître dans ma production, la production de moi-même, à élucider cela même qui me confère la qualité de chercheuse et à identifier ce dans quoi j'ai persévéré pour donner un sens à cette activité. Ce qui précède se résume en deux expressions : la non-conciliation avec un présent injuste et le souci de la critique.

LE SOUCI DE LA CRITIQUE

En arriver à être une chercheuse en éducation fut un processus long à travers lequel j'ai acquis peu à peu des dispositions pour la recherche. La première de celles-ci fut le souci de la critique. Cette dernière apparut quand, à l'âge de 19 ans, sur le point de terminer ma licence de Philosophie, j'ai eu en charge un cours de Logique. Même si je me sortis assez bien de l'épreuve, je me persuadai de ce que je n'avais les compétences nécessaires, ni pour enseigner, ni pour philosopher. J'étais parvenue à construire un système de pensée qui semblait très solide, mais qui en réalité était rigide et me rendait inapte à me poser des problèmes et à exercer la pensée critique.

Afin de m'obliger à l'autocritique, j'abordai des œuvres d'auteurs dont les thèses s'opposaient à celles que j'acceptais. Je me rendis compte que je m'étais trompée en tâchant d'accoster dans le port tranquille des certitudes ; ce qu'il fallait faire, c'était douter. Dès lors, je compris le *doute méthodique* de Descartes et l'attitude à laquelle faisait allusion Hegel quand il parlait du *calvaire de l'esprit*.

Mai 68, je l'ai vécu comme une spectatrice car je débutais comme mère. Néanmoins, je m'inquiétais de ne pas pouvoir assumer une position critique à cet égard. De retour à l'enseignement, je m'occupai de diverses matières philosophiques. Ce fut alors que j'appris à lire en cherchant, non pas tant les réponses que préconisaient les auteurs, mais les questions qui avaient orienté leurs recherches.

L'élaboration de textes de logique, méthodologie et éthique pour le lycée non scolarisé, fut l'occasion d'acquérir la compétence d'écrire en construisant des arguments, tout en veillant à la clarté et à la cohérence, et en ayant à l'esprit le public visé. La pensée critique continuait son « bonhomme de chemin ».

LA RENCONTRE AVEC L'HISTOIRE ET LA CHARGE DE DIRECTION

En 1979, j'entrai à l'Université Pédagogique Nationale en tant que professeur à temps complet, et à partir de ce

moment-là, je me spécialisai dans le domaine de l'éducation. J'élaborai, avec des collègues de différentes disciplines, plusieurs textes d'Histoire des Idées destinés aux enseignants d'éducation primaire qui suivaient une licence à distance. Par cette expérience, je découvris quelque chose que, des années plus tard, j'allais trouver énoncé dans l'œuvre de M. Foucault (1983) : la philosophie ne devenait actuelle, inquiète, mobile qu'au contact de la non-philosophie. J'appris aussi que l'éducation était un domaine qui exigeait une façon d'envisager les problèmes de manière multi et interdisciplinaire. Avec cela, je dépassai un seuil : je passai de la simple transmission au territoire incertain et passionnant de la production de connaissance. Cette expérience changea mon point de vue sur la philosophie. Je ne pouvais plus y penser comme à une simple spéculation ; la Philosophie sans l'Histoire me semblait vide. Je ne savais pas alors que ce serait le premier pas d'un long processus de construction d'une façon d'envisager la recherche. Affiner, justifier, éprouver cette démarche fut, dès lors, le but de mon activité.

Tout au long de ma trajectoire, j'occupai divers postes de coordination et de direction. C'était l'époque où débutaient la planification et l'évaluation. Ceci m'aida à acquérir d'autres compétences : enregistrer, organiser et consulter des archives, faire des enquêtes, ordonner et relier des données, quantifier des données, systématiser et analyser l'information obtenue, évaluer les succès tout en découvrant des limites et des obstacles, et déterminer ce qui pouvait se faire pour progresser. Ainsi, j'acquis peu à peu une certaine habileté à systématiser toute chose et à développer des aptitudes pour le recensement et le maniement de données, et j'affinai peu à peu mon sens critique.

TEXTES ET PRÉ-TEXTES : LA RENCONTRE AVEC LES CRITIQUES

En 1984, grâce à la solidarité et à l'appui moral de mon époux et de mes trois enfants, je pus m'inscrire au mastère de Philosophie et combiner les études avec le travail. Ce fut alors que débuta ma rencontre tant désirée avec la critique systématique. Les textes de philosophie

politique que j'étudiais alors devinrent des pré-textes à penser de manière critique.

La perspective que le philosophe hispano-mexicain Adolfo Sánchez Vázquez dénomme *philosophie de la praxis* eut de profondes répercussions en moi. J'appris, au cours de son séminaire, différentes manières d'articuler trois moments : la connaissance de la réalité à transformer, la critique de ce qui existe et le projet d'émancipation, que je réinterprétei moi-même, des années plus tard, en tant qu'idéal de dignité. L'éducation, considérée comme praxis et la relation entre la philosophie de l'éducation et l'idéologie devinrent l'objet de mon travail. Munie, en plus, de la méthode dialectique réinterprétée par E. Dussel et H. Zemelman, j'entrepris la critique des principes, fins et critères axiologiques des projets éducatifs officiels de 1820 à 1988 en faisant la reconstruction du noyau de la philosophie de l'État mexicain (Yurén, 1994).

Durant ces années-là, je travaillais avec empressement sur des textes d'éthique et de philosophie politique issus de trois grandes tendances : libéralisme, marxisme et féminisme¹. Ceci me permit d'aborder des problèmes éducatifs à partir de plusieurs perspectives, entre autres : le rôle des intellectuels, le rapport entre culture, politique et éducation, l'éducation des femmes, l'idéologie dans ses rapports avec l'éducation, et la praxis éducative. La critique acquit diverses formes.

D'autres traces suivies furent celles de la philosophe Agnès Heller. Sa sociologie de la vie quotidienne, sa théorie des besoins et sa théorie de l'histoire constituèrent le pré-texte de la construction d'un appareil catégoriel et conceptuel qui me permit d'aborder le thème des valeurs dans la quotidienneté de l'école. À cette tâche-là, s'ajoutèrent les œuvres de L. Villoro qui me mirent sur la voie des critères pour l'analyse des valeurs au cours de différentes périodes historiques, ainsi que des critères de démarcation entre le savoir et la sagesse morale. De plus, grâce aux magnifiques essais du philosophe espagnol J. Muguerza, j'appris à combiner des philosophies de tendances différentes tout en faisant un usage critique de celles-ci, et je me persuadai de ce que la raison et l'espoir ne s'excluent pas l'un l'autre au cours du processus critique.

1. Sur ce thème, j'ai une dette envers la philosophe féministe Graciela Hierro, qui m'a légué son intérêt pour l'équité et le besoin de travailler la diversité.

ÉTHICITÉ, MORALITÉ ET ÉDUCATION : UNE VOIE NON ABANDONNÉE

Faire le doctorat fut difficile car je ne pouvais laisser mon travail sans courir le risque de le perdre. Je commençai les cours en 1988, mais j'en interrompis le déroulement pour occuper un poste de direction ; quelques années plus tard, je repris l'élaboration de ma thèse. À cette époque, je trouvais un sujet qui allait devenir une constante dans mes recherches : la relation entre la formation et l'éthicité. Hegel et Habermas furent alors mes pré-textes. Il se dégageait, des textes hégéliens, que l'éthicité et la formation étaient deux aspects d'un seul mouvement, mais il était nécessaire de passer cette conclusion au crible de l'inflexible critique marxienne de la philosophie du droit de l'État selon Hegel et de celle que fit T. Adorno de l'universel hégélien. Ces critiques me donnèrent le modèle pour reconstruire le rapport éthicité/éducation tout en prenant en compte le rôle de l'État moderne et la relation entre socialité et moralité. L'œuvre d'Habermas me révéla d'autres sources grâce, d'une part, à sa théorie de l'action communicative qui enrichit mes analyses à propos de la relation éducative ; et d'autre part, parce que le lien qu'il établit entre les types d'interaction et les stades du développement moral m'ouvraient des possibilités pour le travailler dans une perspective autre que clinique. De plus, les distinctions que fait cet auteur entre les rationalités communicative et fonctionnelle, entre société et culture, et entre les mondes objectif, social et subjectif avec leurs prétentions correspondant à la validité, de types de savoir et d'attitudes et intentions du locuteur, me fournirent des outils d'analyse de grande utilité. Mes conclusions, dérivées de ces distinctions, furent aussi passées au crible de la pensée critique latino-américaine afin d'éviter une possible influence eurocentrique.

Alors que la philosophie de Hegel m'aida à consolider une manière de penser dialectique, l'œuvre d'Habermas m'introduisit à une nouvelle démarche méthodologique : la reconstruction herméneutique. La thèse de doctorat intitulée *Éthicité, valeurs sociales et éducation* – où j'ai construit un méta-modèle pour la formation socio-morale (Yurén, 1995) – dénote l'énorme influence de ces auteurs sur ma pensée et sur ma méthode de travail. À l'œuvre de Gramsci que j'étudiai avec soin dans

ces années-là, je dois d'éclaircir ma position comme intellectuelle et la conviction de ce que l'éducation est un espace à partir duquel on peut faire la révolution au jour le jour. Ainsi, tenant compte de la métaphore hégélienne de la chouette de Minerve qui prend son envol à la tombée de la nuit, je m'adonnai à la tâche de penser le présent de l'éducation sans réconciliation, c'est-à-dire, en faisant la critique qui permet de voler vers quelque chose qui n'est pas encore mais qui peut devenir.

Lorsque j'obtins le titre de docteur, je comptais déjà une production considérable, et mes travaux étaient connus dans le milieu de l'éducation. De ce fait, le Conseil National de Science et Technologie² m'accorda la nomination de chercheuse nationale et de membre du Système National de Chercheurs. Une telle nomination représenta un honneur et une très grande responsabilité en tant que chercheuse et formatrice de chercheurs. Grâce à cela, et même en continuant à occuper un poste d'enseignante, je pouvais consacrer, d'une manière légitime, la moitié de ma journée de travail à l'activité de la recherche. La tension entre les rôles d'enseignante et de chercheuse me montra l'avantage de l'attitude problématisante et critique et m'obligea à réfléchir sur la manière dont je pouvais aider d'autres chercheurs à se former en tant que tels.

L'ÉCHANGE, LES RÉSEAUX ET LE TRAVAIL SUR LE TERRAIN

La relation étroite que je pus conserver dès 1994 avec des chercheurs expérimentés et reconnus dans le cadre des activités du Conseil Mexicain de Recherche sur l'Éducation, me permit de prendre contact avec d'autres formes de recherche et avec des thèmes divers. Je m'occupai, avec d'autres collègues, d'élaborer l'état des savoirs dans le domaine de l'*Éducation et des valeurs* qui comprenait la politique éducative, la formation socio-morale, l'éthique professionnelle, la formation civique et l'éducation pour les droits de l'homme. Le travail réalisé eut pour résultat, outre la publication correspondante (Yurén, 2003), la création du *Réseau national de chercheurs en Éducation et Valeurs* auquel participent des chercheurs expérimentés et des chercheurs en

2. N de T. : Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, plus connu au Mexique sous le nom de Conacyt.

formation. L'intérêt envers ces thèmes se trouva renforcé par l'échange soutenu, depuis 1996, avec des collègues des universités de Valence et de Murcie qui représentent un travail fécond dans ce domaine.

Ma mutation, en 1998, à l'Université Autonome de l'État de Morelos (UAEM), m'apporta d'heureuses conséquences pour ma recherche puisque la relation étroite entre cette institution et le Secrétariat à l'Éducation de Morelos m'ouvrit les portes des écoles d'éducation primaire et des écoles normales, ainsi que de quelques facultés et autres écoles universitaires de différentes disciplines. Le travail sur le terrain marqua un virement dans ma manière de chercher, car je me vis dans l'obligation de m'approprier des méthodes de recensement de données empiriques et des méthodes d'analyse du discours. Cela impliqua aussi, pour moi, de faire passer au premier plan les thèmes de l'éthique professionnelle (Yurén, 2000) et de la formation civique et éthique dans l'éducation primaire (Yurén, 2003).

Un autre réseau qui a récemment ouvert de nouvelles voies pour ma recherche fut celui qui s'établit avec l'Université Pédagogique et deux universités des États-Unis pour étudier le rapport entre le sous-développement éducatif et la migration. Je pus aussi, dans ce cas-là, privilégier la dimension éthique et politique de cette question.

LA COOPÉRATION FRANCO-MEXICAINE

En 1997, je fus invitée à participer à un programme de coopération entre une université mexicaine et une université française. Ce programme, guidé sous l'impulsion de Michel Bernard, contenait diverses lignes d'action (cours postgrade, recherche, mobilité, publications, entre autres) dans le domaine de l'Éducation et de la Formation mise à distance. Il s'agissait d'un domaine dans lequel je possédais moi-même une certaine expérience pratique, mais où je ne m'étais pas aventurée en tant que chercheuse. La vision, la forme de travail, la manière de théoriser et l'échange soutenu avec des professeurs et des experts français, me firent découvrir un panorama absolument nouveau, autant vis-à-vis des thèmes que de la manière de concevoir l'éducation et la formation.

À partir de 1999, ma participation dans le programme s'intensifia avec la signature d'un accord de collaboration entre mon université et l'Université de Paris 2. À

cet accord s'associèrent ensuite deux autres universités mexicaines. Après un programme de maitrise dans lequel dix professeurs mexicains obtinrent leur diplôme, le programme se consolida avec l'inscription de huit étudiants sous le régime de cotutelle (trois à Paris 2 et cinq à Paris 3).

Le rapport entre formation, distance et technologies que soutient M. Bernard tint lieu de catalyseur : cela m'incita à approfondir conceptuellement les implications éthiques de l'éducation et la formation, m'introduisit dans le domaine de la formation des adultes, et m'aida à relier le débat européen sur l'éducation permanente et l'éducation tout au long de la vie avec la réalité de mon pays. Mon travail sur ces thèmes, je l'ai également effectué depuis une perspective éthico-politique, et en considérant tout spécialement le rapport entre éthicité et formation, mais enrichi maintenant des travaux de Bernard Honoré sur la formation, et de Brigitte Albero sur l'auto-formation qui, d'ailleurs, m'a orientée vers les différentes tendances de recherche sur ce thème. Ma contribution sur ces thèmes a été la construction des principes pour la formation sur la base de l'argumentation philosophique (Yurén, 2000b et 2003b).

Les séances conjointes de travail avec les candidats au doctorat en cotutelle, autant au Mexique qu'en France, ainsi que la générosité des collègues français – tout spécialement M. Bernard, J. Rubenach et P. Landry – pour partager leurs nouveautés et découvertes comme pour maintenir en vigueur le débat autour des thèmes déjà signalés, marquèrent, non seulement un tournant dans ma recherche, mais aussi dans l'ouverture d'une voie de recherche pour le doctorat de mon université.

La nouveauté de ces thèmes et de ces points de vue me conduisirent de nouveau sur la route de la philosophie afin d'éclairer des concepts, de poser des problèmes et d'enrichir ma « boîte à outils » analytiques. Durant ces dernières années, ce sont spécialement les œuvres de P. Ricoeur et d'E. Morin dans le domaine de la Philosophie, de P. Bourdieu et de C. Dubar dans le domaine de la Sociologie, et d'autres auteurs dans le domaine de la Psychologie – comme Camillieri et Kastersztein – qui m'ont révélé une nouvelle source de recherche qui se révèle passionnante et de très grande utilité pour la critique éthico-politique de l'éducation : celle du rapport identité-altérité.

Cette enrichissante relation franco-mexicaine me poussa, de surcroît, à élaborer une démarche épisté-

mique que j'ai nommée *reconstruction de dispositifs de formation et d'éducation*. Celle-ci s'inspire essentiellement de l'interprétation que font Deleuze et Morey de l'œuvre de Foucault et combine plusieurs perspectives méthodologiques avec le but de faire une analyse critique de l'éducation à partir d'une perspective éthico-politique (Yurén, 1997, 2001 et 2002). Cette démarche en est arrivée à constituer ce que je considère être mon propre legs aux doctorants formés sous ma tutelle.

En guise de bilan

S'il est une quelconque contribution que j'aie pu faire en tant que chercheuse, c'est bien celle d'avoir construit des médiations entre la philosophie et l'éducation dans les domaines épistémique, conceptuel et analytique, avec le dessein de faire la critique éthico-politique de l'éducation. Grâce à l'heureuse convergence de chercheurs d'autres pays et à leur appui généreux, j'ai pu promouvoir des lignes de recherche peu empruntées dans mon pays et dont un grand nombre de chercheurs et d'étudiants mexicains ont pu tirer profit.

Ma trajectance – terme utilisé par M. Bernard (1999) pour faire allusion à la confluence de la trajectoire, du trajet et du projet – me permet de prévoir que, pour les années à venir, je continuerai à développer cette perspective ainsi construite. Les thèmes de la migration, l'auto-formation et la formation socio-morale, ainsi que la mise à distance continueront probablement d'être à l'ordre du jour, entrecroisés avec les thèmes de l'identité et de l'altérité qui apparaissent aujourd'hui sous forme de crises de différents caractères, dans le cadre des processus de globalisation économique, écologique, technologique et culturelle. Ces crises, liées aux conséquences du globalisme – risques planétaires, paupérisation croissante et sauvage, fondamentalisme et exclusions en tout genre – produisent des victimes qui interpellent les chercheurs dans le domaine des Sciences Sociales et des Humanités. Fermer les yeux et les oreilles à ce qui se passe se paiera cher dans la vie future de l'humanité. La mission qui semble se dessiner pour les chercheurs en éducation dans les années à venir est celle

de faire la critique de l'éducation et d'indiquer les changements possibles et souhaitables, ce qui amène à construire des stratégies pour écouter les voix étouffées des victimes du globalisme. Rien de moins facile que cette mission à laquelle, pourtant, on ne peut éthiquement renoncer.

Teresa YURÉN

Professeur à l'UAEM, Université Autonome de l'État de Morelos

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BERNARD, M., 1999. *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

FOUCAULT, M., 1983. *El orden del discurso*. Barcelona : Tusquets.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A., 1980. *Filosofía de la Praxis*. México : Grijalbo.

YURÉN, T., 1994. *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México : Trillas.

YURÉN, T., 1995. *Ética, valores sociales y educación*. México : Universidad Pedagógica Nacional.

YURÉN, T. & IZQUIERDO, I., 2000. Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política in *Perfiles Educativos*. México : Centro de Estudios Educativos-UNAM, n° 88, p. 21-45.

YURÉN, T., 2000b. *Quelle éthique en formation ?* Paris : L'Harmattan, 2000.

YURÉN, T., 2002. Penser la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault, in TAPIA, M. & YURÉN, T. coord. *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México : UNAM-CRIM, p. 127-150.

YURÉN, T. et al., 2003. *La asignatura « Formación cívica y ética » en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México : Subsecretaría de Educación Básica y Normal (documento).

YURÉN, T., 2003b. L'autoformation est-elle l'oubli d'autrui ? Un regard philosophique sur la question in ALBERO, B. dir. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermes-Lavoisier, p. 79-89.

PARCOURS DE RECHERCHE ET TRAVAUX SUR LA SCOLARISATION DANS LES MILIEUX DÉFAVORISÉS AU BRÉSIL

NADIR ZAGO

Le parcours suivi dans la recherche a représenté un exercice d'aller et retour entre des expériences réunies tout au long de trente années. Je suis professeur dans une université publique brésilienne depuis 1983, où j'ai dû accumuler les fonctions relatives à l'enseignement, à la recherche, la direction des thèses, avec les autres demandes de la vie universitaire. Mon début dans la recherche date spécialement de la formation pendant la « Pós-graduação » au niveau du « Mestrado », finalisé au Brésil en 1980 et après, durant les études pour le Doctorat réussi en 1989, à l'Université Paris V-René Descartes, en France. Dans les deux cas, le cadre des recherches concernait les sciences de l'éducation. Pour l'élaboration de cet article, j'ai dû faire retour vers nombre de mes écrits, relever quelques données

(personnelles, institutionnelles, les thèmes et directions de recherche, entre autres) ; et comme il est fréquent dans ce cas, je me suis posé la question : quels aspects privilégier ? J'ai donc décidé d'écrire comment ont été articulés les thèmes et les orientations de mes travaux, dans une investigation sociologique des processus de scolarisation.

Sur cet axe, j'ai réalisé des recherches dont les thèmes se rapportaient aux réalités éducationnelles dans les contextes rural et urbain, comprenant le travail des enfants¹ et la scolarisation ; les rapports entre l'école et le milieu local ; les parcours scolaires dans l'enseignement fondamental² et, plus récemment, chez les étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur d'origine populaire, ayant comme fil conducteur la

1. Il s'agit du travail non scolaire, effectué à la maison ou en dehors, en tant qu'aide apportée aux parents.

2. Au Brésil, l'enseignement fondamental correspond à la scolarité obligatoire qui est d'une durée de huit ans (7-14 ans).

compréhension des inégalités éducationnelles, des significations et des pratiques familiales de scolarisation. À partir de recherches surtout qualitatives, j'essaie d'avancer dans la compréhension des rapports école-famille, et aussi de connaître les logiques des carrières scolaires, en y analysant les processus d'exclusion et de « survie » dans le système d'enseignement.

Nous ne faisons pas de choix au hasard. Moi-même, j'ai commencé à travailler pendant mes études secondaires à l'âge de 14 ans ; toutes mes études primaires et secondaires je les ai faites à l'école publique et, en partie, dans des cours du soir. En plus de cette expérience personnelle, avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, j'ai réalisé des travaux qui m'ont permis un contact très proche avec des réalités scolaires en milieu rural et en quartiers urbains. Dans les travaux de recherche, sans avoir tout prévu au préalable, j'ai articulé progressivement de nouvelles questions sur les rapports entre les milieux sociaux et la scolarisation, ce qui a représenté la définition des problématiques des réalités déjà assez étudiées (par exemple, les phénomènes du redoublement et/ou de l'évasion scolaire, ou encore, le rapport étude/travail et ses implications dans la scolarité) et d'autres qui, plus récemment ont attiré l'intérêt des sociologues de l'éducation (comme c'est le cas de la mobilisation scolaire, aussi bien des parents que de l'élève lui-même, ou encore, de la réussite scolaire dans les milieux socioculturels défavorisés).

Ainsi, la direction des travaux a eu une relation très étroite avec les découvertes qu'offrait la réalité étudiée, avec différents contextes et acteurs sociaux (petits agriculteurs, familles de la périphérie urbaine, étudiants de différents niveaux d'enseignement et jeunes ayant interrompu les études) ; parallèlement, des questions théorico-méthodologiques, appuyées sur les nouvelles approches de la Sociologie de l'Éducation, soulevaient des problèmes concernant aussi bien la recherche d'informations que la manière d'interpréter leurs résultats. Dans cet ensemble de circonstances, il faut encore ajouter ma participation à des rencontres scientifiques pour la divulgation des résultats et les discussions avec les collègues de l'académie, surtout ceux qui

composent le *Grupo de Sociologia* de la ANPEd³, dont j'ai été la coordinatrice pendant 2 ans (2000-2001), auquel je participe régulièrement depuis sa création en 1990.

La construction des travaux a donc subi un processus de maturation, résultat d'interférences individuelles et collectives, et c'est dans ce contexte dynamique que l'on peut comprendre l'itinéraire que je décrirai maintenant.

ORIENTATIONS DES RECHERCHES DANS LE CHAMP SOCIOLOGIQUE EN ÉDUCATION

Les thématiques décrites ci-dessus situent le rapport école-famille comme un axe important d'analyse. L'étude des rapports entre ces deux institutions a été au centre du débat sur les inégalités d'accès à l'éducation selon les groupes sociaux ; cependant, c'est dans les dernières décennies, surtout à partir de 1980, que la famille occupe une place privilégiée dans la recherche éducationnelle. Des lectures sur les tendances dans le champ de la Sociologie de l'Éducation⁴, spécialement en France, ont rapproché mon travail de celui des autres interlocuteurs qui réalisaient des études sur les rapports famille-école. Au Brésil, pendant les années 1980 et encore 1990, les études de ces rapports comprenaient une production limitée et peu systématisée, selon ce que nous avons essayé de montrer dans une publication sur le sujet⁵. Dans un article publié dans les années 1980, Durham (1980) observait que l'étude de la famille avait attiré très peu d'attention dans les Sciences Sociales, et que cette négligence s'expliquait par la tradition des études macro-structurelles ; également, le fait était dû au manque de crédits donnés aux études sur la famille, en tant que source d'explication pour comprendre la société brésilienne.

Au Brésil, dans le domaine de l'éducation, les études qui abordent les dimensions plus proches du quotidien des sujets concernés par l'acte éducatif ont été négligées par les politiques de recherche. Pendant très longtemps, elles ont été centrées sur le rapport existant entre éducation et

3. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

4. Entre autres, un ensemble d'articles parus dans la *Revue Française de Pédagogie* et publiés dans le livre *Sociologie de L'Éducation : dix ans de recherches*. Paris : INRP-L'Harmattan, 1992, sous la direction de Jean Hassenforder.

5. Nogueira, M.A. ; Romanelli, G. e Zago, N., 2000.

développement socio-économique et, dans les années 1970/début des années 1980, sur les analyses du système scolaire, en tant que facteur de reproduction des inégalités sociales, ou sur l'idéologie et la politique sous-jacentes au fonctionnement du système éducatif. Dans les années 1970, quoique les théories de la reproduction aient occupé une place hégémonique dans le milieu académique et aient produit d'importantes contributions pour la compréhension des inégalités sociales, elle ont laissé des lacunes dans l'appréhension des processus scolaires. Parmi ces lacunes, nous pouvons remarquer l'intérêt réduit que suscitaient les événements de la famille, ses activités n'étant pas observées, étaient déduites de la condition de classe. Des phénomènes associés à la crise des paradigmes de la reproduction sociale et l'ouverture politique au Brésil, à partir des années 1980, ont favorisé le développement des approches microsociologiques et un renouvellement des objets d'étude dans le domaine de la recherche en éducation.

Des contributions venues du champ de la Sociologie de l'Éducation signalaient une rénovation aussi bien sur le plan théorique et méthodologique que dans l'élucidation de nouvelles problématiques. Il y a eu une revalorisation des recherches de terrain et le développement d'études microsociales dirigées, entre autres, vers les rapports entre l'école et les familles (Duru-Bellat et van Zanten, 1999). Parmi les avancées dans ce domaine, nous pouvons remarquer la reconnaissance des transformations des demandes relatives à l'éducation formelle, et une attention sur les différences qualitatives dans les investissements des acteurs sociaux. Les sujets sociaux, élèves, professeurs, parents, sont devenus les informateurs privilégiés dans la recherche. C'est alors dans cette tendance dans le domaine de la recherche en sociologie de l'éducation que se situent mes études de terrain, d'abord en milieu rural et ensuite dans les couches populaires, comme je le montrerai ensuite.

LE DÉBUT D'UN PARCOURS DANS LA RECHERCHE : LA SCOLARISATION EN MILIEU RURAL

Mon doctorat a été soutenu en 1989, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, portant sur le *Travail des enfants et scolarisation dans le milieu paysan*, une étude auprès des familles d'exploitants agricoles dans l'État de

Santa Catarina (Brésil). Avant mon doctorat, j'avais réalisé deux recherches sur l'éducation en milieu rural ; mais c'est à partir du doctorat que mes études ont suivi une démarche plus clairement sociologique. La thèse en question porte sur le déroulement de la scolarité des enfants dans un contexte de production agricole de type familial, en plein processus de transformation, imposé par la modernisation capitaliste de l'agriculture. Ces changements vont provoquer une accélération de l'exode rural et des conditions difficiles de survie de la petite exploitation fondée sur le travail familial. Une recherche consacrée à la scolarisation en milieu rural ne saurait donc ignorer ces dimensions plus globales de la société. Ainsi, je me suis penchée sur un terrain pour moi peu connu qui est celui de la question agraire au Brésil, et aussi sur les politiques éducationnelles pour comprendre les problèmes scolaires dans le contexte plus large de la réalité sociale en milieu rural. Des études dans le champ de la sociologie rurale, portant sur la famille paysanne, ont été aussi importantes pour expliquer les spécificités culturelles, les demandes scolaires et la participation des enfants en âge scolaire dans le travail de la petite production agricole. J'ai considéré comme travail, « toute activité développée par l'enfant, en tant qu'aide apportée aux parents, soit dans le domaine de l'activité domestique, soit dans celui de l'activité agricole ». Cette définition a permis de mettre en lumière les modes d'occupation et l'importance des activités extra-scolaires dans l'emploi du temps de l'enfant, et par là, la relation particulière, qu'en raison de cette situation, il a nécessairement avec sa scolarité. L'analyse, appuyée sur une recherche sur le terrain, au cours de laquelle 72 familles de petits exploitants ont été interviewées, a abouti notamment à dégager la place de l'école dans le milieu paysan et sa relation avec les conditions de travail familial, et les stratégies des familles sur l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants. La démarche adoptée a révélé à la fois la crise de l'agriculture (comme effet d'une politique économique globale) et les effets de la politique scolaire en milieu rural. Les trois grands destins que dégage l'étude (exode rural avec prolétarianisation ; résistance à l'exclusion scolaire avec recherche d'une formation permettant une reconversion professionnelle, reproduction du métier d'agriculteur) ont permis d'envisager les grandes probabilités d'avenir socioprofessionnel des enfants d'agriculteurs dans la région étudiée.

Quoique ce type de stratification, sous forme de groupes, comprenne des lacunes méthodologiques pour l'appréhension de la réalité sociale, à ce moment-là cette pratique a eu une fonction importante, surtout pour soulever la problématique autour du phénomène étudié et pour mettre en évidence une réalité assez hétérogène. Dans le cas spécifique de cette étude, différents facteurs signalaient que les questions étudiées ne pourraient pas être abordées en blocs monolithiques et que les conditions concernant l'importance économique de l'exploitation (la structure, la surface, son niveau technique, son orientation principale), l'organisation familiale (le nombre, le sexe et l'âge de ses membres) et, dans un autre plan, les conditions d'enseignement dans les zones rurales, devraient être considérées. À côté du rôle joué par les ressources économiques, on peut mesurer encore toute l'importance que peuvent avoir dans les stratégies de ces familles d'autres éléments comme le capital culturel et social de la fratrie, le réseau de solidarité familiale au sens élargi du terme, le statut professionnel non agricole d'un membre de la famille, et aussi la plus ou moins grande croyance dans l'avenir de la profession, face au contexte de crise de la petite exploitation familiale, déjà évoqué.

La thèse de doctorat, grâce à l'orientation reçue et à la période significative de temps (quatre ans) dédiée à un seul travail de recherche, a contribué à définir un cadre de travail, qui, postérieurement, a influencé mes études dans les milieux populaires. Parmi les répercussions observées, je me préoccupe de ne pas étudier les groupes sociaux comme un bloc indifférencié, et aussi de ne pas interpréter la réalité concernant la scolarisation par le moyen d'une corrélation mécanique de cause et effet, et encore les sujets (parents et élèves) comme simples reproducteurs de l'ordre hégémonique.

Pour continuer dans la recherche, j'ai reçu un appui financier du CNPq (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*). Les études postérieures ont été développées dans le cadre institutionnel de l'université où je travaille, avec la collaboration d'étudiants, en servant de champ de formation pour les jeunes chercheurs. Le temps pour la réalisation de la recherche était plus limité, intercalé entre les activités enseignantes, l'orientation individuelle de travaux, et autres, à l'intérieur et en dehors de l'institution.

UN NOUVEAU TERRAIN DE LA RECHERCHE : LA SCOLARISATION DANS LES MILIEUX URBAINS DÉFAVORISÉS

Comme il a été déjà remarqué, suite à la thèse de doctorat, mes préoccupations se sont déplacées vers les rapports que les familles des couches populaires entretiennent avec l'école, en milieu urbain. Florianópolis⁶, la ville où les recherches ont été réalisées, a connu, comme c'est le cas d'autres capitales brésiliennes, un processus migratoire accru de la population provenant des régions rurales et urbaines, et une intensification du processus de « favelisation ». Pour le terrain d'étude, j'ai sélectionné un quartier habité par une population en majorité à bas revenu, qui a subi un changement démographique considérable dans les dernières années. Cette localisation a constitué mon terrain de recherche pendant plusieurs années. Là, j'ai étudié les formes d'interdépendance entre les transformations démographiques et sociales observées dans le quartier et à l'école, les pratiques de discrimination et de ségrégation sociale et scolaire (Zago, 1997) ; mais, le principal travail réalisé a été celui d'accompagner, pendant un intervalle de sept ans (1991-1998), les processus de scolarisation des enfants de 16 familles (Zago, 2000). Les différences relatives au type de logement, aux conditions de travail des parents et à d'autres indicateurs sociaux ont mis en évidence l'hétérogénéité économique et sociale des familles étudiées. Un questionnaire rempli a permis de tracer un cadre de la réalité socio-économique du groupe étudié, mais le principal instrument de recherche sur le terrain a été les entretiens réalisés auprès des parents et des enfants. Des questions autour de l'interruption scolaire dans l'enseignement obligatoire (7 à 14 ans), courant dans les quartiers défavorisés, le rapport des enfants au travail non scolaire, entre autres dimensions liées à la réussite et à l'échec scolaire, ont guidé l'investigation.

Avec les données collectées, j'ai essayé de développer une analyse des parcours scolaires dans leur interaction avec les dispositions sociales, symboliques et aussi une analyse des pratiques définies par les acteurs sociaux. Je me suis basée sur la compréhension des destins scolaires, soit dans les cas d'échec, soit dans les cas de réussite,

6. Florianópolis est la capitale de l'État de Santa Catarina, située au sud du Brésil.

produits de forme dialectique, complexe, dans le cadre d'une configuration de facteurs en interdépendance (Élias, 1981 ; Lahire, 1997), ce qui signifie adopter une position contraire à la logique des relations de cause à effet. Ce procédé permet d'observer, au-delà des variables classiques (revenu, occupation et scolarité des parents), d'autres dimensions de la vie de l'élève, en plus de celle strictement scolaire, parmi lesquelles sa participation au travail, les pratiques familiales de scolarisation et leurs significations, le réseau de rapports sociaux auquel il appartient, et une série de facteurs centraux et périphériques aux questions scolaires. J'ai aussi mis en évidence les limites des résultats de recherche qui, à partir des données scolaires d'un seul enfant, et appuyées sur ces données, tirent des conclusions sur la situation scolaire d'un groupe social.

Les données collectées en 1991 ont été mises à jour et complétées en deux occasions postérieures, dans des recherches réalisées en 1993/94, et après en 1997/98. Ainsi, l'analyse des informations s'est centrée sur un matériel cumulatif, ce qui a permis, dans ces deux moments, l'actualisation de la situation scolaire des enfants, aussi bien que les modifications subies dans le contexte familial (démographique, changement de domicile, occupations des parents, parmi d'autres).

Ce suivi du déroulement scolaire d'un même groupe d'élèves et d'anciens élèves, pendant plusieurs années, a mis au jour le caractère dynamique de la formation des parcours scolaires, leur logique non linéaire, faite d'entrées, d'interruptions et de retour à l'école. Dans ce sens, la notion générique d'« évason scolaire » a été mise en cause. La relativisation de cette notion reste évidente lorsqu'on essaie de comprendre les raisons pour lesquelles la population à l'âge scolaire abandonne précocement l'école, ou qu'elle y revient et souvent y reste au-delà de l'enseignement obligatoire.

LES CAS ATYPIQUES DANS LES COUCHES POPULAIRES : ÉTUDIANTS BÉNÉFICIAIRES DE BOURSES À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET JEUNES UNIVERSITAIRES

Les recherches précédentes confirmaient les taux élevés de redoublement et d'interruption scolaires précoces dans les milieux défavorisés, mais aussi l'existence des trajectoires scolaires réussies, d'une forte demande et d'investissements des familles pour prolonger la scolarisation de leurs enfants. Ces phénomènes d'une demande scolaire plus poussée doivent être mis en rapport avec les changements concernant les politiques éducationnelles d'expansion du système scolaire, les transformations économiques de la société brésilienne et du marché du travail, dont les implications dans la hausse des taux de chômage, surtout chez les jeunes⁷, sont assez connues.

Les résultats de mes travaux et l'appui sur les études plus récentes en sociologie de l'éducation, produites au Brésil et à l'étranger, ont contribué à la mise en question de ce que l'on appelle la longévité scolaire, les cas « atypiques » ou les « trajectoires exceptionnelles »⁸ dans les milieux populaires. Pour comprendre ce que signifie être à l'intérieur du système d'enseignement quand les indicateurs sociaux et économiques sont défavorables à la continuité des études après le niveau primaire, deux enquêtes de terrain ont été réalisées au cours des années 2001-2003 : l'une dirigée vers les étudiants de l'enseignement secondaire dans la condition de boursier du réseau privé, et l'autre, visant les jeunes universitaires. Ces derniers projets de recherche représentent un prolongement des travaux antérieurs dans les milieux populaires. L'objectif était d'aller au-delà de l'analyse de l'échec scolaire dans les milieux populaires, en mettant aussi en évidence, grâce à une recherche qualitative, l'élaboration des processus d'insertion et les mécanismes d'exclusion produits de façon plus subtile à l'intérieur du système d'enseignement. Dans quelles conditions restent-ils étudiants ?

7 Dans la période de 1980-1997, le chômage chez les jeunes passe de 4,5 % en 1980 à 13,9 % en 1997. POCHMANN, M. Emprego e desemprego juvenil no Brasil : as transformações nos anos 1990. Movimento : Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n. 1, p. 52-72, maio. 2000.

8. Quelques exemples de cette contribution dans la Sociologie de l'éducation sont les travaux de Lahire (1997), Charlot, Bautier et Rochex (1992), Laurens (1992), Zeroulou (1988) ; et au Brésil : Portes (1993), Braga (1998), Silva (1999).

Quoique l'étude auprès des familles reste un axe important et nécessaire à la compréhension soit de la reproduction sociale, soit de la mobilisation des acteurs, avec le but de surmonter leurs conditions, les travaux plus récents ont les jeunes pour principaux informateurs des recherches. Dans les études antérieures, le besoin de prendre en compte le rôle de l'étudiant, en tant qu'une partie active de son propre parcours, la tranche d'âge et l'influence des relations établies avec d'autres instances de socialisation, en plus de la famille, s'est montré évident. De Queiroz (1995 : 81) avait déjà remarqué que dans une sociologie basée uniquement sur les questions des inégalités, l'élève était réduit à un ensemble de variables, telles que son origine sociale et les résultats scolaires ; ces études n'arrivaient pas à évaluer l'activité réelle que ces acteurs sociaux développaient, à l'intérieur et en dehors des établissements d'enseignement.

Quelques considérations sont nécessaires pour la compréhension du caractère exceptionnel de l'enseignement post-obligatoire dans les couches populaires. Au Brésil, un pourcentage significatif de jeunes sont exclus des différents niveaux d'enseignement, avec des taux élevés de la population non scolarisée dans l'enseignement secondaire et surtout dans l'enseignement supérieur⁹. Les mécanismes de cette sélection ont des racines historiques, fondées sur la structure inégale de la société brésilienne, dont les réflexes sont visibles dans le système éducationnel, à tous les niveaux.

Dans l'enseignement supérieur, il y a une relation fort inégale entre le nombre d'inscrits et les places offertes, spécialement dans les universités publiques. L'expansion de l'Enseignement Supérieur s'appuie surtout sur la puissance du secteur privé¹⁰, un phénomène qui ne peut pas être compris sans qu'on

prenne en compte l'actuel stade de développement du capitalisme mondial et du processus mercantiliste de l'enseignement supérieur brésilien (Silva e Sguissardi, 1999). Malgré l'expansion vérifiée dans les années 1990, des recherches dans différentes institutions d'enseignement supérieur du pays ont révélé une population universitaire constituée, en majorité, d'étudiants des couches plus favorisées de la société, avec une faible participation des jeunes des couches populaires¹¹.

L'un des objectifs des recherches dans les enseignements secondaire et supérieur a été l'analyse des contradictions entre une réalité de plus forte demande pour l'élargissement du niveau scolaire et les conditions de permanence ou de « survie » à l'intérieur du système d'enseignement, pour les jeunes issus des familles populaires. Les effets objectifs et subjectifs de cette relation méritent une particulière attention pour que l'on puisse observer, au moyen d'une analyse centralisée sur les processus les plus fins de sélectivité sociale et scolaire, « les exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1993). Dans cette direction, en partie inspirée de l'autobiographie de Richard Hoggart (1970 et 1991), a été réalisée une étude avec des étudiants boursiers de l'enseignement secondaire qui fréquentent les établissements privés, de bonne réputation sur le marché scolaire, normalement fréquentés par la classe moyenne et bourgeoise. Dans cette réalité, plusieurs angles d'analyse sont possibles, sans que l'on perde la problématique de la production des inégalités éducationnelles : la distance sociale entre les familles populaires et l'école, le sens et les pratiques qui appuient la décision de l'étudiant de passer du secteur public d'enseignement au secteur privé¹², mais aussi les formes d'inégalité différenciées, matérialisées dans les exigences

9. Les chiffres des non-inscrits dans l'enseignement varient selon la tranche d'âge pour atteindre 42,8 % quand il s'agit des enfants de 17 ans (Ferraro, 1999, p. 29-32).

10. Selon les données du Censo do Ensino Superior do MEC, « de 1992 à 1999, les institutions privées ont eu une élévation de 69,7 % du nombre d'élèves, contre 32,1 % du secteur public » (*Folha de São Paulo*, p. C1, 27/05/02).

11. Dans la période 1992-99, l'augmentation du nombre d'élèves dans le niveau supérieur est passée de 1,433 million à 2,525 millions (hausse de 76,2 %), tandis que la participation des 20 % plus riches monte de 67,1 % en 1992 à 70,7 % en 1999 ; la participation des 20 % plus pauvres qui était de 1,3 % se réduit à 0,9 % dans les années respectives, indiquant une tendance à l'élitisation de l'enseignement supérieur (*Folha de São Paulo*, p. C, 27/05/02).

12. Comme le remarque Almeida, (2002 : 17) : « Aujourd'hui, le secteur privé accueille la plus grande partie de l'éducation de base considérée de qualité, et le secteur public, la plus grande proportion de l'éducation supérieure de bonne réputation ». ALMEIDA, A. M. de. L'Examen National de l'Enseignement secondaire et la recomposition du système scolaire National. In : Vasconcellos, M. et Vidal, D. dir. *L'enseignement supérieur au Brésil : enjeux et débats*. Paris : IHEAL/COFECUB, 2002.

des établissements, et la ségrégation expérimentées par les jeunes boursiers.

La proportion de ces étudiants de l'enseignement secondaire qui désiraient suivre l'enseignement universitaire en institutions publiques est représentative (supérieure à 80 %). Avec l'élargissement du réseau de l'enseignement secondaire et la plus forte demande scolaire, le rapport candidat/place, surtout dans l'enseignement supérieur public a considérablement augmenté, en révélant l'incapacité du système d'absorber ceux qui voulaient y entrer.

La recherche suivante s'est dirigée vers une parcelle réduite de la population représentée par les étudiants universitaires réunissant des conditions défavorables en ce qui concerne le capital économique et culturel familial, fréquentant les niveaux les plus sélectifs des cours pour, justement, connaître les stratégies d'investissement dans l'enseignement supérieur, et encore savoir comment l'élève se maintient dans ce système. Les résultats ont été centrés sur des données quantitatives, fournies par le « vestibular » de l'UFSC¹³, en 2001 et par des interviews en profondeur auprès de 27 universitaires de différents domaines de connaissance (Sciences de la Santé, Sciences Juridiques, Sciences Humaines et Sociales, Socio-économique et Technologique), visant à diversifier les réalités aussi à partir de la variable « filière ».

Sans mépriser les problèmes structureaux qui produisent les inégalités scolaires, les études auprès des étudiants boursiers et universitaires d'origine populaire permettent de connaître les conditions socioculturelles de ceux qui construisent une trajectoire différente de leur milieu d'origine. L'on peut aussi connaître le sens de l'investissement dans les études et la dynamique de la vie quotidienne, concernant les stratégies adoptées et le coût matériel et symbolique pour ceux qui essaient de rester dans le système d'enseignement, malgré les conditions adverses de scolarisation.

Les jeunes issus des milieux populaires qui arrivent à occuper une place dans l'université publique sont constamment soumis à des pratiques inégales d'insertion scolaire et sociale. Pour donner quelques exemples, il faut signaler l'inégalité du temps consacré

aux études, associée à la double journée, fournie du fait d'être travailleur et étudiant, les limites financières pour payer les frais d'inscription et ceux relatifs à la propre survie de l'étudiant (transport, alimentation, logement). À la constatation qu'« il existe un groupe d'étudiants pauvres et très pauvres qui réussissent à dépasser les barrières au long de leurs trajectoires scolaires, à entrer et à rester dans les universités publiques »¹⁴, nous devons ajouter que ce groupe est infiniment réduit dans l'ensemble des inscrits et de la population de même tranche d'âge et condition sociale. Pourtant, malgré cette représentation réduite, l'étude pour comprendre ses demandes et ses processus de scolarisation, est un défi pour la Sociologie de l'Éducation et pour les politiques éducationnelles.

DÉMARCHE DE LA RECHERCHE DANS LES PROCHAINES ANNÉES

L'étude qui est en phase initiale de développement représente un dédoublement des études antérieures et a une prévision de réalisation entre deux et trois ans. Pour mettre en contexte ce nouveau projet, je rappelle que les candidats issus surtout des écoles publiques de l'enseignement fondamental et secondaire sont obligés de décrocher une place dans l'enseignement supérieur de façon désavantageuse, parmi d'autres causes, en raison des lacunes résultant d'une scolarité de qualité inégale. Ne pouvant pas se payer les cours privés conventionnels, destinés à la préparation aux examens d'entrée à l'université, les « vestibulaires », le nombre d'élèves originaires des écoles publiques qui font appel à des cours « pré-vestibulaires » gratuits croît. Ces cours, mis en place au pays depuis les années 1990, sont aussi appelés communautaires, publics ou populaires. Le projet de recherche actuel, encore en phase initiale, analyse ces cours « pré-vestibulaires », un thème qui n'a presque pas été abordé dans les recherches éducationnelles jusqu'à présent. L'étude consiste à élargir la connaissance sur cette pratique de formation, en analysant le projet politique de ces cours, en cherchant également la

13. Université Fédérale de Santa Catarina.

14. INEP. Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro/Supervisão geral : Carolina M. Bori e Eunice R. Durham. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

composition sociale des enseignants et des étudiants concernés, aussi bien que les éventuels effets sociaux. En observant ces questions, nous prétendons rendre plus large l'étude des limites et des possibilités de certaines formes alternatives de préparation au « vestibular », dans la problématique de la démocratisation de l'enseignement supérieur.

Nadir ZAGO

Professeur au Centre de Sciences de l'Éducation
à l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU, P. et CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. In : BOURDIEU, P. dir. *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y. *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. 2^e ed. Paris : Armand Colin, 1999.
- DURHAM, E. A família operária : Consciência e ideologia. *Revista de Ciências sociais*, Rio de Janeiro, v.23, n.2, p. 201-213, 1980.
- ELIAS, N. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Ed. De l'Aube, 1991.
- GOIS, A. Vagas não trazem pobres à universidade. In : *Folha de São Paulo, Folha Cotidiano*, 27.05.02, p. C1.
- HOGGART, R. *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris : Gallimard/Le Seuil, 1991.
- HOGGART, R. *La culture du pauvre*. Paris : Ed. de Minuit, 1970.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales. In : DURNING, P. dir. *Education Familiale : un panorama des recherches internationales*. Paris : MIRE/Matrice, 1988.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques* – RIAC, Montréal, n° 35, p. 125-135, 1996.
- LAHIRE, B. *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard/Le Seuil, 1995
- LAURENS, J.P. *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. org. *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. Petrópolis : Vozes, 2000.
- PORTES, E.A. *Estratégias escolares do universitário das camadas populares : a insubordinação aos determinantes*. BELO Horizonte : Faculdade de Educação/UFMG, 1993. Tese de Doutorado.
- QUEIROZ, J.M. de. *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan, 1995.
- SILVA J., J. dos R. e SGUISSARDI, V. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. In : *Revista Brasileira de Educação* – ANPEd, n. 10, 1999, p. 33-57.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Estatística do questionário socioeconômico-cultural do vestibular 2001*. Coperve/UFSC.
- SILVA, Jailson de S. *Por que uns e não outros ? Caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Rio de Janeiro : Departamento de Educação/PUC, 1999. Tese de Doutorado.
- VIANA, Maria J. B. *Longevidade escolar em camadas populares : Algumas condições de possibilidade*. Belo Horizonte : Faculdade de Educação/UFMG, 1998. Tese de Doutorado.
- ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés – L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, Paris, n° 29, 1988, p. 447-470.
- ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In : NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. org. *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. Petrópolis : Vozes, 2000.
- ZAGO, N. Sélection scolaire et accès à l'enseignement secondaire et supérieur : une analyse des trajectoires de scolarisation des couches populaires. In : VASCONCELLOS, M. et VIDAL, D. dir. *L'enseignement supérieur au Brésil : enjeux et débats*. Paris : cofecub/iheal, 2002.
- ZAGO, N. Transformações urbanas e dinâmicas escolares : uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. *Revista de Educação, Sociedade & Culturas*, Portugal, n.7, p. 29-54, 1997.
- ZAGO, N. *Travail des enfants et scolarisation dans le milieu paysan. Une étude auprès des familles d'exploitants agricoles dans l'Etat de Santa Catarina (Brésil)*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Université Paris V-René Descartes, França, 1989.
- ZAGO, Nadir, ANJOS, L. M. e ANDRADE, J.M. Seletividade e acesso ao ensino superior público. In : *IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2002, Florianópolis. Anais... Florianópolis : ANPEd, 2002. CD-ROM.
- ZAGO, N. Os jovens em busca de um ensino que rentabilize as chances escolares. Um estudo com alunos bolsistas do ensino médio. In : *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 25, 2002, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro : ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.
- ZAGO, N. Le travail infantile : l'enfance subvertie ? *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, n° 1-2, p. 135-146, 1994.

4 1 3

CHEMINS DE PRATICIENS

3
1
.

EN POINTS DE SUSPENSION, UNE CARRIÈRE DE ONZE ANS AU MEXIQUE...

NICOLE ENGLAND

Valises à bout de bras, sans bagages accompagnés, deux enfants âgés de trois ans et demi et cinq ans, mari appelé pour une mission d'étude d'un an au ministère de l'Éducation Nationale mexicain (modélisation des flux de population scolaire, sur l'initiative du cybernéticien britannique Gordon Pask), nous nous installons en janvier 1973 chez des amis universitaires mexicains...

... Onze ans après, nous nous en allons, bagages à déplacer par container (livres, imprimés, meubles), enfants éduqués jusqu'au brevet et au bac, recherches initiales du mari abandonnées de longue date devant les difficultés majeures au niveau des statistiques de base et transmues en carrière universitaire en mathématiques. Crise économique inquiétante pour la suite des études de nos enfants, perte de vitesse de nos rôles d'ingérence, présage du grand tremblement de terre qui allait affecter si durement le Mexique ?

Et moi, dans ce tableau ? Mère et épouse, gérant trois individus considérés comme essentiels du moins pour moi : les mettre à l'aise, rendre leur existence vivable, telle est ma tâche primordiale. Mais cela ne peut se faire sans tenir compte de ma plénitude personnelle. Or, pour

moi, le Mexique, c'est une chance énorme de connaître, certes une langue pratiquement inconnue (j'avais fait un an d'espagnol en 4^e au lycée, abandonné pour rejoindre l'élite des « classicistes »), mais surtout un monde inconnu, un véritable défi. Tout y est à découvrir, à apprendre, à aimer.

Dans les huit premiers jours, je me trouve convoquée au Centre de Langues (CELE) de l'Université Nationale Autonome (UNAM) pour y entreprendre une recherche-action sur un centre d'accès libre pour étudiants universitaires en français (création de matériels d'apprentissage autonome). Cela s'était négocié partiellement de France avec le chef du CELE, le Professeur Zorrilla. Simultanément, le directeur de l'Institut Français d'Amérique Latine (IFAL) me propose de rédiger une lettre de motivation détaillée en espagnol pour m'intégrer à un groupe de six étudiants venus d'Amérique Latine qui vont préparer une nouvelle Maîtrise en Études Orientales au prestigieux Colegio de Mexico. Il avait été frappé par le fait que j'avais fait des études de sanscrit durant ma Maîtrise en Linguistique Générale à Edimbourg (1966) sous la direction de John Lyons. Il m'avait proposée pour être la linguiste d'un

groupe comprenant deux historiens, un philosophe, un politicien et un artiste. Tous de langue maternelle espagnole (Argentine, Mexique, Paraguay).

Je me lance donc dans une existence où la journée n'a jamais moins de 18 heures, et je mène une vie double d'étudiante et d'enseignante-chercheuse. Cela n'est bien évidemment possible que grâce à l'aide inestimable de jeunes filles à qui je laisse une autonomie considérable pour me seconder avec leur style propre dans l'éducation de mes enfants : elles s'adaptent à nous, tout en nous aidant à adopter leur culture. Je décide de vivre à plein ce que l'on considère de manière livresque comme salutaire : apprendre pour mieux enseigner, pour mieux comprendre l'acte d'apprendre et mieux ajuster son enseignement à la réalité de l'apprenant.

Gageure sous divers plans. Impossible de vivre sur deux scènes différentes, l'une dans l'ombre de l'autre, comme le serait un passe-temps par rapport à une étude sérieuse. Il s'agit de vivre une interaction entre deux expériences, apparemment sans relation.

Avant tout, je me sens très favorisée par le terrain où s'inscrivent mes activités et pour lequel j'éprouve une admirative reconnaissance encore aujourd'hui. Les titres académiques n'y ont une importance que relative (comme d'ailleurs en Grande-Bretagne, où j'avais étudié et enseigné auparavant durant sept ans). S'y supplée une confiance en la personne créative, laborieuse et passionnée. La trempe est un facteur beaucoup plus déterminant que les diplômes. Le fait que je sois étrangère ne m'a jamais desservi, même si j'ai le regret de voir que mes collègues en provenance d'Argentine et du Chili ne jouissaient du même traitement de faveur que moi. Quant au respect dû à mon sexe, dans un milieu avant tout masculin pour ce qui est du premier volet de mes activités, il m'a toujours étonnée. Les intuitions ont toujours été valorisées, fomentées, exploitées et intégrées dans la praxis au cours de négociations fructueuses. Il faut reconnaître que ces intuitions émanaient d'études symbiotiques avec les besoins appréhendés.

La transition se fait tout naturellement vers la compréhension des besoins qui s'imposent au CELE, à la lumière de mes études de Maîtrise en Études Orientales, spécialité Hindi. L'élément « self-access » est un facteur de continuité et de fiabilité. Il garantit un apprentissage relativement stable et par là rassurant.

Inutile de dire qu'il est indispensable de former des professeurs, souvent d'origine anglo-saxonne ou

européenne, pour la mise en place de ce centre d'enseignement autodirigé au CELE. Il est indispensable de créer de toutes pièces, sans chercher à innover, c'est-à-dire sans s'attarder à un travail sur des bases qui ont fait leurs preuves et vieilli. Il s'agit de débattre des fondements de la LECTURE, trop souvent considérés comme un amont connu ; celle-ci est en effet non seulement un mode essentiel d'accès à l'apprentissage en question mais aussi une fin, puisqu'il s'agit de s'affronter à l'édition croissante en anglais et accessoirement en français à laquelle l'étudiant, de quelque sphère de savoir qu'il provienne, doit faire face pour être compétitif. On ne parle guère de désir d'apprendre, mais de nécessité quotidienne. Il faut faire face à des conférenciers, parfois, mais avant tout à de l'écrit très avancé.

Comment comprendre les difficultés de lecture d'étudiants hispanophones en français mieux qu'en réfléchissant sur mes difficultés rencontrées en apprenant l'Hindi ? Un tel transfert peut paraître inapproprié, voire caricatural, surtout à l'intellectuel imbu de textes abstraits et à mille lieues de l'expérience quotidienne.

Une réflexion sur la lecture, acte qui exige analyse de signes et synthèse engendrant la compréhension d'une suite de phrases, gagne à se vivre, pour ne pas se réduire à une mécanique décourageante de par sa progression linéaire appliquée à tout apprenant, sans tenir compte d'acquis extrêmement variables dans les langues déjà maîtrisées ou supposées telles. On apprend grâce à des actes diversifiés, les uns spécifiques à la langue en processus d'acquisition, les autres cognitifs, apparentés à la résolution de problèmes nés devant l'inconnu, à partir de situations connues permettant l'anticipation, l'association, le saut devant la dérivation métaphorique. Les universaux de l'expression d'idées exercent leur rôle (cause, conséquence, opposition) et s'estompent devant des situations spécifiques de cette expression. Les tenants et les aboutissants d'une compréhension efficace prennent leur racine dans les acquis et les motivations, aussi bien que dans une mise en place de réflexes apparentés à l'activité motrice (lecture diagonale, champ de vision, et plus fondamentalement déchiffrage rapide). De telles réflexions ne se satisfont pas d'observations personnelles, si riches soient-elles. La nécessité de les confronter à celles d'autres chercheurs devient incontournable. Les lectures de leurs ouvrages et les rencontres qui favorisent les échanges se mettent en place. Elles perdent leur caractère artificiel et extérieur pour devenir

vitales, comme l'est un engrais qui permet d'optimiser les questionnements d'ordre souvent épistémologiques. Le « fournisseur d'idées », auteur ou conférencier, assume un rôle rassurant, provocateur, jamais indifférent ou omniscient. Il est outil d'une pensée qu'il enrichit, raffermi, fait progresser en la remettant en question. Processus éminemment dynamique, d'autant qu'il fait l'objet d'une expérimentation immédiate dans l'apprentissage, vécu simultanément à l'enseignement et à la recherche. En la matière, la crédibilité de l'enseignant gagne à se présenter comme apprenant.

Qu'ai-je obtenu à ce « double jeu » ?

L'écoute et l'intérêt tant d'étudiants que de chercheurs. Pourquoi le Mexique a-t-il su garder une curiosité réelle pour les processus en genèse ? D'où vient ce besoin viscéral de création, d'audace et de défi, lancé à l'univers institutionnel ? Pourquoi est-il plus aisé de créer, donc de penser, dans certains terrains propices ? Comment vaincre une recherche stérile, trop souvent contrainte au travail statistique quantitatif, dicté par des modèles reconnus par des modes politiquement correctes, garantissant l'autorité d'un système imposé par des intérêts extérieurs à l'apprentissage ?

J'ai rencontré des êtres marquants car ils sont accessibles. Ils ne se doublent pas d'un rôle institutionnel. Pas de piédestal ou de chaire qui crée l'isolement. De Caleb Gattegno à Leopoldo Zea, Octavio Paz ou Ramon Xirau, de Sophie Moirand à Jean Coste ou Michel Cembalo, de Gordon Pask à Laurie Thomas et Sheila Harri-Augstein, les Latino-Américains, les Anglo-Saxons ou les Français livrent leur pensée sans préconçus. Ils entrent de plain-pied dans des situations en création et ils contribuent du mieux de leurs expériences. Les institutions, Colegio de Mexico comme Université Autonome Métropolitaine (UAM), où j'ai eu le privilège de terminer ma carrière au plus haut de l'échelle des « asociados » en tant que chef d'une grosse section de cinq langues durant quatre ans, n'ont jamais fait obstacle à la réception de ces interlocuteurs. Caleb Gattegno, initiateur de projets gouvernementaux pour la lecture chez les illettrés, appliquant son « silence » de polyglotte (il en maniait 38) ; Leopoldo Zea ou sa sociologie de la culture vers l'émancipation du colonialisme ; Octavio Paz dans un rôle de traducteur à l'espagnol des « poètes de la révolte » indiens (dont faisait partie notre maître d'Hindi, Kailash Vajpeyi) durant des séminaires inoubliables ; Ramon Xirau, linguiste général et philosophe. L'apport français,

je ne l'ai jamais négligé, même si je n'étais pas « missionnaire de l'Éducation Nationale » (je n'y suis rentré que de manière tardive au Lycée Français de Londres après les 11 ans passés au Mexique, soit en 1985). Les noms cités plus haut ont tous été invités à des séminaires organisés par moi à l'Université pour la formation continue de professeurs mexicains, anglo-saxons et français. L'apport du Centre de Recherches Appliquées et Pédagogiques en Enseignement des Langues (CRAPEL) avait été plus suivi grâce à une mission de trois mois de Michel Cembalo venu mettre en place les fondements théorico-pratiques de l'autonomie de l'enseignement autodirigé devant de multiples institutions mexicaines. L'intervention britannique du Centre for the Study of Human Learning de l'Université de Brunel à Londres (L. Thomas et S. Harri-Augstein) avait elle aussi aidé à la réflexion des professeurs sur des problèmes épistémologiques.

Ces rencontres se sont évidemment préparées et complétées de nombreuses lectures, conférences et congrès. Il est difficile d'en établir une liste exhaustive. Je ne mentionnerai donc que Paulo Freire, Carlos Fuentes, le Professeur Xavier Salazar de l'UNAM, et un stage de 15 jours que j'ai organisé pour des professeurs de l'Université de San José (Costa Rica). Mes visites à Montréal (AUPELF), à San Francisco (congrès de TESOL) et à Paris (CIEP et IPN d'alors) ont permis des échanges de grande portée. Mes discussions avec Jean Hassenforder demeurent parmi les plus marquantes. Il m'avait vivement encouragé dès 1980 à écrire divers itinéraires de ma pratique. Mes chefs des Universités mexicaines et du Colegio de Mexico m'ont honorée d'un titre inestimable, celui de la nationalité mexicaine « honorificā », comme elle se nommait à l'époque.

Sur quoi a débouché cette gloire au sens premier du terme, auréole ornant la tête de certains élus ? L'or s'est peut-être terni, mais les graines semées ont fructifié grâce aux professeurs mexicains qui n'ont eu de cesse de développer sur les acquis. Quant à moi, j'ai poursuivi mes investigations en travaillant à part entière dans la section anglaise du Lycée Français de Londres et à l'Imperial College of Science, Technology and Medicine. De retour en France, l'administration ne m'a pas permis de tirer parti de mes expériences. Je me suis pourtant investie avec une certaine énergie dans l'enseignement aux primo-arrivants (CEFISEM et CNED), mais sans que cela aboutisse à rien de solide à moyen ou long terme,

ce qui demeure un regret. Il m'a été pratiquement impossible de faire valoir mes expériences développées « hors l'institution ». Je compte sur les lecteurs pour établir un dialogue sans lequel la curiosité, branche maîtresse de toute recherche, ne peut que s'étouffer par manque d'oxygène...

Ma vie intellectuelle et active se tourne donc vers la communication de mes expériences, à la demande de possibles intéressés (le congrès de la FIPF en juillet 2004, les écoles européennes à Bruxelles où je me trouverai dès l'automne 2004) et d'autre part vers un sujet sur lequel je réfléchis depuis de nombreuses années : « la Hanse, passé, présent et futur ». Cela m'a permis récemment de séjourner à Kaliningrad, pour enseigner le français à des étudiants russes dans le cadre d'une université d'été tripartite (Allemagne, France et Russie). J'espère y retourner dans le cadre d'une mission pour les professeurs, cette fois. J'étudie donc (à nouveau !) à l'INALCO le russe et l'estonien qui me mettront plus à l'aise durant mes séjours en pays côtiers de la Baltique.

Nicole ENGLAND
Professeur certifié de Lettres
Lycée Lakanal, Sceaux

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CEMBALO, Michel : *Langage et formation supérieure* ; Mélanges, CRAPEL, 1993.
- COSTE, Daniel : *Des usages pragmatiques à l'action et de l'acquisition à l'appropriation* ; Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002. *Théorie du langage et enseignement / apprentissage des langues* ; 1995.
- FREIRE, Paulo : *L'éducation, pratique de la liberté* ; 1967. *Pédagogie des opprimés* ; 1969.
- GATTEGNO, Caleb : *The silent way* ; Lampert Gilbert and co, 1966. *Reading ; Educational explorers, 1967. The science of education ; Educational solutions, New York, 1987.*
- HASSENFORDER, Jean : *L'innovation dans l'enseignement* ; Casterman, Paris, 1972.
- HOLEC, Henri : *Autonomy and self-directed learning* ; Council of Europe, 1988.
- LYONS, John : *Human language in HINDER, R.A. « Non-verbal communication »* ; CUP, 1972. *Éléments de sémantique* ; 1977. *Sémantique linguistique* ; 1978.
- MOIRAND, Sophie : *Des discours tenus autour de la didactique des langues* ; 1988. *La matière médiatique : sciences et médias* ; Hermes, Paris, 1988.
- PASK, Gordon : *Conversational theory – applications in education and epistemology* ; Oxford, 1976.
- THOMAS, Laurie et HARRI-AUGSTEIN, Sheila : *Reading skills and self development* ; Methuen, Londres, 1982. *Experimenting with personal construct psychology* ; 1988. *Learning conversations : the self organized learning way to personal and organizational growth* ; 1991.
- XIRAU, Ramon : *The nature of man* ; 1968. *Cultura y crisis* ; 1991. *Palabra y silencio* ; 1993.
- ZEA, Leopoldo : *America y la conciencia de Europa* ; 1955. *Dependencia y liberacion en la cultura latinoamericana* ; 1974. *Descubrimiento e identidad latinoamericana* ; 1990.

CHEMINS
DE DOCTORANTS

CHEMIN DE DOCTORANT SUR LES ÉCHANGES CULTURELS COMME PRATIQUE FAMILIALE DES COUCHES MOYENNES

CERES LEITE PRADO

Ma thèse de doctorat, soutenue en 2002, au Brésil, porte sur « *Les “échanges culturels” comme pratiques éducatives des familles des couches moyennes* ». Employée pour nommer différents cours suivis à l'étranger, l'expression « échanges culturels » (en portugais « intercâmbio cultural ») se rattache, plus précisément, à une de ses modalités : celle du lycéen qui suit, à l'étranger, un ou deux semestres scolaires et séjourne, pendant cette période, dans une famille.

Pourquoi m'être intéressée à ce sujet ?

Professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Fédérale de Minas Gerais, au Brésil, je suis responsable de la discipline « Prática de Ensino de Francês », et je m'occupe de la formation des futurs enseignants de français. Avant de travailler à l'Université j'ai été, pendant plus de vingt ans, professeur de français à l'Alliance Française et, parallèlement, professeur de

portugais (langue maternelle) dans une école publique. Les langues étrangères et les professionnels qui s'occupent de son enseignement m'ont toujours intéressés en tant que sujet de recherche. Dans mon mémoire de « mestrado¹ » j'ai analysé les choix des langues étrangères par les élèves des Centres de langues des écoles du réseau municipal de Belo Horizonte, ville où j'habite (Prado, 1995). En 1996, j'ai développé une recherche sur les professeurs de français de l'État de Minas Gerais, essayant de dresser un profil de ces professionnels (Prado, 2000). Les données montraient que, pour ces professeurs, un « stage en France » ou « des voyages à l'étranger » étaient considérés comme très importants et même essentiels à un bon professeur de français. En plus, de nombreux professeurs de langue étrangère, surtout d'anglais, se référaient à une expérience d'échange comme étant déterminante dans leur choix professionnel. J'entendais souvent des affir-

1. Le « mestrado » est un cours de troisième cycle qui correspond au « master » américain.

mations telles que : « J'ai découvert que j'aimais la langue anglaise pendant mon séjour à l'étranger » ou « Après mon retour, j'ai commencé à travailler comme professeur dans un cours d'anglais et je n'ai plus arrêté », ou encore « Le séjour à l'étranger m'a permis de commencer à avoir mon propre argent, en donnant des cours particuliers d'anglais ». Dans mes cours à l'université, je rencontrais des étudiants qui avaient choisi d'être professeurs de français après un séjour en France ou dans un autre pays francophone. Cela était encore plus fréquent chez des étudiants d'anglais et j'ai commencé à me poser des questions sur le rôle de ces « échanges culturels » dans le choix professionnel de ces étudiants.

À la même époque, les données d'une recherche en cours ont attiré mon attention. Il s'agissait du travail de Nogueira (2000) sur les trajectoires scolaires et les stratégies familiales d'étudiants provenant des couches moyennes intellectualisées, où émergeait l'importance, pour ce groupe social, des séjours d'études à l'étranger et, parmi eux, de « la participation dans des programmes internationaux d'échanges culturels, organisés par des "agences" d'échanges » (p. 147). Nogueira se rapportait aussi à des affirmations des jeunes interviewés sur le rôle de ces voyages dans leur formation et le fait qu'ils aient commencé à donner des cours de langue étrangère dès leur retour.

Tout ce cadre me poussait à choisir mon sujet de recherche pour le doctorat : les rapports entre ce type de voyage et le choix de devenir professeur d'une langue étrangère.

Au moment où je commençais à penser sérieusement à ma recherche, j'ai été frappée par l'absence de travaux académiques sur les échanges culturels au Brésil. La presse, au contraire, exploitait (et exploite toujours) intensément ce sujet, puisque le nombre de jeunes qui quittent le pays pour ce type de voyages s'accroît au Brésil. J'ai compris que, avant de faire une étude sur les rapports entre les « échanges culturels » et l'option professionnelle, je devais d'abord étudier cette pratique. Le sujet de ma thèse de doctorat était donc choisi. J'ai élaboré un projet de recherche et je me suis présentée au concours de sélection du programme de post-graduation de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Fédérale de Minas Gerais. J'envisageais déjà qui pourrait être mon directeur de thèse au cas où je serais acceptée : Maria Alice Nogueira, professeur de

Sociologie de l'Éducation à la même faculté, qui menait des recherches sur les trajectoires scolaires et les stratégies familiales d'étudiants provenant des couches moyennes intellectualisées, mentionnée ci-dessus.

J'avais choisi, pour ma recherche, l'échange dit « culturel » ou « de high school ». Le choix de ce type d'échange est dû, surtout, à sa durée plus longue (en général une année) et à son importance dans la trajectoire scolaire des jeunes, pour leurs futurs choix académiques et professionnels, ainsi qu'au rôle de leur famille dans tout le processus. Des questions telles que « Quelles sont ces familles ? », « Qui sont ces parents ? », « Pourquoi considèrent-ils important que leurs enfants fassent un échange ? », « Dans quels pays, dans quelles villes, vont ces adolescents ? », « Quels sont leurs attentes ? », « Quelles sont les conséquences de cette expérience sur la trajectoire scolaire de ces jeunes ? », « Les jeunes qui participent à ces échanges actuellement appartiennent-ils aux mêmes couches sociales que ceux qui, dans les années 1950 et 1960, ont effectué les premiers échanges de ce type ? », « Quels rapports peuvent être établis entre l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et ces échanges ? »

C'est dans le but d'essayer de répondre à ces questions, et à d'autres encore, que j'ai commencé alors mon travail, en mars 1998, après avoir été reçue dans le cours de doctorat. Tout au long du travail de recherche, de nouvelles directions se sont présentées, de nouvelles questions ont surgi, de nouvelles données m'ont surprises. Des moments de découragement ont succédé à des moments d'enthousiasme... C'est un peu de ce parcours que je présente ici.

L'absence de travaux académiques sur le sujet, au Brésil, m'a conduit à organiser ce travail sur deux versants.

Tout d'abord, j'ai éprouvé le besoin de repérer les agences qui opèrent ces échanges, à Belo Horizonte. J'ai interviewé les responsables de ces agences pour connaître leur fonctionnement et j'ai essayé de réunir le matériel publicitaire qu'elles utilisaient. À ma demande d'informations, l'accueil des agences a été très diversifié. Quelques-unes étaient ouvertes pour un entretien presque immédiatement après le premier contact ; d'autres ont exigé plus d'efforts de ma part, en m'imposant une certaine attente ; d'autres encore (heureusement peu nombreuses) ne m'ont permis d'établir aucun contact. La mise à disposition des données sur les jeunes a été aussi très hétérogène. Dans

certaines agences j'ai pu avoir accès aux dossiers des jeunes, où j'ai pris toutes les informations que je jugeais nécessaires. Dans d'autres ce sont eux-mêmes qui ont trié les données qu'ils croyaient pouvoir mettre à ma disposition. D'autres m'ont refusé toute information. Évidemment, à chaque fois que j'avais des problèmes, à chaque refus je me sentais découragée. Heureusement il y avait toujours une réponse positive d'un autre responsable qui me faisait reprendre courage. J'ai réalisé, en tout, dix-sept entretiens pour les vingt-quatre agences que j'ai pu repérer dans la ville.

L'analyse des données m'a permis d'établir quelques différences parmi ces agences, la plus évidente étant celle qui les partage entre des agences « à but lucratif » et des agences « à but non lucratif ». Ces dernières, plus anciennes et moins nombreuses, structurées sur le bénévolat, offrent un choix plus large de pays de destination et travaillent dans le sens strict du mot « échange ». C'est-à-dire que la famille qui envoie un enfant doit accueillir (ou trouver des familles pour le faire) un jeune étranger. Les premières, qui cherchent, principalement, à répondre à la demande et offrent un nombre réduit de pays de destination, n'imposent pas cette condition. La famille paye (et les coûts sont assez importants) et l'enfant fait le voyage². Il a été possible, à partir des entretiens et des données fournies par les agences, de repérer le nombre de jeunes qui ont quitté la ville de Belo Horizonte en 1996, 1997 et 1998 (N = 1334) ainsi que leur destination, et d'établir également quelques traits sur l'espace social occupé par leurs familles.

Les parents, pour la plupart, ont un diplôme universitaire, exercent des fonctions de niveau supérieur et habitent dans des quartiers de classe moyenne ou moyenne-haute. On a pu aussi esquisser le profil des jeunes usagers de l'échange culturel : des garçons et des filles, entre 15 et 19 ans, qui suivent, en général, la deuxième année du lycée dans un établissement privé et qui partent, dans leur majorité, vers des pays de langue anglaise, les États-Unis occupant une position privilégiée.

Le deuxième versant de la recherche, commencé avant même d'avoir fini le premier, a été essentiellement qualitatif, et a consisté en des entretiens avec 20 familles qui

ont envoyé des enfants pour de tels échanges ; ces entretiens avaient pour but d'approfondir la compréhension de cette pratique à partir du point de vue des familles. J'ai interviewé, donc, le jeune (avant et après le voyage) et les parents (le père ou la mère et, quand cela a été possible, les deux).

Les familles ont été choisies surtout à travers l'indication de personnes de ma connaissance qui savaient que je m'intéressais au sujet. Je n'ai pas cherché des critères qui correspondaient aux hypothèses déjà formulées. Même s'il s'agissait de faire des « entretiens compréhensifs » (Kaufmann, 1996), ce fait a été une source de préoccupation. Je m'angoissais de penser à la proximité entre les interviewés et moi et je me demandais si les conséquences pouvaient être nuisibles à la recherche. Au fur et à mesure que le travail se déroulait, je me suis calmée. Arriver dans une famille avec une indication de quelqu'un facilitait les rapports. J'ai découvert aussi que presque tous les interviewés avaient envie de parler sur le sujet. Les jeunes, avant le voyage, parce qu'ils voulaient partager leurs projets et leurs attentes ; après le voyage, parce qu'anxieux de raconter ce qu'ils avaient vécu à quelqu'un qui pouvait les comprendre. Les parents, peut-être parce qu'ils voyaient en moi une personne qui valorisait leur option et s'intéressait à connaître leurs raisons et leur évaluation de l'expérience.

Mon travail de recueil de données a été interrompu en novembre 1999, quand j'ai effectué un stage de doctorat à Paris. Pendant une année, sous la direction du Professeur Agnès van Zanten, chercheur au CNRS (Observatoire Sociologique du Changement de la Fondation Nationale de Sciences Politiques), j'ai poursuivi l'analyse des données, j'ai effectué des lectures et j'ai aussi suivi des séminaires de professeurs qui travaillaient sur des thèmes qui se rattachaient au mien ou qui pouvaient me fournir des fondements théoriques : Monique de Saint-Martin, François de Singly, François Bonvin, Afrânio Garcia.

Le séjour à Paris m'a permis un « repos » de l'angoisse éprouvée lors du recueil de données et un temps de réflexion pour l'analyse. J'avais tout mon temps pour me consacrer au travail de la thèse et je pouvais discuter souvent avec le professeur qui m'avait accueillie. Même si Agnès van Zanten avait un contact étroit avec ma

2. Évidemment, ce n'est pas si simple. Il y a, dans presque toutes les agences, des processus de sélection et de préparation des jeunes pour le voyage, sur lesquels je ne vais pas m'étendre ici.

directrice de thèse au Brésil, elle portait un regard nouveau et enrichissant sur mon travail. Les lectures et les séminaires suivis me permettaient la découverte de théories que je ne connaissais pas très bien et qui m'ouvraient d'autres perspectives d'analyse. Par contre, une nouvelle inquiétude surgissait : l'écriture. Il me fallait écrire (en français) pour la directrice française, et il me fallait écrire aussi pour ma directrice au Brésil et je ne voulais qu'étudier, lire, être étudiante à plein temps et oublier que j'avais une thèse à faire... Il y avait aussi toutes les tentations d'être en France, de vivre à Paris : musées, spectacles, balades, voyages... Tentations plus fortes encore pour quelqu'un, comme moi, qui avait été longtemps professeur de français mais qui n'était venu en France que pour des stages de courte durée. Je crois que j'ai réussi à trouver un équilibre entre tous ces appels et, à la fin de mon séjour, j'étais prête à continuer avec un peu plus d'assurance. Il faut dire que, dès le début du doctorat, malgré l'encouragement constant de ma directrice, j'étais en proie à des crises de manque d'assurance, je me croyais incapable d'avoir la discipline nécessaire pour finir la thèse, je m'estimais faible du point de vue théorique... Le séjour à Paris a beaucoup contribué à me donner confiance pour accomplir la tâche que j'avais entreprise.

Fin 2002, de retour dans mon pays, j'ai repris les entretiens avec les parents et les jeunes qui étaient rentrés de leur voyage pendant mon absence. Après le travail réalisé en France, la lecture et la catégorisation des entretiens réalisés avant le voyage, il était plus facile, maintenant, de réaliser les entretiens. J'étais plus à l'aise, plus sûre de moi.

L'un des résultats de mes études en France a été la décision d'obtenir – à travers un questionnaire – des données sur les familles potentiellement « consommatrices » de ce type d'échange. Cela a été fait à partir de quatre lycées qui s'étaient révélés, dans les données préliminaires obtenues dans les agences, les plus grands « fournisseurs » de jeunes pour ces voyages. Les objectifs principaux étaient la complémentation des données obtenues auprès des agences – qui étaient lacunaires – et l'obtention de données générales à propos des familles qui occupent une position dans l'espace social semblable à celle occupée par les familles qui choisissent cette pratique, ce qui me permettrait – je le croyais à ce moment-là – d'analyser les ressemblances ou les différences entre les familles qui choisissent ou non d'envoyer

leurs enfants en « échange ». Cette opposition entre les deux types de familles s'est révélée impossible...

Le questionnaire avait 24 questions, dont 18 étaient fermées. Les premières visaient l'appréhension de l'identité sociale des répondants et de leurs familles ; les questions suivantes cherchaient à identifier des pratiques sociales qui avaient des rapports avec mon objet de recherche. Les questions ouvertes demandaient des données plus précises sur ces pratiques et les deux dernières demandaient des arguments pour justifier les réponses données. J'étais intéressée au discours utilisé par les répondants.

En tout, 3 610 questionnaires ont été distribués aux lycéens pour être remplis par les parents ou les responsables. Je n'en ai reçu, en retour, que 497, soit donc un taux important de questionnaires non retournés.

Le nombre réduit de réponses montre bien la difficulté qui s'impose au travail qui se sert de ce type d'outil, mais je crois, finalement, que les données fournies par le questionnaire m'ont permis une analyse conforme aux objectifs que je m'étais imposés. Je peux classer l'échantillon avec lequel j'ai travaillé, dans ce deuxième temps, de « spontané » puisque formé par des volontaires qui se sont prêtés à répondre au questionnaire sans aucune obligation de le faire. Évidemment, j'ai eu, même dans les questionnaires remplis, un taux important de « non-réponses », mais j'ai eu aussi, à ma surprise, de nombreuses réponses longues, où des parents manifestaient de l'intérêt pour la recherche, me fournissaient des numéros de téléphone pour d'autres contacts, me demandaient d'être prévenus pour assister à la soutenance...

L'écriture de la thèse avait déjà commencé avant même mon voyage en France. Après avoir achevé les entretiens et les avoir analysés, après avoir travaillé sur le matériel publicitaire et les données du questionnaire, tout mon temps a été consacré à l'écriture. Il faut dire encore que, dans le travail d'analyse du matériel obtenu dans les entretiens, les réponses argumentatives du questionnaire et aussi du matériel publicitaire, je me suis appuyée sur des positionnements de l'école française de l'Analyse du discours, cherchant à établir des rapports entre le discours et son contexte de production.

Les études en Sociologie de l'Éducation qui analysent les rapports entre les familles et l'univers scolaire ont été amplement utilisées pour fonder mon travail. Même si les échanges culturels ne constituent pas une activité

proprement « scolaire », ils ne peuvent pas être compris séparément du processus de scolarité des usagers. J'utilise aussi, dans mon analyse, les travaux en Sociologie de la famille, surtout ceux développés par François de Singly, qui m'ont aidée à mieux comprendre les caractéristiques et les manières de fonctionnement de la famille contemporaine. J'ai eu aussi recours à des travaux en Histoire de l'Éducation, surtout ceux sur les voyages éducatifs, et aussi à des études sur les langues étrangères.

L'analyse des données m'a permis de conclure que, pour les familles, les échanges représentent une façon de répondre aux deux grandes exigences que subissent les familles contemporaines : d'une part, garantir à leurs enfants des atouts qui leur procurent une plus grande chance de compétition dans les marchés scolaires et professionnels (et l'apprentissage des langues étrangères y joue un rôle très important) et, d'autre part, leur garantir le bien-être ainsi que le développement de qualités personnelles leur permettant de devenir des individus épanouis et heureux. Dans ce sens, les échanges constituent, en effet, des pratiques éducatives des familles.

Voilà la conclusion de ma thèse. Après avoir bien souffert dans les moments de l'écriture, surtout face à la tâche d'être objective, de produire un texte « académique », j'ai réussi à la finir, à la soumettre au jury, à recevoir le titre de docteur. Mon parcours de chercheur continue. Je m'occupe encore de la formation des futurs profes-

seurs de langue étrangère à l'université et je sais que j'ai maintenant sur les étudiants un regard plus investigatif. Et j'ai commencé une autre recherche, ayant encore les langues étrangères comme thème central...

Ceres Leite PRADO

*Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation
Université fédérale de Minas Gerais, Brésil*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar : um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. ZAGO, N. *Família & Escola : trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis : Vozes, 2000.

PRADO, Ceres Leite. *Línguas estrangeiras no mercado de bens simbólicos : um estudo nos Centros de Línguas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte : Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

PRADO, Ceres Leite. Qui sommes-nous ? : une étude sur les professeurs de français du Minas Gerais. In: *L'univers du français* : lettre trimestrielle de la Fédération internationale des professeurs de français. Paris : FIPF, 2000.

VARIA
Itinéraires
de recherche

3
2
1

ENSEIGNANT CHERCHEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : UNE DOUBLE IDENTITÉ ?

EMMANUELLE ANNOOT

Pourquoi, un beau jour, écrire ces quelques pages est devenu une nécessité ? La psychologie sociale m'a appris que tout individu exerce plusieurs rôles dans son existence. À l'heure qu'il est, lorsque je définis mon métier, je dis que je suis chercheuse, enseignante en sciences de l'éducation à l'Institut Universitaire de Technologie dans un Département « Carrières Sociales ». Ces rôles sont-ils distincts ou complémentaires ? Quelle que soit la réponse, j'ai appris qu'elle était la particularité de la position du chercheur. Dans un avenir lointain, lorsque je n'exercerai plus la fonction d'enseignante, je serai toujours chercheuse. Chercher est un fil conducteur dans mon existence, un travail jamais achevé porteur de sens et qui ne sera certainement jamais interrompu. L'opportunité de rédiger cet article me permet de témoigner de mon attachement aux sciences de l'éducation, de montrer en quoi cet « intérêt de connaissance » s'est transformé en une pratique de la recherche. Dans un premier temps, j'évoquerai la genèse de mes travaux et je développerai une synthèse des recherches que j'ai conduites avec plusieurs équipes.

Puis, je proposerai quelques pistes de travail *collectif* pour qu'au-delà de la biographie se construise un échange avec d'autres chercheurs qui partagent les mêmes intérêts que les miens. Enfin, j'expliquerai ce qui constitue pour moi le lien entre l'enseignement et la recherche dans un Institut Universitaire de Technologie.

DÉCOUVRIR LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

1968 : Mon premier souvenir d'école est l'image lointaine et ensoleillée des cartables posés dans le hall d'entrée pour un temps indéterminé. Enfant, j'ai vécu, dans le bonheur, la fin des Trente Glorieuses, à l'époque des certitudes. Antoine Prost évoque parfaitement l'ambiance de cette époque lorsqu'il montre que, dans le domaine de l'éducation, des choix vestimentaires, le langage de l'enseignant, son type de relation avec les élèves révélaient l'appartenance à un camp, celui des « *gauchistes* » ou celui des « *réactionnaires* »¹. Je sais

aujourd'hui que j'ai grandi au moment où les institutions éducatives et la culture des jeunes commençaient à se transformer avec une poussée de la démocratisation du secondaire. Des années 1960 aux années 1980, le goût pour l'innovation a été petit à petit remplacé par le suivi rigoureux d'élèves « plus désabusés que contestataires » sans que les acteurs du moment en soient vraiment conscients. Mon éducation et mon plaisir d'observer m'ont portée très tôt à être sensible à la complexité des comportements humains, à chercher à comprendre le sens des actes de chacun, tout en adoptant comme principe de vie la lutte contre les inégalités sociales. Adolescente, j'ai souvent constaté les écarts entre discours et pratiques et compris intuitivement que la démocratie ne pouvait se construire au prix de la liberté. En 1981, j'ai réussi le concours de l'École Normale d'Instituteurs. J'avais 17 ans et le désir de connaître « la vraie vie » avant toute chose pour vaincre mon immaturité et défier un optimisme que je jugeais coupable. Je me souviens que c'est un peu plus tard, à 19 ans, que je suis véritablement entrée dans le monde des idées. J'ai compris que la pensée des intellectuels pouvait répondre à un certain nombre de questions que je me posais d'abord sur moi-même puis sur le métier que je me préparais à exercer. La dénonciation de l'aliénation des classes dominées aux classes dominantes, à cette époque, était au centre de nos préoccupations et je craignais, en qualité de future praticienne de l'éducation, de sélectionner et d'exclure en imposant une hiérarchie des goûts et des valeurs aux enfants des classes dominées. Dans « *La pensée sauvage* »² Claude Lévi-Strauss critiquait « le marxisme sinon Marx lui-même qui [avait] trop souvent raisonné comme si les pratiques découlaient immédiatement de la praxis », tandis que Jean-Claude Passeron³ dénonçait « *l'ethnocentrisme de classe* » dans une enquête intitulée « *À propos des cultures populaires* ». Je pensais alors que pour éviter d'être un agent de la reproduction, il fallait aller au-delà des distinctions sociales et rechercher les fondements d'une culture et de valeurs communes qui participent à la construction

d'une démocratie. Je garde en mémoire cette phrase d'Emmanuel Kant entendue dans les murs de l'École Normale d'Instituteurs : « *Deux choses remplissent le cœur d'une admiration et d'une vénération toujours nouvelles et toujours croissantes, à mesure que la réflexion s'y attache et s'y applique : le ciel étoilé au-dessus de moi et la loi morale en moi* »⁴. Elle témoignait pour moi du passé d'une institution à jamais révolu mais dont les valeurs républicaines constitueraient malgré tout le socle de nos actions futures, mais comment faire ?

Je quitte l'École Normale pour la vie active avec la naïveté d'une jeune personne malgré mes belles lectures. Des cinq années passées dans l'enseignement primaire, je garde le sentiment de ne pas avoir été à ma place. Mes origines sociales m'auraient destinée à un métier plus valorisé, c'est-à-dire en suivant une logique de « la reproduction », de commencer « au moins » ma carrière dans l'enseignement secondaire, donnée sociologique que je ne voulais faire mienne par refus d'être conformiste, bien sûr. C'est parce que le métier d'enseignant m'est apparu complexe et que mon intérêt pour les questions d'éducation était constant qu'en 1985 je suis devenue étudiante en sciences de l'éducation.

CHOISIR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

J'ai trouvé, à l'Université, un espace nouveau pour penser ma pratique, une carte et des itinéraires pour découvrir de nouveaux savoirs. J'ai approfondi les mécanismes de la domination culturelle dans le système éducatif, ce qui appelait ma vigilance sur le terrain dans les écoles de la banlieue du Havre où j'enseignais. Tandis que j'étudiais scrupuleusement les critiques virulentes de Georges Snyders à propos de la pédagogie nouvelle qui selon lui maintenait les enfants du peuple dans un état de dominés, je découvris, avec passion, l'œuvre de Célestin Freinet, éducateur populaire, dénoncé après la guerre comme utopiste par le même Snyders. C'est à cette époque que je voulus faire une synthèse de ces

1. Prost (A.) – *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, p. 146-151 et p. 155.
2. Lévi-Strauss (C.) – *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 173.
3. Grignon (C.) Passeron (J.C.) – Enquête : À propos des cultures populaires, *Cahier du CERCOM*, n° 1, CNRS – Université de Nice – EHESS avril 1985, p. 17.
4. Kant (E.) – *Critique de la raison pratique*, Tome 2 des « Œuvres philosophiques », traduction de Luc Ferry et Heinz Wismann, Paris, Gallimard, Pléiade, p. 801-802.

approches car j'étais toujours portée par mes deux idéaux : reconnaître la liberté des individus et combattre pour des institutions plus égalitaires. La question qui me préoccupait était la suivante : Comment éviter la reproduction sociale tout en respectant l'indépendance d'esprit de la personne ? Il fallait donc étudier ce qui était de l'ordre de l'individuel et du collectif sans nier les rapports de domination qui déterminent la place des sujets dans la société. Un petit ouvrage de Jean Lacroix co-fondateur avec Emmanuel Mounier de la revue *Esprit*, intitulé « *Le personnalisme* »⁵ m'éclaira sur la manière dont la personne évolue en transformant par là même la vie politique, économique et éthique. En 1989, je prenais une année sabbatique pour approfondir mes connaissances et réfléchir à une réorientation professionnelle. Jacques Testanière quittant l'Université de Rouen pour celle de Bordeaux, je m'inscrivis en DEA à Nanterre. S'il n'était pas difficile à Rouen de connaître la discipline originelle de chaque enseignant comme la philosophie, la sociologie, la psychologie, l'économie, la référence aux disciplines « mères » à Nanterre était moins affichée. Chaque enseignant abordait un objet d'étude propre à l'éducation en mobilisant des connaissances liées aux sciences humaines. J'ai pu, grâce à cette analyse des phénomènes éducationnels, fédérer différents angles d'approche autour d'un même objet. J'ai aujourd'hui la conviction que mes études dans ces deux universités m'ont fait découvrir deux dimensions fondatrices des sciences de l'éducation. D'une part, elles s'appuient sur un ensemble de disciplines affiliées traditionnellement aux sciences humaines et sociales avec les méthodologies qui leur sont propres. D'autre part, elles induisent un travail en interdisciplinarité pour comprendre des situations et des problèmes éducatifs multidimensionnels. J'ai compris à l'époque que deux dérives étaient possibles pour le chercheur que je serais peut-être un jour : l'â tentation de l'omniscience et le refus de la complexité dans l'étude des phénomènes éducatifs. Il fallait donc

être prudente dans ce bouillonnement d'idées qui s'offrait à moi mais c'est pourtant le goût de cette complexité qui m'a portée à travailler sur les enjeux de l'usage des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans l'éducation et sur l'évolution des métiers dans ce contexte. En effet, j'ai découvert, en participant au séminaire de Monique Linard à Nanterre, que les questions soulevées par l'intégration des NTIC dans des dispositifs institutionnels avaient de multiples dimensions historique, politique, sociologique, psychosociologique économique et pédagogique qu'il ne fallait pas éluder. Quelques années plus tard, je peux mieux expliquer en quoi ces questions étaient dans le prolongement de mes intérêts premiers. D'une part, les didacticiels constituaient en eux-mêmes des modèles didactiques et pédagogiques à part entière qu'il faudrait explorer pour en déterminer l'organisation. Je retrouvais dans l'inventaire des produits existants et leur analyse les influences des pédagogues qui m'avaient tant intéressée dans mes premières années d'études. J'y ajoutai les apports de la psychologie cognitive à la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage et la découverte de l'ingénierie pédagogique. D'autre part, je compris que l'expansion de pratiques pédagogiques centrées sur la personne, permise par l'usage de ces médias, renvoyait à des enjeux en terme de démocratisation de l'accès aux connaissances. Il faudrait donc déterminer la place des acteurs et des institutions dans la compréhension du développement des dispositifs et étudier le rôle des « systèmes de médiations »⁶ en fonction du contexte et du rapport social au savoir des publics concernés par ces actions.

Bien qu'intéressée au plus haut point par la recherche sur les usages des NTIC, je n'avais pas de représentation concrète des milieux, des acteurs, des pratiques autour de cet objet, ce qui m'empêchait de penser la définition d'un sujet de thèse. Je souhaitais retrouver un double

5. Lacroix (J.) – *Le personnalisme*, Sources Fondements actualité, Lyon, Chronique sociale, collection « Synthèse », 1981.

6. Pour définir ce terme je citerai Élisabeth Fichez :

« En effet, parler d'une médiation orientée vers le sujet, c'est mettre en avant le rôle de l'acteur (adulte) lorsqu'il cherche à améliorer les performances en intervenant sur la motivation du sujet ou lorsqu'il s'attache aux significations que ce même apprenant attribue à son activité. Les médiations orientées vers le pôle objet renvoient au contraire aux dispositifs matériels et aux supports mis à la disposition des apprenants et sur lesquels il lui est possible d'agir. »

Fichez (E.) – Chapitre III – Industrialisation contre médiation, in Pierre Moeglin, dir., *L'industrialisation de la formation – État de la question*, Paris, CNDP, 1998, p. 133– 150.

statut d'étudiante et de professionnelle pour conduire une recherche dans ce domaine. Je pris conscience, au fil des années, de l'ambiguïté de cette position tant dans la gestion du temps que dans la nécessité de distinguer le chercheur du praticien. En 1990, je fus chargée d'études au Conservatoire National des Arts et Métiers du Havre pour animer un centre de ressources et construire un module à l'attention des formateurs d'adultes autour de l'usage pédagogique du multimédia. Alain Kokosowski me proposa de prolonger cette expérience à l'Université de Rouen en formant des formateurs des Centres de formation d'apprentis utilisateurs des NTIC et en élaborant, en partenariat avec d'autres universités, le projet d'un DESS « Ingénierie de la formation » à distance. Je commençai sous sa direction une thèse intitulée : « *Les formateurs face aux nouvelles technologies pour la formation (NTF) : l'exemple des enseignants des centres de formation d'apprentis* ».

DEVENIR ET ÊTRE CHERCHEUR

De 1990 à 1994, mon travail de thèse s'est donc orienté vers les enjeux du développement des NTIC à propos du métier de formateur. Mon terrain était celui des centres de formation d'apprentis. Je participais à l'époque à la formation de ces enseignants qui cherchaient une meilleure qualification pour pouvoir préparer des jeunes à l'obtention d'un baccalauréat professionnel et qui souhaitaient passer du stade de l'innovation avec les technologies à un stade de généralisation de ces pratiques autour de projets plus collectifs. Les situations que j'ai observées dans différents lieux et les témoignages que j'ai recueillis montraient que l'usage des ressources informatisées permettait aux formateurs de trouver des modes de régulation souples entre les caractéristiques des apprentis et les exigences de l'institution les conduisant à une qualification et à un diplôme. Leur usage s'était imposé pour nombre d'entre eux comme une nécessité tout en étant incités par les responsables institutionnels à innover. Leur étant impossible de produire un discours unique à un public hétérogène, ils avaient choisi d'individualiser leurs enseignements pour faire acquérir non seulement des connaissances mais aussi des méthodes de travail à des jeunes pour la plupart en difficulté dans le système éducatif. Cette recherche m'a orientée dans deux directions :

- révéler l'importance des compétences didactiques du formateur dans une action de formation orientée vers l'autonomie de l'apprenant intégrant des logiciels ;
- déterminer un mode de construction du processus d'autoformation avec les NTIC auprès d'un public peu qualifié.

Mes contacts avec d'autres universitaires dans le cadre de la préparation d'un DESS à distance à Rouen m'avaient permis de rencontrer l'équipe du Centre National de l'Enseignement Assisté par Ordinateurs de Paris 7-Paris 8. Françoise Demaizière m'a fait découvrir quel pouvait être le mode de conception d'outils adaptés aux contenus d'enseignement et aux caractéristiques des usagers et à relativiser un certain nombre de critiques systématiques sur les produits visant à simuler un cours, à condition bien sûr qu'ils aient des qualités sur le plan didactique. J'ai constitué dans ma thèse une typologie des produits informatisés en donnant une place de choix à la didactique dans les critères d'évaluation de la qualité des produits et de l'accompagnement facilitant leur usage.

Cette recherche s'est placée au commencement d'un processus qui a fait évoluer la formation d'un fonctionnement artisanal, porté par de fortes valeurs humanistes, à un fonctionnement plus industriel, construit sur une rationalité indépendante de ces valeurs. Bien que la notion d'ingénierie ne soit pas dans le vocabulaire des praticiens que j'avais rencontrés, les responsables institutionnels étaient déjà préoccupés par la standardisation des outils, par la définition de normes de qualités, l'organisation de structures facilitant l'individualisation de la formation comme les centres de ressources ou l'utilisation du Minitel pour le suivi à distance des apprentis. L'introduction d'automates dans les situations d'enseignement et d'apprentissage m'a paradoxalement invitée à redécouvrir l'importance la fonction de formateur, à la fois gestionnaire et organisateur, et la nature des éléments qui la constituent sur les plans institutionnel, pédagogique, didactique et technique. Peu après ma thèse, j'ai été accueillie par Pierre Moeglin au « Séminaire Industrialisation de la Formation » réunissant des chercheurs intéressés par les médiations éducatives dans les dispositifs intégrant les NTIC avec une approche tournée conjointement vers les Sciences de l'éducation et les Sciences de l'information et de la communication. J'ai compris, au contact de ce groupe de chercheurs, qu'une démarche basée sur le contrôle des coûts et de

l'efficacité n'était pas toujours contradictoire avec la création de dispositifs répondant aux besoins et aux caractéristiques des usagers.

Pour conclure sur ce point, si je relie mes travaux à d'autres recherches, ma thèse puis la publication en 1996 d'un ouvrage inspiré de son contenu, grâce à Françoise Demaizière⁷ ont contribué à montrer comment des pratiques de travail en autonomie accompagnée avec des didacticiels pouvaient naître et progresser dans une institution.

J'ai défini comment s'organisaient ces actions à mi-chemin entre le tout magistral et l'autoformation dans le contexte particulier des Centres de Formation d'Apprentis et mis en lumière que la médiatisation technique ne peut ni remplacer, ni garantir la médiation humaine⁸ (Linard, 1990).

En 1996, différents chercheurs, préoccupés comme moi par la diffusion des pratiques d'autoformation dans les institutions ou en dehors d'elles, ont participé à la rédaction d'un numéro de la revue du Cerse intitulé : « *Médiations éducatives et aides à l'autoformation* »⁹. Joffre Dumazedier y pointait l'existence de différents chantiers de l'éducation où des pratiques d'autoformation individuelle et collective pouvaient être observées et insistait sur l'importance de la constitution de réseaux de soutien à l'autoformation par l'usage des médias avec l'aide permanente des médiateurs.

J'étais déterminée à choisir après ma thèse un autre chantier à explorer, sûre que la didactique avait une place particulière et souvent oubliée tant dans la conception des ressources que dans l'intervention des médiateurs accompagnant l'apprenant dans son parcours. Je savais aussi qu'il existait entre médiateur et apprenant des liens d'une autre nature, l'exemple des CFA m'ayant conduite à montrer que les qualités pédagogiques et techniques du formateur facilitaient l'utilisation des médias par les apprenants en autonomie accompagnée. Le chantier du tutorat dans les premiers cycles de l'enseignement

supérieur allait m'ouvrir de nouvelles pistes de recherches.

Ayant pris le temps d'observer différentes pratiques autour de l'usage des technologies dans des dispositifs d'autoformation et de les mettre en œuvre en qualité de chargée d'études, je décidai d'abandonner ce statut pour poursuivre mon itinéraire de recherche, étant en quête d'une équipe pour élaborer un nouveau projet dans la continuité de ma thèse. Jacques Rubenach, membre de mon jury de thèse, m'apporta de bons conseils. Dans un premier temps, je fus accueillie dans le laboratoire interdisciplinaire de l'Université du Havre¹⁰ dirigé par Madeleine Brocard pour une recherche concernant les étudiants face à l'apprentissage de l'anglais avec les NTIC. J'avais entrepris une enquête exploratoire et obtenu quelques résultats que je présentai à Georges-Louis Baron. Il m'informa d'un appel à association de l'Institut National de Recherche Pédagogique sur l'étude du tutorat dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur. De 1997 à 2001, je travaillai dans l'équipe réunie à l'INRP sous la direction de Régine Sirota. J'entrepris de réaliser une monographie sur le tutorat à l'Université du Havre et des enquêtes qualitatives et quantitatives auprès des étudiants. En 1998, Marie-Françoise Fave-Bonnet me sollicita pour répondre, avec une équipe de chercheurs en éducation issus de différents pays, à l'appel du CNCRE : « *Pratiques et dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur en direction des étudiants en difficulté* ». C'est dans ce cadre que j'effectuai une recherche bibliographique sur le tutorat en France préconisé par le ministre François Bayrou dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur. C'est sans doute cette recherche sur le tutorat qui a construit la double identité qui est la mienne, celle de chercheuse et d'enseignante. Le style de communication pédagogique permis par l'Institut Universitaire de Technologie m'attirait et je souhaitais être intégrée dans cet établissement, où j'étais ATER, pour mettre en œuvre

7. Annot (E.) – *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Paris, Ophrys, collection autoformation et enseignement multimédia, 1996, 199 p.

8. « *La médiatisation technique (qui vise à instrumenter des opérations par des outils) ne peut ni remplacer ni garantir la médiation humaine (qui vise à aménager une conciliation en vue d'une décision motivée entre points de vue plus ou moins antagonistes).* »
Linard (M.) – *Des machines et des hommes*, Paris, Éditions Universitaires, collection Savoir et Formation, p. 186.

9. Dumazedier (J.) – Autoformation et médiation éducative, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle – Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, Université de Caen, CERSE, vol. 29, n° 1-2, 1996, p. 21-42.

10. CIRTAI – UMR IDEES 6063 CNRS – Université du Havre.

le suivi individualisé des étudiants et l'accompagnement de petits groupes de travail. En répondant à l'appel à association de l'INRP, j'avais le point de vue de l'enseignante, c'est-à-dire un *a priori* positif sur le dispositif initié par François Bayrou. C'est la conduite de mes travaux, en collaboration avec plusieurs équipes, qui a fait évoluer mes représentations, me soumettant au principe de la rigueur intellectuelle qui doit être celle de tout chercheur confrontant ses résultats à ceux de ses pairs. Cette expérience de quatre ans m'a protégée d'une confusion, qui peut-être me guettait, entre recherche et militantisme pédagogique. Bien que n'ayant pas renoncé à l'idée de lier ma pratique professionnelle à mes thèmes de recherche, je suis devenue plus consciente des frontières entre deux mondes ayant chacun des finalités et des modes d'organisation distincts. L'intégration à plusieurs équipes de recherche, les rencontres avec les personnes que j'ai citées ont contribué à guider mes premiers pas dans le milieu de la recherche universitaire et à me connaître moi-même.

À l'aube du XXI^e siècle, le discours pédagogique a évolué et la notion d'aide méthodologique, de soutien, fait partie du sens commun dans les institutions éducatives et en dehors d'elles par le biais des associations et des cours privés. Bien que n'ayant pas à l'époque déclenché de débats passionnés, la loi d'orientation de 1989 donne une légitimité aux principes des mouvements de pédagogie nouvelle en prônant l'idée que le service public d'éducation est organisé en fonction des élèves. La formation des adultes s'est orientée elle aussi vers des pratiques individualisées axées vers la construction de l'autonomie de la personne. Or, si l'adulte, l'enfant, sont au centre des institutions, pourquoi pas l'étudiant ?

À l'Université, la notion d'accompagnement a toujours été présente dans la pratique des enseignants chercheurs concernés par la direction de mémoires ou de thèses mais elle s'était concentrée surtout sur le deuxième et troisième cycle et sur la conduite d'une recherche. Penser et mettre en œuvre l'accompagnement pédagogique et méthodologique en premier cycle constitue un changement que certains innovateurs ont déjà entrepris. Tout comme l'usage des technologies avait déclenché une fascination chez les décideurs en étant perçu comme un moyen de résoudre des problèmes pédagogiques, le dispositif que représente le tutorat a engendré le même effet à ses débuts dans quelques établissements l'ayant mis en œuvre, étant perçu comme un remède à l'échec

en DEUG. Dans l'ensemble des universités, le tutorat est peu fréquenté par les étudiants, ce qui peut faire douter de son utilité.

L'évaluation des effets du tutorat s'inscrit dans une démarche complexe. L'attitude des étudiants à son égard est très liée à l'offre, c'est-à-dire à la place qui est accordée à ces pratiques dans chaque université et dans la discipline concernée. La construction de monographies permet de comprendre l'histoire du dispositif et de décrire le tutorat en action. Les recherches sur les stratégies individuelles des acteurs montrent comment s'élaborent ces pratiques dans différents lieux. Il en existe une grande diversité et les comparaisons, discipline par discipline, sont difficiles à établir étant donné la diversité des paramètres qu'il faut prendre en compte.

L'observation et le recueil des témoignages sur ce qui se passe pendant les séances, révèle que le rôle attribué au tuteur dépend de la signification que les étudiants donnent aux études universitaires. Ils le considèrent comme conseiller, guide, méthodologue du travail intellectuel, répétiteur, voire conseiller d'orientation. Parmi ces rôles, celui de répétiteur, qui a pour finalité de faire réussir aux examens, est dominant. Le public demandeur de ce type de séances est majoritairement composé d'étudiants déjà engagés sur la voie de la réussite.

La fonction de tuteur est paradoxale : d'une part, il possède des atouts, il est proche de l'étudiant qui a choisi de venir le trouver et a souvent partagé les mêmes conditions de vie et de travail au sein de l'institution (certains étudiants ne voient pourtant pas en lui un interlocuteur privilégié lorsqu'ils rencontrent des difficultés), d'autre part, étranger au corps enseignant, il est souvent démuné sur le plan didactique pour aider l'étudiant à dépasser les obstacles liés à l'apprentissage, bien qu'il utilise fréquemment les ressources utilisées en cours par l'enseignant. La pratique du tutorat soulève des questions importantes pour toutes les pratiques pédagogiques centrées sur l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement supérieur :

« Comment mener vers de nouveaux savoirs des personnes étrangères à la culture universitaire ? Dans un contexte de démocratisation de l'accès aux savoirs à l'Université, comment construire des médiations éducatives qui associent à la proximité culturelle, aux relations de confiance, à la coopération, l'effort, la réflexion critique et le dépassement de soi ? »

Pour traiter ces questions, il faut à mon avis prendre appui sur deux théories :

– d'une part, les théories psychocognitives constituent une référence dans la description des conditions du dépassement des obstacles dans l'apprentissage des étudiants dans différentes disciplines ;

– d'autre part, la sociologie de l'autoformation initiée par Joffre Dumazedier est aussi l'ancrage conceptuel de ces analyses. Le médiateur qui, autant que possible, doit être choisi par l'apprenant, lui apporte un soutien affectif, cognitif et lui permet de donner un sens à sa formation institutionnelle.

Les conclusions et les pistes ouvertes par les travaux sur l'autonomie accompagnée, les NTIC et le tutorat m'amènent à réfléchir en 2004 sur les évolutions du métier d'enseignant chercheur auprès « des nouveaux étudiants » dans les formations à distance (FAD). Ces pratiques, comme le tutorat, participent à la démocratisation de l'accès aux études supérieures voulue à la fois par les pouvoirs publics et par les usagers. Ce sont aussi des formations qui misent sur l'activité de l'étudiant et sa capacité à entrer en relation avec un tuteur et des pairs. Ces formations s'organisent autour de l'usage de ressources éducatives conçues pour l'apprentissage de différentes disciplines, c'est pourquoi une composition pluridisciplinaire de l'équipe de recherche¹¹ permet d'étudier les échanges entre tuteur et tutoré, en ayant le regard du spécialiste de la discipline enseignée à l'Université.

Avec le tutorat et les formations à distance, c'est la question des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur qui est en jeu, sur fond de démocratisation. En réunissant dans un ouvrage les différentes contributions sur cette question¹², nous avons défini, avec Marie-Françoise Fave-Bonnet, quelques orientations pour l'avenir à partir des constats suivants. Les enseignants chercheurs, surtout dans les premiers cycles, auront à répondre à l'hétérogénéité des étudiants. Sur le plan institutionnel, leur absence de formation au métier d'enseignant dans le supérieur les laissera sans doute démunis face à des situations complexes. Il semble donc important que la recherche progresse pour qu'ils

anticipent, organisent et évaluent leurs pratiques. Un certain nombre de réformes sont en cours dans l'enseignement supérieur, le chercheur pourra aussi jouer un rôle d'éclaireur auprès des décideurs. L'enseignement supérieur étant un système complexe, il est nécessaire que des chercheurs issus de différentes disciplines coopèrent pour le rendre plus intelligible. Bien qu'étant complémentaires et non opposées, l'étude des effets propres aux acteurs doit compléter les approches de type macro-sociologique. En somme, c'est le développement d'une micro-sociologie interdisciplinaire sur l'enseignement supérieur qui paraît aujourd'hui indispensable pour faire progresser la recherche en éducation.

En parallèle de mon itinéraire de recherche, j'ai construit un itinéraire d'enseignante dans l'enseignement supérieur dans des contextes et auprès de publics différents. Puisqu'il est impossible de conclure un texte comme celui-ci compte tenu de son intitulé, je livrerai, dans la dernière partie, quelques réflexions sur les liens entre recherche en éducation et enseignement en sciences de l'éducation.

FAIRE DE LA RECHERCHE TOUT EN ÉTANT EN RECHERCHE : EST-CE POSSIBLE ?

Les « intérêts de connaissance » qui ont guidé la construction de cet itinéraire ne m'appartiennent pas exclusivement puisque la plupart des recherches que j'ai conduites ont été collectives. Toutefois je sais qu'ils prennent racine dans un questionnement personnel, très ancien, sur le rapport aux êtres et aux choses de la vie. Dans un souci d'objectivité, il me semble important, quand c'est possible, de dénouer les fils qui relient cette expérience biographique aux thèmes de recherche qui captent mon intérêt. L'écriture d'un tel texte oblige à reconnaître la place de sa propre éthique dans la quête de sens qui caractérise le travail du chercheur et dévoile des *a priori* moraux qui apporteraient des solutions évidentes à des problèmes complexes. L'approche réflexive qui caractérise le chercheur permet, à long

11. Annoot (E.) Bertin (J.C.) Brocard (M.) Grivé (P.) Wallet (J.) – *Quelles médiations dans les formations à distance avec les technologies dans l'enseignement supérieur ?* Contrat de plan État Région, janvier 2004, pôle Sciences humaines et sociales.

12. Annoot (E.) Fave-Bonnet (M.F.) coord. – *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan, collection Savoir et Formation, 2004, p. 143-166.

terme, de reconnaître les limites à ne pas franchir et les territoires à explorer. Mon intime conviction, aujourd'hui, est que l'enseignante que je suis a toujours apporté des intuitions à la chercheuse et que la chercheuse a éclairé l'enseignante. Mon itinéraire s'est construit à la lisière de ces deux identités. Lorsqu'elle fait état des connaissances d'un domaine, qu'elle montre aux étudiants que la production de ces connaissances est vivante, qu'il existe des communautés de personnes qui travaillent à leur élaboration, qu'elle forme des apprentis-chercheurs, il est important que l'enseignante vive ailleurs et autrement une expérience de la recherche pour témoigner et donner du sens à ses actes. Depuis 1998, maître de conférences à l'IUT, j'enseigne « *les techniques matérielles du travail intellectuel* »¹³ (Bourdieu, Passeron, 1964) sans avoir le sentiment d'être « *un maître d'école égaré dans le supérieur* ». Avec l'équipe du Département Carrières sociales, nous participons à la construction du projet professionnel de l'étu-

diant. L'enseignement que je dispense se fait en étroite collaboration avec des animateurs socioculturels, métier né de l'Éducation Populaire¹⁴. En suivant les étudiants au cours de stages ou de projets, j'ai repéré divers indices sur le développement de pratiques de travail autonome à l'intérieur ou en dehors des institutions et assisté depuis six ans à l'émergence de métiers autour de l'accompagnement éducatif dans différents milieux (secteur de l'apprentissage, de l'insertion, du socioculturel, de l'éducation spécialisée). Le produit de mes recherches et de cette expérience me conduisent à formuler les questions suivantes : La médiation est-elle une réponse hypothétique à la crise des institutions ? Participe-t-elle à la production de la société en misant sur les individus ?

Emmanuelle ANNOOT

*Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université du Havre IUT*

13. Bourdieu (P.) Passeron (J.C.) – *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, collection Le sens commun, 1964, p. 96.

14. Lire à ce propos : Augustin (J.P.) Gillet (J.C.) – *L'animation professionnelle, histoire, acteurs, enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000.

L'ÉCOLE À PERPÉTUITÉ ?

JEAN-FRANÇOIS MARCEL

Autant le dire tout net : présenter un « itinéraire » de recherche constitue, à mes yeux, une « tâche impossible ». En effet, cet itinéraire est fait de bribes de parcours s'enchaînant parfois par le fait du hasard, d'autres fois par le fait de stratégies plus ou moins explicitées, le plus souvent par la nécessité, c'est-à-dire avec le sentiment qu'il n'y a pas d'autre choix possible. Il ne se comprend que par toutes les pistes envisagées et que je n'ai pas pu ou pas su emprunter, celles que j'ai découvertes trop tardivement, celles que j'ai refusées. Si l'itinéraire se compose de la trace qu'il a laissée, il est aussi lesté de ces traces potentielles qu'il n'a pas « imprimées » mais qui recèlent pourtant l'essentiel de son sens.

Le regard que je pose sur mon parcours ne me permet d'apercevoir, avec plus ou moins de netteté d'ailleurs, que les traces tangibles. Quoi qu'on en dise, toutes les autres disparaîtront, expulsées par la rationalité conquérante qui se doit de présider dans les écrits d'un chercheur. Je ne vous livrerai donc pas mon itinéraire, trop englué dans des méandres de circonvolutions, d'errance et d'approximation mais mon trajet, clair, net et précis, un trajet reconstruit pour les besoins de l'exercice.

1. L'ÉLÈVE, L'INSTIT ET L'ÉTUDIANT

Je garde de ma première école un souvenir fortement nostalgique et cette classe unique de mon petit village

était, pour moi, un endroit tellement agréable que je la soupçonne d'avoir influencé mon orientation professionnelle. Et si ma « carrière » n'avait en fait visé qu'à retrouver cette « école première » ? C'est cette hypothèse qui sous-tend l'ensemble de ce texte même si mes rapports à « l'école » seront ensuite fort diversifiés. Ils prendront tout d'abord la forme de la carrière d'instituteur en intégrant l'École Normale juste après le baccalauréat.

En suivant, j'ai effectué mon service dans le cadre de la diffusion comme directeur culturel de l'Alliance Française de Mercedes (en Uruguay). Je retiendrai de cette période riche et intense les perspectives, principalement en termes d'évolution de carrière, qu'elle pouvait ouvrir. Je suis parti en Uruguay en pensant, comme une évidence, que je serai instituteur toute ma vie ; en rentrant, cette évidence était largement ébranlée.

Je ne retrouvais plus mon compte dans ce métier et j'entrepris de chercher à en sortir¹. Les possibilités étaient relativement limitées : je passais d'abord le diplôme de maître-formateur, mais aucun poste en école d'application n'était disponible. J'envisageais alors de devenir IEN mais, cette année-là, le niveau licence fut requis. C'est ainsi que je me retrouvais, presque par hasard, inscrit pour préparer le diplôme universitaire de premier cycle que proposait le Département des Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse II le Mirail. J'obtins ce diplôme puis la licence dès la première session et, sur la lancée, je choisis de m'inscrire en maîtrise. Je

1. Je passais même le concours préparatoire à l'ENA ; je fus admissible et garderai de l'oral d'admission un sentiment profond d'injustice : je me sentais participant d'un jeu dont je ne connaissais pas les règles !

pris mon premier rendez-vous de travail, avec Marc BRU, pour le mémoire de maîtrise, dès le lendemain² des résultats de licence.

2. L'ÉMERGENCE DU CHERCHEUR SUR « L'ÉCOLE »

LA MAÎTRISE COMME EXERCICE

Le mémoire de maîtrise fut un exercice assez difficile et je comprenais assez mal que les collègues ne se montrent pas plus empressés pour renseigner le questionnaire qui constituait la première étape de ce travail. De plus, les résultats me paraissaient d'une insignifiance rare et, malgré ma mention « Bien », je trouvais l'expérience frustrante. En revanche, j'avais opté presque « naturellement » pour une thématique qui structure l'ensemble de cet itinéraire : les pratiques enseignantes (même si, à ce moment-là, il était davantage question de « conduites » de par les proximités diverses entretenues avec la psychologie). Cette décision est bien évidemment multifinalisée mais une partie de ce choix est en lien direct avec mon cursus professionnel, ce qui est somme toute logique puisque le cursus universitaire avait initialement été engagé pour progresser dans la carrière. De plus, je voulais « tirer profit » de ce que je considérais comme un acquis : ma connaissance du « monde » des enseignants.

QUAND UN ENSEIGNANT « ÉTUDIE » LES ENSEIGNANTS

Dans les premiers temps, mon expérience a constitué un lourd handicap car je croyais connaître ce que j'allais « trouver », en fait la recherche avait une visée confirmatoire pour des opinions qui relevaient autant de mes convictions que de mon expérience. Évidemment, l'empirie s'avérait particulièrement retorse et soit n'allait pas dans le sens attendu, soit débouchait sur des connaissances qui me paraissaient insignifiantes.

Dans un second temps, très progressivement et très douloureusement aussi, j'ai abandonné ces velléités de « super conseiller pédagogique légitimé par la recherche » mais cela s'est traduit par une sorte de radicalisation

(surtout ne rien prescrire !) qui a contribué à écarter scrupuleusement toute cette connaissance intuitive.

Ce n'est que dans un troisième temps, bien après la thèse, que j'ai, du moins me semble-t-il, réussi à réconcilier les deux : préserver une posture scientifique conforme à celle défendue par mon équipe de recherche et, en même temps, mobiliser mon expérience, principalement pour les dispositifs de recueil de données ou pour les phases d'interprétation.

LE DEA COMME CAP DU CHERCHEUR

Je n'étais plus vraiment très sûr de vouloir devenir IEN quand j'entrai en DEA mais je ménageais cette opportunité en élaborant un instrument de description de l'enseignant à partir du point de vue des IEN (entretiens et rapports d'inspection). Cette année de DEA fut beaucoup plus importante pour mes « compétences » de chercheur et la participation aux séminaires de l'équipe de recherche en train de se constituer que dirigeait Marc BRU tout à fait décisive. Progressivement, je stabilisais une posture pour appréhender les pratiques enseignantes, posture à partir de laquelle s'est en fait érigée l'identité de notre équipe : les décrire d'abord, contribuer à les expliquer ou à les comprendre ensuite mais se refuser à les prescrire « au nom de la science ».

LA PRÉPARATION DE LA THÈSE

Je qualifierai la préparation de ma thèse à l'aide de trois dynamiques pratiquement chronologiques et qui renvoient (sans cloisonnement bien sûr) aux trois années de travail.

La première fut l'ambition. Elle se traduit par des objectifs de travail pas vraiment réalistes (en termes épistémologiques notamment) et une quête théorique extrêmement diversifiée au nom d'une volonté de lecture plurielle et par un dispositif de recueil de données lourd et pas vraiment maîtrisé. Il fut pris en charge par un groupe d'étudiantes de maîtrise car, en travaillant à plein temps, je ne pouvais pas aller dans les classes pour assumer les observations et que, d'autre part, j'étais dans une phase de « prise de distance » par rapport aux enseignants : je tenais à « dissocier » radicalement le chercheur et le professionnel.

2. Ce fait est assez significatif d'une sorte d'impatience que l'on peut repérer en filigrane de ma trajectoire universitaire. Je n'en ai pris conscience que très récemment (et grâce aux remarques amicales de collègues proches) et je n'ai pas vraiment d'explication si ce n'est une éventuelle démarche compensatoire visant à rattraper ce « temps perdu » loin de l'Université.

Cette ambition importante ne tarda pas à se heurter au principe de réalité. L'enthousiasme rédactionnel qui présida aux premières parties s'émuoussa et commença une phase marquée par la résignation. Il fallut d'abord faire le deuil de « l'œuvre » envisagée en mettant en adéquation une problématique et un traitement des données beaucoup plus modestes. Cette période « grise » de la thèse fut celle des données écartées ou au mieux recodées, des hypothèses maintes fois retravaillées, des analyses laborieuses.

Cette résignation aurait pu aboutir à l'abandon du projet. C'est là que l'obstination prit le dessus et je voulus terminer coûte que coûte. La thèse fut finalement soutenue et la qualification décrochée. Dans la foulée, je demandais un maximum de postes de MCF et, dans des conditions un peu particulières, je fus recruté la même année à l'Université de Toulouse II le Mirail où je rejoignis, en tant que statutaire cette fois, l'équipe de recherche de Marc BRU.

L'ÉTUDE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Ma thèse fut consacrée à l'élaboration, à la définition et à la validation du concept de contextualisation (du moins à son amorce). Cette première phase de l'élaboration du concept fut largement imprégnée des travaux de l'équipe de recherche et principalement de l'approche spécifique développée par Marc BRU que je pourrais qualifier d'écologique. Elles s'inscrivent dans le prolongement du modèle du système enseignement-apprentissage dit des interactions en contexte, en se focalisant sur les interrelations (en action) entre l'enseignant et le contexte. Ici, les pratiques sont abordées à partir de variables d'action (onze en tout), selon des dispositifs d'observation armés établis a priori et dont le dispositif OGP (Observation de la Gestion Pédagogique) constitue une parfaite illustration.

Sans vraiment interroger ce qui apparaissait pour moi comme une évidence, je cherchais à diversifier ou à affiner des grilles d'observation (que je complétais toutefois par un lourd questionnaire). Or, assez vite, je défendis dans ma thèse la nécessité de soumettre les pratiques à une double lecture (le point de vue de l'enseignant et le point de vue de l'observateur). Force est de constater que mes matériaux empiriques ne me permet-

taient pas d'assumer pleinement cet objectif. C'est pourtant l'intérêt de la « double lecture » que je retiendrai comme apport principal de ma thèse.

3. LE CHERCHEUR ET L'ÉCOLE : UNE RELATION À CONSTRUIRE

Le concept de contextualisation

Plus ou moins nettement, je commençais à me démarquer d'une approche des pratiques à partir exclusivement de variables fixées a priori. Je lui reprochais d'abord une tendance au « saucissonnage » qui, en découpant les pratiques en variables, s'avérait incapable de préserver la chronologie d'une séance ou les significations d'une situation. J'entrevois ensuite une dérive inflationniste (que je voyais mal comment éviter) nous condamnant à toujours plus : des échantillons de plus en plus importants (pour nos tris croisés) et des grilles de plus en plus sophistiquées. Mais surtout, je supportais mal une expression rencontrée dans le courant d'un article, celle de « d'épistémologie de la suspicion ». Je la supportais mal car elle touchait un point faible, elle me renvoyait tout simplement à ce que je refusais de reconnaître : je travaillais « sur » les enseignants mais certainement pas « avec » car je crois que je me méfiais d'eux (méfiance qui sous-tendait une sorte de condescendance non formalisée du genre : « de toute manière, ils ne comprennent rien »). Cette prise de conscience me révolta et me fit m'arc-bouter sur cette double lecture dont l'intérêt avait été uniquement mis à jour à partir d'un travail théorique. Je situerai même précisément ce « dé clic » dans l'ouvrage de MOLES et ROHMER³ qui distinguaient deux approches de l'espace avec la « philosophie de la centralité » (l'individu « centre du monde » qui se traduit par « le contexte pour l'enseignant ») et la « philosophie de l'étendue » (l'espace « contemplé par un observateur qui n'y habite pas » et qui se traduit par le « contexte pour l'observateur »). Bien sûr, je retrouvais très aisément cette dualité dans les travaux sur l'action mais c'est à partir d'une réflexion sur « les espaces d'enseignement » qu'elle a émergé.

Cette double lecture que j'allais dorénavant systématiquement revendiquer, me permettait en fait de concilier trois paramètres très différents :

3. MOLES, A. & ROHMER, E. (1978). *Psychologie de l'espace*. Tournai (Belgique) : Éditions Casterman.

- préserver mon ancrage dans l'équipe (avec l'étude du « contexte pour l'observateur ») ;
- réhabiliter « l'enseignant » et ses théorisations et installer la possibilité d'un partenariat avec lui (avec l'étude du « contexte pour l'enseignant ») ;
- amorcer une « distinction » par rapport aux autres membres de l'équipe avec le concept de contextualisation et la « double lecture » des pratiques.

Elle m'a permis en fait d'unifier mon « moi chercheur » en parfaite illustration de la « logique de la subjectivation » chère à François DUBET (1994), une autre rencontre importante de ma thèse.

UN DIRECTEUR DE DÉPARTEMENT PRIVÉ DE TERRAIN

Ma nouvelle insertion professionnelle se traduit à la fois par la découverte du fonctionnement universitaire et, très rapidement, par la prise de responsabilités pédagogique-administratives. J'eus ainsi la charge, dès mon arrivée, de la licence avec, surtout, la préparation de la nouvelle maquette. À peine le nouveau diplôme lancé, je fus amené à assurer la direction du Département dans le contexte très perturbé de la réorganisation de l'Université autour d'UFR forts. Enseveli sous les dossiers, projets, conseils, réunions de tous ordres, je m'obligeais quand même à ne pas lâcher la recherche et à mettre en œuvre quelques projets.

Il va sans dire que l'accès au terrain m'était totalement interdit et que je travaillais essentiellement avec des étudiants de maîtrise. Je mis entre autres en place un dispositif pour étudier les pratiques d'enseignement en assumant véritablement la double lecture, mais par procuration.

Deux éléments prirent à ce moment-là une importance conséquente pour mes projets de recherche. D'abord, il me fut proposé de poser ma candidature au CA de l'AECSE⁴ avec pour mission de représenter la « communauté des chercheurs toulousains », absente, à l'époque, de ces instances. Mon élection me permit de nombreuses rencontres parmi les collègues de notre communauté, aussi bien lors des réunions du CA que lors des séances dites des « Samedis de l'AECSE ».

Ensuite, il me fut proposé de prendre en charge l'organisation d'une université d'été dans l'Aude. Il s'agissait en fait d'assurer une présence universitaire dans un département peu doté en la matière et c'est en tant qu'ancien Audois et universitaire que je fus sollicité.

DEUX SYMPOSIUMS COMME JALONS DE MON PARCOURS DE RECHERCHE

Je choisis pour l'organisation de cette université d'été la modalité symposium et la première édition s'inscrit directement dans le prolongement d'un groupe de réflexion concernant la recherche en Sciences de l'Éducation initiée lors d'une séance de travail de l'AECSE. Ce groupe de travail se donnait pour objectif de mettre en regard la diversité des recherches et l'unicité de la discipline.

Dans ce premier symposium⁵, je travaillais surtout la dimension organisationnelle laissant à la dynamique initiale le soin d'impulser la dimension scientifique. J'en profitais toutefois pour soumettre à la controverse à la fois le concept de contextualisation et le nouveau dispositif de recherche (le recueil de données était terminé) et pour cerner les potentialités du symposium.

Le succès de cette première expérience me permit de cibler davantage la problématique de la deuxième édition du symposium autour de l'étude des pratiques⁶. Les controverses furent alors beaucoup plus importantes pour l'avancée de mes travaux et ce pour deux raisons :

- la focalisation du thème combinée avec une diversité d'approches qui s'avéraient des aiguillons intellectuels de premier rang ;
- la présentation de la totalité de la recherche qui constituait ma contribution et qui a pu être soumise à la controverse de spécialistes de l'étude des pratiques (et à l'arbitrage des experts de la *Revue française de Pédagogie*). Ce symposium a mis en lumière deux points concernant mes travaux. D'une part, il m'a permis d'assumer une prise de distance par rapport aux méthodologies de mon équipe de recherche. Pour mettre en œuvre cette « double lecture » que je défendais, l'utilisation de grilles d'observation construites a priori me posait problème. En effet,

4. Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation.

5. Il donna lieu à la publication de : MARCEL, J-F (Éd). (2002). *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.

6. Il donna lieu à la préparation d'un numéro spécial de la *Revue française de Pédagogie*, le numéro 138 : « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », janvier-février-mars 2002.

en « découplant » les pratiques en variables, je ne pouvais plus préserver la chronologie de la séance, ce qui rendait difficile l'articulation des données observées et des informations recueillies dans l'entretien a posteriori.

LA FIN DU « TOUT » QUANTITATIF

La publication des résultats de cette recherche marqua la fin d'une étape de ce parcours. En fait, elle n'a été qu'une formalisation mieux aboutie de ma thèse, tant théoriquement (le concept s'était peaufiné) que méthodologiquement (j'avais une vision globale du projet) mais surtout empiriquement. Je disposais enfin des données dont j'avais besoin (même si, comme je l'ai dit, elles étaient recueillies par des étudiants).

C'est donc en « refaisant ma thèse » que je me suis interrogé sur les orientations de mes recherches futures. J'avais débuté ce travail, persuadé qu'il ne pouvait y avoir de résultats recevables pour une recherche en sciences humaines sans le recours à des quantifications et aux sacro-saintes statistiques. Je n'aspirais qu'à des échantillons toujours plus importants et à des seuils de significations toujours plus sécurisants. Les travaux de l'IREDU (ceux d'Alain MINGAT puis plus tard ceux de Pascal BRESSOUX) constituaient une sorte d'attracteur étrange. Autant je, ou plutôt nous, contestions le paradigme du processus-produit qui sous-tendait leurs travaux, autant j'étais admiratif devant les échantillons mobilisés et les traitements effectués. La question de la validation des connaissances construites n'en était pas vraiment une puisque je restais bien à l'abri derrière les traitements statistiques et ce, même si je percevais assez nettement que la généralisation (qui est pourtant l'intérêt principal des approches quantitatives) aurait nécessité une assise empirique un peu plus solide.

Mes interrogations furent de deux ordres. Tout d'abord, je remis en cause la qualité de l'information recueillie : le découpage en variables / modalités, indispensable pour quantifier les pratiques me semblait « dissoudre » le sens des séances. À la fin de cette recherche pourtant lourde, j'avais le sentiment d'avoir peu d'information sur les pratiques de chaque enseignant, sur le déroulement des séances observées simplement des tendances,

des rapprochements. Dans le prolongement de cette quantification, je commençais à me poser des questions sur les statistiques. Si elles étaient relativement habituelles pour les tris croisés (le rejet de l'hypothèse nulle se bornant à récuser l'aléatoire et renvoyant sur l'interprétation la question du sens), elles furent plus sévères à propos des analyses multivariées et principalement en ce qui concerne le logiciel ALCESTE. Bien sûr les limites des tris croisés (variables mises en relation deux à deux) me conduisaient à recourir à des classifications et d'ailleurs ma recherche sur le différentiel aboutit à des « profils de pratiques » établis à partir de classifications. Ces classifications me paraissaient d'une technicité telle qu'elles parvenaient à s'émanciper pratiquement des données analysées. En fait, quoi que l'on entre dans ces traitements, il en sortait toujours « quelque chose » de suffisant pour bâtir des interprétations, mais le lien entre ces interprétations et les pratiques me paraissait trop ténu.

Je ne voudrais pas que mes propos rapides laissent penser que je suis dès lors devenu un farouche opposant des statistiques en général et d'ALCESTE en particulier. J'ai simplement fortement senti leurs limites : leurs étayages ne me paraissaient plus répondre à mes projets de recherche et je décidais de les « mettre de côté » quelque temps, non pas pour les rejeter mais pour fréquenter d'autres modes de recherche et pouvoir les réutiliser, le cas échéant, au service de mon projet. J'ai donc fait ma « révolution copernicienne » : le quantitatif et ses statistiques pourquoi pas, mais uniquement quand leur utilisation s'avèrera pertinente au vu du projet et de l'objet de recherche. J'ai alors beaucoup travaillé les propositions de l'ethnographie et de l'ethnométhodologie mais plus généralement tout ce qui relève du courant de la sociologie compréhensive.

LES PREMIÈRES APPROCHES QUALITATIVES

Sans vouloir insister sur la « tradition toulousaine », force est de reconnaître que les approches qualitatives sont peu usitées dans la recherche en éducation à Toulouse⁷. Il fallait donc que je me « lance » et trois opportunités se sont présentées⁸ :

7. En tous les cas au CREFI, c'est un peu différent au LEMME.

8. Nous avons ici l'exemple type de la différence entre « trajet » et « itinéraire ». En aucun cas, à l'époque de ces travaux, je n'aurais qualifié mes choix méthodologiques comme je le fais aujourd'hui. C'en est presque surprenant a posteriori.

J'avais depuis le DEA participé à plusieurs études commanditées⁹ et à la suite d'une évaluation diagnostique pour la mise en place d'un CEL¹⁰, la DDJS¹¹ concernée nous demanda de « suivre » la mise en place (préparation du PEL¹², signature du CEL, premières actions, etc.). D'une part, la demande était nouvelle, d'autre part j'assumais seul¹³ cette étude. De plus, il n'était guère envisageable ni pertinent de construire des indicateurs quantitatifs pour rendre compte d'une mise en place particulière. Je chargeais donc une étudiante¹⁴ d'observer l'ensemble des réunions (à l'aide d'une grille très ouverte et de comptes-rendus détaillés), de recueillir tous les documents produits (convocations, comptes rendus, pré-projets, courriers et fax divers, etc.) et, dans un deuxième temps, de procéder à une série d'entretiens auprès des principaux acteurs impliqués. Cette étude m'apporta beaucoup. D'une part, j'avais mis en œuvre une démarche ethnographique sans vraiment m'appuyer sur les apports tant théoriques et méthodologiques que je me suis empressé de redécouvrir en suivant et, d'autre part, cette étude de pratiques sociales dans le cadre du CEL m'a permis de retrouver mes préoccupations autour des pratiques enseignantes. Si la première partie de mes matériaux empiriques (observations et documents) mit en évidence l'existence de stratégies collectives des différents groupes sociaux impliqués (élus, parents, enseignants), les entretiens firent émerger des stratégies individuelles parfois opposées à celles du groupe social d'appartenance. Cet intérêt d'une approche à la fois collective des pratiques puis individuelle faisait écho, dans une certaine mesure, à la « double lecture » que je défendais pour les pratiques d'enseignement¹⁵.

La seconde opportunité m'a été offerte par une étudiante belge dépendant du dispositif Erasmus et qui avait à

établir un « rapport de recherche ». Je lui proposais de mettre en place un dispositif d'observation « participante » dans une école primaire en ciblant ses observations sur les pratiques enseignantes durant les temps interstitiels (accueils, sorties, récréations). Elle s'acquitta de sa tâche avec beaucoup de précision et ses data, fruit de plus d'une vingtaine de journées complètes passées dans l'école, étaient particulièrement riches. De plus, cette étudiante, belge germanophone, connaissait peu l'école française et, sans que ce soit délibéré, ses notes attestait de « l'étrangeté » recommandée par les ethnographes. L'opportunité d'une publication se présenta¹⁶ et je m'attaquais donc à ces notes de terrain. Pour une publication scientifique, ma prudence fut encore plus importante que pour un rapport d'étude et je pris un soin minutieux à légitimer tous mes propos par le recours quasi systématique à des extraits de ce carnet. Dans la foulée, je fus amené à suivre la mise en œuvre du partenariat dans une autre école primaire. Je demandais donc aux étudiants de recueillir par entretien des informations sur ce partenariat à l'école avant de « suivre » la mise en œuvre d'un projet impliquant deux enseignants. Il s'agissait de la réalisation d'un objet technique et chacune des huit séances fit l'objet d'un entretien durant « la phase pré-active » et durant « la phase post-active » ainsi que de l'observation des pratiques de mise en œuvre concrète. L'ensemble du matériau empirique destiné à l'étude de ce « team teaching » était exclusivement qualitatif et permis une description et une analyse des pratiques partenariales là aussi tout à fait recevables. Cela peut paraître une évidence mais pour moi cela relevait de la découverte. De plus j'avais le sentiment de rester « près » des données, des acteurs (que je ne connaissais pourtant pas) et de leurs pratiques. À l'inverse, cette proximité, tout à fait

9. Évaluation d'ARVEJ, étude diagnostique pour des classes d'environnement, audit pédagogique d'une école d'ingénieur et, bien sûr, évaluations diagnostiques en vue de la mise en place d'un CEL.

10. Contrat Éducatif Local.

11. Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports.

12. Projet Éducatif Local.

13. La direction scientifique était assumée par Marc BRU mais j'avais seul la charge de l'étude (contrairement aux précédentes où nous fonctionnions le plus souvent en tandem avec Joël CLANET).

14. J'étais Directeur de Département, donc « rivié » à l'UTM.

15. Je n'ai rien publié à partir de cette étude car je n'en ai réellement compris l'intérêt que plus tard. Il n'est pas impossible que je le fasse ultérieurement si l'occasion se présente.

16. L'article parut dans le numéro 30 de la revue *Spirale* (2003) coordonné par Michèle GUIGUE et consacré à l'ethnographie de l'école.

pertinente pour rendre compte du particulier, s'avérait totalement inopérante pour la moindre velléité de généralisation. Je me limitais à rester vigilant à la « validité interne » de mes analyses sans prendre en compte une quelconque « validité externe ».

À la suite du symposium, je mis en place un dispositif et une méthodologie différents pour l'étude de l'imprévu en classe que j'aborderai dans un des paragraphes suivants. Je porterai sur cette recherche une double appréciation : d'un côté, elle m'a permis de mettre en œuvre une forme de recherche qualitative (cette fois de manière « délibérée » pourrais-je dire) mais, d'un autre côté, en voulant compenser les limites de l'approche par grille, je n'ai pas su éviter l'excès inverse en me privant des possibilités de comparaison entre les situations¹⁷. La correction de cet « effet de balancier » a débouché sur une nouvelle forme de méthodologie mise en œuvre par les étudiants de DEA et de thèse que je suis¹⁸. Leurs dispositifs d'observations comprennent une partie « ouverte » (de type carnet de bord) et des grilles d'observation plus systématiques qui permettent d'étayer des comparaisons. À cela se rajoute bien évidemment la composante « entretiens » pour alimenter la double lecture.

4. L'ÉCOLE « ESPACE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES »

Le Système des pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (SPPEP)

Je situe l'émergence du SPPEP comme une « conséquence » du symposium mais c'est loin d'être aussi simple. Ce qui est sûr (les « traces »), c'est que l'article de la RFP qui a suivi cette rencontre mentionne le SPPEP comme une perspective. Il convient de rajouter la rédaction d'un écrit un peu particulier, pris en charge

par l'ensemble de l'équipe GPE-CREFI, où, sous la forme d'une interview, chaque chercheur présentait son « approche » des pratiques enseignantes à la fois en ce qu'elle avait de commun à l'équipe mais aussi en ce qu'elle avait de différent. C'est dans cet écrit¹⁹ que j'ai pour la première fois « mis en mots » le SPPEP.

Je présenterai brièvement le SPPEP comme la proposition de considérer les différentes catégories de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire comme interdépendantes et formant système. Ainsi, il vise plutôt les « pratiques enseignantes » au sein desquelles les « pratiques d'enseignement » ne constituent plus qu'un sous-système. La loi d'orientation de 1989 en général et l'instauration de la 27^e heure en particulier ont institutionnalisé des pratiques professionnelles « autres » que d'enseignement en incluant différentes modalités de concertation (conseils de cycle, de maîtres, d'école) dans le temps de service des enseignants. Cette 27^e heure a progressivement instauré une dynamique au sein de l'équipe pédagogique et le travail collectif (selon des modalités différentes certes) se développe au sein des écoles primaires, au moins pour répondre à l'injonction institutionnelle.

Le SPPEP, en mettant l'accent sur l'interdépendance entre les pratiques collectives de l'équipe pédagogique (en situations formalisées mais aussi durant les temps interstitiels), les différentes formes de pratiques duales et les pratiques individuelles d'enseignement dans les classes, préconise de privilégier le « niveau école ». Il défend l'idée que la prise en compte des pratiques collectives dans l'école offre une contribution pertinente à l'étude des pratiques individuelles dans la classe. Dans cette perspective, les propositions de « l'analyse stratégique »²⁰ et celles du « système des activités »²¹ m'ont été particulièrement utiles.

Si l'amorce de l'objectivation de cette proposition est relativement aisée (j'en ai parlé au début du paragraphe),

17. Je n'ai pas publié cette étude, d'une part parce qu'elle avait un caractère certainement « initiatique » qui m'a empêché de circonscrire de manière suffisamment précise les données recueillies et, d'autre part, parce que ce dispositif fonctionnait en parallèle avec celui d'un DEA que je suivais et dont la qualité devrait autoriser une prochaine publication.

18. J'assure le tutorat de ces recherches dirigées par Marc BRU.

19. Publié dans le numéro 5 de la revue toulousaine *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, numéro coordonné par Marc BRU et Jean-Jacques MAURICE et intitulé « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles ».

20. CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.

21. Voir par exemple CURIE, J. et MARQUIE, H. (1993). Nouvelle contribution à l'analyse du système des activités. *Le Travail humain*, tome 56, n° 4.

il est beaucoup plus difficile d'en dégager les origines. Je m'essaierai toutefois à l'exercice en convoquant trois sources que je me garderai bien de hiérarchiser :

– la conduite d'un cours sur la professionnalisation des enseignants du primaire qui m'a invité à analyser de plus près la loi d'orientation, le rapport Bancel et le « référentiel de compétences du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale ». Cette diversification des tâches demandées aux enseignants et des compétences professionnelles visées ne semblait pas pouvoir être initiée sans « modifier » les pratiques. En effet, l'instauration du travail collectif allait amorcer des dynamiques auxquelles les cloisons, jusque-là relativement sinon étanches tout au moins peu perméables, de la classe auraient du mal à résister. Cela m'a incité à m'intéresser de plus près aux travaux sur les politiques éducatives, principalement dans leur contribution à la transformation des tâches professionnelles. Je viens d'ailleurs de terminer un article dans lequel j'analyse comment le contexte socio-historique participe à une mise en forme des pratiques professionnelles²² de l'enseignant du primaire.

– mes dernières expériences en tant que Professeur des écoles et principalement le contexte des deux dernières écoles dans lesquelles j'ai exercé, où j'ai appris à travailler avec les collègues (ce que je ne faisais pas avant), à échanger, à collaborer et mes pratiques dans la classe s'en trouvaient considérablement affectées. En revanche, je dois préciser que « l'intensité » du travail collectif n'était certainement pas étranger au fait qu'il s'agissait d'une école d'application d'abord et d'une école annexe ensuite, écoles impliquées dans la formation des enseignants et au fonctionnement assez particulier, de par déjà la particularité du service des « maîtres-formateurs » qui n'ont leur classe que pour les 2/3 de la semaine. Cette « montée » du collectif a d'ailleurs été confirmée par une enquête par entretiens dans laquelle sont comparées les périodes « avant / après » la promulgation de la loi d'orientation de 1989.

– une stratégie de chercheur : je ne pense pas qu'elle soit première mais il serait illusoire de la passer sous silence. La construction de l'identité du chercheur passe par un

repérage clair au sein de la communauté scientifique. Au sein d'une équipe travaillant sur les pratiques d'enseignement, cette « entrée » par le niveau école sur les « pratiques enseignantes » permet de marquer sa différence et par là même de minimiser les rivalités tant dans la répartition des cours, des suivis des mémoires ou des réponses aux appels d'offres.

UNE PLACE ET UNE LÉGITIMITÉ À (RE)CONSTRUIRE

À la suite du passage de témoin de la lourde tâche de directeur de Département, je pris la résolution de rétablir un contact important avec le terrain. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, je « revenais » à l'école avec un tout autre statut, celui de chercheur. Je l'ai ressenti sinon comme une vraie rupture tout au moins comme une nouveauté que ne suffisent pas à expliquer les quelques années où mes charges universitaires ne me permettaient plus de fréquenter « le terrain ».

J'avais à construire à la fois ma place et ma légitimité. Avec un peu de recul, je constate que j'ai choisi deux modalités assez différentes pour les deux recherches conduites en parallèle.

La première prolongeait mon travail sur le différentiel entre préparation et réalisation en se focalisant sur l'imprévu dans la classe, je l'ai déjà évoquée. Le principe en était le suivant : la première partie de l'après-midi était vidéoscopée ; au cours de la récréation, l'enseignante précisait « l'imprévu » qu'elle considérait comme le plus important et à la fin de la classe, était mis en œuvre un entretien d'auto-confrontation. Précisons qu'il s'agissait d'un suivi longitudinal (une séance mensuelle) auprès de deux PEO (enseignantes recrutées sur liste complémentaire sans aucune formation initiale) et d'une enseignante confirmée. Le « contrat » était le suivant : après l'entretien (l'arrêt du magnétophone marquait ce moment), je revenais sur l'ensemble de la séance, comme un maître-formateur, de manière à aider les PEO à traiter toutes les difficultés qu'elles rencontraient. Ce moment-là était différent avec l'enseignante expérimentée mais relevait du même registre, celui d'un échange enseignant / « professionnel averti ». En fait, j'échangeais des données nécessaires pour mes

22. On peut voir que le contexte socio-historique produit des effets sur des dimensions très importantes des pratiques comme la responsabilité éducative (qui passe de l'enseignant au conseil de cycle) ou la fameuse polyvalence des enseignants du primaire pour laquelle il est aisé de repérer trois périodes, celle d'une polyvalence par nécessité, celle d'une polyvalence revendiquée et celle, aujourd'hui, d'une polyvalence relative (ou limitée).

recherches contre un accompagnement relevant de la formation. Il s'agissait d'une sorte de réactivation de mon statut antérieur qui me paraissait indispensable pour rendre légitime ma présence dans l'école. Ce n'est certainement pas un hasard si je n'ai pas donné suite ni à ce dispositif particulier ni d'ailleurs à l'objet « imprévu dans la classe » qui d'une part manquait de consistance au niveau de sa définition et qui d'autre part m'orientait trop exclusivement vers le champ de la cognition individuelle de l'enseignant, exclusivité que je souhaitais éviter.

La seconde, ciblée sur l'étude du SPPEP, a réuni l'ensemble des enseignantes de deux écoles maternelles et un groupe d'étudiantes de maîtrise a été associé à ce travail. Pendant environ un mois, elles sont allées dans les écoles pour effectuer les différentes observations et j'ai pris en charge l'enregistrement des entretiens collectifs. J'ai surtout animé l'ensemble du dispositif, les différentes rencontres dans les locaux de l'Université : la présentation approfondie du dispositif (et des étudiantes), la restitution des résultats (avec les étudiantes) et une troisième séance, s'appuyant sur les résultats, pour envisager des évolutions de pratiques.

À la différence du premier dispositif, et même si un objectif de formation était aussi revendiqué, j'avais ici un statut « purement » universitaire (conforté par le lieu des réunions et la présence des étudiantes) et préservé par une distance certaine avec les enseignantes puisque mon unique modalité de relation était collective. La légitimité s'est construite au départ grâce au capital symbolique de l'Université, puis par la rigueur de l'organisation et le respect des différents engagements, et ensuite par les résultats qui ont été « validés » par les enseignantes (intéressants, justes, inattendus, etc.)²³.

DE L'ÉTHIQUE DU CHERCHEUR

Cette question de « posture » au sein d'une école a initié une réflexion qui vient d'aboutir à la rédaction de deux articles (actuellement en arbitrage). Le premier est d'orientation épistémologique et s'attache à objectiver

les conséquences de l'inscription de mes recherches au sein d'une épistémologie constructiviste. Je ne reprendrai ici qu'une de ces réflexions qui concerne ce que j'appellerai rapidement le principe de « réciprocité », et qui correspond au souci que ma démarche de recherche « sur » les enseignants puisse être mobilisée de la même manière sur mes pratiques de chercheur. Cela s'est prolongé par une réflexion éthique à propos de mes relations avec les enseignants concernés. J'ai insisté sur l'importance que j'accorde à la mise en cohérence des statuts de l'enseignant « étudié » (celui théorisé au sein de mes problématiques) et de l'enseignant « rencontré » (dans les écoles, au cours de mes recherches). Le statut de « partenaire du procès de recherche » (envisagé pour l'enseignant) que je ne développerai pas ici, m'autorise une posture conforme à la fois à mes orientations théoriques et épistémologiques et à mes exigences éthiques en se débarrassant définitivement de cette, insupportable à mes yeux, « épistémologie de la suspicion ».

Il va de soi qu'une réflexion éthique n'est jamais close et qu'elle s'affine dans le quotidien de mes recherches tout en préservant les principes fondateurs rapidement évoqués.

DEUX SYMPOSIUMS POUR APPROFONDIR LE SPPEP

Le troisième symposium de Carcassonne a été construit autour de cette problématique de recherche et les contributions ciblaient les pratiques professionnelles dans l'école ou l'établissement, hors de la classe²⁴. Je présentais les premiers résultats de la recherche dans les écoles maternelles qui montraient que les pratiques dans la classe laissaient apparaître des différences significatives en fonction des écoles dans lesquelles elles s'actualisaient. Ces différences concernaient des niveaux très différents de pratiques d'enseignement (dans des séances de langage), d'exercice de la discipline, de modalités de partenariat enseignantes / ATSEM, etc. J'ai interprété ces « caractéristiques communes » comme des traces d'interrelations entre ces pratiques et les autres

23. Ce dispositif m'a permis de proposer une modalité d'analyse de pratiques articulant des objectifs de recherche et des objectifs de formation (j'ai consacré un article à ce point dans le numéro spécial des *Cahiers pédagogiques*). Au niveau de la formation, il présente deux particularités par rapport à la majorité des dispositifs existants : il prend en compte les pratiques enseignantes (et pas seulement les pratiques d'enseignement) et il utilise des résultats de recherche (un « point de vue » largement distancié par rapport à celui des acteurs qui est souvent l'unique matériau des dispositifs d'analyse des pratiques).

24. MARCEL, J.-F. (dir.) (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Éditions l'Harmattan : Paris.

pratiques collectives, celles-là de l'école, ce qui m'a permis de défendre la recevabilité de l'hypothèse SPPEP. Après le pilotage de trois symposiums²⁵, il était temps de transmettre le témoin à un collègue qui a toutefois souhaité que je participe pour assumer la transition. Cette perspective de publication m'a incité à entrer dans la problématique de symposium : « pratiques enseignantes et difficultés scolaires » à partir du SPPEP. Dans une école élémentaire de 12 classes, j'ai donc étudié la prise en charge de la difficulté scolaire dans la classe et dans l'école. J'ai observé les prises en charge des difficultés qui « émergent » dans une séance de classe (français ou mathématiques), des séances de remédiation en petits groupes, les dispositifs collectifs mis en place (décloisonnement, RASED) ainsi que la manière dont cette difficulté était mise en mots (durant les temps interstitiels et dans les livrets scolaires) ou traitée (dans les conseils de cycle).

Cette étude, prochainement publiée, met à jour les relations entre les pratiques individuelles et les pratiques collectives, mais au sein de chacun des deux cycles qui fonctionnent en fait comme deux sous-équipes pédagogiques (d'ailleurs en rivalité).

LE SPPEP COMME INSTRUMENT DE DESCRIPTION

De ce travail et de ce symposium, j'ai retenu deux points. Le premier est que l'ancrage au sein de l'approche systémique s'avère difficile, d'abord parce que cette approche souffre d'un déficit de stabilisation et, souvent, d'une image assez négative et ensuite que sa contribution paraît limitée. Je m'explique : le fait d'envisager le SPPEP comme système permet à la fois de circonscrire l'objet et ses composantes et d'appréhender les modalités de relations entre ces composantes sous la forme d'interrelations. En revanche, l'approche systémique reste muette sur la « qualification » de ces relations. Je pourrais dire qu'elle permet d'accéder à un modèle syntaxique (sous-systèmes, interrelations) mais pas à une modélisation herméneutique, c'est-à-dire dotant ces relations de significations. Cette limite m'est apparue nettement quand je me suis attaché à mettre au jour les organisateurs des pratiques individuelles et collectives des ensei-

gnants de chacun des cycles. J'ai dû recourir à une démarche inductive qui me posait deux problèmes, d'une part la théorisation des objets étudiés sur laquelle reposait les indicateurs empiriques retenus et d'autre part, le sentiment que j'allais être obligé de repartir de zéro à chacune des recherches.

J'ai donc décidé d'aller plus avant et ce, en trois étapes. La première était de positionner clairement le SPPEP comme un instrument de description des pratiques enseignantes. La deuxième et la troisième consistaient à problématiser mon objet de recherche. Il s'agissait d'abord de le circonscrire précisément ce qui m'a amené à cibler les relations entre les pratiques d'enseignement « individuelles » (le plus souvent dans la classe et en présence d'élèves) et les pratiques « collectives » (le plus souvent dans l'école et hors de la présence des élèves) en considérant à la fois les pratiques collectives « formalisées », c'est-à-dire dont les modalités relèvent de l'injonction institutionnelle et les pratiques collectives « informelles » (y compris décidées au niveau de l'école). Il s'agissait ensuite d'inscrire ces relations au sein d'un cadre théorique, cadre que nous avons progressivement stabilisé à partir d'une large fréquentation des travaux interrogeant le rapport individuel / collectif.

5. L'EXERCICE PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

PROPOSITION DE DÉFINITION

D'abord, il convient de situer l'étude de l'exercice professionnel dans le prolongement de mes travaux sur les pratiques bien sûr, mais en prenant en compte deux éléments inspirés des recherches sur le travail enseignant (en particulier celles de TARDIF et LESSARD²⁶). Il s'agit de la prise en compte à la fois de l'ensemble des tâches professionnelles (pas uniquement celles d'enseignement) et du contexte socio-historique comme cadre de ce travail.

Cela m'amène à une première définition de l'exercice professionnel qui le rapprocherait du travail enseignant (de par la prise en compte de la diversité des tâches et du

25. À ce propos, je viens d'être chargé par notre Président de la mission de diriger l'ensemble du dispositif « Université d'été de l'Aude » pour l'Université de Toulouse II le Mirail.

26. TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

contexte) mais qui ciblerait son effectuation, au travers des pratiques professionnelles (tant individuelles que collectives) mobilisées.

À la suite de la recension théorique précédemment évoquée, j'ai prolongé cette définition au niveau de « l'angle d'étude » des pratiques. Ainsi, l'exercice professionnel pose qu'au travers des différentes pratiques professionnelles mobilisées, l'enseignant du primaire « apprend ». Il apprend simultanément à « être à son métier » (ce qui permet de retrouver la thématique de la socialisation professionnelle et les travaux de Claude DUBAR d'abord puis Agnès VAN ZANTEN ensuite²⁷) et à « faire son métier » (ce qui permet de retrouver la thématique de la professionnalisation, c'est-à-dire à la fois les travaux de la psychologie du travail avec les notions de compétences et d'expérience professionnelle et ceux de la sociologie des organisations avec l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel). Par rapport à ces approches, l'étude de l'exercice professionnel se différencie à deux niveaux. D'une part, elle considère ces « apprentissages » professionnels comme indissociables (alors que ces approches ont plutôt tendance à les cloisonner) et, d'autre part, elle privilégie comme indicateur les pratiques observées (alors que le matériau le plus souvent utilisé pour ces thématiques est un matériau verbal).

LES TRAVAUX EN COURS SUR L'EXERCICE PROFESSIONNEL

Cette stabilisation provisoire gagnera à être affinée et précisée. Dans cette perspective, je coordonne un symposium sur cette thématique dans le cadre du prochain Congrès de l'AECSE et, depuis quelques mois, j'ai également la responsabilité d'un groupe de travail²⁸ interne au réseau OPEN.

Ce travail de définition m'a permis dans un premier temps de revisiter l'ensemble des éléments empiriques dont je disposais sur les pratiques enseignantes dans l'école de 12 classes, à partir de la socialisation professionnelle (la publication est soumise). Elle m'a surtout permis d'engager deux recherches qui arrivent à leurs termes :

– la première, s'est attachée à explorer la dimension cognitive de l'exercice professionnel à l'aide d'une série

d'entretiens collectifs auprès de « l'équipe pédagogique » d'une école élémentaire (6 classes). Le principe était le suivant : à partir des tâches professionnelles (tant individuelles que collectives) qui incombent à l'enseignant du primaire, il s'agissait de décrire les pratiques mises en œuvre en s'attachant à dévoiler ce qu'il était chaque fois nécessaire de savoir faire.

– la seconde a suivi la préparation et la mise en œuvre d'un « projet Afrique » dans une école maternelle (4 classes) à partir d'une approche de type ethnographique aussi bien dans les classes que dans l'école.

De ces travaux, je retiendrai plusieurs points :

– la confirmation du caractère indissociable de « l'apprendre à être » et de « l'apprendre à faire » son métier, qui se retrouve chaque fois ;

– la complexité des relations entre les pratiques individuelles et collectives qui nous conduisent à distinguer la dimension institutionnelle de l'équipe pédagogique et la dimension dynamique d'un collectif de travail dans une école (avec le non-obligatoire et l'informel) ;

– l'intérêt d'entrer dans ces thématiques à partir de l'exercice professionnel, c'est-à-dire en privilégiant (sans exclusive) les pratiques enseignantes observées ;

– le renouvellement de la « double lecture » qui inclut à présent la restitution aux enseignants des premières analyses et qui permet de prendre en compte leurs retours dans l'interprétation « définitive ».

CONCLUSION : UN BILLET DE SORTIE ?

Au moment d'interrompre cet article, j'éprouve un sentiment de frustration parce que le plus intéressant me semble à venir. Actuellement, mes travaux s'enchaînent en s'inscrivant naturellement dans une dynamique qui leur donne à la fois cohérence et portée heuristique. La stabilisation de l'exercice professionnel comme objet et comme projet de recherche me paraît avoir « installé » durablement des perspectives pour mes travaux. La préparation de mon HDR, engagée à partir de cette étape, pourrait renforcer ce sentiment.

De plus l'exercice professionnel pose une question qui permettra de retrouver l'intitulé de cet article. Pour l'instant, il concerne l'enseignant du primaire et pourrait

27. À la notion centrale d'identité professionnelle, il convient de rajouter le prolongement anthropologique de la « culture d'école ».

28. Le groupe RDH (Relations entre les pratiques enseignantes Dans et Hors de la classe).

paraître comme « enfermant » derrière les grilles de l'école primaire. Pourtant ce n'est pas le cas. Déjà, j'ai participé l'année dernière à une étude²⁹ avec le CNAM pour laquelle j'ai partiellement mobilisé cette approche dans le cadre des pratiques enseignantes dans un CFA. J'ai démarré un travail (en partenariat avec la Cellule Innovation du Rectorat de Toulouse) qui me permettra de suivre la mise en œuvre de deux projets innovants au sein d'un même collège ZEP. Une recherche est actuellement en préparation pour suivre deux séjours en Centre de Vacances et de Loisirs³⁰ et j'ai été contacté par un service de kinésithérapeutes d'un hôpital toulousain. Dans chaque cas, la prise en compte des pratiques professionnelles individuelles et collectives ainsi que leurs interrelations pourrait structurer ce travail autour de « l'apprendre à être et à faire son métier ».

Il convient d'être prudent face à cette diversité de propositions et je ferai deux remarques à ce propos. En termes de coût, il conviendra d'évaluer les investissements car la mobilisation du cadre de « l'exercice professionnel » passe par une analyse approfondie du contexte socio-historique dans lequel il s'inscrit, ce qui invite à limiter les champs professionnels étudiés. En revanche, ces différentes opportunités attestent que l'entrée par l'exercice professionnel est susceptible d'être mobilisée dans différents champs professionnels et pourrait constituer, à plus ou moins long terme, un sésame pour « m'évader » de « l'école à perpétuité ».

Jean-François MARCEL

GPE-CREFI, Université de Toulouse II le Mirail

29. Dirigée par Jean-Marie BARBIER et coordonnée par Paul OLRV.

30. Une « ethnographie des colos » qui s'est finalisée à la suite d'une invitation à un symposium sur ce thème que m'a adressée Jean HOUSSAYE.

REPÈRES
BIBLIOGRAPHIQUES

TIC ET DOCUMENTATION SCOLAIRE

CÉLINE DUARTE-CHOLAT

L'informatique et les outils qui s'y rattachent sont une aide précieuse pour les traitements de l'information et de la communication. La documentation apparaît comme un lieu privilégié de leur insertion.

Le CDI, en tant qu'espace documentaire, est un lieu initiatique dans lequel les élèves apprennent à se familiariser avec les outils de recherche d'information. De plus, avec l'explosion informationnelle de ces dernières années, il devient, dès le plus jeune âge, nécessaire de savoir utiliser les supports d'information et de trier l'information utile.

Pour les professeurs-documentalistes, il s'agit de faire évoluer les systèmes d'information de façon à ce qu'ils répondent aux besoins des usagers. Cela induit, à la fois, une transformation de l'organisation du travail et des mentalités mais aussi de nouvelles formations des usagers.

L'intégration de ces outils dans les pratiques professionnelles suppose de la part du professeur-documentaliste de nouvelles compétences pour l'utilisation et la gestion du CDI mais aussi pour la formation des élèves à la recherche documentaire informatisée. Dans ce contexte, son rôle est-il seulement de former les élèves aux compétences manipulatoires des TIC et à l'accès de l'information ? Sa mission n'est-elle pas de devenir un

médiateur documentaire, c'est-à-dire un guide qui aide l'élève à s'approprier l'information de façon critique, à la transformer en information pertinente et ainsi à acquérir de nouvelles connaissances ? Ne peut-on pas envisager de faire de la documentation une discipline d'enseignement où l'enseignant documentaliste, lors de cours documentaires, apprendrait aux élèves à s'informer et à informer ?

Depuis les années 1950-1960, la documentation a progressivement pris place dans l'enseignement secondaire. Elle s'est construite par elle-même, par la volonté des documentalistes qui ont de tout temps exprimé le désir d'être reconnus dans l'enseignement.

Aujourd'hui, la documentation devient une discipline originale avec des formes qui lui sont propres. En effet, les professeurs-documentalistes ne possèdent pas de textes de programme propres à leur discipline. Ils n'ont pas d'horaires d'enseignement, ni de classe en responsabilité. Toutefois, les programmes des différents disciplines scolaires abordent la nécessité de développer des projets de formation des élèves à la recherche documentaire en partenariat avec les professeurs-documentalistes.

Dans notre société informatisée où l'information est source de pouvoir, la documentation est devenue indispensable.

La bibliographie regroupe les documents sur cinq thèmes :

- la documentation scolaire en général ;
- l'équipement technologique en documentation scolaire ;
- l'évolution de la profession ;
- la pédagogie documentaire ;
- la recherche documentaire informatisée.

Cette bibliographie thématique est principalement extraite d'une base de données constituée et mise à jour tout au long de mes quatre années de thèse¹. Elle est essentiellement centrée sur la documentation au collège, et de façon plus générale sur l'enseignement secondaire. À noter, par ailleurs, que les documents privilégient les rapports entre élèves et professeurs-documentalistes entraînant de ce fait la question de la documentation comme discipline scolaire. Toutefois, bien que réfléchissant aux savoirs documentaires, la bibliographie n'intègre pas l'histoire des disciplines scolaires. Elle se focalise sur la documentation à l'École.

La structure de la base de données utilise celle du département TECNE de l'INRP, TECNEDOC².

Elle est sélective dans le sens où seuls les documents qui ont influé sur la construction de la thèse figurent dans la liste qui suit.

Dans chaque thème, les ouvrages sont classés par ordre alphabétique d'auteur et par ordre chronologique de publication.

1. DOCUMENTATION SCOLAIRE : GÉNÉRALITÉS

Depuis les premiers centres de documentation dans l'enseignement secondaire dans les années 1960-1970, la profession de documentalistes a fortement évolué, autant au niveau de la reconnaissance, du statut, que des missions.

Alors que les années 1980 ont vu la généralisation des centres dans les établissements scolaires, les années 1990, figurent comme un tournant dans la profession et ce pour deux raisons principales : la création du CAPES de

documentation et l'intégration des TIC dans les CDI.

La création du CAPES de documentation a permis aux documentalistes d'obtenir une reconnaissance statutaire. Mais, sur le terrain, elle n'a pas changé d'un coup les mentalités. Les difficultés que rencontrent les documentalistes dans l'exercice même de leur profession sont liées à la place ambiguë de la documentation au sein même de l'enseignement secondaire français.

Actuellement, dans les collèges, la mise en œuvre de projets passe le plus souvent par des activités pédagogiques interdisciplinaires, par des projets d'établissements ou encore par des parcours diversifiés. Le texte fondateur des parcours diversifiés est paru au *Bulletin Officiel* n° 10 du 6 mars 1997. Il définit les parcours diversifiés comme une nouvelle approche pédagogique, fondée sur les objectifs d'apprentissage disciplinaires du cycle central qui visent à valoriser certaines compétences des élèves afin de leur permettre d'opérer des choix conformes à leur intérêt et impliquant l'équipe pédagogique dans le cadre du projet d'établissement.

Toutes ces actions intègrent le CDI dans l'activité pédagogique mais ne lui permettent pas de mettre au point des modalités pédagogiques de façon continue, de la classe de sixième à la classe de troisième, voire à la classe de terminale.

En revanche, le brevet informatique et Internet a pour objectif de faire acquérir aux jeunes des compétences informatiques et d'attester de leur maîtrise en la matière. Les compétences requises pour le brevet de niveau 2 qui concerne le collège 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 BO 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, il reste que la documentation a, ici, un rôle privilégié à jouer.

1. DUARTE-CHOLAT, Céline. – *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, 2000. – 375 p. + annexes.

2. <http://bdd.inrp.fr:8080/Tecne/TecneWelcome.html>

Cependant, à l'heure actuelle, une réflexion et une organisation nationales de la formation à la maîtrise de l'information restent nécessaires.

En effet, si les programmes des différentes disciplines scolaires abordent la nécessité de développer des projets de formation des élèves à la recherche documentaire, les professeurs-documentalistes ne possèdent pas des textes de programmes propres à leur discipline, ils n'ont pas d'horaires d'enseignement, ni de classe en responsabilité.

Les documents qui suivent décrivent la place de la documentation dans l'enseignement secondaire.

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

Cette note de synthèse a choisi de rentrer par la notion de « médiation documentaire » pour recenser les travaux concernant les rapports entre l'éducation et la documentation. Elle traite successivement des institutions documentaires et de l'action croisée des politiques et des acteurs, de l'histoire et de la sociologie de la lecture, des rapports entre didactique et documentation dans la formation initiale, de la diffusion des savoirs en formation continue et des évolutions dans les professions.

ARRIGNON, Catherine, JEAN-VICTOR, Anne (1997). Méthodologie en seconde : la recherche documentaire, c'est fantastique. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 147, mai-juin 1997, p. 13-14. L'expérience décrite est celle d'une recherche documentaire effectuée par un professeur de lettres, le documentaliste et des élèves de seconde. Elle se passe au CDI moderne du lycée pilote du Futuroscope.

BARRE, Michel (1983). *L'aventure documentaire. Une alternative aux manuels scolaires*. Paris : Casterman, 243 p.

L'auteur s'intéresse à la mise en œuvre et à l'exploitation de la documentation à l'école. Motiver, inciter les élèves à la recherche personnelle, à l'autonomie sont ses objectifs.

CANARIO, Riu (1987). *Problématique de l'innovation : l'interaction entre le CDI (Centre de Documentation et d'Information) et l'établissement scolaire*. Bordeaux : Thèse de doctorat-Université Bordeaux / sous la dir. de CORMIER, René et LA BORDERIE, René, 278 p.

La recherche aborde une innovation particulière du système éducatif français, à savoir le CDI des établissements scolaires français. Outre une analyse des textes officiels, une étude comparative, menée dans cinq collèges de l'académie de Bordeaux, considère les raisons de l'échec relatif des CDI et tente de cerner les avantages et les limites de l'expérience novatrice. Au regard des résultats, il semblerait que le CDI ne soit qu'une innovation détournée de son sens.

CHEVALIER, Brigitte, COLIN, Michelle (1991). Exploiter l'information au CDI. *Rencontres pédagogiques*, n° 29, 106 p.

Le document s'intéresse à l'exploitation de l'information dans les CDI de l'enseignement secondaire. Il aborde notamment les possibles exercices de repérage, d'extraction de l'information, etc. à mener avec des élèves et s'intéresse à l'apprentissage de la lecture documentaire.

CRDP DE POITOU CHARENTES, ASSOCIATION RÉGIONALE DE LA FADBEN, IUFM DE L'ACADÉMIE DE POITIERS, INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE « ÉTABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE » (1997). *L'élève et l'information : quelles médiations ?* Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, 96 p.

Comment l'élève s'informe-t-il aujourd'hui ? Quelles clés d'accès à l'information l'école peut-elle et doit-elle lui procurer ? Qui détient ces clés à l'intérieur de l'établissement, et donc quel est le rôle du documentaliste ? Comment l'école s'organise-t-elle face au développement sans cesse croissant de l'information ? Telles sont les questions abordées lors du colloque. Si depuis 40 ans, le mouvement en faveur de la documentation s'est centré sur le CDI et a fait porter les questions documentaires essentiellement sur le documentaliste, il apparaît aujourd'hui que les problèmes d'information et de documentation doivent concerner l'ensemble de la communauté éducative.

DION, Jocelyne (1996). De la recherche documentaire à la culture de l'information, un concept en évolution au Québec, in : PUIMATTO, Gérard, BIBEAU, Robert (coord.). *Comment informatiser l'école ?* Paris : CNDP, p. 163-172. (La collection de l'Ingénierie éducative.)

Depuis longtemps au Québec, la bibliothèque-centre de ressources cherche sa vraie place dans l'école. Même si

les écrits et les rapports de toutes sortes lui accordent un rôle de premier plan dans l'organisation pédagogique de l'école, la bibliothèque n'a pas réussi jusqu'à maintenant à convaincre les enseignants, et par le fait même les administrateurs, de toute l'importance de son rôle dans la formation des élèves. Toutefois, l'avènement de la société de l'information met en évidence le besoin d'éduquer nos jeunes à apprendre à apprendre. C'est dans ce contexte que cet article situe l'évolution de la mission de la bibliothèque, à partir des textes d'abord, puis de réflexions, de travaux et d'expériences menées dans différentes régions du Québec.

FONDIN, Hubert (1994). *Rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette Éducation, 235 p.

L'objectif de l'ouvrage est d'initier le lecteur aux concepts de base de la communication, de lui donner les clés pour trouver, stocker et utiliser les ressources documentaires.

FONDIN, Hubert (1997). Un projet documentaire pour l'école française, in : CRDP DE POITOU CHARENTES, ASSOCIATION RÉGIONALE DE LA FADBEN, IUFM DE L'ACADÉMIE DE POITIERS, INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE « ÉTABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE ». *L'élève et l'information : quelles médiations ?* Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, p. 23-33

Quelle peut être la réponse « documentaire » de l'école face aux changements économiques, culturels et sociaux de la société contemporaine ? L'enjeu documentaire est fondamental pour l'école. Il engage sa capacité d'adaptation à une société informationnelle. Pour cela l'école doit apprendre à trouver les documents et à les « lire », et susciter le goût et l'envie à aller voir hors du cours et de la classe.

GAILLOT, Régine et Philippe (1987). *Le CDI, un supermarché, un sanctuaire, une galerie, un tremplin pour l'innovation*. Tours : Centre Départemental de Documentation Pédagogique en Indre-et-Loire/INRP, 327 p. (collection « formation »).

Cet ouvrage rend compte d'enquêtes menées auprès de documentalistes, enseignants et élèves. Au moyen d'entretiens et de questionnaires, il s'intéresse notamment à la façon dont les documentalistes se représentent leur rôle, aux représentations qu'ont les enseignants du CDI ou encore aux pratiques de lecture des

élèves au CDI.

Inter-CDI (1997). Spécial 25 ans : la documentation, nouveau Monde ou utopie. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 148, juillet-août 1997, 64 p.

Ce numéro spécial tente d'établir un bilan de l'évolution des CDI depuis 25 ans.

Inter-CDI (2000). Les bibliothèques scolaires en Europe et dans le monde. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 166, juillet-août 2000, p. 4-92.

Ce tour du monde des bibliothèques scolaires dévoile une disparité entre les pays développés et ceux en voie de développement. Il apparaît aussi que les CDI français restent une spécificité principalement en ce qui concerne le statut du personnel qui en a la charge.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1972). *Le Service de Documentation et d'Information pédagogiques des établissements d'enseignement de second degré*. Paris : MEN, s. p.

Le guide constitue, par des fiches techniques, la forme pratique d'instructions détaillées qui paraîtront ultérieurement et qui reprendront, en les mettant à jour, les instructions du 10 février 1962. Le SDI est avant tout un centre d'information dont le but est d'informer : l'information est une fin dont la documentation est le moyen.

MORIN, Jean-François (1994). Fonctions du CDI : une approche par les élèves de lycée. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 132, nov.-déc. 1994, p. 9-13.

Une enquête effectuée dans un lycée polyvalent s'intéresse au point de vue des élèves concernant le CDI. Pourquoi se rendent-ils au CDI ? À quelle fréquence ? Quelle est leur connaissance du lieu ? sont quelques-unes des questions abordées.

PETIT, Étienne (1980). *Les centres de documentation et d'information : facteur de changement dans les établissements de second degré ?*. Lyon : Thèse en Sciences de l'éducation-Université Lyon II, 379 p.

L'auteur se pose la question de la place et de l'évaluation des CDI au moment où l'information devient omniprésente dans notre société.

2. L'ÉQUIPEMENT TECHNOLOGIQUE EN DOCUMENTATION SCOLAIRE

L'informatique et les technologies qui s'y rattachent sont devenues une aide précieuse pour les traitements de l'information et de la communication. La documentation apparaît alors comme un lieu privilégié de leur insertion. Depuis l'apparition des bibliothèques scolaires au début du siècle et des CDI dans les années 1960, les avancées technologiques ont fait évoluer le fonds documentaire. À leurs débuts, essentiellement composés de documents papiers, les ressources documentaires s'étendent aujourd'hui à un fonds de plus en plus virtuel.

Le CDI, considéré pendant longtemps comme un lieu de stockage de documents accessibles dans leur matérialité, est désormais un système d'information ouvert. Il est à la fois composé de documents physiques et virtuels sur des supports différents. Ceci entraînant à la fois des bouleversements dans la gestion et l'organisation des CDI.

ALAVA, Séraphin (1994). Naviguer sans se noyer : multimédia et médiation documentaire. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 132, nov.-déc. 1994, p. 64-68.

Notre monde doit faire face à la fois à l'explosion des sources de l'information et à la multiplicité des supports de conservation. Le CDI, lieu d'apprentissage, espace de formation et de médiation informative, doit donc s'adapter à ces nouveaux outils.

ALAVA, Séraphin (1997). La documentation au futur ? Penser demain... Requiem des espaces scolaires. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 148, n° spécial, juillet-août 1997, p. 22-26.

L'auteur se projette dans un avenir plus ou moins proche et se livre à des spéculations qui pourront paraître en total décalage avec les réalités de la vie quotidienne dans les établissements. Il faut, dit-il, repenser l'établissement scolaire comme un espace de savoir, en écosystème avec les technologies de la communication et de la connaissance. Pour lui, le CDI sera conduit à évoluer, comme l'espace-classe.

CARDEAU, Jean-Claude (1994). Le développement informatique des CDI : une nouvelle tour de Babel ? *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 130, juillet-août 1994, p. 53-56.

L'auteur est documentaliste dans un CDI de lycée à Paris. En tant que généraliste de la diffusion de l'information, il propose des orientations possibles pour l'avenir informatique des Centres de documentation et d'Information des lycées français.

CAVET, Dominique (2004). *Espaces numériques de travail*. En ligne : < <http://savoirscdi.cndp.fr/culture-repro/actualisation/ENT/ent.htm>>, consulté en juin 2004.

Le terme d'Espace numérique de travail (ENT) permet de regrouper la panoplie d'outils qui s'appuie sur les TIC destinés à accompagner l'activité des enseignants et des élèves. L'article apporte un rapide éclairage sur la nature des outils et des services qui vont se développer sous ce nom, donne une information précise sur le schéma directeur et le dispositif mis en place par le Ministère et la Caisse des dépôts et consignations pour favoriser leur développement, et enfin réfléchit aux incidences et aux enjeux concernant la documentation et la mise à disposition de ressources.

CHAPELAIN, Brigitte (1994). Les médiathèques scientifiques : enjeux, effets et questions. — in : CUEFF, Gaëlle et al. *Audiovisuel et formation des enseignants*. Paris : INRP, p. 189-196.

Cette communication présente le projet d'intégration des médiathèques dans cinq établissements scolaires pour développer la culture scientifique et technique.

CHAPELAIN, Brigitte (1996). *Les vidéothèques d'établissement*. Paris : INRP. 188 p. (Technologies nouvelles et éducation.)

Dans cette étude des ressources audiovisuelles sont mises à la disposition des enseignants et des élèves dans des collèges. Les conditions de faisabilité d'une telle innovation sont décrites ainsi que les utilisations et les activités intellectuelles que les collégiens et lycéens développent dans la consultation des ressources.

CHAPELAIN, Brigitte (1999). Image et documentation : vers une éducation à l'information, in : MASSELOT-GIRARD, Maryvonne (ed.) et al. *Image, langages : recherches et pratiques enseignantes*. Paris : INRP, p. 119-134.

Image et documentation vont de pair. L'image devrait donc être naturellement associée à toute démarche documentaire, à condition de se trouver dans des environnements qui en sont pourvus : ce ne fut généra-

lement pas le cas des CDI jusqu'à ce qu'ils soient équipés de ressources multimédias.

CHAPTAL, Alain (1995). L'informatique au CDI. *Médialog*, n° 23, février 1995, p. 22-35.

Le CDI est un lieu de ressources. En tant que tel, il est particulièrement concerné par les techniques informatiques, tant pour la gestion et les accès que pour l'organisation de la recherche. Il est aussi le carrefour des problèmes d'exploitation pédagogique. Pour favoriser l'usage des technologies, il faut sélectionner, signaler, informer. Il faut aussi savoir gérer le nécessaire accompagnement pédagogique ce qui suppose la mise en œuvre d'outils spécifiques.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (1997). *Le CDI à l'heure d'Internet*. Paris : CNDP, 66 p. (Les dossiers de l'Ingénierie éducative, n° 25, décembre 1997.)

Domestiquer l'utilisation d'Internet au sein de l'école passe par des schémas contraires à ceux de la culture scolaire traditionnelle. Le CDI serait-il le lieu approprié à partir duquel peut s'élaborer une relation maîtrisée entre l'École, les kits de savoirs et les opinions du monde entier ?

CUCHIN, Roger (1990). Enquête sur l'équipement des CDI en technologies nouvelles. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 105, mai-juin 1990, p. 9-13.

Cette enquête a un double but : brosser un tableau de l'équipement des CDI en matériel technologique nouveau et démontrer, si possible, l'adhésion des documentalistes à une modernisation des moyens d'information et de recherche documentaire. Une troisième perspective motive aussi la démarche : savoir si le projet de banque de données en matière de littérature de jeunesse a des chances de rencontrer l'intérêt d'une fraction suffisante de l'ensemble des CDI.

DAVEAU, François (1991). Les centres de documentation et d'information de l'enseignement. *EPI*, bulletin n° 60, décembre 1990, p. 199-220.

Le Centre de Documentation et d'Information (CDI) rassemble et organise les ressources pédagogiques du collège ou du lycée : livres, périodiques, publications de tous ordres et sur tous supports. Télématique, banques de données et CD-ROM font-ils partie d'ores et déjà de l'univers scolaire ? Qu'en est-il, en 1990, dans les quelque 600 CDI de l'Éducation Nationale ? Quel est le degré

d'équipement, son utilisation ? Quelles réalisations ont été faites ? Quelles demandes se manifestent ? Comment les satisfaire efficacement ?

DAVEAU, François (1991). Le documentaliste et les technologies nouvelles. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 113, septembre-octobre 1991, p. 5-8.

Le Minitel, outil d'utilisation courante, est aujourd'hui la première manifestation tangible de l'ouverture d'un établissement scolaire – via son CDI – sur l'extérieur. L'ère des réseaux est arrivée. Où mieux qu'au CDI, l'élève peut-il acquérir la pratique de la recherche d'informations, accéder à la pluralité des sources et des supports ?

DUARTE, Céline (1997). Pratiques informatives et opinions des usagers des centres de documentation et d'information : le cas des collégiens. *EPI*, bulletin n° 85, mars 1997, p. 85-94.

Cette étude sur les pratiques informatives et opinions d'élèves de sixième au CDI est issue d'un travail de DEA. L'étude empirique a été menée dans trois établissements de la banlieue parisienne. Deux axes de travail ont été définis : observer des situations d'enseignement, comme par exemple des initiations aux outils et aux systèmes d'information du CDI ; mener des entretiens auprès des documentalistes, enseignants et élèves. D'une manière générale, il semblerait que les jeunes soient attirés par le matériel informatique du CDI, la grande majorité aime le manipuler. Les NTIC sembleraient donc pouvoir leur apporter une véritable aide scolaire. L'enjeu actuel n'est-il pas alors de développer chez les collégiens de nouvelles démarches intellectuelles, de nouvelles modalités cognitives leur permettant d'utiliser au mieux les TIC ?

FERRY, Françoise, POUPELIN, Michel (1997). À l'école du village planétaire... Regards sur la problématique des CDI. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 148, n° spécial, juillet-août 1997, p. 15-21.

Deux aspects sont ici abordés. Une première partie traite du « CDI, les documentalistes et les autres... » par une description et une analyse de la circulaire de mission des documentalistes du 13 mars 1986. Une deuxième partie s'intéresse aux nouvelles technologies à l'école et à ses conséquences sur l'acte pédagogique.

FONDIN, Hubert (1996). Résultats d'une enquête sur l'informatisation des CDI des collèges et lycées de la

région Aquitaine en 1995, in : PUIMATTO, Gérard, BIBEAU, Robert (coord.). *Comment informatiser l'école ?*. Paris : CNDP, p. 127-141. (La collection de l'Ingénierie éducative.)

L'informatisation des CDI des collèges et lycées français est une réalité aujourd'hui. Il importe néanmoins de mieux cerner cette réalité afin, d'une part, d'avoir une image aussi fidèle que possible de la situation, et, d'autre part, d'essayer de voir la façon dont elle a été introduite dans les établissements, dont elle a modifié les comportements et les pratiques des responsables des CDI, et dont elle a été vécue par eux. Afin d'avoir une réponse à toutes ces interrogations, un questionnaire a été envoyé à tous les établissements publics de la région Aquitaine identifiés comme ayant un « CDI informatisé ». Cet article fournit les principaux résultats de l'enquête.

FONDIN, Hubert (1997). Informatisation des CDI des collèges et lycées de la région Aquitaine en 1995. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 145, janvier-février 1997, p. 63-68.

L'informatisation de la gestion du CDI est considérée comme l'étape préalable et indispensable à toute activité pédagogique puisque celle-ci s'appuiera inévitablement sur les ressources du CDI. En Aquitaine, près de neuf établissements sur dix sont équipés. Cette informatisation est le résultat d'une politique volontariste des autorités éducatives régionales.

LARROUY-BOUSQUET, Jean-Louis (1996). Évolution des usages en documentation, in : PUIMATTO, Gérard, BIBEAU, Robert (coord.). *Comment informatiser l'école ?* Paris : CNDP, p. 143-150. (La collection de l'Ingénierie éducative.)

L'outil informatique s'est peu à peu introduit dans les CDI des établissements scolaires du secondaire. Différentes stratégies d'accompagnement à partir des années 88-89 ont été mises en œuvre par les différents partenaires impliqués dans la plupart des académies. Cela a entraîné la mise en place d'une stratégie concertée d'équipement logiciel/matériel et de formation. C'est dans ce contexte que l'article s'intéresse aux conséquences de l'informatisation des CDI sur les usages documentaires.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1998). *Utilisation pédagogique des produits multimédias en CDI : une expérimentation conduite avec la formation continue*

des adultes. Paris : Direction de l'enseignement scolaire : direction de la technologie, 51 p.

L'expérimentation se proposait d'observer et d'analyser l'incidence de l'utilisation des produits multimédias dans les CDI sur la vie de l'établissement scolaire. La diversité des établissements, des équipes, des projets et des CDI a permis de varier les pratiques et d'enrichir l'analyse et le bilan.

TREFFEL, Marguerite-Marie (1992). L'informatisation des centres de documentation et d'information : le nouveau paysage documentaire des CDI et la merveilleuse fécondité pédagogique de l'informatique documentaire. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 119, septembre-octobre 1992, p. 67-70 / suite n° 120, novembre-décembre 1992, p. 61-63.

Les possibilités qu'offre l'informatisation des CDI pour le stockage, la conservation et la recherche de l'information entraînent un bouleversement dans le paysage documentaire traditionnel et par contrecoup dans l'enseignement dans son entier.

UNESCO (1976). *Guide pour la transformation de bibliothèques scolaires en centres multimédia*. Paris : Études et documents d'éducation, n° 22, 62 p.

L'étude fait le point sur le développement des centres multimédia. Une des tâches est d'inventorier et d'analyser les problèmes qui se posent et de signaler certaines stratégies qui ont déjà été expérimentées.

3. L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION

Si l'on prend une approche historique, on peut se rendre compte que depuis les années 1950-1960, la documentation a progressivement pris place dans l'enseignement secondaire français. Elle s'est construite par elle-même, par la volonté des documentalistes qui ont de tout temps exprimé le désir d'être reconnus dans l'enseignement. Aujourd'hui, la documentation est devenue une discipline originale avec des formes qui lui sont propres. Elle est une discipline médiane, indispensable dans notre société informatisée où l'information est source de pouvoir.

L'informatisation massive des CDI, commencée véritablement à la fin des années 1980, remet en cause les habitudes professionnelles des professeurs-documenta-

listes. Les logiciels documentaires, puis les cédéroms et Internet sont autant de nouveaux outils que de nouvelles étapes d'appropriation des technologies.

Ainsi, avec l'intégration des TIC dans les CDI, les missions des documentalistes sont remises en cause. Depuis 1989, le CAPES de documentation offre un recrutement des professeurs-documentalistes de même nature que celui des autres enseignants. En ce début de siècle, dans la mesure où la documentation n'est pas officiellement identifiée comme une discipline d'enseignement, se pose la question de savoir si les documentalistes sont ou ne sont pas reconnus comme des professeurs à part entière.

Pour les documentalistes, il s'agit de faire évoluer les CDI de façon à ce qu'ils répondent aux besoins des usagers. Cela induit une transformation des méthodologies, de l'organisation du travail et des mentalités.

CHAPRON, Françoise (2001). Quelle évolution pour les professeurs-documentalistes ? *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 172, juillet-août 2001, p. 34-41.

En quarante ans, la définition et la pratique professionnelle du métier de « documentaliste de CDI » ont évolué. Quels sont les facteurs de cette évolution, quel état des lieux du métier peut-on faire, quelles perspectives envisager pour l'évolution de ce métier multiforme, encore mal positionné, dans un système éducatif en mutation ?

DUARTE, Céline (1998). La formation continue aux TIC des professeurs documentalistes. *Pratiques de Formation-Analyses*, Formation Permanente, Université de Paris VIII, n° 35, sept. 1998 : Informatique et Formation, p. 111-119.

Avec l'intégration des TIC dans les CDI, la question de la formation des documentalistes à leurs usages est devenue primordiale. Ainsi, afin de mieux connaître l'offre de formation continue aux TIC proposées aux professeurs-documentalistes, un dépouillement de certains Plans Académiques de Formation a été entrepris. D'après les résultats, il semblerait, entre autres, que la formation se focalise sur l'initiation à l'utilisation d'une technologie ou d'un outil particulier, comme les logiciels documentaires ou Internet. L'objectif principal étant, semble-t-il, d'apprendre aux documentalistes à savoir manier les TIC mais pas à les utiliser avec les élèves.

DUARTE, Céline (1998). Les documentalistes de collège et les TIC. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 156, novembre-décembre 1998, p. 75-78.

Les résultats d'un questionnaire adressé aux documentalistes de collège dans la revue *Inter-CDI*, n° 151 sont ici présentés. L'enquête avait pour objectif de cerner la formation des documentalistes aux TIC, et d'analyser leurs pratiques pédagogiques dans ce domaine. Les 219 questionnaires dépouillés permettent d'attirer l'attention sur le dynamisme des CDI de collège et de leur personnel dans le domaine des TIC. La demande en formation continue à leur usage est notamment constante. Par ailleurs, il semblerait que la gestion du centre et la formation des élèves aux recherches documentaires soient les deux principaux usages.

DUARTE-CHOLAT Céline (2002). *De la professionnalisation des documentalistes vers une discipline d'enseignement ?* En ligne : < <http://savoirscdi.cndp.fr/metier/Metier/DuarteCholat/cduarte.htm> >, consulté en juin 2004 [n. p.].

L'article propose une réflexion sur le processus de professionnalisation des professeurs-documentalistes et s'interroge sur l'éventuelle création d'une nouvelle discipline d'enseignement que serait la documentation. La première partie présente des principaux repères historiques qui jalonnent la construction du métier de 1958 à 1989, puis s'intéresse à la construction, durant la dernière décennie, de l'identité professionnelle. La deuxième partie aborde la question de la discipline avec comme principale interrogation : s'achemine-t-on vers une discipline d'enseignement que serait la documentation.

FONDANECHÉ, Daniel (1996). L'avenir de la documentation est dans le futur. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 143, septembre-octobre 1996, p. 6-9 / suite n° 144, novembre-décembre 1996, p. 4-6.

À l'heure actuelle, la phase d'introduction de l'informatique dans la documentation est achevée. Il s'agit, dès à présent, de s'interroger sur l'utilisation du matériel. L'ère du numérique demande de repenser le métier de documentaliste dans ses fondements comme dans ses finalités.

LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1999). Profession et professionnalisation des documentalistes

des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, avril-mai-juin 1999, p. 85-97.

L'analyse sociologique et psychologique montre comment un processus de professionnalisation a été initié dès la création dans les lycées des centres documentaires puis par la prise en charge par les documentalistes de la formation des élèves à des savoir-faire méthodologiques.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1994). *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française, 710 p.

Le chapitre 4 de ce rapport aborde les centres de documentation et d'information. Il s'intéresse au rôle pédagogique des professeurs-documentalistes dans les établissements de l'enseignement secondaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE, DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1995). *Les documentalistes de centre de documentation et d'information*. Paris : Les Dossiers d'éducation et formations, n° 57, 137 p.

Il s'agit d'une étude sur les fonctions de documentalistes des CDI de l'enseignement secondaire qui se compose d'une enquête statistique et d'un travail retraçant l'évolution de la profession. L'enquête statistique traite à la fois des documentalistes des autres acteurs d'un établissement en abordant les caractéristiques individuelles, le CDI en tant que lieu de travail dans l'établissement, l'action professionnelle des documentalistes et la perception qu'en ont les principaux acteurs et enfin les représentations et attentes de chacun.

VAN CUYCK, Alain *et al.* (1998). *Rôles et enjeux des centres de documentation et d'information dans l'innovation pédagogique en région Rhône-Alpes (Académie de Lyon)*—Rapport final. Lyon : Travail réalisé dans le cadre du Programme de recherche en éducation de la région Rhône-Alpes (H 03914 9425), sous la responsabilité scientifique de Monsieur le professeur Jean-Paul Metzger, ERSICO, équipe de recherche sur l'information et la communication, université Jean Moulin-Lyon 3, 306 p.

Les CDI sont pris comme point central d'une interrogation sur l'innovation dans l'enseignement. La structure des CDI comme la profession de professeur-

documentaliste sont en elles-mêmes des innovations institutionnelles assez récentes. Mais ils constituent des points d'ancrages pour d'autres processus innovateurs.

VIEILLEDENT, Marie-José (1997). Le document imprimé face aux nouvelles technologies—journée académique des documentalistes de l'académie d'Orléans-Tours. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 149, septembre-octobre 1997, p. 77-78. Résumé d'une table ronde avec des documentalistes de l'académie d'Orléans Tours. Deux questions sont traitées : de quelle manière les techniques numériques modifient-elles le métier de documentalistes ? ; comment sont-elles compatibles (voire complémentaires) avec le document imprimé ?

4. LA PÉDAGOGIE DOCUMENTAIRE

Le phénomène du développement des TIC et toutes les conséquences qui en découlent, entre autres la multiplication des supports et l'accès par de multiples moyens à de multiples informations, engendrent des situations pédagogiques nouvelles.

En effet, les TIC fournissent un accès rapide, voire même économique aux connaissances les plus diversifiées, mais les élèves ne doivent pas se contenter de surfer sur les informations disponibles. Ils doivent surtout les transformer en connaissances personnelles. Les documentalistes de l'enseignement secondaire sont aujourd'hui sollicités pour apprendre aux élèves à devenir autonomes dans la recherche d'information. Dans ce contexte, les recherches s'orientent vers la question de comment l'élève peut-il apprendre à s'informer ?

La maîtrise de l'information devient un véritable objectif d'apprentissage et à l'heure actuelle en France des chercheurs travaillent sur des modèles de processus de recherche d'information. Ils étudient et proposent des pédagogies inspirées de théorie de l'apprentissage.

La pédagogie documentaire peut se définir, tout à la fois, comme une pédagogie centrée sur l'élève, sur l'idée que les apprentissages se construisent à travers des démarches de projet, que ces apprentissages varient en fonction des interactions sociales auxquelles sont confrontés les élèves et enfin sur un objectif d'éducation à l'autonomie des élèves. Il s'agit de faire passer à la fois des savoirs pratiques et des savoirs plus théoriques en information-

documentation. Cette pédagogie s'appuie sur des démarches didactiques qui existent le plus souvent grâce à des actions interdisciplinaires, à savoir grâce à des partenariats avec des enseignants de discipline.

ALAVA, Séraphin (1996). S'Autoformer à l'école : influence des nouvelles technologies sur les pratiques d'autoformation documentaire, in : Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. 2ème colloque européen sur l'autoformation. *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 32-33 (mai 1996). Lille : CUEEP : USTL, p. 167-173.

Les pratiques autonomes au CDI ont eu leurs heures de gloire dans les années 70-80. Elles ont été longtemps le socle sur lequel enseignants et documentalistes ont tenté de différencier la pédagogie. Vingt ans plus tard, l'école est confrontée à la résurgence de la notion d'autoformation, mais cette fois-ci dans les discours officiels à propos de l'arrivée du multimédia et des réseaux numériques. Les pratiques autonomes sont remplacées, du moins dans les discours, par l'AAO (autoformation assistée par ordinateur). Cette évolution des conceptions est l'objet de réflexion et de recherche de cette intervention.

ALAVA, Séraphin (1997). Recherche et diffusion de l'information au sein de l'école, in : CRDP DE POITOU CHARENTES, ASSOCIATION RÉGIONALE DE LA FADBEN, IUFM DE L'ACADÉMIE DE POITIERS, INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE « ÉTABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE ». *L'élève et l'information : quelles médiations ?* Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, p. 9-21.

On peut aujourd'hui affirmer que l'innovation informatique et l'innovation numérique ne sont pas de simples innovations techniques, mais que ces influences sont déterminantes dans la transformation des modes de communiquer, de travailler et d'apprendre. L'école a trop souvent tendance à laisser le libre champ aux « habits informationnels » des élèves. L'émergence du cyberspace nous fait percevoir un nouvel espace de savoir en construction. L'apprenant comme l'enseignant doivent apprendre à naviguer dans des espaces virtuels où les informations peuvent devenir des leviers d'apprentissages.

ALAVA, Séraphin (1998). Je pense donc je lie. *Argos*, n° 22, p. 67-74.

L'arrivée de l'Internet a favorisé l'émergence de nouvelles pratiques d'apprentissage autodidactiques.

Les usages sociaux que l'on voit émerger dans le domaine de la formation et de l'éducation et les discours pédagogiques et documentaires qui les accompagnent semblent être annonciateurs d'une légitimation scolaire de certaines pratiques de lectures des informations.

BERNHARD, Paulette (1986). *La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec*. Montréal : Thèse en Sciences de l'éducation – Université de Montréal, 659 p.

Deux questions sont à la base de ce travail : d'une part, les affirmations générales concernant l'importance du rôle de la bibliothèque/médiathèque en éducation peuvent-elles s'éclairer par des fondements théoriques ? d'autre part, comment la bibliothèque/médiathèque est vécue, en pratique, par les enseignants et les élèves de l'école secondaire polyvalente ? Une enquête sur le terrain et une exploration théorique tente d'y répondre.

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 1998, <<http://acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/09-bernhard.html>> (consulté en novembre 1998), 17 p.

Les habiletés d'information constituent un ensemble de compétences dites « transversales » qui prolongent la notion antérieure de recherche en bibliothèque et s'inscrivent dans le domaine des habiletés cognitives, elles-mêmes reliées aux méthodes de travail intellectuel. Le texte fait notamment le point sur l'évolution de la notion de « maîtrise de l'information » et introduit les principaux modèles du processus de recherche d'information.

CHAPELAIN, Brigitte (1997). *L'intégration des nouvelles technologies au CDI : médiation des outils, médiation des savoirs*. Paris : Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation – Université de Paris VIII / sous la dir. de JACQUINOT, Geneviève, 2 tomes.

Que font les élèves et les enseignants des nouvelles ressources de la documentation lorsqu'elles sont mises à leur disposition ? L'hypothèse centrale est que les nouvelles ressources au CDI développent chez les acteurs de l'innovation des appropriations spécifiques : une implication des élèves dans les usages qu'ils en font et dans la construction de leurs savoirs ; une intégration de la médiation documentaire chez les enseignants. Afin de valider ou non cette hypothèse, l'auteur traite dans

une première partie des contextes de la recherche. La deuxième partie est consacrée « aux arts de faire » des enseignants et documentalistes. Enfin, la troisième partie prend en compte les usages des élèves.

CHAPRON, Françoise (1997). Le multimédia au CDI : quelle didactique pour la documentation ? *Clés à venir*, n° 14, spécial « Le multimédia ; L'école peut-elle changer ? », p. 39-46.

Le débat est centré sur les principes d'approche ou de réflexion et les problématiques soulevées par le thème de la didactique de la documentation ou plutôt de l'information-documentation et le multimédia.

CHAPRON, Françoise (1999). *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : PUF, 237 p. (Éducation et Formation, l'éducateur.)

Retracer l'historique des CDI, en dépeindre les contours actuels, réfléchir aux enjeux de demain, cerner la contribution que peuvent et doivent apporter les CDI et les professeurs-documentalistes à la formation des élèves dans un système éducatif et une société en pleine mutation, tel est le propos de l'ouvrage.

CHAPRON, Françoise (2003). *L'évolution de la place de l'information-documentation dans l'enseignement scolaire*. Assises Nationales, Éducation à l'information et à la documentation, Clés pour la réussite de la maternelle à l'université, 11 et 12 mars 2003. En ligne : <http://web.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-Chapron.htm> (consulté en juin 2004).

Le recours au travail sur documents a été institutionnalisé de manière assez tardive en France dans le système éducatif par rapport à l'usage plus ancien qui en était fait dans les pays de l'Europe du Nord et dans le monde anglo-saxon (intégrant le Québec). L'auteur retrace l'historique, de 1945 à nos jours, de l'intégration de l'usage et du travail sur document en classe.

CHAPTAL, Alain (1997). Vous avez dit : « Apprendre à s'informer » ?, in : CRDP DE POITOU CHARENTES, ASSOCIATION RÉGIONALE DE LA FADBEN, IUFM DE L'ACADÉMIE DE POITIERS, INSPECTION PÉDAGOGIQUE RÉGIONALE « ÉTABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE ». *L'élève et l'information : quelles médiations ?* Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, p. 61-66.

L'émergence spectaculaire, en cette fin de siècle, des technologies de réseau, notamment d'Internet, renou-

velle profondément la problématique d'accès aux ressources. Mais, quelle est aujourd'hui la place réellement occupée par la recherche auto-documentée dans notre système éducatif ? et « comment apprendre à apprendre ? ». Désormais l'école doit intégrer une dimension supplémentaire, celle de la navigation hyper-texte. Le rôle du maître et du documentaliste s'agissant de développer l'autonomie de l'élève devient essentiel.

FAURIE, Albertine (1980). *La pédagogie de la documentation dans le contexte de l'audiovisuel et des mass-médias*. Paris : Le Centurion, 271 p. (collection « Paidoguides »). L'école s'oriente dans la voie de l'innovation en préparant l'enfant à recevoir des informations en partenaire conscient, actif et créatif. Cette ouverture nécessite de développer de nouvelles méthodes pédagogiques que sont l'interdisciplinarité, le travail sur documentation, l'expression personnelle, la créativité. La pédagogie documentaire est au centre de l'ouvrage.

FONDIN, Hubert (1993). CAPES de Documentation, concours externe : Réflexions autour des épreuves « écrites » et « technique ». *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 122, mars-avril 1993, p. 7-12.

Le CAPES de documentation existe depuis trois ans, quelle est la nature du concours ? Il semblerait que de nombreux problèmes aient surgi. La conception de la documentation scolaire posant notamment problème.

HASSENFORDER, Jean (1967). *Pédagogie et documentation*. Éducation nationale, 6 avril 1967, p. 18-19.

L'apprentissage de la recherche documentaire, la maîtrise des techniques correspondantes seraient-elles au centre de l'enseignement ?

HASSENFORDER, Jean, LEFORT, Geneviève (1977). *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation*. Paris : Les Cahiers de l'Enfance, 191 p.

De plus en plus, des CDI se développent dans les établissements scolaires. De plus en plus, des enseignants expérimentent de nouvelles manières d'enseigner. Les réactions des élèves sont positives.

MARCILLET, Frédérique (2000). *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*. Paris : ESF éditeur, 125 p. (collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

La maîtrise de l'information s'impose au fur et à mesure du développement des TIC. Au sein de l'école, la maîtrise

de l'information s'est développée à travers l'histoire des CDI et l'évolution de la pédagogie documentaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1994). *Pour une pédagogie documentaire : expériences de recherche documentaire au collège*. Paris : MEN, 219 p. Les expériences décrites dans la publication s'efforcent de proposer des solutions à la problématique des apprentissages documentaires, de leur réinvestissement et de l'intégration des ressources documentaires dans les pratiques pédagogiques. Les séquences décrites insistent sur le caractère progressif interdisciplinaire et transférable de la recherche de l'information.

POINDRON, Paul (1960). – *Documentation pédagogique au service des maîtres*. – *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*. Paris : IPN : Ministère de l'Éducation. – p. 864 et suivantes.

L'auteur définit avec précision le mot document. Puis, il tente de répondre à trois questions, que sont : qu'est-ce que la documentation ? quelle est son influence sur la pédagogie ? quel est son rôle dans le perfectionnement des maîtres et l'enrichissement des élèves ? D'après lui, la documentation a un rôle important à jouer dans les établissements scolaires.

REBOUL, Élie (1977). *Information et pédagogie*. Paris : Casterman, 163 p. (Collection E3.)

Les élèves, en tant qu'utilisateurs de l'information, doivent recevoir une formation aux démarches documentaires. Le CDI apparaît comme la pièce maîtresse de cette formation qui appartient au courant de rénovation pédagogique.

SERRES, Alexandre (2003). *La triple dialectique des contenus de formation à la maîtrise de l'information*. Assises Nationales, Éducation à l'information et à la documentation, Clés pour la réussite de la maternelle à l'université, 11 et 12 mars 2003. En ligne : <http://web.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-Serres.htm> (consulté en juin 2004).

À l'heure du développement des UMTU et des formations documentaires, la question des contenus didactiques de ces formations risque de se poser avec une acuité renouvelée, compte tenu de l'élargissement de la problématique de la maîtrise de l'information à de nouveaux acteurs de plus en plus nombreux. Le propos de cette communication est, d'une part, de tenter de cerner et d'identifier quelques-uns des principaux

clivages, suscités par cette question des contenus de formation pour essayer de faire le point sur quelques-unes des approches différentes de la maîtrise de l'information, qui s'expriment à travers ces clivages, et d'autre part, de présenter rapidement le projet pédagogique METAFOR, fondé sur cette question des contenus et de leur « mise en situation ».

SIRE, Marcel (dir.) (1975). *Le document et l'information : leur rôle dans l'éducation*. Paris : Armand Colin, 320 p. Dans la profonde rénovation pédagogique tant souhaitée, on accorde généralement une importance essentielle au travail personnel de l'élève et, par voie de conséquence, à sa documentation. Aussi a-t-il paru utile de consacrer un livre à la documentation et à l'information, dans un enseignement limité aux 1ers et 2nds degrés afin d'aider au mouvement pédagogique amorcé.

VAN CUYCK, Alain (1999). Innovation pédagogique et CDI. *Espace doc*, fév. 1999, p. 5-18.

L'information devenue enjeu de la société et de l'école fait du CDI un lieu stratégique d'apprentissage, mais fait-elle de la documentation une discipline d'enseignement ?

VERNOTTE, France, CHARRIER, Colette, MORIZIO, Claude (1998). Du CDI au centre de ressources multimédias : un outil pour développer une culture de l'information à l'école. *Éducation et francophonie*, vol. XXVI, n° 1, automne-hiver 1998, <<http://acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/08-vernotte.html>> (consulté en nov. 1998), 8 p.

Les CDI français ont quarante ans. Dans un premier temps de leur évolution, ils ont eu à rassembler les documents et les matériels destinés à l'ensemble des membres de la communauté éducative. Progressivement, ils sont devenus de véritables lieux d'apprentissage. Parallèlement, les documentalistes qui les animent sont devenus des enseignants à part entière et les promoteurs d'activités pédagogiques. Aujourd'hui, le développement des TIC fait du CDI un centre de ressources multimédia ouvert vers l'extérieur et intégré dans un plus vaste réseau. Ceci ne fait que renforcer le besoin d'une médiation entre l'élève et l'information. Enseignants documentalistes et enseignants de disciplines doivent œuvrer ensemble au CDI pour développer chez l'élève une culture de l'information.

5. DOCUMENTATION SCOLAIRE ET RECHERCHE D'INFORMATION INFORMATISÉE

Cette cinquième et dernière partie constitue le prolongement de la précédente, intitulée « La pédagogie documentaire ». En effet si la quatrième partie a abordé la pédagogie documentaire d'un point de vue théorique, celle-ci s'intéresse à des documents de recherches concernant le même sujet. De la sorte, on passe de la pédagogie documentaire vue sous un aspect théorique à la pédagogie documentaire vue sous un aspect plus pratique, voire expérimental.

La pédagogie documentaire part du principe que l'élève doit construire son savoir et les TIC apparaissent comme des outils pour l'y aider. Dans ce contexte, comment concevoir des systèmes technologiques adaptés et quelles formations à leurs usages dispenser aux jeunes ? Un grand nombre d'études visent à concevoir des systèmes multimédias les mieux adaptés aux processus cognitifs de leurs usagers. Mais une formation à leur navigation et surtout au but donné à cette navigation reste essentielle.

La démarche de recherche d'informations passe par plusieurs étapes que les élèves doivent apprendre à maîtriser. Il s'agit, pour eux, de savoir cerner le sujet, de sélectionner les documents, d'interpréter les informations obtenues pour les transformer en connaissances, d'en critiquer les sources et de les relier à d'autres connaissances. Les jeunes passent tour à tour de la collecte à la transformation, et à la transmutation des données en savoirs. Les usagers doivent donc adapter leur pratique informationnelle à la fois aux anciens et aux nouveaux supports informationnels.

Pour les professeurs-documentalistes, l'objectif est d'établir de nouvelles procédures d'apprentissages à la recherche d'information informatisée qui permettent aux élèves d'utiliser au mieux les outils.

BEAUFILS, Alain (éd.) (2001). *Aide pour la recherche d'informations au collège et au lycée*. Grenoble, p. 191-201.

Cette étude exploratoire sur des élèves de collège et de lycée a porté sur la prise d'informations sur Internet. Les difficultés sont analysées en référence au modèle cognitif de ROUET et TRICOT : si l'entraînement atténue certaines difficultés, d'autres nécessitent des outils spécifiques.

BLONDEL, François-Marie (éd.) (2001). *La recherche d'informations sur Internet par des lycéens : analyse et assistance à l'apprentissage*. Grenoble, p. 153-164.

L'analyse des pratiques des élèves montrent leurs difficultés d'interrogation, de navigation et d'exploitation efficace des résultats. L'assistance envisagée comprend un historique et un outil d'extraction et de structuration des fragments.

BLONDEL François-Marie (2003). Observer et évaluer les activités de recherche d'informations sur Internet. In : DESMOULINS Cyrille, MARQUET Pascal, BOUHINEAU Denis. *EIAH 2003, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg, 15, 16 et 17 avril. Paris : ATIEF ; Paris : INRP, p. 429-444.

L'étude des mécanismes d'apprentissage en recherche d'informations nécessite des techniques d'observation qui reposent sur un suivi précis des actions de l'utilisateur. L'encadrement des activités documentaires par les enseignants suppose des outils appropriés pour assurer cette fonction et notamment pour évaluer les produits et les activités des élèves. Les auteurs présentent comment l'emploi de certaines fonctions de l'assistant ARI et de quelques outils complémentaires permet de répondre aux besoins spécifiques des enseignants et des chercheurs en matière d'observation, de suivi et d'évaluation de l'activité des apprenants.

BRUILLARD Éric, GUIHOT Patrick (2001). *Les Ressources de l'ONISEP : Pratiques d'usage des enseignants et des élèves de collège et modes d'appropriation : Rapport final d'étude*. Créteil : IUFM de Créteil ; Paris : INRP, 50 p. + 73 p. : annexes.

Utiliser les ressources ONISEP (cédéroms ou sites consacrés à l'orientation et à l'information sur les études et débouchés) pose aux élèves des problèmes de plusieurs ordres : difficultés de manipulation, de conceptualisation, d'interrogation et de récupération des informations pertinentes : ils n'ont pas acquis de réelle autonomie pour ce type de travail.

DINET, Jérôme, ROUET, Jean-François, PASSE-RAULT, Jean-Michel (1988). Les « nouveaux outils » de recherche documentaire sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves, in : ROUET, Jean-François, LA PASSADIÈRE, Brigitte (éd.). *Hypermédiats et Apprentissages* : actes du 4^e colloque, Poitiers, 15, 16,

17 octobre 1998, Université de Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société. Paris : INRP : EPI, p. 149-161.

La recherche documentaire est une activité complexe entre la résolution de problème et la prise de décision. Les problèmes cognitifs et développementaux liés à la recherche documentaire à l'aide de nouvelles technologies sont ici abordés.

DINET Jérôme, PASSERAULT Jean-Michel, ROUET Jean-François (2001). La Recherche documentaire informatisée à l'école élémentaire : Vers une modélisation des processus cognitifs liés au jugement de pertinence des références documentaires chez les élèves de CM2. In : VRIES Erica de, PERNIN Jean-Philippe, PEYRIN Jean-Pierre. *Hypermédiatés et Apprentissages 5*. Actes du cinquième colloque—Grenoble, 9, 10 et 11 avril 2001. Paris : EPI ; Paris : INRP, p. 135-150 : ill., bibliogr. (Technologies nouvelles et éducation.)

L'utilisation de l'ordinateur pour des recherches d'informations est préconisée dès l'élémentaire. La sélection des références pertinentes est analysée en fonction de trois critères significatifs qui entrent en interaction : la familiarité thématique, la longueur de la liste de références documentaires et la pertinence des références. Cette tâche de sélection implique de conceptualiser les processus cognitifs mis en jeu. Les implications pour l'éducation et la conception d'outils électroniques qui en découlent sont discutées ici.

GUNN Holly, HEPBURN Gary (2003). Seeking Information for School Purposes on the Internet. *La Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie* ; vol. 29 (1), Hiver 2003. <http://www.cjlt.ca/content/vol29.1/04_gunn_hepburn.html>, consulté en septembre 2003. *La Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, vol. 29 (1), Hiver 2003 [n. p.].

Cet article présente les résultats d'une étude, menée dans quatre écoles publiques de la Nouvelle-Écosse, auprès d'étudiants de douzième année, sur leurs stratégies de recherche d'informations lorsqu'ils utilisent l'Internet comme source d'informations. Plusieurs comptes-rendus de programmes d'études du Department of Education de la Nouvelle-Écosse attendaient beaucoup des stratégies de recherche d'informations des étudiants, dans le cadre de l'utilisation de l'Internet à des fins pédagogiques. Cette étude examine si ces attentes ont été

remplies. Les résultats concernent l'utilisation par l'étudiant de stratégies précises de recherche d'information : la connaissance des moteurs de recherche sur le World Wide Web, la façon dont les étudiants ont acquis leurs connaissances relatives à la recherche d'informations sur Internet et la perception qu'ont les étudiants de leur capacité à repérer des informations sur Internet. Les résultats de l'étude ont des répercussions importantes sur l'éducation par Internet et sur le rôle des spécialistes de l'information dans les écoles publiques. [Résumé des auteurs]

KOLMAYER, Elisabeth (1988). Démarche d'interrogation documentaire et navigation, in : ROUET, Jean-François, LA PASSADIÈRE, Brigitte (éd.). *Hypermédiatés et Apprentissages* : actes du 4ème colloque, Poitiers, 15, 16, 17 octobre 1998, Université de Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société. Paris : INRP : EPI, p. 121-134.

Que fait-on lorsque l'on recherche de l'information ? Quelles aides peuvent rendre la tâche plus facile ? Plusieurs réponses sont proposées sous la forme de modélisations de la situation d'interrogation documentaire, tant par les sciences de l'information que par la psychologie cognitive. Quelques-unes de ces modélisations sont analysées. Elles se distinguent moins par leur discipline source que par la place qu'elles accordent à l'élaboration du but de la recherche.

LAFERRIÈRE Thérèse, BRACEWELL Robert, BREULEUX Alain ; TeleLearning network Inc. Vancouver (2001). *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire* (mise à jour). <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html>>, décembre 2001, — 60 p. Rapport final présenté à Rescol/SchollNet.

Le rapport examine l'utilisation des ressources et des outils en réseau en salle de classe et dans les écoles. Il vise à informer et à orienter les recherches futures. Dans les écoles des pays industriels, l'ordinateur est utilisé pour trois raisons : faire acquérir aux élèves un minimum de compétences en informatique, appuyer et enrichir le programme et enfin favoriser les relations réciproques des enseignants et des apprenants. D'après les résultats du rapport, cette troisième raison est celle qui pourrait avoir le plus d'importance sur l'enseignement traditionnel.

LAZONDER Ard W. (2001). Minimalist Instruction for Learning to Search the World Wide Web. *Education and Information Technologies* ; vol. 6, n° 3, september 2001, p. 161-176.

L'étude examine l'efficacité de « l'instruction minimaliste » (Carroll, 1990) pour développer des compétences d'auto-régulation dans le cadre de la recherche sur le Web. Les résultats obtenus par des élèves ayant été familiarisés par « l'instruction minimaliste » ont été comparés à ceux d'un groupe témoin. L'acquisition des compétences a été testée sur des tâches de recherche sur le web et sur des tâches de recherche sur le catalogue en ligne de la bibliothèque. L'enseignement de l'auto-régulation des compétences a permis de développer le temps de pratique de 25 %. Toutefois, cela n'a pas développés les performances de la recherche sur les tâches du test. Des explications de ces résultats sont proposées et des questions pour de nouvelles recherches sont posées.

LIQUÈTE, Vincent-Thomas (1997). Formation à l'informatique documentaire : le didacticiel vidéo BCDI. *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 145, janvier-février 1997, p. 69-72.

L'article a pour objet de montrer la nécessité d'associer un produit vidéo à la formation à l'informatique documentaire. Il fait aussi une présentation du contenu du vidéogramme « didacticiel vidéo », de sa construction technique et l'accueil qui lui a été réservé par les élèves de collège, lycée et BTS.

LIQUÈTE, Vincent-Thomas (2003). *Analyse du dispositif des Travaux Personnels Encadrés (TPE) vu/vécu par les professeurs-documentalistes*. Assises Nationales, Éducation à l'information et à la documentation, Clés pour la réussite de la maternelle à l'université, 11 et 12 mars 2003. En ligne : <http://web.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-Liquete.rtf> (consulté en juin 2004).

Ce document a pour objet le sentiment des professeurs-documentalistes de lycée face à la mise en place et au suivi des Travaux Personnels Encadrés (TPE).

MAURY, Yolande (1996). *La recherche documentaire informatisée*. Paris : DEA Nouvelles Technologies de l'Information appliquées à la Communication et à la Formation, 145 p.

Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le cadre des CDI,

et le renforcement de la fonction pédagogique de la documentation et du CDI qui en a résulté sont au point de départ de la réflexion de ce travail. L'objectif est de savoir si, après formation, les élèves sont capables d'utiliser de façon plus rationnelle et efficace un dictionnaire électronique dans le cadre d'une recherche documentaire. Globalement, il ressort de cette recherche que l'introduction des nouvelles technologies dans le cadre du CDI, et dans l'enseignement en général, ne peut se faire sans une réflexion préalable sur l'utilisation qui en sera faite.

MAURY, Yolande (2003). *Éduquer à l'information-documentation en 6ème et en 2ème : regard sur les pratiques ordinaires des documentalistes de CDI*. Assises Nationales, Éducation à l'information et à la documentation, Clés pour la réussite de la maternelle à l'université, 11 et 12 mars 2003. En ligne : <http://web.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/AsScoMaury.rtf> (consulté en juin 2004).

En s'appuyant sur des observations effectuées dans quatre établissements de l'Académie de Paris, l'auteur s'intéresse aux savoirs enseignés dans le cadre de l'éducation à l'information-documentation : quelles sont les places respectives accordées aux savoir-faire instrumentaux, aux savoirs documentaires et informationnels et aux pratiques métacognitives ? comment est pensée l'articulation entre apprentissages documentaires et apprentissages disciplinaires ? À travers l'étude des pratiques, l'objectif est de saisir le sens des dynamiques engagées et de cerner leur logique de développement sur la durée

ROUET, Jean-François, TRICOT, André (1995). Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive. *Sciences et techniques éducatives*, vol. 2, n° 3, p. 307-331.

Cet article examine les aspects psychologiques et ergonomiques de la recherche d'informations dans les systèmes experts. L'hypothèse générale est que la conception de systèmes hypertextes pour l'éducation ne peut faire l'économie d'un modèle cognitif général des tâches et des activités faisant appel à des structures d'informations complexes.

ROUET, Jean-François, TRICOT, André (1998). Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs, in : TRICOT, André,

ROUET, Jean-François (dir.). *Les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Éditions Hermès, p. 57-74. (Hypertextes et Hypermédias.)

Les processus cognitifs qui permettent la recherche d'informations dans les hypertextes sont examinés. Un modèle cyclique qui comporte trois grandes phases – l'évaluation, la sélection et le traitement – est proposé. Chaque phase se décompose en plusieurs processus plus spécifiques. Pour chaque phase de modèle, une

définition ainsi que des illustrations empiriques sont proposées. Les auteurs discutent également les interactions qui existent entre ces phases d'activité et décrivent trois mécanismes de gestion cognitive : planification, contrôle, régulation. Enfin, ils suggèrent quelques implications de leur approche pour la conception de systèmes hypermédias.

Céline DUARTE-CHOLAT
INRP-dpt TECNE (cduarte@inrp.fr)

LES DÉTERMINANTS DU RENDEMENT SCOLAIRE DES FILLES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

ABDOU KARIM NDOYE

INTRODUCTION

Lorsqu'on évoquait, naguère, le cas d'une élève en état de réussite scolaire, c'est sans guère de réserves qu'on lui attribuait le mérite de sa situation. Mais tout se passe comme si, actuellement, les perspectives s'étaient renversées ; c'est volontiers, en effet, que l'on présente la réussite scolaire comme pouvant dépendre de nombreux facteurs (Saito, 1998).

À l'heure actuelle, il est ordinaire de considérer que l'origine sociale est susceptible d'influencer la réussite scolaire. Il est démontré que les variables scolaires ainsi que les caractéristiques inhérentes à l'enseignant ne peuvent suffire à rendre compte des inégalités caractérisant la distribution sociale différentielle de la réussite scolaire. Selon certaines recherches, les performances scolaires d'un enfant seraient en rapport direct avec ses conditions de vie culturelles et socio-économiques. Ces conditions étant différentes selon les familles, ces dernières doteraient les enfants de motivation et d'appui

différents, comme le suivi pédagogique à domicile, le support matériel et financier et véhiculeraient des valeurs différentes à l'égard de l'école telle qu'une bonne ou mauvaise perception de l'apprentissage scolaire créant ainsi des variations dans la performance scolaire (Lawson-Body, 1993 ; Yeboah, 1997).

Quoi qu'il en soit des appréciations qu'appellent ou méritent ces diverses positions, on conviendra aisément que le phénomène de réussite scolaire est examiné, et de plus en plus couramment depuis quelques années, sous d'autres angles. Nous ne pouvons nous étendre ici sur les diverses écoles de chercheurs ainsi que sur les thèses et hypothèses qu'elles présentent, renvoyant le lecteur aux ouvrages spécialisés. Disons seulement que les grands courants peuvent être classés de la manière suivante : en plus des facteurs reliés à l'origine sociale (aspects relatifs aux revenus et à la culture des familles d'où viennent les élèves, à l'éducation des parents, etc.), on a étudié des facteurs concernant l'institution scolaire (le type d'école, l'organisation scolaire, les livres et les

autres équipements de l'école, la qualification des enseignants, la taille de la classe, etc.) et des facteurs se rapportant à l'individu lui-même (l'âge, le sexe, etc.). À l'évidence, au cours des deux dernières décennies, de nombreuses recherches ont porté sur ces facteurs. Toutefois, exception faite d'une production plus ciblée au tournant des années 90, quelques chercheurs, à vrai dire très peu, se sont penchés sur la revue de la documentation portant sur les déterminants du rendement scolaire des filles en Afrique. La présente recherche, en s'y consacrant, montre la nécessité d'articuler plusieurs approches pour générer des connaissances qui permettent d'expliquer la globalité de la problématique abordée ici. Son originalité consiste à mettre en lumière les différentes approches du problème du rendement scolaire des filles afin de faire ressortir la rationalité des bases empiriques des arguments et concepts invoqués par les chercheurs.

Le présent texte présentera quelques écrits d'auteurs qui ont traité, selon différentes approches, le problème du rendement scolaire de façon théorique et empirique, aussi bien dans les pays du Nord industrialisé que dans ceux du Sud. En explorant ces approches caractéristiques, nous en rappellerons brièvement certaines qui ont privilégié des facteurs explicatifs d'ordre historico-politique, pédagogique, socioculturel, socio-économique, psychologique, psychosociologique, etc. Cette démarche nous permettra de mieux comprendre ce que ces auteurs considèrent comme susceptible d'influencer le rendement scolaire à partir d'observations empiriques.

Ce plan étant indiqué, intéressons-nous à présent plus directement à certains aspects méthodologiques.

NOTES MÉTHODOLOGIQUES

L'étude a cherché à dresser un portrait d'ensemble des déterminants du rendement scolaire des filles au primaire en Afrique noire, tel qu'il apparaît dans la littérature. De manière plus spécifique, elle a visé à répondre à deux questions principales : quels sont les principaux facteurs qui favorisent ou entravent la réussite scolaire des filles au cycle primaire ?

La méthodologie mise en œuvre pour réaliser cet objectif a cherché à tenir compte de cette spécificité en faisant l'inventaire de la documentation scientifique portant sur

le thème. Concrètement, la démarche d'investigation a consisté en une cueillette, auprès des structures spécialisées à Dakar et à l'étranger, de tous les documents considérés comme significatifs dans le cadre de la recherche. L'information a été rassemblée par l'examen de près de 230 sources documentaires pertinentes (rapports de recherche, de colloques, de séminaires ou d'ateliers, thèses, ouvrages, mémoires, articles, mémorandums).

Pour la littérature francophone africaine, canadienne et européenne, nous avons utilisé les moteurs de recherche « Francis » et « Google » afin de couvrir la période 1990-2002 et exploré les bibliographies spécialisées pour la période 1970-1990. L'investigation avec les moteurs de recherche « Alta Vista », « Copernic » et « Eric » a permis d'ajouter quelques autres références en Europe et en Amérique du Nord. Compte tenu des limites des outils de recherche utilisés, il est fort probable que le corpus de documents traitant du sujet abordé soit plus conséquent que celui retenu ici.

L'ensemble de la documentation ainsi sélectionnée a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Évrard, Pras, Roux, 2000). Cette opération, conduite par deux codeurs indépendants, a consisté en des lectures laissant ressortir les passages les plus intéressants du matériel recueilli. À partir de ces multiples lectures et d'un tri des « noyaux de sens », c'est-à-dire des idées telles que développées par un auteur, une liste des passages significatifs (Van der Maren, 1995) a été composée par chacun des juges. Ces deux listes ont été comparées entre elles et une démarche de synthèse a été répétée jusqu'à ce qu'une seule liste des passages les plus pertinents soit arrêtée dans le cadre d'un accord inter-juges. Dans un deuxième temps, une analyse de contenu plus approfondie a été effectuée et elle a permis de classer ces passages par catégories inspirées par les approches signalées dans les références documentaires consacrées à cette question. Probablement, certains ne manqueront pas de trouver des imprécisions voire des schématisations dans cette catégorisation qui n'a pas fait l'objet de validation par des techniques statistiques (ex : analyse factorielle, Herman, 1967). Il reste que, par ce procédé, nous avons pu ébaucher un panorama structuré en retenant cinq types d'approches des principaux facteurs susceptibles d'expliquer le rendement scolaire des filles.

APPROCHES CARACTÉRISTIQUES

Pour débiter la revue, la section qui suit met d'abord en relief les facteurs historiques identifiés dans la documentation comme facteurs prescriptifs du rendement des filles dans l'éducation formelle.

1. APPROCHE HISTORIQUE

De manière générale, cette première approche occupe une place relativement minime dans la littérature pédagogique consacrée aux déterminants de la réussite scolaire des filles. En particulier, la littérature fournit très peu de données quantifiées sur l'enseignement élémentaire.

Les rares études qui fournissent quelques indications sur les facteurs historiques qui influent sur le rendement scolaire des filles en Afrique subsaharienne, décrivent un processus d'éducation dans lequel chacun des sexes recevait des formations différenciées et hiérarchisées dans des lieux différents.

Percevant une différence entre la période d'avant la colonisation et celle d'après, l'approche historique explique les faibles performances des filles à l'école par l'institutionnalisation d'une logique inégalitaire entre hommes et femmes et par le renforcement de l'exclusion des femmes des sphères publiques et de la société au cours de la colonisation. Telle est du moins, dans certains textes, l'évolution que décrit la Banque mondiale (1995). Selon cet organisme international, avant la colonisation, il n'existait pas de différence dans l'accès à l'éducation des filles et des garçons. La fille et le garçon avaient le même droit à l'éducation. Ce qui les différenciait cependant c'était la finalité assignée à chaque sexe. À l'école coranique, par exemple, pour la fille, il s'agissait seulement de connaître quelques sourates pour prier alors que le garçon était tenu d'aller le plus loin possible. Toutefois, tous les deux étaient appelés à apprendre l'agriculture, secteur économique le plus important de l'époque.

Si cette thèse est explicitement défendue par la Banque mondiale, elle est aussi partiellement celle de Nodjiel (1991), Niane et Lagardère (1992), Odaga et Heneved (1996) et Diop / Kane (1998). Suivant leur analyse, l'origine de la faible performance des filles à l'école doit être recherchée dans l'histoire coloniale. À cette époque, le législateur a renforcé la logique patriarcale et

occidentale car lorsque l'éducation des filles a été finalement incorporée dans le programme de développement des communautés indigènes, le type d'enseignement dispensé visait uniquement à développer les vertus d'une femme soumise à son mari; l'espace domestique étant l'épicentre de la domination masculine.

En fait, par l'éducation scolaire, le colonisateur a introduit un système qui reflétait les notions européennes des relations de genre existant dans la société patriarcale. Au sein de cette dernière, avait cours le droit romain qui prescrivait l'autorité du père et de l'époux sur la femme et la fille. Il découle de cette vision une conception des rapports entre les hommes et les femmes qui ignorait totalement la valeur essentielle de la femme africaine dans les sphères publiques et économiques de la société. Cela a induit un renforcement des réticences habituelles de la société indigène à scolariser les filles.

En effet, craignant que les filles scolarisées n'aillent à l'encontre des us, coutumes et normes de la société traditionnelle (Akpaka et Gaba, 1991 ; Guindo, 1997), les communautés indigènes se sont montrées très méfiantes envers l'École coloniale. Aussi bien, et cette attitude persiste encore, la plupart des familles africaines s'opposèrent à la scolarisation de leurs enfants et particulièrement à celle de leurs filles en arguant du fait que les femmes sont les gardiennes de la culture dans la société africaine. À ce propos, Labazée (1995), Kaboré (1998) et Marcoux (1998) ont, parmi d'autres, constaté que, depuis lors, l'éducation scolaire des enfants africains a accentué leur spécialisation en fonction du sexe : travaux domestiques, sédentarité, valorisation d'une attitude plus réservée chez les filles ; plus de vie extérieure, attitude dynamique, active chez les garçons. Ces auteurs soulignent également les stratégies familiales sexuellement différenciées qui se manifestent par la tendance à valoriser davantage la réussite scolaire des garçons en précisant que les moyens économiques ou les valeurs culturelles et sociales sont mises en avant pour justifier cette différenciation.

En dépit de l'intérêt de cette approche, il reste qu'à la lecture des divers études et ouvrages consultés, il apparaît, dans les différentes conclusions, que la question de la réussite des filles à l'école élémentaire englobe un champ de recherche plus vaste car elle concerne diverses variables : variables historiques, certes, mais aussi, des variables psychologiques, pédago-

giques, sociologiques et, enfin, psychosociologiques. C'est pourquoi, sans nous attarder davantage sur les facteurs historiques, il importe de mettre en exergue les conclusions tirées des auteurs consultés, selon les autres approches qui sous-tendent leurs travaux.

2. APPROCHE PSYCHOLOGIQUE

Le second type d'approche tend à expliquer les rendements scolaires par des facteurs individuels. On peut se référer à Mime / Martissano (1998) pour une revue sur cette question. Posant le problème de la construction de l'identité et de l'image de soi, elle reprend les analyses de Koné (1995) et avance que :

« *La famille est la première collectivité dans laquelle se réalise l'apprentissage des comportements du genre. La mère surtout puis les expériences rationnelles dont il est témoin, apprennent à l'enfant les attitudes sociales propres à son milieu. L'assimilation du schéma comportemental du genre s'opère à travers les valeurs du groupe d'appartenance de l'enfant* » (Koné, 1995, citée par Martissano/Mime, 1998, p. 18).

C'est, poursuit-elle, à l'école que nous avons accès au savoir, mais c'est surtout là que nous commençons à nous construire nous mêmes en échangeant avec les autres. C'est le sens à donner aux mises au point effectuées par Jacquart qui affirme que :

« *La personne qui émerge en chacun de nous résulte de ce que nous recevons des autres. Ce "je" que nous parvenons à formuler est le produit des "tu" qui nous sont adressés. L'essentiel de ce qui éclôt en nous vient de notre position par rapport au foyer des regards des autres. L'école est le lieu privilégié de cette transmutation. C'est à l'école que peut prendre forme une mentalité collective* » (Jacquart, 1966, p. 87).

Abordant plus particulièrement la problématique de « l'inégalité scolaire », Mime / Martissano (1998) rappelle quelques théories du handicap intellectuel et rapporte que :

« *Les différences individuelles constamment observées entre les acquisitions d'enfants recevant les mêmes enseignements ont de tout temps été attribuées pour une large part à des différences d'intelligence, d'aptitudes, ou, selon une terminologie plus récente, à des différences cognitives* » (Reuchlin, 1991, p. 19).

Selon Mime / Martissano (1998), toujours, les travaux relatifs à l'idéologie des « dons » pourraient impliquer que les filles sont moins « douées » que les garçons pour

les études et notamment pour les sciences. Il s'agit, dans cette perspective, de justifier l'inégalité de fait entre les filles et les garçons sans remettre en cause l'égalité des droits. Un tel discours, on le conçoit, sans peine, soulève la question de l'inaptitude intellectuelle des filles. Quantité d'analyses ont pourtant, au cours des trente dernières années, progressivement démystifié la question de « l'inaptitude » des filles à l'étude des sciences (Ferrand, 1994 ; Mulemva, 2002) et il suffirait d'affirmer avec Jacquart (1966) que les enfants naissent égaux à la loterie du hasard génétique pour invalider, à bon droit il nous semble, des thèses aussi fallacieuses.

Malgré cette critique percutante de l'idéologie « masculiniste », on rencontre encore des recherches qui, sans être aussi répandues que les précédentes, continuent à se demander si les filles sont physiologiquement capables d'avoir la « bosse des maths ». Et, elles font appel à la neuropsychologie pour mettre en avant des différences dans le système hormonal et/ou dans la structure du cerveau de l'un et de l'autre sexe. C'est une façon particulièrement obtuse d'aborder la question de l'inégalité des chances à l'école entre filles et garçons. Par ce procédé, on naturalise des phénomènes qui sont fondamentalement des construits sociaux en remplaçant la notion de « don » par celle de « gène ».

L'inaptitude scolaire des filles serait un « syndrome inné ». Et ces théories ont tendance à retrouver une nouvelle jeunesse sous d'autres formes, plus modernisées. Eysenck (1977), par exemple, soutient que les professeurs ont un quotient intellectuel moyen de 140 alors que celui des médecins et des ingénieurs n'est que de 130, celui des bouchers de 100, etc. Ces errances ont été reprises et vulgarisées par le biologisme réactionnaire de Debray-Ritzen (1978) pour qui « *les différences intellectuelles structurent à peu près les couches de la hiérarchie sociale* ». On reprend l'idée en classant les uns comme « concrets », les autres « abstraits », d'un côté les « scientifiques » (les bons, les doués), de l'autre, les « littéraires » (les moins doués et les filles évidemment).

À en croire AGRO-PME (1992), UNICEF (1992) et Kaboré (1998), les difficultés de scolarité des filles sont liées moins à un problème d'insuffisance de douance qu'à un manque de persévérance et de motivation scolaire chez certaines d'entre elles. En effet, celles-ci, intériorisant des stéréotypes sexistes, se persuadent qu'elles ont moins de capacités intellectuelles que les garçons (Keil, 1998 ; Lange, 1994 ; Duru-Bellat, 1990 ;

Baudelot et Establet, 1992 ; Djangone, Irie, Talnan, Koné, 2000 ; Proteau, 2001) ; que les études sont secondaires par rapport aux travaux domestiques qui les préparent à leur futur rôle de ménagère (Lagardère, 1995 ; Mc Cain Miller, 1990, Anker, 2000).

De surcroît, victimes, parfois, de traumatismes psychologiques par suite de violences sexuelles (harcèlements, viols, intimidations et / ou représailles), elles sont plus absenteïstes, redoublent plus et sont moins performantes que les garçons (Jousset et Ouédraogo, 1994 ; Diakité, 2002). Plus que ces derniers, elles ont tendance à se décourager et à se montrer désintéressées de l'école lorsqu'elles connaissent des échecs. Ce désintérêt se nourrit de la conviction qu'elles auront un mari pour les prendre en charge à l'image de leurs mères et celles-ci ne les encouragent pas plus qu'il ne faut à la réussite scolaire. Si l'on sait que la motivation est un facteur souligné par tous les auteurs dès lors qu'il est question d'apprentissage, on peut supposer que les filles rencontrent de multiples difficultés pédagogiques dans leur scolarisation. Lesquelles ? C'est à les répertorier que s'attachera cette section.

3. APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Quant à la troisième approche, que nous examinons ici, elle est, à nos yeux, celle dont les résultats sont les plus complexes. C'est ce que tend à confirmer Mime / Martissano (1998). Approfondissant l'analyse des différences de réussite, elle déclare que l'institution et la didactique jouent un rôle dans le processus d'apprentissage et de sélection des individus. D'après elle, c'est tout d'abord un effet du système qui procède par sélection des individus à former (concours et places limitées), par discrimination (origine socio-économique, statut social ou politique, genre, etc.) puis par élimination (résultats insuffisants).

C'est enfin un effet de pratiques pédagogiques, de styles d'enseignement, de méthodes didactiques, de personnels enseignants plus ou moins bien formés, de personnalités plus ou moins conflictuelles qui se côtoient au sein de la classe. Par exemple, Mime / Martissano (1998) ; Kabré et Trah (1999) ; Nlep (2001) voient chez des enseignants certains comportements et attitudes pédagogiques qui seraient de nature à ne pas encourager l'épanouissement de la scolarisation des filles. C'est aussi, en partie, l'avis de Madana, Kidiri, Nebe et al. (1991), Jousset et Ouédraogo (1994), MEBA

(1991) et Sow (1994). Ces auteurs insistent sur certains comportements nocifs des maîtres (utilisation des filles à des travaux d'intérêt personnel, chantage sexuel, droit de cuissage, harcèlement sexuel, sanctions corporelles humiliantes, etc.) qui inhibent les écolières. De ce fait, celles-ci deviennent incapables de se concentrer sur leur travail scolaire. Qui plus est, en classe, les filles ne sont pas incitées à communiquer verbalement ni par leurs maîtres ni par leurs condisciples.

Bon nombre de ces variables inhérentes au système éducatif sont aussi retenues par plusieurs auteurs (Tietjen, 1992 ; Toe, 1991). Mais, quelques chercheurs en ont identifié, plus précisément encore, d'autres. Ainsi, Djarma et Tolmbaye (1995) puis Sanou (1995), par exemple, font-ils remarquer que les conditions matérielles et techniques de travail et de vie ne sont pas favorables aux filles dans les écoles. Ils soutiennent que les modes de vie des filles dans la réalité de leur milieu sont ignorés par l'école. Ceci crée en elles un malaise profond et un sentiment d'insécurité dans la classe.

Toujours, en ce qui a trait à l'optique pédagogique, dans d'autres travaux, on a trouvé que le paiement des frais de scolarité est un indice de l'importance que les parents accordent à l'éducation. Cependant, compte tenu des difficultés qu'éprouvent certains parents à y faire face, c'est une variable dont il faut tenir compte dans les variations du rendement scolaire (Banini et Tamini, 1994 ; IDS, 1994 ; MEB, 1994 ; Koukou, 1994).

D'autres chercheurs répertoriés estiment, pour leur part, que la disponibilité des livres a un impact non négligeable sur le rendement scolaire dans un contexte de pays en voie de développement où les enfants ne disposent pas de tous les manuels scolaires de leur classe. Heyneman (1976, 1983) croit que dans les pays en développement où les écoles sont très pauvres en ressources matérielles, le nombre de manuels scolaires par élève est lié positivement au rendement.

Un constat analogue est fait par la Banque mondiale. Cette institution de Bretton-Woods adhère fortement à l'idée d'un lien entre la disponibilité de manuels et la réussite scolaire des élèves dans le cadre des pays en développement. Elle en est si persuadée qu'elle fait de l'amélioration de la fourniture en manuels pédagogiques dans les écoles primaires la principale mesure de ses politiques de restructuration de l'éducation dans ces pays (Banque mondiale, 1986, 1995). C'est ce qui se manifeste avec éclat dans cette déclaration :

« Les résultats de recherche s'accordent pour dire que la fourniture de matériel pédagogique, et notamment de manuels est le moyen le plus rentable d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire. La rareté du matériel pédagogique dans les classes africaines est un problème inquiétant ; c'est peut-être à cet égard que l'écart s'est le plus élargi entre cette région et le reste du monde » (Banque mondiale, 1986, p. 66).

Sans méconnaître les facteurs pédagogiques ci-dessus évoqués, Hyde (1921) et Biraimal (1982) déclarent que les facteurs qui influencent l'accès à l'éducation des élèves, en général, et des filles, en particulier, peuvent être recherchés dans trois domaines : la société, les facteurs internes à l'école et la famille. Voir plus en détail le caractère significatif de leur relation avec le rendement scolaire, tel est l'objectif de l'approche sociologique.

4. APPROCHE SOCIOLOGIQUE

Le domaine sans doute le plus documenté concernant les déterminants du rendement scolaire a trait à l'incidence des facteurs sociaux sur cette réussite. Depuis longtemps en effet, de nombreux chercheurs en sociologie de l'éducation ont établi un ensemble de résultats concordants quant à l'influence des facteurs sociaux sur la réussite scolaire (Reuchlin, 1976 ; Mingat, 1981 ; Lautrey, 1980). C'est ainsi que Bourdieu et Passeron (1970), puis Baudelot et Establet (1971) ont clairement montré que la répartition des élèves dans les différentes filières de l'institution scolaire était fortement corrélée à leur position socio-économique.

Selon Bourdieu et Passeron (1970), les facteurs liés à l'environnement social et familial pouvaient le mieux expliquer les variations dans le rendement scolaire. Ces auteurs ont continué à croire que les ambitions scolaires plus faibles des plus défavorisés correspondent à une évaluation réaliste des difficultés à dépasser « une intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives », sans que l'on puisse jamais vraiment savoir si c'est parce qu'on est « résigné » et qu'on n'adhère pas aux valeurs de réussite qu'on ne « monte » pas socialement, ou si c'est plutôt parce qu'on se sait ou se sent depuis parfois plusieurs générations, retenu ou maintenu « en bas » par le « poids des choses », qu'on se résigne et renonce à son « étoile » (Forquin, 1991, p. 61). De son côté, Snyders (1976) a fait une revue complète de ces travaux. Plus récemment Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer (1982) ont présenté une analyse des

mécanismes sélectifs du système d'enseignement et ont constaté que le poids des variables socio-économiques et culturelles est fort et handicape davantage les enfants issus des milieux sociaux bas. Enfin, Caglar (1983) a noté la convergence des résultats des recherches récentes et plus anciennes menées dans différents pays. Cette convergence souligne l'influence décisive des facteurs sociaux sur la réussite scolaire. On ne pourrait mieux trouver pour soutenir cette idée que de citer Caglar lui-même :

« À la fin de la première année à l'école primaire, les résultats scolaires de l'élève portent l'empreinte des caractéristiques culturelles familiales. La durée, la qualité des études de l'enfant vont dépendre en grande partie de son origine sociale » (Caglar, 1983, p. 22).

L'approche sociologique de la réussite scolaire a donc établi un fait persistant. Toutes les études empiriques arrivent à une même conclusion : la réussite scolaire est fortement et positivement corrélée à l'origine sociale des élèves. Quels que soient les indicateurs des deux variables utilisées, lorsque le niveau du statut social de la famille augmente, la réussite des enfants croît également. C'est donc, avec quelque raison, que l'étude de Mime / Martissano (1998), déjà évoquée, précise que :

« Pour les sociologues de l'éducation, les différences de réussite scolaire seraient dues aux différences d'environnement social et culturel et non à des inaptitudes naturelles. Les enfants d'origine populaire, qui souffrent d'un environnement moins favorable, se retrouveraient tout naturellement en situation d'échec scolaire » (Mime / Martissano, 1998, p. 16).

Et, citant Forquin et Blande (1991), elle poursuit, avec pertinence et tonicité, que :

« Cette orientation vers des valeurs de réussite, qui va de pair avec des aspirations éducationnelles élevées, est liée significativement à l'appartenance sociale » (Mime / Martissano, 1998, p. 16).

En général, cette appartenance sociale est mesurée par la profession du père, corrigée parfois par celle de la mère. La réussite scolaire est mesurée, pour sa part, par une moyenne à des examens scolaires, par des classifications établies par les maîtres ou le nombre de fois que l'élève redouble au cours de sa scolarité. En outre, la comparaison des influences respectives des variables sociales et des variables scolaires sur la réussite vérifie les constats formulés selon lesquels la classe sociale, plus que tout autre facteur, détermine le niveau de réussite

(Cherkaoui et Lindsey, 1977). Comme pour confirmer cette idée, Clignet et Foster (1966) puis Assié (1982) ont mis en évidence que les enfants issus de classes pauvres qui restent dans le système le doivent à leurs performances exceptionnelles tandis que les enfants issus de milieux modestes ou défavorisés et qui sont moins doués sont éliminés très tôt et doivent renoncer à une consécration scolaire.

Dans le même sens, une récente étude de l'INSEE confirme que la réussite scolaire est fortement déterminée par l'origine sociale ou culturelle des jeunes (Baro, 1997). Elle a constaté qu'en dépit d'une certaine mobilité sociale ascendante (nous constatons que des enfants de milieux défavorisés parviennent, grâce à l'école, à se hisser dans l'échelle sociale), les facteurs externes comme l'origine socio-économique restent prépondérants et l'appartenance sociale se répercute dans l'individu, notamment dans ses représentations. Dans le même temps, des enfants de milieux « bourgeois » pour lesquels l'école aurait été faite « sur mesure » échouent dans leurs études. Ce dernier constat est fait aussi par Cherkaoui (1986) qui signale des travaux dont les résultats nuancent les régularités solidement affirmées quant à l'influence de la classe sociale sur la réussite. En particulier, l'influence de l'appartenance socio-économique sur la réussite change de façon notable lorsqu'on considère le type d'enseignement suivi par l'élève. Cherkaoui écrit : *« Plus précisément, en termes de relations entre les classes, on note une détérioration relative de la réussite des enfants de cadres supérieurs-professions libérales et de petits propriétaires d'une part, une amélioration relative de la réussite des élèves issus de la classe ouvrière... d'autre part »* (Cherkaoui, 1986, p. 52).

La différence de réussite scolaire due à la section suivie est plus importante que celle expliquée par la classe sociale de l'élève. Il existe une interaction entre la réussite scolaire, la classe sociale et le type d'enseignement ou le type d'établissement fréquenté (écoles confessionnelles ou pas, mixtes ou pas, en milieu rural ou urbain, statut privé ou public (Arestoff et Bommier, 2001).

En ce qui a trait au domaine des facteurs internes de l'école, plusieurs publications scientifiques établissent qu'il existe une relation négative significative entre rang socio-économique de l'école et pourcentage d'élèves en difficulté. Elles ont de plus permis de constater que c'est dans les écoles avec un haut plus degré de défavorisation, l'on trouve, en moyenne, un plus haut pourcentage

d'élèves en difficulté. Par ailleurs, le rang socio-économique de l'école et la note en moyenne en français entretiennent des relations positives. C'est donc, semble-t-il, à travers le pourcentage d'élèves en difficulté que l'association entre rang socio-économique des écoles et réussite devient significative et positive (Crespo, 1988b). Bien que les sociologues de l'éducation aient pu associer de nombreux facteurs au niveau scolaire atteint par les jeunes (environnement, conduite, assiduité, notes, milieu familial), les différences dans l'accomplissement du cursus scolaire ne s'expliquent encore qu'à 50 %. Pour compléter cette connaissance, Hofferth, Boisjoly et Duncan (1998) suggèrent une mesure des ressources humaines et financières extrafamiliales : l'influence des investissements des parents sur le statut de leurs enfants. Dans le domaine des facteurs d'ordre familial, plusieurs publications scientifiques éclairent, de façon précise, les liens entre les niveaux socio-économiques de la famille et la performance scolaire des élèves (Grandmaison, 1972 ; Berny, 1972 ; Drévilion, 1980 ; 1983). À ce propos, certains chercheurs ont suggéré qu'il faudrait étudier plus en profondeur l'impact de la structure démographique du ménage, la classe sociale, le niveau économique, la dynamique sociale de la famille, les modes de prise en charge des enfants, le niveau de scolarisation de la mère et son encouragement à la réussite scolaire de la fille sur le rendement scolaire des filles (Nignan, 1981 ; Grove, 1985 ; Kaboré, 1996). Dans cette optique, nous avons examiné les travaux de Fainzang et Journet (1988), Koné (1989), Jubber (1992), Cherian (1992), Masson et Candotti (1992), Keen et Naidu (1992), Portei (1993), Crespo (1988a), Etta (1994), Lange (1998), Wakam (1999), Proteau (2001) et Mukudi (2002).

Toutefois, si les résultats de ces études descriptives font reconnaître l'existence de lien entre le statut socio-économique des parents et les performances scolaires des élèves, il faut également reconnaître, comme le dit fort justement Lawson-Body (1993), que l'accent a souvent été mis sur le statut socio-économique du père comme élément de référence dans le schéma explicatif : relation « origine sociale » versus « rendement scolaire des élèves ». De notre point de vue, un autre élément important n'est pas très étudié par les chercheurs, soit : le rôle de la mère dans les performances scolaires. Pourtant, à en croire Terrail (1992), Sow (1994) et Diop / Kane (1998) ce rôle de la mère est important dans la réussite des filles.

Ce rôle est sujet à des variations lorsqu'on prend en compte le statut socio-économique de la mère (Levine et Havighurst, 1984). En fonction de son statut socio-économique (capital financier) ou de la longueur de sa scolarité (capital humain), la mère développe des attitudes différentes à l'égard de l'éducation de ses enfants comme le suivi scolaire du jeune, l'encouragement, le renforcement positif. Ces comportements pourraient créer des variations dans les performances scolaires des élèves.

Examinant, en particulier, comment le revenu et le niveau d'éducation des parents affectent l'accomplissement de la scolarité, Hofferth, Boisjoly et Duncan (1998) montrent que, dans le cadre familial, à conditions égales, les jeunes filles noires ont accompli en moyenne une demi-année de scolarité de plus que les jeunes hommes blancs (et cette différence est plus forte dans les familles à revenus bas). La proportion de temps passée avec une femme chef de famille influe peu sur l'accomplissement scolaire et seulement sur les enfants de famille à hauts revenus. Il n'y a pas de corrélation significative entre l'aide apportée par la parenté et l'accomplissement scolaire.

En ce qui concerne la longueur de la scolarité de la mère, l'étude explique qu'elle est liée à celle de l'enfant. Cette variable a une influence sur la probabilité que le jeune mène à bien ses études car une année scolaire supplémentaire de plus chez la mère correspondant à un tiers (1/3) d'année scolaire supplémentaire de l'enfant par rapport à la moyenne. Cette relation est encore plus significative dans les familles à hauts revenus.

C'est ainsi que, dans son article intitulé « Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion », Crespo (1988a) conclut à propos de la question qui nous occupe :

« ... dans le cas des variables rendement en français et rendement en mathématiques, la variable scolarité de la mère influe sur elles de manière constante. Cette constance contraste avec l'inconsistance de l'influence de la scolarité du père. L'influence de la scolarité de la mère est similaire dans les rendements en français et en mathématiques » (Crespo, 1988a, p. 19).

Ce jugement est tout à fait congruent avec les résultats obtenus par la documentation économique. Ici, également, l'impact positif de la scolarité de la mère sur les rendements scolaires a été largement vérifié (Henderson, Mierzkowski et Sauvageau, 1976 ; Hill et Stafford, 1974, 1980 ; Kenny, 1982 ; Murnane, Maynard

et Ohls, 1981). Dans ces études, on attribue généralement cet impact à une plus grande présence de la mère pendant le cours primaire et à une meilleure qualité de présence des mères plus scolarisées.

Cependant, la plupart des recherches sur ces questions ont été réalisées en Amérique du Nord et en Europe et les publications concernent surtout les liens entre le milieu social et la réussite scolaire. Quelques études africaines mettent l'accent sur les modes d'encadrement des élèves par leurs parents. Parmi elles, arrêtons-nous, particulièrement, à trois travaux empiriques réalisés, le premier, au Burkina Faso et les deux autres, plus récents, en Côte-d'Ivoire. Le premier auteur a observé une relation entre le niveau d'éducation de la mère (qui pourrait être un indicateur de l'origine sociale) et les résultats scolaires des élèves. D'après elle, plus le niveau d'éducation de la mère est élevé mieux l'enfant réussit. À partir de ses propres observations en classe, Franiatte-Ouedrago compare des mères illettrées par opposition à des mères scolarisées, pour constater que les résultats scolaires de leurs enfants sont différents. Elle note que : *« ... la moitié des mères illettrées ont leurs enfants qui obtiennent de faibles résultats et pour l'autre moitié leur enfant obtient de bons résultats, toutes les mères qui ont effectué des études supérieures ont leur enfant qui performe bien ; par contre la distinction est moins nette entre les mères ayant été scolarisées uniquement au primaire et celles ayant effectué le secondaire, bien que la tendance se maintienne »* (Franiatte-Ouedrago, 1989, 89-90).

Dans la même veine, le second auteur confirme l'incidence du milieu d'origine (rural ou urbain) sur le type de structuration de l'environnement familial et sur les pratiques éducatives subséquentes (Tapé, 1994, p. 172). Dans sa foulée, le troisième auteur, identifie deux principaux modes d'encadrement utilisés en priorité par les parents dans le suivi de leurs enfants à domicile : le recours aux maîtres ou aux répétiteurs (46 %) et le suivi par les parents (père ou mère) eux-mêmes (28,9 %). C'est dans une faible proportion que cet encadrement est confié à un frère, une sœur ou un(e) cousin(e) (18,4 %) ou que l'enfant est livré à lui-même (5,9 %). Il ajoute que les parents ont une attitude identique en matière de suivi extrascolaire de leurs enfants et recourent à des moyens pratiquement similaires, quelles que soient leurs conditions socio-économiques (Bih, 1997, p. 36).

Plus spécifiquement, Koné (1989) attire notre attention sur les enfants issus d'une famille pauvre, d'une famille

dont les parents sont analphabètes ou d'une famille de grande taille. D'après elle, ceux-ci connaissent un taux d'échec scolaire plus important que les autres.

Une identification relativement complète des facteurs influençant la qualité de la scolarité des filles est celle que fait Kaboré (1998). Elle affirme que le niveau économique seul ne suffit pas à expliquer cette qualité. C'est le niveau de scolarisation des parents et notamment de la mère qui apparaît le plus déterminant. D'après cet auteur, si on veut parler de situation familiale idéale pour la réussite scolaire des filles, on parlera de la conjonction entre les facteurs physiques de la famille et des modes d'interaction familiale adéquats (implication des parents, leur proximité avec les enfants, l'harmonie familiale, l'incitation à la réussite scolaire des filles surtout).

Enrichissant l'éventaire des obstacles sociologiques à la scolarisation des écolières, certains chercheurs expliquent que les filles se marient beaucoup plus vite que les garçons et que la peur qu'elles tombent enceintes fait partie des éléments qui expliquent leur mariage précoce, surtout en milieu rural. De la sorte, elles se maintiennent difficilement à l'école et si elles le font, elles y réussissent moins bien que les garçons (Herz, 1991 ; Kouroumah, 1991 ; Swabe et Singdiba, 1993 ; Guindo, 1997 ; Zoungrana, Tokindang, Marcoux et Konaté, 1998 ; FAWE, 2000 ; Paré-Kaboré, 2003).

5. APPROCHE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE

Pour l'étude de cette dernière approche, de type psychosociologique, une attention particulière doit être réservée à la remarquable étude de Lawson-Body (1993). Son originalité tient à ce qu'elle a finement identifié des facteurs socio-économiques, des facteurs individuels et des facteurs culturels dont dépend la réussite scolaire. Parmi les facteurs socio-économiques, elle retient le statut social des parents (éducation et profession) et d'autres facteurs socio-familiaux tels le rôle de la mère, la taille de la famille, la disponibilité des livres et les difficultés dans le paiement des frais de scolarité. Concernant le statut social des parents, Lawson-Body (1993) note que d'après les recherches, l'influence sociale sur le rendement des élèves n'est pas aussi nette dans les pays en développement comme cela semble être le cas dans les pays développés où le statut socioculturel de la mère favoriserait les performances scolaires de l'élève.

Si Lawson-Body (1993) fournit aux chercheurs en

sciences de l'éducation une vaste synthèse consacrée à l'approche socio-économique qui ne se borne évidemment pas aux seuls facteurs sociaux, plusieurs recherches subséquentes se sont consacrées plus spécifiquement au lien entre le suivi parental et la réussite scolaire. Terrail (1992), par exemple, a montré, en France, d'abord l'incidence positive du rôle de la mère dans la réussite des filles et ensuite, l'importance d'un suivi basé sur l'échange mutuel plutôt que sur un principe de coercition.

Par rapport au lien intrinsèque établi entre la taille de la famille et les performances scolaires, les résultats sont divergents. Selon certaines études Fraser (1959), Mingat et Perrot (1980) il y a un effet négatif de la famille nombreuse sur la performance scolaire des enfants. À l'inverse, d'autres études tout aussi pertinentes, c'est important de le souligner, nous mettent en garde contre toute généralisation. Pour elles, il existerait une relation positive entre la famille nombreuse et le développement intellectuel des enfants (Laosa et Sigel, 1982).

Parallèlement à ces études, ci-dessus répertoriées, d'autres recherches psychosociologiques rappellent que le travail des enfants va à l'encontre de leur scolarisation car les enfants, surtout ceux qui sont de conditions socio-économiques défavorables, – en milieu rural mais également en milieu urbain, dans le petit commerce ou dans le secteur informel faible – cumulent les facteurs les plus défavorables à leur rendement scolaire. Par exemple, certaines élèves qui exercent une activité professionnelle à temps partiel soit par nécessité économique absolue, soit pour compléter un financement familial insuffisant sont porteuses d'attitudes plus consuméristes et utilitaristes vis-à-vis des études (Toe, 1991 ; PNUD/UNESCO, 1994 ; UNICEF, 1997 ; Kouwono, 2002). Dans cette dernière situation, se retrouvent, en particulier, les écolières qui, contribuant significativement dans les travaux ménagers et dans le financement de la famille, se désengagent des études car, pour elles, cette institution a perdu son sens en termes de culture et de compréhension du monde. Ce phénomène entraîne leur démobilitation pour des études dont les diplômes les plus utiles sont les plus difficiles et surtout les plus longs à obtenir (Maïga, 1991 ; Akpaka et Gaba, 1991 ; Monteiro, 1991 ; MEN, 1992 ; Niane/Lagardère, 1992 ; Ilon, 1992 ; Mungah Tchombé, 1993 ; INEADE, 1996 ; Diop/Kane, 1998 ; Filiou et Diarra, 1997).

CONCLUSION

Que peut-on conclure des analyses effectuées ? Au terme de cette revue, nous relevons que la réussite scolaire des filles comprise comme scolarisation et diplomation du plus grand nombre d'entre elles devient l'une des priorités des sociétés africaines d'aujourd'hui. Dans ce contexte, il devient nécessaire de mieux comprendre ce problème, de le documenter par des constats rendant compte de la situation actuelle et d'identifier certains facteurs susceptibles de l'expliquer. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette revue.

En conclusion de notre relevé des principales références classées dans les cinq approches étudiées ici, on note que la problématique du rendement scolaire des filles à l'école élémentaire semble englober un champ de recherche vaste car elle concerne des aspects divers : économiques, sociaux, culturels, psychologiques, idéologiques, etc. On constate aussi distinctement que la réussite scolaire des filles dépendrait essentiellement de facteurs socio-économiques comme le degré d'engagement de la mère ou de la tutrice et son niveau de scolarisation. Les données de la présente revue ont révélé également que, de manière plus globale, des facteurs propres à l'environnement familial entreraient en ligne de compte dans le rendement scolaire des filles. De tels constats conduisent à admettre que les approches des déterminants du rendement scolaire des filles apportent un éclairage limpide : si l'appartenance sociale reste un facteur primordial, on doit la combiner avec d'autres. Aussi, un seul facteur ne suffit-il pas à déterminer un rendement scolaire : il faut rechercher les causes dans la conjonction complexe d'une pluralité d'éléments.

En raison de ce qui précède, les spécialistes en éducation, surtout africains, devraient poursuivre l'investigation pédagogique en profondeur en recensant systématiquement, à l'échelle continentale, des données sur les facteurs qui influent sur le rendement scolaire des filles. Il faudrait développer et capitaliser les études et les recherches permettant d'en faire l'inventaire et les porter à la connaissance du plus grand nombre. Ce travail demeure important, surtout dans le contexte actuel marqué par la volonté d'atteindre les objectifs fixés par le Forum mondial de Dakar et d'insérer l'Afrique dans l'économie mondiale. Car il est clair que le continent noir ne pourra pas relever ces deux défis s'il n'est pas peuplé de citoyennes éclairées, autonomes et respon-

sables. Sous ce rapport, notre revue est certes intéressante mais le panorama qui y est dressé mériterait d'être élargi, affiné et davantage documenté, notamment par l'enregistrement plus systématique des déterminants du rendement scolaire des filles aux différents paliers de leurs études.

Abdou Karim NDOYE, Ph D

Maitre de Conférences à l'École Normale Supérieure
de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAMCHAK, D.J. et NTSEANE, P.G. (1992). Gender, Education, and fertility : A Cross-National Analysis of Sub-Saharan African Nations, *Sociological Spectrum*, 12, 2, Apr.-June, 167-182.
- ADAMS, B.N., WASIKHONGON, J. et NAHEMOW, N. (1987). Socio-Economic Status and Educational Aspirations in Uganda, *Canadian Journal of African Studies*, 21.2, 222-230.
- AGBOTON, A. (1994). Radiographie de l'économie sénégalaise. Les confidences de la Banque mondiale, *Marchés tropicaux et méditerranéens*, n° 2513, 7 janvier, 19-20.
- AGRO - PME (1992). *Étude sur les facteurs affectant le taux de scolarisation et les déperditions scolaires féminines au Cameroun* (étude). Yaoundé : Banque mondiale.
- AINSWORTH, M. (1994). *Socioeconomic Determinants of Fertility in Sub-Saharan Africa : A Summary of the Findings of a World Bank Research Project*. Washington DC : Banque mondiale.
- AINSWORTH, M. et NYAMETE, A. (1992). *The Impact of Women's Human Capital on Fertility and Contraceptive Use in Sub-Saharan Africa : A Study of 10 Sub-Saharan Countries*. Washington DC : Banque mondiale.
- AKPAKA, O. et GABA, I. (1991). *Les aspects socioculturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau primaire au Bénin* (étude). Cotonou : UNICEF.
- ANKER, R. (2000). L'économie du travail des enfants : un cadre de mesure, *Revue Internationale du Travail*, vol. 139, n° 3, BIT.
- APPLETON, S., COLLIER, P. et HORSNELL, P. (1990). *Gender Education and Employment in Côte-d'Ivoire*. Washington DC : Banque mondiale.
- ARESTOFF, F. et BOMMIER, A. (2001). Efficacité relative des écoles publiques et privées à Madagascar : étude d'une période de restriction budgétaire, *Revue d'Économie du Développement*, n° 3, oct., 51-73.
- ASSOGBA, Y.A. (1984). Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation, Université Laval, *Les Cahiers du Labraps*, série études et recherches, vol. I, n° 3.
- BANQUE MONDIALE (1994). *L'Ajustement en Afrique : réformes, résultats et chemin à parcourir*. Washington DC.

BANQUE MONDIALE (1993). *Deuxième projet de Développement des Ressources Humaines*, (Éducation V), Washington DC, fév.

BANQUE MONDIALE (1995). *Rapport d'évaluation rétrospective*, Sénégal, Département de l'évaluation rétrospective des opérations. Washington DC, mai 1995.

BANQUE MONDIALE (1989). *La Banque Mondiale et le Sénégal, 1960-1987*, Rapport n° 8041, Washington DC, oct.

BANQUE MONDIALE (1988). *Étude politique générale : l'éducation en Afrique subsaharienne, pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington DC, Département de l'éducation et de la formation

BANQUE MONDIALE (1986). *Pour de nouvelles politiques de l'éducation en Afrique subsaharienne*, Washington DC, Département de l'éducation et de la formation : Banque mondiale.

BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.

BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1976). *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro.

BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

BEAUR, A. (1986). Discrepancies and Congruencies : The Dilemma of African Child between Family and School, *Revue Internationale de Pédagogie*, 32, 1, 33-53.

BIH, E. (1997). Conditions socio-économiques des parents et Stratégies d'encadrement extrascolaire des élèves du primaire d'Abidjan, « *Revue Ivoirienne de Sciences de l'Éducation*, n° 1, mai, 27-44.

BLOOM, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Trad. Paris/ Bruxelles : Nathan-Labor.

BOUCHARD, C. (1990). Pauvreté et violence : un lien qui ne fait plus de doute, *La Presse*, 26 novembre 1990.

BOUDON, R. (1984). *La place du désordre*. Paris : PUF.

BOUDON, R. (1979). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.

BOUDON, R. (1973). *Les méthodes en sociologie*. Paris : PUF.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

BOUYA, A. (1994). Éducation des filles : Quelles perspectives pour l'Afrique subsaharienne au XXI^e siècle? *Afrique et Développement*, numéro spécial sur *Éducation et développement en Afrique subsaharienne*, vol. XIX, n° 4.

BOUYA, A. (1993). *Les femmes enseignantes dans l'enseignement technique et professionnel dans quatre pays africains francophones. Cas du Sénégal et du Mali*. Genève : Bureau International du Travail.

BOYE, F. (1992). Les mécanismes économiques en perspective, *In Sénégal : trajectoires d'un État*, Paris / Dakar : Karthala / Codesria, 39-94.

BROCK, C. et CAMMISH, N.K. (1991). *Factors Affecting Female Participation in six Developing Countries*. Londres : ODA.

BROWNE, A.A. et BARRETT, H.R. (1991). *Female Education*

in Sub-Saharan Africa : The Key to Development? *Comparative Education*, 27 (3), 275-285.

CAGLAR, H. (1983). *La Psychologie scolaire*. Paris : PUF.

CARNOY, M. (1971). *Family Background, School Inputs and Students' Performance in School : The Case of Puerto Rico*, Université de Stanford, Faculté d'éducation.

CELLULE DE RÉFLEXION SUR LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF (1992). *Aperçu synthétique du rapport d'enquête sur les aspects socioculturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau primaire au Tchad*. Ndjamena : UNICEF.

CENTRALE DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (1991). *Réussir à l'école, Réussir l'école*. Montréal : Communications CEQ.

CENTRE RÉGIONAL DE FORMATION DES MAÎTRES POUR L'ADAPTATION ET L'INTÉGRATION SCOLAIRE (1988). *Parlons échec. Pédagogie de soutien, mode d'emploi*. Nantes : CRDP.

CHRISTIE, P. et GORDON, A. (1992). Policies and Education in rural south Africa, *Journal of social Psychology*, 13, 4, Dec., 399-418. Johannesburg (South Africa).

CHERIAN, V.I. (1992). The relationship between Parental Aspirations and Achievement of Xhosa Children from Monogamous and Polygamous Families, *Journal of Social Psychology*, 271-273. Soverga (South Africa).

CHERIAN, V.I. (1991). Relationship between Size of Broken and Families and Academic Achievement, *Journal of Social Psychology*, 131, 1, Feb., 125-127.

CHERKAOUI, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.

CHERKAOUI, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris : PUF.

CHERKAOUI, M. et LINDSEY, J.K. (1977). Problèmes de mesure des classes sociales : des indices du statut aux modèles d'analyse des rapports de classe, *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, n° 2, 233-270.

CODESRIA (1994). Éducation et Développement en Afrique subsaharienne, *Afrique et Développement*, vol. XIV, n° 4.

COLCLOUGH, C. et LEWIN, K.M. (1993). *Educating All the Children : Strategies for Primary Schooling in the South*. Oxford : Clarendon Press.

CONFEMEN (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école*. (Document de réflexion et d'orientation). Dakar : Confemen.

CORREIA, J. (1994). *L'école dans la Promotion de l'égalité sociale au Cap-Vert*. (exposé). Cap-Vert : Ministère de l'Éducation et du Sport.

COSSOU, M. et DEGBELO, A. (1997). *L'image de la fille/femme dans les manuels scolaires du primaire et du secondaire au Bénin (étude)*. Cotonou : UNICEF.

CRESPO, M. (1988 a). Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIV, n° 1, 3-23.

CRESPO, M. (1988 b). Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIV, n° 3, 415-424.

- DAGUE, D. (1996). *Étude in situ de la relation maître/élèves dans l'enseignement du premier degré au Niger* (étude). Rapport final provisoire. Ouagadougou : UNESCO.
- DEBLE, I. (1980). *La scolarité des filles*. Étude internationale comparative sur les déperditions scolaires chez les filles et chez les garçons dans l'enseignement du premier et du second degré. Paris : UNESCO.
- DEBRAY-RITZEN, P. (1978). *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*. Paris : A. Michel.
- DELDIME, R. et DEMOULIN, R. (1994). *Introduction à la psychopédagogie*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DEMERS, D. (1990). La Capitale des pauvres, *L'Actualité*. Montréal.
- DESCHAMPS, J., LORENZI-CIOLDI, C. et MEYER, G. (1982). *L'échec scolaire*. Paris : Éditions J.M. Favre.
- DIAGNE, S.B. (1992). L'avenir de la tradition, In Diop, M.C. (dir.), *Sénégal : trajectoires d'un État*, Paris / Dakar : Karthala / Codesria, 279-298.
- DIAKITE, F.S. (2002). *Les femmes et l'éducation*. Communication au Colloque « L'éducation, fondement du développement durable en Afrique ». Fondation Singer-Polignac. Paris : Académie des Sciences morales et politiques, 7 novembre 2002.
- DIAMBOMBA, M. et OUELLET, R. (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons scolaires, In CRIRES/FCES, *Pour favoriser la réussite scolaire, réflexions et pratiques*, Québec : CEQ / Éditions Saint-Martin, 58-76.
- DIOP, M.C. (dir.) (1992). *Sénégal : trajectoires d'un État*. Paris / Dakar : Karthala / Codesria.
- DIOP / KANE, M. (1998). *Rôles joués par les mères dans la vie scolaire des filles*. (Mémoire de DEA). Dakar : Université Cheikh Anta Diop, École Normale Supérieure.
- DJANGONE, A.M.R., IRIE, M.B., TALNAN, E. et KONE, K. (2000). *Système scolaire et reproduction des rôles sexués : une analyse du manuel du cours préparatoire deuxième année (CP2) en Côte-d'Ivoire*. Abidjan : INED.
- DJARMA, H. et TOLMBAYE, M.G. (1995). *Rapport d'enquête sur les facteurs socio-économiques et facteurs internes au système éducatif ayant une incidence sur la scolarisation des filles au Tchad*. Ndjamena : UNICEF.
- DREVILLON, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF.
- DREVILLON, J. (1983). Différenciation psychologique et scolarité, In (coll.), *psychologie différentielle et éducation*, Lyon II : P.U., 9-41.
- DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation, genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.P. et MINGAT, A. (1991). Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales, *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV-1, 43 et s.
- EÏD, G. (1993). École, famille et échec scolaire : quelles relations ? *Cahiers Binet Simon*, n° 635, n° 2, 55-88.
- EISEMON, T.O. (1987). Benefiting from Basic Education in Developing Countries, *Special Studies in Comparative Education*, n° 20, State University of New York, Buffalo : Comparative Education Center.
- ETTA, E.F. (1994). Gender Issues in Contemporary African Education, *Afrique et développement*, numéro spécial sur *Éducation et développement en Afrique subsaharienne*, vol. XIX, n° 4.
- ÉVRARD, Y., PRAS, B. et ROUX, E. (2000). *Market : Études et recherches en marketing, fondements, méthodes*. Paris : Dunod.
- EYSENK, H.J. (1977). *L'inégalité de l'homme*. Paris : Éditions Copernic.
- FALL, A. (1993). Dur, dur, l'ajustement structurel, *Le Soleil*, n° 6873 du 30 avril-1 mai, 5.
- FERRAND, M. (1994). Sciences, système éducatif et domination masculine : Critiques féministes et savoirs, *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 41-56.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (1989). *L'enfance, l'école et la pauvreté*. Montréal.
- FILION, L. et DIARRA, I. (1997). *Mali status Report : Knowledge base of Girl's Education* (étude). Bamako : Bureau des Projets Éducation / CARE / USAID.
- FLORO, M. et WOLF, J. (1990). *The Economic and Social Impact of Girls Primary Education in Developing Countries*. Washington DC : USAID.
- FORQUIN, J.C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue française de pédagogie*, n° 59, 52-75 et n° 60, 51-70.
- FORUM DES FEMMES ÉDUCATRICES AFRICAINES (1997). *Étude de la scolarisation du primaire par sexe en Guinée, Rapport final*. Conakry : Institut d'études sur le Développement (IDS), Sussex : Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de la Formation Professionnelle.
- FORUM FOR AFRICAN WOMEN EDUCATORS (FAWE) & INSTITUTE OF DEVELOPMENT STUDIES (2000). *Genre et fréquentation scolaire dans l'enseignement élémentaire au Sénégal*. Nairobi / Londres : Fawe.
- FORUM OF AFRICAN WOMEN EDUCATORS (FAWE) (1995). *Stratégies visant à promouvoir l'éducation des filles et des femmes*. Dossier d'information du FAWE. Kenya : Nairobi.
- FOURNIER, M. (1997). Des familles qui s'impliquent, *Sciences Humaines*, n° 76, oct., 26-27.
- FRANIATTE-OUEDRAGO, C. (1989). *L'effet du suivi de la mère sur la réussite scolaire de l'enfant*. (Mémoire de maîtrise). Québec : Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation.
- GILLY, M. (1969). *Bon élève, mauvais élève*. Paris : A. Colin.
- GOUVERNEMENT DU SÉNÉGAL (1992). *Lettre de politique générale du secteur Education/ Formation*. Dakar : MEN.
- GRISAY, A. (1984). Analyse des inégalités de rendement liées au sexe de l'élève dans l'enseignement primaire ivoirien, *Revue Internationale de Pédagogie*, vol. 30, n° 2, 25-39.
- GROUPE DE TRAVAIL POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE (1996). *Gestion et mobilisation des personnels ensei-*

gnants dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Rapport du groupe de travail sur la profession enseignante. Paris : Ministère de la Coopération.

GROVE, D.J. (1985). Cultural Participation and Educational Achievement : A Cross-Cultural analysis, *International Journal of Comparative Sociology*, 26, 3-4, Sept.-Dec., 232-240.

GUINDO, S. (1997). *Conceptions et attitudes des populations du Seno-Bankass face à la scolarisation des filles : cas des parents Dogon, Peulh et Dafin*. Bamako : École Normale Supérieure.

HADDAR, M. (1992). Les dimensions sociales de l'ajustement structurel au Sénégal : un cadre d'analyse, *In Les conséquences sociales de l'ajustement structurel au Sénégal*, ONU, *Cahiers de l'IDEP*, n° 1, fév., 7-15.

HENDERSON, V., MIERZKOWSKI, P. et SAUVAGEAU, Y. (1976). *L'influence du groupe sur les fonctions de production du système scolaire*. Ottawa : Conseil économique du Canada.

HERMAN, H.H. (1967). *Modern factor analysis*. Chicago : The University of Chicago Press.

HERZ, B., SUBBARAO, K., HABIB, M. et RANEY, L. (1991). *Laissez les filles s'instruire. Des solutions prometteuses au niveau du cycle primaire et du cycle secondaire*. Document de travail n° 133. Washington DC : Banque mondiale.

HEYNEMAN, S.P. (1983). Amélioration de la qualité de l'enseignement dans les pays en développement, *Finance et développement*, vol. 20, n° 1, 18-21.

HEYNEMAN, S.P. (1976). Influences on Academic Achievement : A Comparison of Results From Uganda and More Industrialized Societies, *Sociology of Education*, vol. 49, n° 3, 200-211.

HILL, C.R. et STAFFORD, F.P. (1974). Allocation of time to pre-school children and educational opportunity, *The Journal of Human resources*, vol. 9, n° 3, 323-343.

HOFFERTH, S.L., BOISJOLY, J. et DUNCAN, G.J. (1998). Parents extrafamilial resources and children's school attainment, *Sociology of Education*, July, vol. 71, 246-268.

HORTON, R. (1967). African traditional Thought and Western Science, *Africa*, vol. XXXVII, 1 and 2, (Jan. and April).

HUSEN, T. (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Trad. Paris : OCDE.

INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION (1992). *La demande d'éducation et la participation communautaire* (module 4). PAF 1991/92, IPE-UNESCO.

INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDE et d'ACTION pour le DÉVELOPPEMENT de l'ÉDUCATION (1995). *Les facteurs de réussite scolaire des filles*. Dakar : INEADE / UNICEF.

JACQUARD, A. (1996). *Le Souci des Pauvres*. Paris : Le Seuil.

JACQUARD, A. (1991). *Éloge de la différence, la génétique et les hommes*. Paris : Seuil.

JUBBER, K. (1990). The home and Family Environment and Its Impact on School Performance, *South African Journal of Sociology*, 21, 1, Feb.

KABORE, A. (1996). *Influence de la famille polygame ou monogame burkinabé sur la performance scolaire des filles et des*

garçons (cours moyen de quatre écoles primaires de Ouagadougou). Université de Montréal : Faculté des Sciences de l'Éducation. (Thèse inédite de Doctorat).

KABRE, M.B. (1999). Éducation et scolarisation, enjeux majeurs des rapports de genre, *In* Loch, T. et Koffi, N. (dir.), *Genre et population en Afrique de l'Ouest*, Abidjan : ENSEA, FUNUAP, 73-85.

KEEN, A. et NAIDU, A. (1992). Is school dropout in Semi-Rural Community Related to Poverty ? *Maatkaplike Werk/Social work*, 28, 3, Aug., 100-104.

KEIL, I., L., M. (1998). *Quotidien et Éducation : les enjeux de l'école au Cap-Vert* (étude). Cap-Vert : UNICEF.

KENNY, L.W. (1982). A Model of optimal plant size with application to the demand for cognitive achievement and for school size, *Economic Inquiry*, vol. 20, 240-254.

KING, E. (1991). *Educating Girls and Women : Investing in Development*. Département de la population et des ressources humaines. Washington DC : Banque mondiale.

KING, E. et HILL, A. (1991). *Women's Education in Developing Countries : Barriers, Benefits and Policy*. PHREE/91/40. Washington DC : Banque mondiale.

KONE, K.H.C. (1989). *Influence de la famille sur le rendement scolaire*, Mémoire de fin de formation des inspecteurs de l'enseignement du premier degré. Burkina Faso : Ouagadougou.

KONE, P. (1995). Une pluralité d'approches, *Femmes africaines et Démocratie*.

KOUKOU, A. (1992). *Scolarisation des filles au Niger* (étude). Niamey : UNICEF / UNESCO.

KOUROUMAH, P. (1991). *Étude portant sur les aspects socio-culturels et socio-économiques de la scolarisation des filles au niveau du primaire*. Conakry : Ministère de l'Éducation Nationale, Secrétariat d'État à l'Enseignement Pré-Universitaire.

KOUWONO, R.K. (2002). *Travail domestique des enfants et fréquentation scolaire au Togo : Quelles interactions ?* Communication présentée au Colloque international de Dakar sur « Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours », 10-13 décembre 2002, Paris : AIDELF / INED.

LABAZEE, P. (1995). Le développement de la pluri-activité dans le nord ivoirien, *In Crises, ajustements et recompositions en Côte-d'Ivoire. La remise en cause d'un modèle*, Colloque du GIDIS-CI/ORSTOM, 28 nov.-2 déc. 1994, Abidjan.

LAGARDÈRE, D. (1995). *Étude complémentaire à celle sur les facteurs de la sous-scolarisation des filles au Sénégal*. Dakar : Banque mondiale / Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation.

LANGE, M.F. (ed.) (1998). *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous-condition*. Paris : Éditions Karthala.

LANGE, M.F. (1994). *Quelle stratégie pour promouvoir la scolarisation des filles*. Séminaire du 10 au 14 janvier 1994. Dakar.

LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*. Paris : PUF.

LAWSON-BODY, N. (1993). *Influence de l'origine sociale sur le rendement scolaire au Togo*. Québec : Université de Laval,

- Faculté des sciences de l'éducation (thèse de doctorat non publiée).
- LEVINE, D.U. et HAVIGHURST, R.J. (1984). *Society and Education*. Boston : Allyn and Bacon.
- LEWIS, O. (1969). *La vida*. Paris : Gallimard.
- LITT, J.L. (1980). *Origine sociale et scolarité, le processus d'inégalité scolaire. Analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves de la province de Luxembourg*. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain.
- MADANA, N., KIDIRI, Y.G., NEBE, A. et al. (1991). *Rapport d'enquête sur les aspects socioculturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau primaire au Tchad*. Ndjamena : Cellule de Réflexion sur le Développement du système éducatif / Unicef / Unesco.
- MAIGA, P.F. (1991). *Étude sur la fréquentation et la scolarisation des filles au niveau primaire au Niger* (étude). Niamey.
- MARCOUX, R. (1998). Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako, In Lange, M.F. (ed.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*, Paris : Éditions Karthala, 73-95.
- MARTIN, R. (1993). Intelligence, psychologie différentielle et réussite scolaire, *Cahiers Binet-Simon*, n° 635, n° 2, 39-54.
- MASON, J.B. et CANDOTTI, S. (1992). Family Functioning and Preschool performance in Indian South African Families, *Maatkaplike Werk/Social Work*, 28, 1, March, 28-32.
- MBAYE, C. (1998). *Réflexions sur l'éducation et la formation au Sénégal*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop, Faculté des Lettres et Sciences Humaines. (Thèse de doctorat de 3^e cycle non publiée).
- MBAYE, S. (1994). L'Afrique noire happée par le marché mondial, *Le Monde diplomatique*, n° 480, mars, 24-25.
- Mc CAIN MILLER, D. (1990). *L'école primaire des filles au Mali : Bénéfices, déterminants et les projets pilotes* (étude). Bamako : USAID.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills : Sage Publications, Inc.
- MIME / MARTINASSO, F. (1997). *Les filles à l'école sénégalaise : l'égalité sociale, l'école en question*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop, École Normale Supérieure. (Mémoire de DEA).
- MINGAT, A. (1981). Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur, *Population*, 2, mars-avril, 337-360.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE, BUREAU DES PROJETS ÉDUCATION (BPE) (1994). *Étude des contraintes à la scolarisation des filles au Mali*. Bamako : USAID / Banque mondiale.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (1995). *Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso* (étude). Ouagadougou : Banque mondiale.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (1995). *Étude sur les déperditions scolaires liées aux grossesses à l'école primaire au Burkina Faso* (étude). Ouagadougou : UNICEF.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (1991). *Enquête participative sur les aspects socioculturels de la fréquentation scolaire des filles, niveau primaire, au Burkina Faso* (enquête). Ouagadougou.
- MONTANDON, C. et KELLERHALS, J. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- MONTEIRO, A. Ch. V. (1996). *L'Éducation des filles et des femmes au Cap-Vert pendant les 3 dernières années, les progrès vérifiés* (étude). Cap-Vert : Ministère de l'Éducation, Science, Technologie et Sport.
- MUKUDI, E. (ed.) (2002). Gender and Education in Africa. Essay Review of « Lessons from Mount Kilimandjaro : Schooling, Community, and Gender in East Africa » by Amy Stambach, and « Women's Agency and Educational Policy : The Experiences of the Women of Kilome, Kenya, » by Mutindi Mumbua Kiluva-Ndunda, *Comparative Education Review*, vol. 46, n° 2, 234-241.
- MUNGAH TCHOMBE, T. (1993). *Accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun*. Yaoundé : Académie Africaine de Science.
- MURNANE, R., MAYNARD, R. et OHLS, J. (1981). Home resources and children's achievement, *The Review of Economics and Statistics*, vol. 63, n° 3, 369-376.
- NATIONS UNIES (1992). *Les femmes dans le monde 1970-1990 des chiffres et des idées*. Statistiques et indicateurs sociaux, Série K, n° 8. New York.
- NDIAYE, L.A. (1994). *Étude sur les filles enceintes ou précocement mariées* (étude). Dakar : UNICEF.
- NDIAYE, N. (1994). *Attitude des parents et sous-scolarisation des filles : Impact des variables sociales, économiques, démographiques et culturelles*. Dakar : CUSE, ENS, UCAD. (Mémoire de DEA).
- NDOYE, A.K. (1998). Les systèmes d'enseignement en Afrique subsaharienne, *Cahiers Binet-Simon*, n° 655/ n° 2, 23-39.
- NDOYE, A.K. (1996). *Condition enseignante et satisfaction au travail des professeurs de l'enseignement secondaire au Sénégal*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (thèse de doctorat non publiée).
- NDOYE, M. (1992). L'ajustement et le secteur de l'éducation, In Les conséquences sociales de l'ajustement structurel au Sénégal, ONU, *Cahiers de l'IDEP*, n° 1, fév., 35-63.
- NDOYE, A. et RURHIMWISHIGA, E. (1997). *Impact des programmes d'ajustement structurel sur la condition enseignante au Sénégal*. Dakar : Unesco-Breda. (Mémoire de fin de stage).
- NIANE, B. et LAGARDÈRE, D. (1992). *Les facteurs de la sous-scolarisation des filles au Sénégal* (étude). Dakar : UNICEF.
- NIGNAN, P. (1981). *Les problèmes de la scolarisation des filles en milieu rural mossi*. Burkina Faso : Ouagadougou. (Mémoire de fin de stage).
- NLEP, P. (2001). *Analyse de l'effet-maître sur le rendement scolaire des élèves du cours moyen 2^e année (CM2) de l'enseignement public au Gabon*. Séminaire organisé par le Groupe international et multidisciplinaire en éducation et formation, Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, 16 janvier 2001.

NODJIEL, C. (1991). *Les problèmes liés à la scolarisation des filles au Tchad : Cas de la ville de Ndjamena*. Ndjamena : École Normale Supérieure.

NOSS, A. (1991). *Education and Adjustment : A review of the literature* (Washington DC, doc. de travail WPS 701, Banque mondiale).

OKEKE, E. (1991). *Gender, Science and Technology in Africa : A Challenge for Education : Women Transforming Societies ; Sub-Saharan Africa and Caribbean Perspective*. Massachusetts : Radcliff College, USA.

PARE-KABORE, A. (2003). *La problématique de l'éducation des filles au Burkina Faso*. Dijon : GUFNU.

PASQUIER, D. (1992). *Agir pour la réussite scolaire*. Paris : Hachette.

PERCHERON, A. (1981). Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales, In Mariet, F., *L'enfant, la famille et l'école*, Paris : ESF.

PICHE, V. et POIRIER, J. (1990). Les théories de la transition démographique : vers une certaine convergence, *Sociologie et sociétés*, vol. XXII, n° 1, 179-192.

PNUD, UNESCO, UNICEF, BANQUE MONDIALE (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. New York.

PORTER, M. (1983). *Home, Work and Class Consciousness*. Manchester : University Press.

POUREMOND, Ph. (1970). Stratification socioculturelle et réussite scolaire, les défaillances de l'explication causale, *Cahier Vilfredo Pareto*, n° 20-21.

POUVELIN, M. (1972). *Les facteurs socio-économiques de développement cognitif*. Paris : PUF.

PROTEAU, L. (2001). *Trajectoires sous contraintes : les filles et l'ordre scolaire en Côte-d'Ivoire*. Communication au Colloque International « Genre, Population et développement en Afrique », Abidjan, 16-21 juillet 2001.

QUIST, H.O. (1994). Illiteracy, Education and Development in Postcolonial West Africa : A Re-Appraisal, *Afrique et Développement*, numéro spécial sur *Éducation et développement en Afrique subsaharienne*, vol. XIX, n° 4.

QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, L.V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

RAPPORT D'ÉVALUATION DE LA RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL (1993). Programme de Deuxième Projet de Développement de Ressources Humaines (Éducation V) (1993). *Division des Opérations Population et Ressources Humaines Département du Sahel Région Afrique*. Washington DC : Banque mondiale.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN, DIRECTION DE LA PRÉVISION ET DE LA STATISTIQUE (1996). *Population du Sénégal au 31 décembre 1996 (du niveau régional à la communauté rurale)*, Août 1996 (document ronéotypé).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN DIRECTION DE LA PRÉVISION ET DE LA STATISTIQUE (1993). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1988. Rapport*

National (résultats définitifs). Dakar : DPS.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN DIRECTION DE LA PRÉVISION ET DE LA STATISTIQUE (1992). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1988. Rapport Régional (résultats définitifs)*. Dakar : DPS.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN DIRECTION DE LA PRÉVISION ET DE LA STATISTIQUE (1988). *Répertoire des villages. Région de Dakar*. Dakar : DPS (document multigraphié).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. CABINET DU MINISTRE DÉLÉGUÉ CHARGÉ DE L'ÉDUCATION DE BASE ET DES LANGUES NATIONALES (1998). *Plan décennal de développement de l'éducation de base. Document de Politique éducative et Plan d'action*. Dakar : CMDAEB, Janvier 1998 (document multigraphié).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION (1998). *Statistiques scolaires et universitaires (1997-98)*. Dakar : DPRE (document multigraphié).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION (1996). *Statistiques scolaires et universitaires, année scolaire 1995-96*. Dakar : MEN / DPRE (document multigraphié).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1996). *Module SISDE (système d'information statistique sur les dépenses d'éducation)*, Rapport final, DPRE, décembre 1996. Dakar : DPRE (document multigraphié).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). *État de l'éducation de base : indicateurs 1995*. Dakar : DPRE, Janvier 1996 (document multigraphié).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). *Projet de Développement des Ressources Humaines, PDRH2*. Dakar : MEN (document multigraphié).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION (1993). *Statistiques scolaires et universitaires (1992-93)*. Dakar : DPRE (document multigraphié).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION DPRE (1992). *Les facteurs de la sous-scolarisation des filles au Sénégal*. Dakar : UNICEF.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992). *Politique et programme en vue de l'Éducation pour tous au Sénégal*. Dakar : DPRE (document multigraphié).

- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992). *Patrimoine scolaire : cas de l'enseignement élémentaire*, Division des Constructions et de l'équipement scolaire. Dakar : MEN/DAGE, septembre 1992.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992). *Politique et programme en vue de l'éducation pour tous au Sénégal*. Dakar : Unicef, Unesco/Breda, Pnud.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION (1990). *Tableau de bord, Année scolaire 1988-89*. Dakar : Gouvernement du Sénégal.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990). *Actions d'enseignement et de formation du MEN*, Bilan statistiques de 1983/1994 – 1988/1989. Dakar : MEN, DPRE, 1990.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, COMMISSION NATIONALE DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1984). *Rapport de la Commission Nationale de la Réforme de l'Éducation et de la Formation*. Dakar : MEN (document ronéotypé).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1981). *États Généraux de l'Éducation et de la Formation*. Rapport de la Commission III (document ronéotypé).
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE LA FEMME, DE L'ENFANT ET DE LA FAMILLE (1993). *Femmes sénégalaises à l'horizon 2015*. Dakar : The Population Council.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DU PLAN ET DE LA COOPÉRATION (1989). *Plan d'orientation pour le développement économique et social 1989 – 1995 (VIII^e plan)*. Dakar : Imp. Saint-Paul.
- REUCHLIN, M. (1972). Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, *In Milieu et développement*, symposium de l'APSLE, Paris : PUF, 69-136.
- RIHANI, M. (1993). *Strategies for Female Education in MENA*. UNICEF, Middle East and North Africa Regional Office. Jordan : Amman.
- ROSSANO, P., VANROOSE, P. et FOLLIN, C. (1993). *Guide pratique de l'évaluation à l'école*. Paris : Retz.
- ROTHMAN, M. et DIACK, A. (1995). *Éducation des filles/femmes en Afrique et le rôle des ONG*. Rapport sur le Sénégal, oct. 1995. Montréal : Universalia.
- ROYER, E., SAINT-LAURENT, L., BITAUDEAU, I. et MOISEAN, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille, *Éduquer et former, Théories et Pratiques*, n° 1, 23-24.
- SAITO, M. (1998). Gender vs Socio-Economics Status and School Location. Differences in Grade 6 Rating Literacy in Five African Countries, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 24, n° 3, 249-261.
- SCRIBNER, S. (1993). *Policies Affecting Fertility and Contraceptive Use : An Assessment of Twelve Sub-Saharan Countries*. Washington DC : Banque mondiale.
- SERRES, M. (1980). Commencements, *Le Monde*, 4 janvier, 13.
- SIEDENTOP, D., TOUSIGNANT, M. et PARKER, M. (1982). *Academic Learning Time-Physical Education*. Columbus, Ohio : The Ohio State University, Ecole HPER, 2^e édition.
- SIDIBE, J. (1996). *Évaluation de la relation élèves / maîtres avec un accent particulier sur le cas des filles au Burkina Faso* (étude). Ouagadougou : UNESCO.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- SNYDERS, G. (1976). *École, classe et lutte des classes*. Paris : PUF.
- SOW, A. (1994). *Enquête sur la scolarisation des filles en milieu rural : Rapport de synthèse* (enquête). Conakry : Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle.
- SUBBARAO, K. et RANEY, L. (1992). *Social Gains from Female Education. A cross-National Study*, Women in Development, Population and Human Resources Department. Washington DC : World Bank.
- SUMMERS, L.H. (1992). *Investing in All the People : Educating Women in Developing Countries*. Washington DC : Banque mondiale.
- SWABE, T. et SINGDIBA, Y. (1993). *Les causes des déperditions scolaires des filles en zones rurales : cas des filles Mundang*. Ndjaména : Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation (ISSÉD). (Mémoire d'Inspectorat – CAIP).
- SWAINSON, N. (1995). *Redressing Gender Inequalities in Education. A Review of Constraints and Priorities in Malawi, Zambia and Zimbabwe*. London (Report).
- SYLLA, A. (1992). L'école : quelle réforme ?, *In Diop, M.C. (dir.), Sénégal : Trajectoires d'un État*, Paris / Dakar : Karthala / Codesria, 379-405.
- TAPE, G. (1994). *L'intelligence en Afrique, une étude du raisonnement expérimental*. Paris : L'Harmattan (Espaces interculturels).
- TAPSOBA, S. (1994). Éducation de base et participation communautaire en Afrique subsaharienne : Réflexions sur l'orientation de la recherche, *Afrique et Développement*, numéro spécial sur *Éducation et développement en Afrique subsaharienne*, vol. XIX, n° 4.
- TERRAIL, J.P. (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire, *Éducation et formations*, n° 3, 3-11.
- THIAW, B. (1993). *Ajustement structurel, éducation et alphabétisation au Sénégal*. Dakar : UNESCO.
- TIETJEN, K. et PRATHER, C. (1991). *Educating Girls : Strategies to Increase Access, Persistence and Achievement*. Washington DC : USAID.
- TIMNOU, J.P. et FOSTO, L.P. (1997). *Les facteurs déterminants de la sous-scolarisation féminine au Cameroun : étude de cas de Yaoundé*. Yaoundé : Académie Africaine de Science.
- TOE, N. (1991). *La problématique de la scolarisation des filles : le cas de la province du Namentenga*. Ouagadougou : École Nationale d'Administration et de Magistrature.
- UNESCO (1996). *Éducation pour tous. Atteindre l'objectif*. Document de travail de la Réunion à la mi-décennie du Forum International Consultatif sur l'Éducation pour Tous, 16-19 juin 1996, Amman, Jordanie.

- UNESCO (1995). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris : Unesco.
- UNESCO (1995). *Annuaire statistique*. Paris : Unesco Publishing et Berman Press.
- UNESCO / BREDIA (1996). *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique*. Dakar : Bredia.
- UNESCO / UNICEF (1993). *The Education of Girls : The Ouagadougou Declaration and Framework for Action*. Pan-African Conference on the Education of Girls, Burkina Faso (Rapport).
- UNESCO - UPABEF (1991). Réunion internationale « *Famille et Education* », Actes, 2 volumes, Ouagadagou 4-6 décembre.
- UNICEF (1998). *Rapport annuel*. New York : Publications des programmes.
- UNICEF (1997). *Enquête sur les causes des abandons des filles à l'école élémentaire : Rapport préliminaire*. Dakar : Unicef.
- UNICEF (1993). *Éducation des filles et des femmes, un impératif moral*. New York : Publications des programmes.
- UNICEF (1993). *Jomtien, trois ans après. L'éducation pour tous dans les pays du Sahel*. Rapport du séminaire sur « les politiques de développement de l'éducation pour tous dans les pays du Sahel ». Ouagadougou (Burkina Faso) du 6 au 8 avril 1993.
- UNICEF (1992). *Enfants et Femmes en Côte-d'Ivoire*. Abidjan.
- UNICEF, PNUD, UNESCO (1990). *Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien, mars 1990.
- UNITED NATIONS (1984). *World Survey on the Role of Women in Development*. Report of the Secretary General for the World Conference to Review and Appraise the Achievement of the UN Decade for Women. Nairobi, 15-26, July.
- VAN DER MAREN, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal / Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université.
- VERON, J. (1997). *Le monde des femmes, Inégalité des sexes, Inégalité des sociétés*. Paris : Seuil.
- WAKAM, J. (1999). *Structures démographiques des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun*, Papier présenté au Séminaire international du CICRED (Comité International de Coopération dans les Recherches nationales en Démographie) à Ouagadougou (Burkina Faso) du 15 au 19 novembre 1999 sur « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques ».
- WARD, H. (1994). *Planification et suivi de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne*. Washington DC : Banque mondiale, Département technique, région Afrique.
- WHYTE, J. (1984). Encouraging Girls into Science and Technology : Some European Initiatives, *Science and Technology Education Document*. Series, n° 7. Paris : UNESCO, Division of Science and Technological and Vocational Education.
- WYATT, G.L. (1973). *La relation mère-enfant et l'acquisition de langage*. Paris : Édition Dessart.
- WYATT, K. (1991). *Determinants of Gender Disparity in Education in the Developing World : A Broad Perspective with Specific Implications for Policy and Strategy Development*. New York : UNICEF.
- YEBOAH, A. (1997). Precious Beads Multiply : Family Decision Making and Girls' Access to Primary Schooling in Ghana, *International Journal of Educational Reform*, vol. 6, n° 4, 412-18.
- ZEVOUNOU, I.B. (1993). *Collaborer pour changer l'éducation*. La participation des familles et des communautés à l'amélioration de l'éducation de base en Afrique occidentale francophone. (Étude de cas : Bénin, Burkina Faso, Côte-d'Ivoire, Mali, Sénégal, Togo). IIPÉ-UNESCO.
- ZOUGRANA, C., TOKINDANG, J. MARCOUX, R. et KONATE, M. (1998). La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches, In Lange, M.F. (ed.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*, Paris : Éditions Karthala, 167-196.

COMMUNICATIONS DOCUMENTAIRES

1

.

.

MÉMOIRE PROFESSIONNEL À PLUSIEURS VOIX ET ÉCRITURE COLLABORATIVE

MAGUY SILLAM
MARIE-JO BIRGLIN-DUBANT

INTRODUCTION

Le mémoire professionnel, le plus souvent rédigé par un seul professeur des écoles stagiaire, peut avoir pour auteurs deux voire trois stagiaires. Aussi, nous sommes-nous interrogées sur l'originalité de cette écriture à plusieurs. Comment le fait de s'engager à deux ou à trois dans l'écriture d'un mémoire professionnel peut-il contribuer à des évolutions dans les approches théoriques, le rapport aux savoirs, le regard sur l'expérience, la pratique réflexive du métier, la construction d'une image de soi comme enseignant ? On se référera aux travaux de Goody (1994) sur la dimension cognitive de l'écriture, son rôle dans la constitution et la circulation des savoirs. Le mémoire professionnel n'étant pas le seul élément d'évaluation des stagiaires en vue de leur titularisation, comment articuler la complémentarité nécessaire entre ce travail et les autres aspects de la formation initiale, enseignements et stages ?

I. L'ÉCRITURE CONJOINTE : UNE INITIATION AU PARTENARIAT ET À LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

Les mémoires professionnels, à la fois supports d'apprentissage et d'évaluation, sont des écrits où se problématisent des pratiques professionnelles et où se réalise l'entrée dans le métier d'enseignant. Qu'en est-il réellement pour les mémoires écrits à deux ou à trois ? Comme l'écriture à plusieurs d'un mémoire professionnel implique de nombreuses interactions entre les auteurs, nous nous reporterons aux travaux sur les interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992), sur le partenariat entre « école et entreprise » (Landry *et al*, 1994) et sur ceux de Kaddouri et Zay sur le partenariat en éducation et en formation (1997).

Pour réaliser cette recherche, nous avons mené vingt entretiens semi-directifs avec des stagiaires, auteurs de mémoires à deux ou à trois, contactés à travers l'ensemble des séminaires institués à Bonneuil pour le

premier degré, au cours des années 1999-2002 et les avons soumis à une analyse de contenu afin de cerner les usages et perceptions subjectives de leur travail. Nous aborderons aussi la mutualisation des expériences des futurs enseignants engagés dans la définition de leur propre métier par la recherche de pratiques innovantes, en continuité et en rupture avec celles existantes.

II. L'ÉCRITURE À PLUSIEURS D'UN MÉMOIRE PROFESSIONNEL : QUELLES SPÉCIFICITÉS ?

Motivation d'une telle démarche

On peut s'interroger sur la motivation d'un tel projet : est-il le fruit d'un choix ou résulte-t-il d'une contrainte ? Si de nombreux professeurs stagiaires ont choisi de rédiger leur mémoire à deux ou trois, une minorité d'entre eux a reconnu y avoir été incitée par le directeur de séminaire qui, confronté à trop de stagiaires, les a regroupés sur des thèmes proches. La rédaction du mémoire à plusieurs permet de travailler à deux ou trois dans une classe, de mener des séances dans un même cycle et de confronter des conceptions et des pratiques différentes. Certes, la perspective d'un travail en équipe est stimulante pour des stagiaires qui se connaissent bien, ont réalisé en commun des dossiers professionnels en première année de l'IUFM, ont poursuivi ensemble des études ou qui savent leur façon de travailler complémentaire. Selon une PE₂ « un apport de connaissances venant de quelqu'un d'autre me permet d'envisager d'autres perspectives que celles que je connaissais déjà. Ça m'a obligée à réfléchir, à répondre aux questions de ma camarade, à me repositionner constamment. »

Ateliers professionnels et partenariat

Le plan de formation de l'IUFM de Créteil (2000-2004) prévoit pour les PE₂ des ateliers professionnels se déroulant une demi-journée par semaine en dehors des périodes de stages en responsabilité et de pratique accompagnée. Trois ou quatre stagiaires se rendent alors dans la classe d'un maître d'accueil temporaire pour d'une part, intégrer des savoirs scientifiques, disciplinaires et didactiques ; d'autre part, devenir spécialiste

des apprentissages à l'école primaire¹, en acquérant une formation basée sur les réalités des terrains. Les PE₂ encadrés par les formateurs construisent, conduisent, observent et analysent des séquences sur un projet cohérent d'enseignement en accord avec celui de l'école d'accueil.

Un accompagnement partenarial spécifique

L'accompagnement dans les séminaires et le suivi individuel s'adapte aux besoins particuliers des auteurs de mémoires à plusieurs comme l'exprime ce PE₂ « Grâce aux rencontres avec notre directeur, nous avons pu relier nos pratiques différentes à une problématique commune, construire un plan, commencer nos recherches, recueillir des données. »

Le choix des objectifs, des documents, des stratégies à mettre en place et l'établissement de la progression se décident ensemble mais les contraintes de terrain nécessitent des interventions en alternance. Chaque stagiaire à tour de rôle travaille avec les élèves pendant que les autres PE₂ observent la séance qui, à l'issue de la matinée, est analysée et évaluée par les partenaires de l'IUFM, de terrain, maître d'accueil et PE₂. Leur concertation permet de dresser un bilan des activités, des résultats des élèves, de proposer des ajustements en vue de la poursuite du projet pédagogique choisi. Si ce travail de préparation, d'analyse, d'évaluation et d'ajustements successifs constitue une initiation importante pour des débutants de s'essayer au partenariat pédagogique, il leur offre une possibilité de s'exercer dans une classe d'accueil durant l'année scolaire. C'est pourquoi les PE₂ exploitent cette opportunité d'un partenariat et d'un travail en équipe au sein d'un groupe de pairs pour s'engager en duo ou en trio dans l'écriture d'un mémoire professionnel : alors un partenariat entre élèves, maîtres d'accueil et PE₂ se développe parallèlement à celui établi entre IUFM – Établissements scolaires – PE₂.

Essentielle, la notion de communication concerne dans ces groupes de PE₂ la recherche et la mise en œuvre d'une entraide mutuelle pour assurer des compétences peu maîtrisées, la possibilité d'échanger des productions écrites entre deux ou trois classes, des écoles, voire des

1. Approfondissement ou parfois mise à niveau. Les professeurs des écoles sont polyvalents et leur formation universitaire est très différente. Certains choisissent un sujet de mémoire en rapport avec leurs études antérieures et se placent dans la perspective de la transposition didactique des savoirs déjà acquis, d'autres choisissent un domaine qui leur semble important (lecture, mathématiques, etc.) et dans lequel ils se sentent particulièrement démunis.

pays dans une approche interculturelle. Parfois à l'ins-tigation du directeur de mémoire, les écrits dotés ainsi d'un nouveau statut s'intègrent à un projet de commu-nication plus ambitieux : les échanges à l'oral et à l'écrit se poursuivent lors d'une écriture menée en duo ou trio à travers un équilibre permanent entre travail commun et écriture personnelle.

III. LA RÉPARTITION DES TÂCHES : ÉCRITURE EN SOLO ET EN COMMUN

Notre accompagnement du mémoire, des ateliers professionnels et les réponses des PE₂ pendant les entre-tiens aident à comprendre la spécificité du processus d'écriture du mémoire professionnel à deux ou trois voix.

Les modalités du travail entre pairs

Le plus souvent, thème, problématique, plan du mémoire définis en commun conduisent à aborder ensemble la partie théorique. Après la répartition des lectures individuelles suivies de discussions fondées sur des approches différentes, on assiste à des mises en commun pour faire avancer les idées et enrichir la rédaction de certaines parties du mémoire. Partie théorique, bibliographie et conclusion tantôt communes, tantôt dialoguées donnent aux stagiaires des références pour leurs pratiques. L'articulation recherche – théorie – pratique révèle tout un jeu de positionne-ments : la partie pratique illustre la théorie et se présente de façon séparée traduisant ainsi la conception tradi-tionnelle des formateurs². Parfois, le mémoire balance entre théorie et pratique, parfois théorie et pratique mêlées reflètent la cohérence de la démarche comme le constatent ces PE₂. « *Nous avons rédigé la partie théorique en commun et la partie pratique individuellement. Nous avons spécifié en introduction et au début de chaque partie l'(les) auteur(s) de la rédaction* ». †

En général, la théorie influence et enrichit la pratique qui vérifie les hypothèses émises dans la partie théorique, les appuie ou les contredit, d'où une régulation bien étayée. À deux ou trois, les PE₂ construisent leur théorie nourrie de l'incessante confrontation entre recherche, théorie et pratique et théories abordées individuel-lement puis en commun, d'où une certaine difficulté à

identifier leurs références : « *Chacun rédige sa partie qu'il soumet à une analyse critique de(s) l'autre(s), puis à une réécriture. Il n'y a pas de moyen d'identifier la part de chacun, sachant que chaque partie a été retravaillée et rédigée en commun* ».

Partenariat et mise à distance critique

Si l'écriture du mémoire professionnel obéit aux règles discursives des écrits universitaires (Nonnon, 1995), elle s'appuie également sur les pratiques mises en œuvre par les PE₂ et leur vécu personnel. Les séances de classe, préparées en commun, suivent le même schéma que celles conçues dans les ateliers professionnels. Lorsqu'un stagiaire fait cours, l'(les) autre(s) observe(nt) en prenant des notes, puis leurs interventions en alternance sont évaluées ensemble : les bilans s'enrichissent de toute une série d'approches complémentaires entraînant prise de distance et retour critiques. La comparaison, l'éva-luation, l'analyse des séquences suscitent de nouveaux questionnements affinant la problématique et la faisant évoluer au regard des résultats et des présupposés théoriques de départ. Cela offre la possibilité, dans un cadre problématisé à l'identique, de réaliser des pratiques différentes ou de manière plus exceptionnelle, d'aboutir à une rédaction en duo ou en trio du mémoire.

Émergence de la réflexivité

À travers quelques compagnonnages d'une rare qualité, un jeu dialectique entre des points de vue divergents se profile jusqu'à une réécriture négociée dans un aller-retour théorie – pratique en constant travail où le choix narratif entre le « je » et le « nous » paraît fondamental. Le mémoire professionnel devient le brouillon de projets à venir (Sillam, Birglin-Dubant, Ricard, 2000). Les langages de recherche, d'action, de réflexion se complètent pour tendre vers celle d'un projet car les PE₂ considèrent le mémoire comme l'ébauche de prochaines activités : « *Le fait de confronter nos recherches, problé-matiques et hypothèses, puis de rendre compte de nos pratiques, de les comparer ensuite à celles de mes collègues coauteurs avec moi du mémoire m'a obligée à éclaircir certains points, à m'interroger sur la manière de mener mes séances, de les analyser a posteriori, à envisager des remédiations, des prolongements novateurs. Cela a influencé mon travail par la suite. Ce mémoire, dit une*

2. Recherche sur l'accompagnement du mémoire à l'IUFM de Créteil. Site du Thematic Network on Teachers Education in Europe : <http://tntee.umu.se>

stagiaire, est un brouillon de mes futurs projets pédagogiques. » Comme l'écriture représente un moyen d'apprendre et de penser la formation, le mémoire institue le passage de la formation au métier. « Dans ce mémoire, constate une PE₂, chacune a élaboré ses séquences face au même public, nous avons eu un regard tantôt semblable, tantôt différent sur notre action, les stratégies et les résultats des élèves, mais cette confrontation nous a amenées à revenir sur notre action, à nous conseiller mutuellement sur les médiations possibles et les activités à proposer aux élèves. »

On ne pense pas, on n'écrit pas tout seul un mémoire, même si l'écriture première est individuelle, elle renvoie à d'autres écrits. Aussi, la multiplicité des discours de référence se manifeste-t-elle en filigrane dans le choix des PE₂. Sous les textes de référence se profilent les voix des théoriciens, des chercheurs et de l'institution, puis à travers les échanges oraux et écrits se tissent celles des PE₂ avec en contrepoint celles du directeur de mémoire qui les accompagne, des personnes ressources, des associations contactées, enfin des pairs porteurs d'opinions semblables ou divergentes. La polyphonie énonciative, loin de se limiter aux seules ressources théoriques, se retrouve pendant la prise en charge de la classe. Le bilan aide à prendre du recul pour évaluer, réguler et proposer des démarches expérimentales qui vérifient ou non les hypothèses préalables, entraînent de nouvelles questions pour mieux cerner la problématique de départ. « Cette confrontation nous a conduites à réfléchir à notre travail, à nos préparations et séquences, à prévoir de nouvelles pistes, des activités pédagogiques auxquelles ni l'une, ni l'autre n'avions pensé tout d'abord ». L'examen et la discussion de points de vue éloignés font avancer la réflexion et envisager différemment la progression des séances dans une démarche de construction, déconstruction, reconstruction des pratiques afin d'élaborer une nouvelle réflexion plus adaptée au projet initial. Alors se déclinent en alternance recherche, pratique, réflexion, écriture en solo et en commun.

IV. INTERNET ET ÉCRITURE CONJOINTE

La négociation permanente entre les PE₂ montre tout l'intérêt de l'écriture conjointe, mais comment cette dernière permet-elle de surmonter les difficultés liées à la multiplicité des tâches propres à la deuxième année de formation initiale ?

Gestion du temps, répartition du travail, mise en débat
La gestion du temps, cruciale pour les PE₂, est liée à l'absence d'aménagement du temps scolaire qui ne favorise en rien la transformation des pratiques individualistes des PE₂. À l'incompatibilité des emplois du temps s'ajoute l'éloignement des lieux de stages ou d'habitations qui rend difficiles les concertations. Chaque rencontre fait découvrir d'autres perspectives et la remise à plat d'éléments a priori consensuels. Pour trois PE₂ « rédiger ensemble est rassurant. On n'est plus seule face à une page blanche. De plus, exprimer ses doutes, ses craintes à quelqu'un qui poursuit le même objectif, c'est partager « son fardeau ». Enfin, confronter des idées, c'est enrichir sa réflexion pour la structurer ».

La répartition matérielle des tâches devient effective : recherche documentaire, partage de recherches bibliographiques, lectures, prises de notes et organisation des séquences. Mais l'ambiance cordiale, l'émulation réciproque et surtout l'apport réflexif du partenariat font progresser grâce à l'instauration d'un calendrier serré. L'engagement vis-à-vis des pairs s'avère plus efficace que celui souscrit auprès du seul directeur de mémoire à une voix : c'est l'étonnement face au gain de temps dégagé par un projet commun, chacun apportant les réponses que l'autre ne trouvait pas. « Le travail en commun nécessite une organisation du temps rigoureuse. Nous avons dû fixer des plages horaires pendant lesquelles nous pouvions être disponibles, notent des PE₂. Des échéances ont été fixées, que nous avons tenues. Il n'était pas question pour nous de nous faire faux bond, ce qui nous a stimulées ».

Les différences de points de vue, l'ouverture à d'autres opinions entraînent des débats, source d'une argumentation solide fondée sur des lectures et des recherches plus récentes. À deux ou trois, on soulève des questions auxquelles on n'aurait pas pensé tout seul, ce qui rend positifs même les désaccords. Rien de tel qu'un travail en équipe pour vivre soi-même le conflit socio-cognitif vécu du reste, par les élèves dans la classe. Les échanges successifs aident à débloquer les situations-problèmes complexes, tandis que les relectures et réécritures croisées s'enrichissent par les interactions. Mises en commun et confrontations soulèvent des discussions à l'origine d'une réflexion enrichie par les incessantes comparaisons de points de vue parfois opposés. Cela constitue une préparation anticipée à la soutenance du mémoire appréhendée ainsi, au fil des échanges et des

remises en question induites par le processus d'écriture conjointe.

Rôle d'Internet

Depuis peu, des échanges intenses et immédiats entre pairs, directeurs de mémoire et formateurs sont facilités grâce à Internet. Traces écrites et entretiens révèlent les multiples changements dus aux divergences entre les auteurs de mémoires à plusieurs et aux analyses négociées successives qu'implique la rédaction commune utilisant l'e-mail. Malgré les contraintes de gestion des lieux de stages, des classes de niveaux différents et, surtout du temps, les PE₂ découvrent peu à peu leur espace de créativité par le biais de l'e-mail. L'écriture du mémoire devient un outil pour clarifier une réflexion menée de concert et donner du sens à leurs pratiques. *« Les échanges par e-mail permettent une réaction quasi instantanée des pairs, du directeur de mémoire, disent les PE₂, ainsi théorie et pratique sont constamment régulées, on est rassuré par ce moyen, on réagit instantanément, on évolue et on avance plus vite. »*

Ainsi, le processus partenarial conduit-il à utiliser Internet avec les pairs, maîtres d'accueil, formateurs et élèves. L'apport de traces écrites négociées et analysées conjointement dans une démarche de co-structuration des théories et des praxis devient un outil de construction d'une mémoire collective concernant toute une série de situations-problèmes inédites. Les témoignages sont unanimes. L'écriture conjointe nécessite de devenir soi-même utilisateur d'Internet avec la volonté affirmée de poursuivre une auto-formation au travail en réseau : Internet aide à surmonter les obstacles liés à l'écriture collaborative qui exige la cohérence du travail en réseau, des projets et une compétence critique réinvestie durant le processus d'écriture en commun. Ce projet favorisé par l'e-mail fait entrer la différence dans le champ des pratiques et naître des interrogations sur son action, les résultats des élèves et les problèmes pédagogiques.

Cette écriture conjointe conduit le stagiaire, enseignant débutant en formation initiale, à recueillir tout ce qui résiste aux présupposés théoriques, aux représentations schématiques par une prise en compte effective du partenariat dans les ateliers professionnels, des contraintes et des aléas d'une pédagogie du projet centrée sur les élèves et leurs particularités en tenant compte de l'éventualité de transferts des processus cognitifs. On peut alors relier

l'attitude que développent les PE₂ se formant au cours de l'élaboration et l'écriture des mémoires croisés à la question du sens d'un enseignement rendu plus efficace grâce à la production d'un écrit communicable d'abord aux coauteurs, au directeur de mémoire et aux collègues dans les séminaires, enfin aux membres du jury.

CONCLUSION

Si agir seul dans l'incertitude est une des caractéristiques des métiers de l'humain, la complexité de situations difficiles à assumer individuellement entraîne le besoin d'être rassuré, de se structurer par la confrontation de points de vue distincts qu'implique le partenariat en écriture. Les PE₂ acceptent la déstabilisation du changement de rôle, de celui d'un maître transmetteur de savoirs à celui d'un médiateur d'apprentissages et de celui d'un élève récepteur devenu acteur participant. Cela conduit à une double hypothèse. Cette écriture en collaboration favorise la posture de praticien réfléchi, d'enseignant-chercheur, elle permet aussi la construction évolutive d'une identité professionnelle par la mise en œuvre d'une éthique du métier : nous comparons cette hypothèse à celles émises à propos des écrits professionnels par nos partenaires européens du TNTEE.

Si cette analyse de l'accompagnement du mémoire professionnel et des entretiens demande à être nuancée elle paraît cependant bien confirmer les spécificités du mémoire à plusieurs auteurs : d'une part, la motivation, une constante stimulation des partenaires, une stricte planification du travail et une répartition égalitaire des tâches. D'autre part, la mise en cohérence d'une pédagogie du projet sans oublier un champ d'observations plus large et une meilleure connaissance des terrains. L'écriture collaborative du mémoire professionnel facilite le travail en équipe, le partage des connaissances, la mutualisation des compétences, le respect d'autrui. Elle développe également la capacité d'écoute, d'ouverture sur autrui, la remise en question de soi, la pratique du retour sur l'action, la prise de distance critique par rapport à ses recherches, son action, sa réflexion. La mise en écho des diverses approches des stagiaires est à l'origine de la co-construction d'un écrit professionnel au genre en cours de définition, même s'il paraît cadré par l'institution.

La question d'une culture commune de la maternelle à l'université (Romian, 2000) se manifeste lors de l'utilisation des TICE et d'Internet de la formation initiale à la formation continue. La réflexion à plusieurs à partir d'une démarche de projet commun ouvre des thématiques fondamentales, thématiques toujours en débat dans l'enseignement : éduquer à la connaissance, à ses processus, à ses obstacles (Morin, 2000).

Cette étude des mémoires professionnels écrits à deux ou trois nous mène à la recherche de postures novatrices pour l'enseignant débutant dans la société actuelle modelée par les TICE : innover, évaluer, mutualiser, autant de défis à relever au XXI^e siècle pour un praticien réflexif soucieux de former des élèves réflexifs.

Maguy SILLAM
Marie-Jo BIRGLIN-DUBANT
IUFM de Créteil (94)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BIRGLIN-DUBANT, M.J. et FERSING-RICARD, E. (2000). Le statut de la théorie dans les mémoires professionnels des professeurs-stagiaires. *Communication à ECER sept. 2000*, Edimbourg.
- CROS, F. éd. (1999). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- GUIGUE, M. (2000). Écrire ses pratiques, entre leurre et formation réflexive. *Cahiers pédagogiques*, 388-389.
- KADDOURI, M. et ZAY, D. (1997). *Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques, Éducation permanente*, n° 131.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990, 1992). *Les interactions verbales*. Tomes 1 et 2, Paris : A. Colin.
- LANDRY, C. et SERRE, F. (dir.) (1994). *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- PERRENOUD, P. (1998). *Former les enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- ROMIAN, H. (dir.). (2000). *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette Éducation.
- SCHÖN, DA. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : les Éditions Logiques.
- SILLAM, M. et CRINON, J. (1998). L'élaboration du mémoire professionnel : un temps fort de la formation. In *Langage(s) et travail : enjeux de formation*. Actes du colloque INRP, oct. 1998, Paris, 312-318.
- SILLAM, M. (1998). Mémoires professionnels et travail coopératif à distance. *Journées d'étude des équipes de recherche PROFEOR (Lille) et CREN (Nantes)*.
- SILLAM, M., BIRGLIN-DUBANT, M.J. et RICARD-FERSING, E. (1999). *Le mémoire professionnel, médiation pour une conception nouvelle du métier d'enseignant*. Communication au colloque international de l'ECER (European Conference on Educational Research), sept. 1999, Lahti, Finlande.
- SILLAM, M. (2000). *Mémoires professionnels et travail coopératif à distance*. Rapport de recherche, IUFM de Créteil, 50 p.
- SILLAM, M. (2000). *Partenariat et dialogues : une expérience de co-formation*. Communication à ECER sept. 2000, Edimbourg.
- SILLAM, M. (2001). *Partenariats IUFM – Établissements scolaires : de nouveaux enjeux de formation*. Communication au colloque international de l'ECER, Lille. Éducation on-line, Université de Leeds, U.K.
- SILLAM, M. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles : une analyse des représentations des stagiaires, in *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, Actes du colloque de Bruxelles, 23-25 janvier 2002, *Enjeux* 53, Tome I, 200-212.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

MURIEL VAREILLAS
BLANDINE RAOUL-RÉA

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

- Les bibliothèques scolaires comme lieux d'apprentissage
- France – Pays-Bas : comparaison des politiques éducatives

LES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES¹ COMME LIEUX D'APPRENTISSAGE

*D'après un article de Louise Limberg
et Mickael Alexandersson*

MURIEL VAREILLAS

Cet article présente les résultats d'une enquête menée en Suède sur l'utilisation des bibliothèques scolaires par les élèves lorsqu'ils doivent faire un travail qui implique une recherche documentaire. Sont donc laissées de côté bon nombre d'autres utilisations de la bibliothèque. Cette enquête fait partie d'un programme visant à faire évoluer les bibliothèques d'école vers des centres de documentation lieux d'apprentissage pour les élèves. Sur le plan théorique, cette étude se situe dans une perspective socioculturelle et adopte une approche phénoménologique de l'espace.

L'OBJET DE LA RECHERCHE

Des études sur les apprentissages documentaires par les élèves parlent d'*apprentissage invisible* (Streatfield et Markless, 1994), d'autres soulignent le fait que ces apprentissages se construisent petit à petit et impliquent des adaptations constantes au cours du déroulement du travail documentaire de la part des acteurs. Williams et Wavell (2001) mettent en lumière les apports du travail de recherche documentaire par les élèves en relation avec les apprentissages de la vie tels que la prise d'initiative, la gestion du temps, la gestion du travail au sein d'un groupe, l'autonomie. Dans quelle mesure les bibliothèques scolaires suédoises répondent-elles aux besoins

des élèves lorsque ces derniers font des recherches ? Quel sens ces recherches ont-elles pour les élèves ? L'objectif de l'enquête est de partir de la réalité vécue par les élèves.

LA MÉTHODE

Les données ont été recueillies dans 7 établissements, écoles collèges et lycées, auprès d'élèves de 8 à 19 ans : – grâce à des observations de terrain (méthode ethnographique) effectuées au cours de 90 visites sur 2 ans ; – grâce à des entretiens avec les élèves principalement mais aussi avec quelques professeurs, bibliothécaires et membres de l'administration, le but des entretiens avec les personnels étant d'éclairer le contexte des recherches des élèves ; – grâce à 260 questionnaires distribués aux élèves portant sur leurs méthodes de recherche, leurs attentes par rapport à la bibliothèque, les apports, selon eux, de la recherche qu'ils venaient d'effectuer.

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

L'organisation de l'espace. Elle induit dans une large mesure la circulation des personnes et les interactions entre les acteurs du travail qui se déroule, elle est donc très importante. Ainsi elle peut favoriser ou au contraire freiner le travail de groupe. C'est parfois le travail

1. *School libraries* c'est à dire *bibliothèques d'écoles*.

individuel qui est privilégié à travers l'agencement du mobilier de la bibliothèque. Le bureau du personnel de la bibliothèque constitue une barrière infranchissable, y compris pour les professeurs.

Les nouvelles technologies. Le recours aux ordinateurs et en particulier la recherche sur internet n'est pas souvent invoqué comme raison justifiant la fréquentation de la bibliothèque. Cette fréquentation est fonction de l'équipement informatique des salles de classe ou des familles. D'autre part, les élèves ne font pas la différence entre un annuaire et un moteur de recherche et souvent ne décryptent pas les adresses des sites et ne questionnent pas la fiabilité des sources. Enfin, la consultation d'internet se limite le plus souvent à l'interrogation d'un moteur de recherche à l'aide d'un mot pour trouver « la » bonne réponse, la recherche, proche du jeu de piste, étant purement factuelle.

Un système de classement opaque. Le recours à la bibliothèque est fréquent pour trouver livres et revues sur un sujet de recherche. De ce point de vue la bibliothèque est bien perçue comme lieu ressource et lieu de service mais aussi trop souvent comme lieu de stockage : parfois le professeur vient chercher un ensemble de livres mais ne songe pas à venir travailler à la bibliothèque ni à travailler avec les bibliothécaires.

Pour trouver un document, livre ou revue, il apparaît que le recours aux bibliothécaires ou professeurs est presque systématique. En effet, le système de classement de la bibliothèque n'est pas maîtrisé par les élèves, dès lors il est bien difficile de trouver un livre précis sur un rayonnage. Il en va de même pour l'indexation lorsque la recherche est faite sur le catalogue informatisé de la bibliothèque, les élèves ont du mal à interroger correctement la base de données. Or le résultat de la recherche dépend de l'interrogation.

Conclusions Les bibliothèques constituent un fort potentiel au sein des établissements scolaires, elles peuvent proposer des apprentissages différents et complémentaires d'autres types d'apprentissages pratiqués en classe. L'organisation de l'espace au sein de la bibliothèque tout comme la formation des élèves aux techniques de recherche documentaire et la collaboration bibliothécaire/professeur afin de définir les objectifs de recherche semblent décisifs pour que les bibliothèques soient davantage des lieux d'apprentissage et de construction du savoir par les élèves.

School libraries worldwide, January 2003, vol. 9, n° 1.

FRANCE – PAYS-BAS : COMPARAISON DES POLITIQUES ÉDUCATIVES Entretien

PRÉSENTÉ PAR BLANDINE RAOUL-RÉA

FIAP, 30, rue Cabanis, 75014 Paris

Vendredi 14 mai 2004

Organisé par l'Institut néerlandais : info@insitutneerlandais.com

Avec la participation du Monde de l'éducation

Introduction de la journée par Christian Kröner, Ambassadeur du Royaume des Pays-Bas en France qui met en parallèle les situations de l'école dans les deux pays. Il y a en effet aussi aux Pays-Bas débat sur l'école, mais au sein des institutions. La discussion entre les deux systèmes se retrouve autour de quatre points :

– La sécurité à l'école.

– Les problèmes d'intégration, d'immigration :

Il y a depuis la fin des années 70 une forte population immigrée dont l'intégration représente un défi. Les enfants présentent un important retard scolaire en particulier linguistique qui a conduit à mettre en place un enseignement différent. La constitution néerlandaise garantit la liberté d'enseignement et permet donc l'établissement d'écoles confessionnelles qui doivent se conformer aux programmes nationaux. Il y a quelques écoles musulmanes. Cette liberté a conduit à des concentrations de populations immigrées dans certaines écoles (on parle d'écoles blanches et d'écoles noires aux Pays-Bas).

– La diversification aux Pays-Bas commence à l'entrée au collège (à 12 ans).

– Les langues étrangères : au secondaire tout élève doit apprendre le français ou l'allemand en plus de l'anglais commencé plus tôt. Les Pays-Bas envisagent de renforcer ces apprentissages en introduisant un ensei-

gnement bilingue. Volonté de participation à l'Europe en intégrant les langues étrangères très tôt.

En France. Claude Thélot expose l'apport du débat à la construction de la politique éducative française. Il y a nécessité de refonder l'école plus que de l'améliorer. Il s'agit donc bien de rédiger une nouvelle loi d'orientation. Si on devait résumer les conclusions du débat en une phrase on pourrait dire : les Français ont demandé que l'on fasse réellement, vraiment, réussir tous les élèves. Tous les élèves doivent MAITRISER une *culture commune* et la réussite éducative doit passer par la maîtrise d'un *tronc commun non pas minimal, mais indispensable*. Le tout doit permettre à notre société de perdurer. Comment définir ce socle ? Pour faire en sorte que ce soit maîtrisé par TOUS les élèves, *le métier de professeur doit changer* car il doit ACCOMPAGNER. Il s'agit de varier les processus d'acquisition pour s'adapter à tous les élèves : il faut donc diversifier les voies dès le collège en faisant apparaître options et alternance, ce qui impose de réfléchir à des systèmes éducatifs qui satisfassent l'égalité des chances. Cette égalité de résultat implique partage d'idéaux et de valeurs communes (notamment à l'échelle européenne).

Aux Pays-Bas, il y a une *forte liberté pédagogique* (religieuse, pédagogique, dispositifs). Force est d'observer le phénomène de séparation des écoles en « écoles blanches » et « écoles noires » (dans lesquelles 88 à 90 % d'enfants sont issus de l'immigration). Les écoles publiques doivent accueillir tous ceux qui frappent à leur porte ; les écoles privées peuvent refuser tous les élèves qui n'acceptent pas leur fondement. Pour tenter de

pallier à ces différences, le gouvernement a augmenté ses exigences en mettant en place des examens communs (le CITO à la fin de l'école primaire) et des exigences communes. L'évaluation est formative (à part le CITO). Aux Pays-Bas, professeurs et élèves sont égaux : ils ont besoin d'apprendre l'un de l'autre pour que l'enfant puisse accéder au socle commun. La culture néerlandaise impose moins de compétition et est plus dans l'interrelation. Les programmes sont ouverts, les parents sont des personnes ressources pour l'école. Tout le problème actuel est que dans les grandes villes, dans les « écoles noires », l'investissement des parents est faible (les mères travaillent davantage).

Impact du rythme scolaire

Les élèves, libérés l'après-midi, sont peu encadrés par leurs parents dans ces grandes agglomérations ; cela reste un handicap pour l'apprentissage de la langue néerlandaise. Un nombre d'heures quotidien peu important ne montre pas l'importance de la place de l'école dans la vie de l'enfant (parfois les activités extra-scolaires – job – occupent plus de temps dans la journée).

Formation des enseignants

Les enseignants aux Pays-Bas sont formés dès la fin de l'école (après le baccalauréat niveau moyen). Ils reçoivent pendant quatre années une formation disciplinaire et une formation en pédagogie et didactique – qui prend de plus en plus d'importance.

Exemple dans un collège ...

Observation d'un groupe de 50 enfants en cours de langue (allemand). Ce collège ne fait pas partie d'une grosse agglomération. L'enseignement des langues dans ce collège se fait en douze semaines à raison de 2,5 heures par jour (immersion). Trois adultes interviennent (de fait, si l'un manque, le cours a lieu quand même avec les deux autres). Une adulte est enseignante d'allemand, une autre est l'enseignante de mathématiques et de langue maternelle allemande, une troisième est une « répétitrice ». Les élèves ont leur programme de travail sur le réseau informatique pour les douze semaines. Ils font leurs exercices en autonomie par petit groupe et sont évalués à la fin des douze semaines.

L'emploi du temps de ce collège (libre à chaque établissement de le mettre en place comme bon lui semble) est fait de telle sorte que les élèves travaillent en général par plage de trois heures avec l'enseignant. Ainsi, en

diminuant les changements, on augmente l'implication de l'élève pour la discipline en question.

Une sorte de révolution...

En 1993, le tronc commun comprenait 15 disciplines et 280 objectifs détaillés obligatoires à atteindre. Maintenant on trouve sept domaines, 60 objectifs à atteindre. Seulement 70 % du temps scolaire est prescrit par l'État, 30 % est laissé à l'autonomie de l'établissement. Pas de règle d'horaire par domaine, liberté totale pour grouper les élèves.

Les sept domaines

- Langue maternelle
- Anglais (de 10 à 16 ans)
- Mathématiques
- L'homme et la nature
- L'homme et la société
- Beaux arts
- Sport

Les sept points de départ

- L'élève est au centre, pas le contenu
- Il doit apprendre à apprendre
- Il doit apprendre avec les autres
- Il doit apprendre de façon interdisciplinaire
- L'apprentissage doit être sans rupture
- Il doit apprendre en sécurité (il est permis de faire des fautes)
- Il doit s'orienter (savoir quelles sont mes possibilités et quels sont mes talents)

Le but est de favoriser l'autonomie des élèves. Tous les élèves ne sont pas égaux et il s'agit de leur donner à tous des chances. Il s'agit de prendre en considération que tous les élèves peuvent entreprendre quelque chose et donc il faut leur donner des défis à relever. « *L'enfant vient à l'école pour montrer ce qu'il sait faire et l'enseignant pour lui apprendre ce qu'il ne sait pas.* Chacun a quelque chose qui mérite d'être développé, mais cela ne doit pas conduire à l'isolement, cela doit passer par la relation avec l'autre » nous dit le principal de ce collège. Ainsi observons-nous dans cette situation deux principes :

- L'enseignement suit l'élève motivé par un projet, l'enseignant l'accompagne dans ce projet,
- Il faut apprendre ensemble : en équipe d'enseignants, entre élèves, entre élèves et enseignants.

En France, en 1995, sont posés les principes fondamentaux du collège qui aboutissent au minimum commun. L'autorité est centrale. Les relations sont hiérarchiques. Les programmes sont prescrits ; il y a un fort contrôle. Il y a peu de place pour l'autonomie de l'élève et « *l'élève qui est doué de ses mains ne peut pas réussir en France* » fait remarquer Kim van Strien (Néerlandaise), ancienne élève de collège en France. L'école française avec son collège commun donne-t-elle vraiment la même chance à tous ? La première préoccupation des familles est celle de la sécurité : on n'est alors plus dans le choix de l'école mais dans la fuite d'un établissement scolaire. Les problèmes dans les zones difficiles ne sont pas tant les moyens ou les dispositifs qui manquent que de coordonner ces moyens, dispositifs. Nous observons en France, par rapport aux Pays-Bas, un faible taux d'encadrement de proximité (A. van Zanten).

Incivilités, violence et échec

Deux grandes voies sont adoptées aux Pays-Bas explique Josine Junger-Tas, criminologue. La mise en place de compétences sociales dans les programmes scolaires avec acquisition de ces compétences sous plusieurs formes (programmes aux jeunes mères, programmes scolaires,...). Le projet le plus actuel est celui de la mise en place d'« écoles larges » qui vise à promouvoir le

développement intellectuel et social, et combattre les retards scolaires. S'associent donc à l'école (dans l'école même) : acteurs de la santé, sociaux, protection de la jeunesse, police de quartier, activités sportives, culturelles, soutien scolaire, etc., de façon à rallonger la durée de la journée scolaire. Il devient encore plus indispensable d'associer les parents à la vie scolaire et aux études de leurs enfants.

Les Pays-Bas ont connu un changement radical dans leur système éducatif avec l'abandon des programmes. Les postures d'enseignement certes différentes avant ont dû davantage passer par la différenciation pédagogique. Les enseignants travaillent constamment en équipe et par objectif pédagogique sur du plus long terme que l'année scolaire. L'élève n'est pas au centre du système éducatif... pas plus, pas moins que l'enseignant... L'orientation se fait à 14 ans après deux années de collège.

Les deux systèmes sont forts différents. Tous deux connaissent des problèmes de violence, de sécurité et de civisme à régler. Les Pays-Bas envisagent d'encadrer plus longuement dans la journée les enfants, les jeunes, pour améliorer l'intégration, même si cela ne semble pas dévolu à l'école mais aux structures locales. La France envisage de diversifier plus tôt son enseignement.

OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

Nous poursuivons l'effort de valorisation des thèses, commencé en 1988. Comme dans les numéros précédents (14, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 48, 49, 52 et 55-56), nous faisons apparaître celles dont l'apport est le plus notable dans le domaine de l'éducation. Nous remercions vivement tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT

Titres communiqués par

Françoise Ropé

Professeur à l'Université d'Amiens

BALCOU épouse DEBUSSCHE, Maryvette. *Pratiques scripturales en formation professionnelle : construction des modes de socialisation et des stratifications sociales. Analyse des comparaisons de quatre lieux de formation professionnelle dans le domaine de la santé.*

502 pages.

Thèse de doctorat : Amiens : novembre 2001.

Dirigée par Françoise Ropé.

Partant d'analyses selon lesquelles l'écriture est tout autant le reflet des pratiques sociales que constitutives de ces dernières (J. Goody, E. Bautier, B. Lahire), notre recherche met l'accent sur la façon dont les pratiques scripturales participent de la socialisation professionnelle et des stratifications sociales dans quatre lieux de formation professionnelle du domaine de la santé : les

ambulanciers, les aides-soignants, les infirmiers et les sages-femmes. Situé à l'île de La Réunion, notre terrain de recherche est appréhendé par le biais de plusieurs approches : écrits, entretiens et observations in situ. L'analyse met en évidence les liens entre les pratiques d'enseignement, les pratiques d'écriture, les réécritures « hors formation » et les rapports au temps que construisent les étudiants. Selon les formations, l'appropriation des savoirs ne s'effectue pas de la même façon. Plus le niveau de recrutement et de qualification est faible, moins l'écriture est utilisée et considérée par les institutions de formation comme un transformateur cognitif. Les pratiques scripturales sont fortement différenciées selon le niveau de recrutement et les compétences attendues de l'étudiant : on passe de la quasi-absence d'écriture (les ambulanciers) à une écriture considérée comme un espace où les dimensions intellectuelles, créatrices, cognitives et sociales sont travaillées (les sages-femmes), ce qui n'est pas sans incidences sur la construction du futur professionnel. Entre ces deux pôles, les infirmiers constituent un groupe « non affranchi »,

notamment du fait de la prégnance des pratiques de transcription et de « l'avortement masqué » de pratiques de production telles que le mémoire professionnel, véritable lieu de cristallisation des différences. Au final, notre recherche pose les pratiques scripturales comme un analyseur utile et pertinent pour appréhender les institutions de formation, à condition d'aborder les pratiques d'écriture dans la multiplicité de leur alliances.

JOIRON, Céline. *Une contribution aux systèmes supports de Formation Médicale Continue à distance et d'apprentissage entre pairs : conception et expérimentation du forum DIACOM (Discussions Interactives à base de Cas pour la Formation Médicale).*

324 pages.

Thèse de doctorat : Amiens : décembre 2002.

Dirigée par Dominique Leclot.

Cette thèse concerne l'étude et la conception d'un système support d'apprentissage « entre pairs » dédié à la Formation Médicale Continue, basé sur des discussions entre médecins-apprenants à propos des cas cliniques. Ainsi, dans le système DIACOM (Discussions Interactives à base de Cas pour la Formation Médicale) les médecins décrivent, à distance, des cas issus de leur propre expérience. Un processus d'appariement des cas, qui illustrent des désaccords importants, est ensuite déclenché. Le système incite alors les auteurs des cas appropriés à discuter, à distance et de façon asynchrone, d'où le nom de « forum » DIACOM. Le forum DIACOM a été expérimenté pour l'apprentissage à la prise en charge de la douleur chez l'enfant. Un modèle « générique » des cas (indépendant du domaine) et un modèle spécifique des appariements (dépendants du domaine) ont été élaborés, grâce notamment à un recueil d'expertise mené auprès d'un pédiatre spécialiste du domaine.

MASO épouse TAULÈRE, Jeanine. *La socialisation de l'enfant en petite section d'école maternelle. Contribution à l'analyse sociologique de la petite enfance scolarisée au début des années 2000.*

476 pages.

Thèse de doctorat : Amiens : novembre 2002.

Dirigée par Françoise Ropé.

Pensant avec Norbert Elias que chacun doit parcourir pour son propre compte le chemin parcouru par la société dont il fait partie, nous avons cherché à comprendre

comment, concrètement, dans la « configuration » classe, les élèves de petite section d'école maternelle, porteurs d'habitus déterminés, sont mis en contact avec la culture de la société dont ils font partie et sont amenés à s'approprier. L'enfant interagit avec les adultes ou les pairs pour intérioriser les contraintes et les attentes sociales, pour forger son identité, pour améliorer les compétences de l'être social qu'il est déjà. Il est à la fois « agi » mais aussi acteur de sa propre socialisation. Il apprend à contrôler ses pulsions, il découvre de nouveaux rôles sociaux qu'il peut typifier ; enfin, il intériorise de nouveaux habitus utiles pour la suite de sa scolarité mais aussi pour la construction de son identité psychosociale.

Titres communiqués par

Nicole Lautier

Professeur à l'Université d'Amiens

CARIOU, Didier. *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves.*

501 pages.

Thèse de doctorat : Amiens : décembre 2003.

Dirigée par Nicole Lautier.

Cette recherche porte sur les activités de construction du savoir en histoire par des élèves de Seconde. Elles apparaissent dans les raisonnements par analogie qui rapprochent une situation du passé ou du présent déjà connue et une situation du passé à connaître. Ces raisonnements constituent alors des situations quasi expérimentales par lesquelles les élèves mobilisent les démarches de la conceptualisation et de l'explication. Les analogies recueillies sont analysées à la lumière d'un modèle transformatif de l'appropriation du savoir en histoire s'inspirant de la théorie de l'apprentissage de Vygotski et de la théorie des représentations sociales de Moscovici. Dans une première phase, opérée par l'ensemble des élèves, les informations scientifiques sont transformées en un savoir du sens commun par le rapprochement avec des éléments de leur pensée sociale représentative ou de leur savoir historique. Une seconde phase suppose le contrôle et la formalisation de ce savoir par des opérations d'historisation encadrées par l'enseignant. Ces deux phases s'articulent par l'inscription des écrits des élèves dans le genre du récit historique défini par Ricœur.

JEMAÏ, abdennaceur. *L'identité tunisienne dans l'enseignement de l'histoire. Le Mouvement de réforme en Tunisie dans la classe de la 3^{ème} année secondaire.*

420 pages.

Thèse de doctorat : Amiens : décembre 2002.

Dirigée par Nicole Lautier et Abdelhamid Larguehe.

Comment l'histoire enseignée et l'histoire apprise organisent-elles (et selon quels processus) connaissances historiques valides, mémoire sociale et mythe historique dans une situation didactique focalisée sur l'enseignement-apprentissage du mouvement de la réforme en Tunisie 1840-1877 ? Et quel impact cela a-t-il sur la construction de l'identité collective et celle dite nationale des élèves ?

L'enquête repose sur l'analyse des documents officiels (les objectifs des programmes et le manuel), des entretiens avec des élèves et des enseignants et des cours observés. L'analyse montre le décalage qui existe entre les objectifs annoncés de l'enseignement de l'histoire (former l'esprit historien et des citoyens) et les réalités de cet enseignement marquées par l'archaïsme des méthodes et des matériels. Les enseignants restent souvent prisonniers du savoir historique social (qui peut être autant citadin que rural).

L'histoire que s'approprient les élèves se trouve au confluent de l'histoire vécue, de l'histoire des historiens, de la mémoire individuelle et collective ainsi que de l'histoire discipline scolaire. On analyse les connaissances historiques des élèves et l'identité reconnue, les définitions qu'ils proposent du mouvement de réforme, les rapports qu'ils entretiennent avec la discipline scolaire.

Titre communiqué par

Alain Jeannel

Professeur à l'Université de Bordeaux 2

TRÉGLIA-HUARD, Valérie. *Évaluation de l'impact de la formation professionnelle des exploitants agricoles dans le processus d'augmentation du capital humain.*

Thèse de doctorat : Bordeaux : décembre 2003.

Dirigée par Alain Jeannel.

Évaluer la formation professionnelle courte des exploitants agricoles est l'objectif de cette recherche. Située dans l'économie de la formation et convoquant la

théorie du capital humain donc ayant comme fondement le développement économique en référence à T.W. Schultz, l'évaluation externe porte sur deux compétences : commerciale et entrepreneuriale.

Le terrain est le département des Landes où deux groupes distincts d'exploitants ont été interrogés (un groupe ayant suivi des formations courtes et l'autre groupe n'ayant pas suivi de formations courtes), ceci afin d'établir un comparatif et mesurer l'impact de la formation courte.

Les résultats répondent à la question : la formation professionnelle continue courte augmente-t-elle les compétences entrepreneuriale et commerciale ?

La formation professionnelle fait partie des ressources que peut mobiliser l'exploitant agricole pour augmenter son capital humain.

Une partie environnement complète la recherche afin de dresser un état des lieux économique et politique du département et présenter l'environnement dans lequel évoluent les exploitants agricoles.

Une première lecture mettant à l'épreuve la théorie du capital humain, confirme l'inefficacité de la formation professionnelle continue courte en matière d'acquisition des compétences entrepreneuriale et commerciale. Elle pose le problème de l'autonomie professionnelle des exploitants agricoles.

La seconde lecture recherche alors les traces de l'autonomie du système exploitant et la qualifie à partir d'une typologie. Les résultats de la seconde lecture conduisent à la définition de l'autonomie professionnelle du système exploitant et confirme son absence de lien avec la formation professionnelle.

La conclusion de la recherche propose, à partir des résultats des deux lectures du corpus, une ébauche de modélisation du système de professionnalisation des exploitants via la formation professionnelle continue courte. L'ébauche tient compte des dimensions économique, sociale et cognitive du processus de professionnalisation.

Titre communiqué par

Francis Danvers

Professeur à l'Université de Lille 3

NTSIBA, Georges. *Médiations éducatives : transactions ou interactions.*

550 pages.

Thèse de doctorat : Lille 3 : décembre 2003.

Dirigée par Francis Danvers.

En ce qui concerne les jeunes en échec scolaire et/ou professionnel, jusqu'à maintenant, on a soutenu que ces jeunes étaient en difficulté du fait des déterminants sociologiques et du fait de certaines lacunes personnelles, familiales et sociales. Résultat : il arrive un moment où seules ces difficultés définissent le jeune qui en oublie pour son propre compte tous ses atouts intrinsèques, tout ce sur quoi il a du pouvoir. C'est à partir du moment où ils prennent conscience de ces atouts que s'instituent pour eux un réel processus de formation. Dans cette prise de conscience, les médiations éducatives jouent un rôle essentiel dans la mesure où elles sollicitent les sources (affectif, cognitif, corporel, social). Pour que ces sources deviennent des ressources à investir dans les différentes transactions avec soi-même et avec autrui, il faut mettre en œuvre un processus expérientiel qui favorise l'actualisation de l'image de soi grâce à l'enclenchement d'une transitionnalité interne.

Dans cette configuration, le Soi qui est confronté au système autopoïétique se dédouble dans une distanciation entre le sujet qui cherche à se connaître et celui qui veut se faire reconnaître, produire ses propres assertions et ses propres contours : devenir sujet par soi-même et pour soi, être sujet de sa formation et être objet de sa formation.

Pour y parvenir, cette thèse met en évidence une pédagogie de la transaction fondée sur l'idée qu'en mettant en œuvre des actions de reliance, on aide l'apprenant à tisser des relations opératoires avec son environnement pour se concilier avec son corps, sa parole et les apprentissages. Si ce travail porte sur l'auto-production de soi, c'est pour offrir à l'ipsité la possibilité de réaliser des boucles vitales de rétroaction. Le Blason utilisé comme outil d'évaluation dès le début du processus, puis à une étape bien ultérieure, permet de montrer comment le sujet-apprenant se réconcilie avec lui-même et les autres, puis avec l'apprentissage d'un processus complexe de construction de projet.

Titre communiqué par

Yves Reuter

Professeur à l'Université de Lille 3

FIALIP-BARATTE, Martine. *L'écriture avant l'écriture. Discours d'enfants de maternelle.*

484 pages.

Thèse de doctorat : Lille 3 : novembre 2003.

Dirigée par Yves Reuter.

Les enfants qui entrent à l'école maternelle discourent sur l'écriture. Ils en ont des représentations alors qu'ils n'en ont pas commencé l'apprentissage et ne la pratiquent pas encore. Le sens qu'ils lui donnent se construit au cours de leurs années précédant l'entrée à l'école maternelle, puis au cours de leur scolarité pré-élémentaire, au sein du rapport à l'écriture. Ce sens évolue sous l'influence de l'apprentissage et des pratiques qui s'accroissent. Il diffère selon les enfants. Il semble influencer sur la qualité et le déroulement de leur entrée dans l'écrit, lors du cours préparatoire.

Titres communiqués par

Guy Avanzini

Professeur à l'Université de Lyon 2

BAPTISTE, Luc. *Apprendre à écrire à l'école primaire. Modélisation et significations des démarches scolaires d'enseignement de l'écriture de Jules Ferry jusqu'à nos jours.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : novembre 2002.

Dirigée par Philippe Meirieu.

L'ambition est d'inventorier, de modéliser et d'interroger les définitions de l'enseignement/apprentissage de l'écriture à l'école primaire depuis Jules Ferry.

L'étude des textes officiels montre que l'apprentissage de l'écriture, placé au premier rang des exigences scolaires, a donné lieu à des définitions très diverses depuis les années 1880. Il s'agit, à travers l'exposé des finalités et des modalités de cet apprentissage, de distinguer ces définitions et d'identifier les paradigmes qui leur donnent sens.

À partir de là, des modèles sont construits, qui apparaissent non pas seulement comme les énoncés des procédures d'enseignement, mais comme des discours. Ces discours sont objets d'investigation. Ils sont interrogeables. Six modèles sont saisis, au croisement des dimensions praxéologique, axiologique et épistémique. De ces discours, il s'agit de dévoiler les présupposés et les

enjeux, afin de trouver réponse à la question : apprendre à écrire, c'est apprendre quoi ? L'hypothèse est que chaque modèle est porteur : a) d'une signification assignée à l'activité scripturale ; b) d'une représentation du statut de l'individu ; c) d'une représentation du lien social.

La démarche est interprétative. Elle conduit à voir que dans l'enseignement de l'écriture se joue, outre l'acquisition des normes de l'écrire, l'instauration de l'individu dans le social. Elle est aussi critique. À rebours de la tradition scolaire de neutralisation de l'identité de l'élève, que reconduisent et confirment aujourd'hui les procédures élaborées par la didactique, on s'interroge sur l'occasion de construction identitaire de l'enfant que représente l'apprentissage de l'écriture.

BILLY épouse ROUIS, Danielle. *La médiation par le PEI et l'éducation pour la santé.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : octobre 2002.

Dirigée par Guy Avanzini.

Le concept santé, entité purement médicale du « modèle-étalon » de notre société, a instruit notre système de soins et orienté ce secteur hors-marché dans une logique économique préoccupante pour les pouvoirs publics, en aggravant parallèlement les inégalités d'accès aux soins. Nous nous devons de lui rétablir ses titres de noblesse et lui reconnaître sa dynamique de vie dans un jeu d'articulation interdisciplinaire.

Le PEI, ou programme d'enrichissement instrumental, créé par Reuven Feuerstein, est une méthode pédagogique et notre support de travail qui repose sur des bases scientifiques rigoureuses.

La médiation est un type de relation qui lui est liée et interdépendante, la complexité de sa fonction engendre nombre de pratiques adaptatives avec la réalité fonctionnelle de l'instant. Notre public en cumul de handicaps, fragilisé par les amputations plurielles et douloureux du présent, semble répondre aux besoins de notre application dans une perspective globalisante d'une pédagogie vers l'autonomisation.

Cette thèse repose sur une conception philosophique de l'individu et présente une expérience méthodologique très limitée. Elle n'a d'autres prétentions que de soulever un questionnement et d'ouvrir des perspectives. L'éducation pour la santé impose une transformation des cultures dont les usagers par souci d'innocence, et les prestataires de soins par intérêts économiques, sont actuellement immatures.

CANEVET, épouse CHASTENET, Marie-Ange. *La question de la technique pédagogique. Raison et déraison.* Thèse de doctorat : Lyon 2 : juin 2003.

Dirigée par Michel Soëtard.

À partir d'une analyse des propositions de Daniel Hameline, Louis Legrand et Antoine de La Garanderie, nous avons interrogé la technique pédagogique, son enjeu et le renversement qu'elle opère quand elle tend à devenir fin en soi. La question de la technique est une question philosophique renvoyant à une interrogation sur l'éthique et les conditions de leur rencontre. D'Aristote à Kant, cette rencontre traduit celle des moyens et des fins, imposant une troisième dimension, une pensée des Idées permettant d'en fixer le cadre. Mais, si ce cadre, comme le suggère Heidegger, n'est qu'un rideau de fumée, la rencontre éthique-technique n'est-elle pas que chimère ? L'approche ici défendue demeure celle de la cause pédagogique et de son humanité constitutive.

CROUZIER, Marie-Françoise. *La mise en réseau des aides spécialisées à l'école Primaire. Du cadre organisationnel à la circulation de la parole.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : mai 2003.

Dirigée par Charles Gardou.

Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté, dispositifs AIS créés en 1990, ont pour mission de favoriser la réussite de tout acteur scolaire. La poursuite de cet objectif nécessite une collaboration étroite entre enseignants spécialisés et généralistes. Or les prescriptions institutionnelles actuelles en ce domaine se révèlent à la fois nécessaires et insuffisantes. La mise en place d'une coopération effective ne relève pas uniquement d'une dimension organisationnelle et procédurale. Elle suppose de réunir des conditions d'ordre matériel, fonctionnel et symbolique.

Leur réalisation, affirmant la place particulière des RASED, contribue alors au surgissement de la parole et de ses effets de créativité au sein du système scolaire.

DE MAUMIGNY épouse GARBAN, Bénédicte. *Démarche autobiographique et formation : Modélisation historique et essai de catégorisation fonctionnelle.*

2 vol., 537 p.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : septembre 2003.

Dirigée par Michel Soëtard.

La démarche autobiographique apparaît comme filière d'exploration et de construction personnelle. Sous l'Antiquité Chrétienne, les *Confessions* de Saint Augustin offrent l'exemple d'un moi qui se place tout entier devant Dieu pour comprendre sa vie. L'écriture renvoie à un ordre de transcendance. À l'Âge des Lumières, la question fondamentale n'est plus celle de Dieu, mais celle de l'homme. Jean-Jacques Rousseau fait apparaître l'acte autobiographique comme révélation d'une nature individuelle. Il montre dans ses *Confessions* comment se réapproprier sa vie. Au XIX^e siècle, George Sand dans *Histoires de ma vie*, Marie d'Agoult dans *Mémoires, souvenirs et journaux*, cherchent à faire évoluer les mœurs et à réformer l'éducation des filles. Au XX^e siècle, les formes littéraires du vécu personnel laissent la place aux histoires de vie. La démarche autobiographique ne s'impose plus comme expression formative mais se constitue en instrument scientifique de formation.

DUPORTAL, Christophe. *Historique et évolution de la formation chez les sapeurs-pompiers*.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : mars 2003.

Dirigée par Guy Avanzini.

La découverte du feu a permis l'évolution de l'homme. Au fil du temps, le feu est devenu un fléau, affaibli, mais jamais éradiqué. Représentant parfois le bien, parfois le mal, il devient obligatoire de le combattre... le métier de sapeur-pompier est né. Son évolution, parallèle à celle de la société, est semée d'embûches ? Aujourd'hui, le soldat du feu s'éloigne de sa mission première et voit celle-ci se diversifier et augmenter considérablement en quantité. Il est contraint de se former continuellement, sa responsabilité se trouvant engagée dans chaque nouvelle mission. En ce début de millénaire, le sapeur-pompier est un sauveteur à part entière et il doit se comporter comme tel. Il est forcé de s'intéresser aux modes et aux rythmes de vie de la population et doit acquérir une technicité et une connaissance approfondie dans de nombreux domaines. Son altruisme, son acceptation du risque demeurent ainsi son quotidien face à l'évolution de l'essor technique, de l'augmentation des blessures physiques et faits nouveaux de société : les blessures morales. Le pompier ne possède pas de formations adéquates, pourtant, il doit faire face.

La formation, jadis facultative, devient obligatoire. De sa base, aux recyclages permanents, en passant par les formations nouvelles qui apparaissent au fur et à mesure

des dangers nouveaux et de la nouvelle réglementation de plus en plus stricte, le pompier doit pouvoir suivre une formation rigoureuse, adaptée, performante et évolutive si nous voulons que l'exigence demandée soit en harmonie avec la compétence effectuée.

GENTILI, Félix. *La rééducation contre l'école, tout contre*.

La compatibilité entre la rééducation et la forme scolaires.

L'identité professionnelle des rééducateurs en question.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : janvier 2003.

Dirigée par Charles Gardou.

Les rééducateurs scolaires sont une création récente de l'Éducation nationale. Leur profession a subi de nombreux changements et de multiples critiques tant dans la définition de leurs missions que dans la définition de leurs rôles. Ces modifications ont une influence sur leur sentiment d'appartenance à l'institution et signalent a contrario un rapport particulier de l'école à l'élève en difficulté. L'étude des effets de ces changements sur les rééducateurs en terme de difficultés identitaires, sur leur place au sein de l'institution, sur leurs rôles vis-à-vis des différents interlocuteurs et sur les rapports délicats entre école et rééducation permet de montrer que l'école expérimente ses représentations de l'élève au détriment d'une profession victimisée.

GIVRY, Damien. *Étude de l'évolution des idées des élèves de Seconde durant un enseignement sur les gaz*.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : décembre 2003.

Dirigée par Andrée Tiberghien.

Notre étude se centre sur l'enseignement des gaz à des élèves de seconde (15-16 ans). Pour mener à bien cette étude, nous avons développé une séquence d'enseignement au sein d'un groupe de recherche-développement, faisant travailler ensemble des enseignants et des chercheurs. Le choix a été fait d'introduire au début un modèle microscopique des gaz afin de faciliter la compréhension des grandeurs macroscopiques. Cet enseignement vise à apprendre aux élèves l'utilisation de ces modèles pour interpréter des situations mettant en jeu des gaz. Il se déroule sous forme de « cours-TP » en classe réelle sur une durée de trois semaines. Le but de notre recherche est d'étudier le rôle de la séquence d'enseignement sur l'apprentissage des élèves. Pour cela, nous avons fait une étude « globale » sur trois classes (une centaine d'élèves) ayant suivi l'enseignement ainsi qu'une étude « fine » de l'apprentissage de deux élèves.

La méthode retenue pour étudier les élèves des trois classes, consiste à faire passer un questionnaire avant et après l'enseignement sur les gaz. L'étude fine a nécessité de développer un modèle de l'apprentissage (les idées), afin de pouvoir suivre l'évolution des élèves à travers les différents types de données récoltées : (1) questionnaire et entretien filmé passés avant et après l'enseignement et (2) vidéos des élèves en classe et productions écrites récoltées pendant la totalité de l'enseignement. Le rôle de l'enseignement peut être appréhendé globalement à travers l'évolution des élèves sur plusieurs classes et finement en déterminant le rôle des éléments de la séquence sur l'évolution des idées des deux élèves.

HARDY, Joël. *Former le soldat de la paix. Étude sur l'évolution de la formation militaire en France et en Allemagne dans la perspective de la construction européenne de la défense.*

2 vol., 468 p.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : septembre 2003.

Dirigée par Michel Soënard.

Aujourd'hui, en Europe, le rôle d'une armée nationale déborde la sauvegarde des seuls systèmes nationaux. Aussi, cette étude vise à définir des conditions pour la construction européenne de la défense dans le champ de la formation du soldat de la paix. Dans une démarche compréhensive, on peut observer que les différences entre le centralisme français et le fédéralisme allemand s'étendent aussi à l'armée. Cependant, bien qu'inscrites historiquement dans les Lumières et le Romantisme, elles n'entravent pas l'œuvre de la *Bildung*. Aussi, sous l'éclairage du projet de paix perpétuelle de Kant, les fondements de la formation des soldats de la paix reposent sur les effets d'une comparaison sensée. Sur la base du couple franco-allemand, le passage du sentiment d'appartenance à une forme de contractualisation sociale consiste alors à concilier les spécificités culturelles de l'armée française et de la *Bundeswehr* qui s'opposent en apparence et qui, en réalité, sont complémentaires.

LANGLOIS, Yvonne. *La pédagogie du geste de Marcel Jousse : ses fondements anthropologiques et sa contribution à la pédagogie.*

432 p.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : mai 2002.

Dirigée par Michel Soënard.

Comment et pourquoi, l'anthropologie du geste, étudiée par Marcel Jousse, jésuite et anthropologue français (1886-1961), peut-elle avoir des implications en éducation et en pédagogie ?

Pour le savoir, nous analysons d'abord sa démarche anthropologique à partir de sa biographie, de laquelle émergent les temps forts qui ont marqué sa recherche et imprimé son œuvre. C'est en l'approfondissant que nous avons pu dégager l'essentiel de sa pensée.

Ainsi, à partir de ses multiples recherches et observations sur « l'*Anthropos vivant* », Jousse a établi des constantes qu'il a exprimées à travers ce qu'il appelle « *Les lois de l'information et de l'expression humaine* », particulièrement celle du Rythmo-mimisme, qui constituent en réalité des repères pour l'éducateur. Ces lois, il les a confrontées et vérifiées près des maîtres à penser de l'époque avant de les livrer à travers son enseignement. Par leurs fonctions cognitive et didactique, elles constituent la base de sa pédagogie qui se veut active, globale, mobilisant l'être tout entier, placé au contact du réel sensible. Sa pédagogie semble rejoindre complètement celle des pédagogues de l'École Nouvelle, tout comme ceux de l'École contemporaine.

Son application, réalisée à travers des pratiques de « *Rythmo-mimo-pédagogie* », nous a permis de repérer son efficacité et ses limites, mais aussi sa spécificité qui est la revalorisation de la mémoire.

Autant d'éléments qui, certes ne peuvent résoudre tous les problèmes que pose aujourd'hui l'école, mais apporter des outils pour un renouvellement et une adaptation de la pédagogie et de l'éducation aux particularités des situations éducatives.

LATOUILLE, Jean-Jacques. *L'Université de Valence en Dauphiné (1452-2000) d'une intention pédagogique à une volonté politique : les enjeux d'une implantation et d'un développement paradoxaux.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : décembre 2003.

Dirigée par Guy Avanzini.

L'université de Valence n'est qu'un cas particulier parmi les universités. Cependant, le paradoxe que constituent son implantation et son développement, dans cette ville plutôt qu'à Grenoble, en fait un objet d'étude susceptible d'éclairer la connaissance à leur propos. Vivre son évolution de siècle en siècle, montre avec quelle prévision elle adhère aux mouvements sociaux des époques successives ; c'est la suivre dans un processus de changement

qui, en faisant d'elle un lieu de socialisation, la lie intimement à la société. Cette étude définit ainsi une forme universitaire, qui permet de rendre intelligible l'adaptation de l'institution entre des tensions d'ordre pédagogique et d'autres d'ordre politique. Ces tensions s'organisent dans un jeu complexe de facteurs globaux et locaux, qui auraient tendance à accaparer l'université. Elle ne doit sa survie et son développement qu'à sa capacité à devenir autonome en s'installant dans un système de domination et de pérennisation d'une classe sociale.

LORCA, Pierre. *La contribution à l'étude des conditions d'émergence de la discipline Éducation Physique et Sportive comme discipline scolaire.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : décembre 2002.

Dirigée par Michel Develay.

Cerner les conditions d'émergence de la discipline scolaire consiste, à partir des programmes, à questionner le processus pour comprendre les choix effectués par le discours officiel. Une première partie dégage un point de vue épistémologique à travers l'étude des Instructions et programmes parus en 1981 et 2000. Elle met en évidence la juxtaposition de conceptions différentes à travers la matrice disciplinaire. Une seconde partie s'appuie sur la sociologie du curriculum pour clarifier les univers de pensée qui traversent les programmes. L'instabilité théorique trouve son origine dans les enjeux de pouvoir de groupes organisés. L'anthropologie des sciences consiste à pister les acteurs à travers les différentes institutions et à déceler leurs stratégies, mettant en lumière des filiations et des alliances constituant des réseaux socio-techniques. Ce fonctionnement agit au plan national pour peser sur les programmes et au plan local pour diriger les différentes formations.

MAISTRE, Pierre. *L'accompagnement des parents adoptants : un moment de la relation dans l'intervalle des postures éducatives.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : juin 2003.

Dirigée par Charles Gardou.

L'adoption est une rencontre dont les finalités peuvent être ainsi énoncées : une famille pour un enfant – un enfant pour une famille. La recherche de l'équilibre à construire par les adoptants entre ces deux finalités est un enjeu décliné dans ses trois dimensions : se préparer à devenir parents d'un enfant et être disponibles aux

aspects spécifiques de la filiation adoptive ; construire un apparentement ; enfin la troisième dimension met en jeu les autres acteurs de l'adoption. L'auteur interroge alors la notion d'accompagnement éducatif. Cette posture se révèle une disposition centrée sur le sujet et son projet. Accompagner les futurs parents à l'adoption devient synonyme d'une praxis offrant aux adoptants les possibilités d'unifier motivations et finalités, intention et effectuation, éthique et morale sous le primat du sens. L'auteur-acteur en vient à formuler des propositions de dispositifs institutionnels.

MARIN, Dominique. *Contribution à une réflexion sur l'idée du vrai dans l'enseignement des mathématiques en classe de 4^e et 3^e de collège.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : juin 2003.

Dirigée par Michel Develay.

La problématique de la thèse interroge les conditions pour qu'un enseignement de mathématiques puisse aider les élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} de collège à construire l'idée du vrai autrement qu'en l'orientant vers la performance, à savoir prouver.

La recherche affiche l'ambition de conduire à un usage possible de l'idée du vrai pour une épistémologie des mathématiques scolaires à partir des représentations des élèves et d'apports théoriques relevant de considérations à la fois philosophique, historique et épistémologique sur l'idée du vrai.

Adossée à une perspective constructiviste et interactionniste de l'apprentissage, l'élaboration de principes régulateurs qui en découlent fonde une modélisation du traitement du vrai dans l'enseignement des mathématiques au collège au service d'une culture scientifique scolaire émancipatrice.

Le paradigme de recherche dans lequel s'inscrit la thèse est celui de la recherche-action et c'est pourquoi une proposition de principes d'action est avancée, sans occulter sa mise à l'épreuve en terme d'étude du déplacement de l'idée du vrai au travers des représentations des élèves au cours de deux ans d'expérimentation.

PENY, Bernard. *Pratiques des enseignants vers l'accord interprofessionnel.*

Thèse de doctorat : Lyon 2 : décembre 2003.

Dirigée par Charles Gardou.

Enseigner à des élèves en situation de handicap mental ou psychique fragilise les repères identitaires des insti-

tuteurs, professeurs, éducateurs spécialisés et éducateurs techniques spécialisés qui investissent les dispositifs de rencontres interprofessionnelles avec intérêt, dans le but d'adapter les ressources institutionnelles aux besoins particuliers de leurs élèves. En référence à la théorie sociologique des Économies de la Grandeur, nous développons une recherche compréhensive, étayée par des méthodologies d'enquête par questionnaires et entretiens, dans le but de repérer les savoir-faire mis en œuvre par ces enseignants. Isolant les opérations de mobilisation des dispositifs, de traduction des discours d'un monde de référence à un autre et de construction d'accords, nous construisons le modèle d'une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel, dont nous révélons le maillage précis et les indicateurs d'expertise.

ZAREMBA, Jean-Luc. *Lucien Gachon, pédagogue de la ruralité en Livradois*.

Thèse de doctorat : Lyon 2 : octobre 2002.

Dirigée par Guy Avanzini.

Né en 1894 à la Guillerie, petit hameau de la Chapelle Agnon (63), Louis Gachon devient instituteur public. Il poursuit ses études et s'affirme comme l'un des plus célèbres géographes auvergnats. Encouragé par Henri Pourrat, il se lance dans l'écriture de romans. *Maria* est une peinture fidèle de la vie paysanne en Livradois, au début du siècle. À ses loisirs, Gachon manie la faux. Quand il la troque pour la plume, c'est pour défendre l'idée d'une école rurale qui ne déracinerait pas, sachant produire et, surtout, garder ses élites. Précurseur de la classe promenade, il fait classe hors des murs, dès les années vingt. Partagé entre le coût et les perspectives du progrès, il défend inlassablement l'idée d'un prochain renouveau des campagnes.

La question centrale du déracinement fait écho aux écrits d'Albert Thierry. En effet, Gachon s'insurge contre l'enseignement du latin auquel il voudrait substituer l'étude des vieux parlers locaux. Il préfère encore aux grandes œuvres littéraires, l'étude des « écrivains terriens ». Il pointe les contradictions de sa mission, perçues à travers le devoir d'instruire et la volonté d'éduquer. L'exemplarité du cheminement intellectuel d'un primaire, le rôle joué par l'écriture dans cette ascension et des propositions relatives à la nature des savoirs à enseigner nous portent à des débats qui n'ont toujours pas été dépassés.

Titre communiqué par

Michel Tozzi

Professeur à l'Université de Montpellier 3

AUGUET, Gérard. *La discussion à visée philosophique au cycle 2 et 3 : un genre nouveau en voie d'institution*.

511 pages + 371 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Montpellier 3 : décembre 2003.

Dirigée par Michel Tozzi.

L'objet de cette thèse est de montrer comment une pratique nouvelle non instituée, la Discussion à Visée Philosophique, tend à se constituer comme un genre scolaire nouveau. Après la construction d'un modèle théorique du genre qui prenne en compte sa généalogie et les enjeux divers qui lui sont assignés par les théoriciens et praticiens de la Philosophie pour Enfants, l'analyse d'un corpus couvrant les cycles 2 et 3 de l'école primaire vise à mettre ce genre théorique à l'épreuve du réalisé pour ouvrir sur des propositions didactiques. Enfin, dans une troisième partie, est interrogée l'appartenance de ce genre au champ de la philosophie afin de montrer que seule son inscription résolue dans ce champ permet qu'il se constitue comme genre et contribue à réaliser les objectifs prioritaires des différents courants qui s'affirment au sein de la Philosophie pour Enfants : apprentissage du philosophe, maîtrise de la langue, éducation du citoyen, construction du sujet, remédiation cognitive.

Titres communiqués par

Martine Lani-Bayle

Professeur à l'Université de Nantes

FOURNIVAL, Christian. *La métamorphose des blessures de l'existence ou comment interroger, par proximité des parcours, les accidents de vie en lien avec le récit professionnel dans le cadre de l'action éducative en milieu ouvert judiciaire ?*

300 pages.

Thèse de doctorat : Nantes : juin 2003.

Dirigée par Martine Lani-Bayle.

Le travail élaboré dans cette thèse interpelle plusieurs axes de recherches.

Au départ, il y a l'idée d'humaniser la recherche par la singularité des histoires de vie, la clinique de l'action éducative en milieu ouvert judiciaire (AE. M.O.J., mon récit de vie et les différentes articulations susceptibles de rationaliser les ressources de l'être). La recherche s'axe autour des questions suivantes :

En quoi l'empathie par la proximité de parcours est-elle productive du sens et de l'action d'une professionnalité ? En d'autres termes, ne serait-elle pas synonyme de proximité éducative (adjuvant et préalable) ? Ne générerait-elle pas dans la relation professionnelle des modifications notables à métaboliser le piège du stigmate social, affectif, familial et culturel (fatalité) ?

À partir de ces questions, une analyse plurielle se construit autour des champs psychologiques, psychanalytiques et sociologiques. Ils interrogent un « langage scientifique » où le changement modifie des trajectoires : un « croche-pied » à la fatalité est envisageable.

Puis quelques croisements de parcours prolongent le travail de recherche afin d'identifier des métamorphoses, porteuses de sens pour l'existence et la construction d'un autre devenir. Pour terminer, il y a le souhait d'adjoindre l'interdisciplinarité des histoires de vie en lien avec la résilience, l'écoute, le travail social et la recherche en Sciences de l'éducation.

Cette conception est à la croisée de croyances, de réflexions et du pouvoir symbolisés par le « verger du devenir » où l'espoir naît et croît. C'est un « contre-pied » malgré tout, qui peut être pris par la signification des désirs, des forces diffuses et des attributs du travail de recherche à partager avec les autres et soi.

TEXIER, François. *L'utilisation pédagogique de l'informatique à l'école : entre volontarisme de praticiens et rigueur des sciences de l'éducation. Ébauche d'une archéologie des idées pédagogiques à partir de discours.*

436 pages + 74 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Nantes : octobre 2002.

Dirigée par Martine Lani-Bayle.

L'informatique à l'école est un sujet médiatisé de façon récurrente depuis plus de vingt ans. La forte inflation de la documentation nous a conduits à nous interroger sur la nature de ces différents discours. En adoptant le cadre théorique d'une réflexion sur le statut épistémologique de la pédagogie, nous nous sommes appuyés sur une définition durkhémienne de la pédagogie : la « théorie-pratique », avant de développer quelques recherches actuelles sur la pédagogie.

En prenant appui sur ces définitions, nous avons voulu faire ressortir quelques éléments-clé qui semblaient caractéristiques des discours. Dans cet objectif, nous avons déterminé un corpus constitué de documents officiels, d'ouvrages, de documents scientifiques, de numéros de la revue *EPI* et d'entretiens. En nous inspirant de Michel Foucault (*L'archéologie du savoir*) nous avons tenté de mettre en évidence, sur ce corpus, les différentes strates noosphériques qui semblaient les constituer. C'est un travail exploratoire sur l'évolution et l'organisation des idées pédagogiques que nous avons conduit à travers cette démarche critique et compréhensive.

Si la recherche reste focalisée sur un corpus réduit, elle dégage néanmoins des pistes pour comprendre la nature des discours sur l'informatique. Au-delà, elle réinterroge le schéma durkhémien de l'évolution rationnelle, longitudinale et positive de la pédagogie.

VASCONCELOS, Sandra Maïa Farias. *Penser l'école et la construction des savoirs : étude menée auprès d'adolescents cancéreux au Brésil.*

500 pages.

Thèse de doctorat : Nantes : juin 2003.

Dirigée par Martine Lani-Bayle.

Les enfants atteints de maladie grave prennent du retard scolaire et très souvent interrompent leur scolarisation. Le cancer est peut-être la maladie qui isole le plus souvent l'enfant de son école et de son milieu social.

Cette recherche a été réalisée dans un hôpital public brésilien auprès de cinq adolescents atteints de cancer, de leurs mères et du service pédagogique.

J'ai écouté d'abord les mères des cinq adolescents et les cinq pédagogues responsables de la scolarisation. D'après les mères, l'école à l'hôpital n'est qu'une occupation pour les enfants ; de leur côté, les pédagogues ont estimé que leur travail est un recours pour la récupération de l'estime de soi des malades.

Pour savoir ce que l'intervention scolaire en hôpital représente pour les adolescents hospitalisés, quel apprentissage est possible pendant la maladie et quel rapport ils maintenaient avec leur scolarisation d'avant, j'ai réalisé avec eux des entretiens cliniques, ayant comme méthodologie la construction de récit de vie. Ces adolescents ne voient pas l'intervention scolaire en hôpital comme une scolarisation et surtout, ils ne cherchent pas à être scolarisés. Pourtant, ils acceptent et même ils demandent la présence des pédagogues auprès d'eux.

Ce fait est apparu comme un paradoxe au début. Mais l'écoute de ces adolescents a montré leurs raisons. Ils ont présenté un fort désir de parler de la situation qu'ils vivent, plutôt que d'apprendre. Ils ne font pas de projets, désirent revenir au passé d'avant la maladie et mettent en valeur leur présent. Mais alors qu'ils se fixent sur leur réalité actuelle, ils éprouvent un sentiment d'indignation et développent des forces pour pouvoir résister malgré tout. Ils le font en assumant les changements opérés dans leur vie, par un processus que j'ai appelé « écouissage », et garantissant par là leur résistance envers les dégâts provoqués par la maladie, ceci indépendamment du fait de survivre ou de mourir. Ils ont montré qu'il existe une vie durant le cancer, une vie apprenante. Maintenant, ils sont tous décédés.

Titres communiqués par
L'équipe ESCOL
Université de Paris 8

AIT-ABDESSELAM, Nacira. *Rapport au(x) savoir(s) des adultes « en situation d'illettrisme » en formation.* 517 pages.
Thèse de doctorat : Paris 8 : juin 2003.
Dirigée par Bernard Charlot.

La thèse porte sur l'expérience que des adultes dits « illettrés » ont du savoir. L'objectif de la recherche est d'analyser le sens qu'attribuent ces adultes au fait d'entrer en formation et d'apprendre à lire et écrire. Quel sens un individu, familiarisé avec l'échec, donne-t-il au fait d'entrer en formation ? Comment se mobilise-t-il sur des contenus de savoirs en apparence très éloignés de ses préoccupations et problèmes quotidiens ? Eh d'autres termes, quelles sont les valeurs qu'il associe à l'activité intellectuelle ? Qu'est-ce que le savoir pour lui ? Nous avons choisi de traiter de l'illettrisme sous l'angle du rapport au savoir en nous situant dans une problématique du sens. Il s'est agi de nous centrer sur le sujet lui-même, sur ce qu'il vit et fait quand il est en situation d'apprentissage. Essayer de comprendre les enjeux, d'identifier des processus est un des objectifs d'une démarche que nous avons voulue à la fois compréhensive et analytique. Considérer l'individu en tant que sujet, c'est prendre en compte son histoire personnelle,

scolaire, familiale, ses relations avec son entourage, son rapport au monde et à lui-même, son travail d'interprétation du monde.

Au travers d'analyses de parcours individuels et d'une vingtaine d'entretiens, cette recherche explore la manière dont les adultes faiblement scolarisés construisent et organisent leur monde et tentent de saisir des logiques à la fois individuelles et sociales. Les personnes interrogées proviennent majoritairement de milieux populaires. Elles ont connu des événements souvent douloureux, parfois dramatiques. Elles vivent, pour certaines d'entre elles, des situations sociales, relationnelles, affectives difficiles. Leur vie est souvent marquée par d'innombrables contraintes qui pèsent d'un poids important sur elles. Toutefois, nous avons pris garde à ne pas verser dans le misérabilisme et nous avons tenté d'identifier dans leur diversité les processus qui structurent le rapport de ces personnes au(x) savoir(s). L'analyse que nous avons pu en faire montre que le rapport à la lecture et à l'écriture, et plus généralement le rapport au(x) savoir(s), est lié au rapport au monde, à soi-même et aux autres, au rapport au langage, mais également à la situation d'apprentissage et à la norme scripturale.

Les réponses relatives au sens que les adultes attribuent à leur apprentissage de la lecture et de l'écriture et la manière dont ils se mobilisent procèdent du sens qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages en général. Le rapport au savoir de ces individus familiers de l'échec scolaire est d'abord un rapport souvent astreignant, humiliant, voire traumatisant à l'école. C'est un lieu qui, pour certains, n'a pas été investi de la fonction et du sens de lieu d'apprentissage. Néanmoins, l'image conférée à l'école n'est pas uniquement négative. Certains disent avoir vécu de bons moments dans l'enceinte scolaire.

L'école est aussi un lieu de socialisation. Elle est vécue par beaucoup sur le registre relationnel plus que sur le registre intellectuel. Réduire l'expérience scolaire uniquement à cela serait toutefois erroné. Les personnes interrogées disent s'être mobilisées sur l'école qui faisait sens pour elles. Et c'est parce que l'école et les savoirs produisent du sens que ces personnes investissent aujourd'hui l'apprendre.

L'apprendre reste dans l'absolu associé à l'école et aux savoirs. Le rapport aux savoirs chez les adultes que nous avons interrogés se réduit à un rapport à des activités scolaires. Globalement les savoirs eux-mêmes sont diffi-

cilement nommables, ils ne sont évoqués que sous la forme de tâches ou de disciplines juxtaposées. Beaucoup de ces adultes manifestent une forme de rapport pratique aux savoirs : le sens des savoirs scolaires est étroitement lié à leur finalité. Ainsi apprendre consiste avant tout à apprendre un métier, obtenir une qualification pour trouver un emploi. L'objectif pour eux est d'obtenir une place dans la société, fonder une famille et vivre une vie paisible.

Les différentes formes de ségrégation dont ils ont été victimes dans le cadre scolaire, cette domination qui persiste et qu'ils vivent au quotidien, le sens de leur vie passée, des événements qu'ils ont vécus, mais aussi leur avenir, les situations d'échecs qui ont provoqué pour la majeure partie d'entre eux une blessure narcissique sont ressentis différemment suivant les individus. Certains manifestent du ressentiment, de la révolte contre ce qu'ils estiment être des injustices. De ces dernières, ils ressortent souvent brimés. En dépit de ces sentiments, ils s'inventent un avenir car l'enjeu est, malgré tout, de réussir et de « devenir quelqu'un ».

Pour y parvenir, il faut, dans leur logique, passer du temps, beaucoup de temps, sur les activités d'apprentissage. Pour beaucoup d'entre eux, le temps est l'unité d'évaluation de l'acquisition des savoirs. Passer du temps, c'est, pour ces adultes, le prix à payer pour avoir une seconde chance, celle d'obtenir un diplôme et ainsi d'accéder à une vie meilleure, à une vie « normale ».

BONNÉRY, Stéphane. *Des supposés évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires.*

435 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 2003.

Dirigée par Élisabeth Bautier.

L'École, à l'instar des discours dominants qui remettent en cause la scolarité unique, identifie des « difficultés » chez les élèves dans une conception substantialisée renvoyant les raisons de ce constat à l'individu et aux « caractéristiques » supposées de ses milieux : ce seraient des « élèves en difficulté », ou « en grande difficulté ».

La question centrale de notre travail est la suivante : « Comment les « difficultés » perçues par l'institution sont-elles construites dans les scolarités allongées des élèves de milieux populaires ? » Nous formons ici l'hypothèse que ces difficultés sont co-construites par l'École et les élèves en question, dans les formes scolaires et leurs

supposées évidences auxquelles les élèves sont confrontés en mettant eux-mêmes en œuvre des façons de faire sous-tendues par des présupposés socialement situés.

Partant d'une enquête sur des élèves de classes-relais, nous avons élaboré des cadres théoriques pour une nouvelle recherche structurée par une approche en termes de confrontation des élèves de milieux populaires à l'École. Le terrain de la recherche a été construit pour observer la co-construction des « difficultés » ou de « la grande difficulté » chez les élèves suivis du CM2 jusqu'à leur deuxième année au collège. La pertinence de cette approche est confirmée par l'analyse des données hétérogènes recueillies pour comprendre la pluralité des registres à l'œuvre dans la construction des « difficultés » : observations longues dans les classes et ailleurs, recueil de productions des élèves, de documents institutionnels, entretiens semi-directifs.

Différents objets de confrontation à l'École sont sollicités de façon spécifiquement scolaire dans toute scolarité : savoirs, activités, usages langagiers, personnes et groupes, enjeux d'élaboration de soi.

Les mises en formes scolaires de ces objets de confrontation à l'École (élémentaire et collège) d'aujourd'hui sont ainsi stratifiées, héritées de conceptions historiques et sociales différentes. Les formes scolaires dominantes sont sous-tendues par des évidences sociales et désociologisées : pour l'École elles « suffisent » à tout élève pour s'approprier ce qui est sollicité. L'accès de tous à une scolarité unique comme à des études allongées est réalisé par l'institution à partir d'évidences non partagées par chacun : ce qui est à apprendre reste implicite, invisible. L'École renvoie alors le constat « d'échec » aux caractéristiques supposées des populations : les formes scolaires sont en partie adaptées à ces « caractéristiques » particularisées.

L'approche en termes de confrontation étudie la co-construction de ces « difficultés » : si l'École confronte les élèves à des formes scolaires, ceux-ci ne sont pas « passifs » dans cette confrontation. Et la co-construction des « difficultés » ne peut être expliquée unilatéralement par une seule dimension de la scolarité, mais sur différents registres de la confrontation des élèves à l'École : les registres cognitif, subjectif, social et langagier.

D'abord, les formes désociologisées contribuent à des « difficultés » sur chacun de ces registres : les supposées évidences de l'École laissent aux élèves de milieux

populaires la possibilité de mobiliser des logiques non scolaires, qui leur sont familières. Et les formes adaptées contribuent à ce que l'élève ne perçoive pas l'inadéquation de ces logiques (par exemple, sur le registre subjectif, il peut vouloir être reconnu dans l'École pour ce qu'il a élaboré de lui-même dans sa vie ordinaire au lieu de se construire au travers des apprentissages).

Ensuite, l'École ne signifie pas explicitement les « passages » de l'une des formes stratifiées à une autre : elle sollicite tour à tour l'élève qui doit apprendre, le membre d'une population aux caractéristiques supposées, etc. Les registres peuvent ainsi être mobilisés à la place les uns des autres, notamment le registre cognitif étant démobilisé au profit de la reconnaissance de soi et/ou de ce qui est socialement familier (donc au profit de logiques non scolaires sur les registres subjectif et social).

L'analyse des logiques sur chaque registre, de leur agencement dans des configurations, et des processus d'évolution de ces configurations permet de mettre au jour différents idéal-types.

Dans un premier processus, les brouillages occultent les « difficultés » des écoliers : la mobilisation de registres inadéquats (pour apprendre, pour se construire en tant qu'élève, pour s'acculturer) de la confrontation permet à l'enfant d'apprécier sa scolarité. Notamment, la mise en présence implicite avec les formes scolaires (plutôt qu'une mise au travail explicite sur les objets pertinents de confrontation) contribue à ce que l'élève se confronte à l'École en construisant les situations à partir de ce qu'il perçoit du contexte singulier de la classe, mais de façon particulariste (et non comme la mise en œuvre singulière d'un contexte institutionnel et/ou d'un contexte social).

Dans un autre processus, les mêmes brouillages en C.M.2 sont maintenus au collège, grâce à l'établissement d'une relation privilégiée avec l'un des professeurs : l'élève reproduit la situation qui était à l'œuvre à l'école élémentaire. Le verdict de « grande difficulté » est reporté, et la mobilisation sur les tâches est maintenue, bien que restant dans des logiques de conformation.

Un troisième processus donne à voir une évolution similaire au premier, si ce n'est que le brouillage de départ était encore plus important : les logiques de conformation aux tâches n'étaient appliquées qu'au strict minimum, que quand la contrainte de se mettre au travail était incontournable. La configuration des

registres lors de la confrontation au collègue est la même que celle du processus : le rejet conflictuel, qui est le mode de confrontation à l'École à l'œuvre, n'en est que plus exacerbé. C'est encore un processus de construction de « grande difficulté ».

Dans un dernier processus, les configurations restent relativement inchangées. Les « difficultés » sur un des registres n'entraînent pas de brouillages : quand une logique est inopérante sur un registre, l'élève ne mobilise pas pour autant d'autres registres à la place. Ce processus pourrait donner à voir ce qui est à l'œuvre plus ordinairement pour les élèves de milieux populaires qui ne sont pas désignés par l'institution comme étant « en difficulté » : c'est une contribution à l'explication de la co-construction des « inégalités ».

Ces résultats sont validés par une nouvelle recherche auprès d'élèves de milieux populaires plus âgés, au-delà de la scolarité unique et obligatoire : des logiques, des configurations et des processus similaires sont identifiés. L'approche en termes de confrontation à l'École sur différents registres permet donc de déconstruire les conceptions dominantes des « difficultés » des élèves, conceptions qui sont notamment à l'œuvre dans la remise en cause de la scolarité unique.

Notre travail invite à des recherches plus approfondies sur les formes scolaires en vigueur, mais aussi sur les enseignants « pris » entre ces formes scolaires dominantes et ces élèves. Enfin, en montrant en quoi la désociologisation de l'École, mais aussi plus largement la désociologisation du monde social dans les discours ambiants (c'est-à-dire que les rapports sociaux conflictuels y sont occultés), participe aux « difficultés scolaires », notre travail invite à mieux comprendre encore la construction des inégalités scolaires socialement situées dans la classe elle-même, mais au sens où la confrontation à l'École dans cette classe se réalise à partir de contextes institutionnels et socio-historiques plus larges.

BOURDON, Patrice. *La scolarisation des enfants et des jeunes en situations de handicaps moteurs : Rapport au savoir et mobiles d'apprendre*

341 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 2003.

Dirigée par Élisabeth Bautier.

Ludovic est en 3^{ème}, bien qu'il marche, certes difficilement, il choisit d'aller au collège en fauteuil. Virginie, lycéenne, se déplace continuellement en fauteuil depuis

l'âge de 3 ans, a de nombreuses rééducations dans la semaine, pourtant elle ne parle jamais de ses incapacités motrices. Judith, élève de CLIS 4, depuis son accident cérébral, ne peut plus aller à l'école comme les autres, c'est en « copiant » ses pairs, leurs attitudes, qu'elle apprend et se sent « élève comme les autres ». Les choses ont changé pour Yves depuis qu'il remarque et est autonome dans ses déplacements. Pourtant il n'identifie pas ce changement comme fondamental pour lui...

Autant de portraits qui pourraient paraître singuliers. Pourtant, nous observons plus généralement que les enfants et jeunes en situations de handicaps moteurs, (se) construisent une vie qui s'articule autour du « handicap » et que celui-ci introduit des rapports spécifiques aux objets de savoirs et aux savoirs eux-mêmes. Toutefois lorsqu'ils sont scolarisés, ils sont confrontés, comme les autres aux logiques et pratiques de l'institution scolaire sans pour autant être comme les autres. Leur parcours est fait d'embûches, de ruptures, de continuité, d'entrée brutale dans une maladie ou une déficience.

Il s'agit alors pour nous de percevoir plus finement les processus en œuvre lors de cette scolarisation et notamment d'un point de vue plus subjectif pour l'élève sans pour autant rester dans une singularité. La question centrale est la suivante : « Comment l'enfant et l'adolescent porteurs d'une déficience motrice, en situations de handicaps, se construisent-ils avec, et dans, l'École ? » Les théories sur lesquelles nous nous appuyons, trouvent leurs sources dans les travaux de Wallon, de Vygotski et d'Aulagnier.

La conception wallonienne qui sous-tend l'approche du sujet, nous intéresse particulièrement car Wallon considère que le développement de l'enfant se construit simultanément en interaction avec les différents milieux qu'il rencontre. Milieux qui sont des mobiles à des activités qui s'inscrivent à la fois dans des situations, des objets et du langage, dans une dimension sociale. Nous nous appropriions également l'approche de Vygotski, car il porte un intérêt premier à la notion d'activité. Activités qui sont réalisées par le sujet avec et dans le monde qui l'entoure, et qui sont les bases du développement de la pensée et de la conscience. C'est donc dans l'interaction entre l'enfant, l'adolescent et ses milieux, dans l'activité, que les sujets se développent.

Pour comprendre les processus qui participent à l'élaboration de soi, outre la mise au jour des interactions

liées au développement du sujet dans ses milieux, nous interrogeons la question de la temporalité. Rodriguez-Tomé trouve ici place pour étayer notre réflexion. En effet, c'est à nouveau dans l'expérience et l'activité que s'élaborent les premières notions de temporalité et c'est de façon, certes continue, plus concentrée qu'elles prennent sens sous forme d'élaboration subjective à l'adolescence. À ce niveau, la particularité des jeunes en situations de handicaps moteurs, réside, semble-t-il dans les processus liés à la rupture ou à la continuité de soi-sujet puisque l'adolescent face aux situations de handicaps est amené à se penser dans une histoire faite de soins, de pathologies évolutives, d'accident(s) parfois qui peuvent conduire à expérimenter et à élaborer un espace temporel spécifique. Il s'agit ici d'éprouver la transformation et la permanence de soi dans la construction d'une historicité aux carrefours des milieux que les jeunes rencontrent.

Nous nous sommes attachés à penser cette élaboration de soi à l'adolescence en interrogeant à nouveau Wallon mais aussi Aulagnier, à propos des processus identificatoires et de la rencontre de l'*autre* semblable et différent. C'est en effet dans un rapport dialectique que le sujet identifié pourra s'identifier à lui-même puis s'identifier à autrui.

Compte tenu de cette conception des processus complexes qui sous-tendent l'insertion et en particulier la scolarisation des enfants en situations de handicaps, nous nous sommes orientés vers des méthodes qualitatives. Notre objectif est bien d'aider à la compréhension des rapports au savoir et à l'École, ainsi que de mettre en évidence des médiations et des mobiles qui président à leur construction chez les enfants et les jeunes en situations de handicaps moteurs en général, en recueillant des données larges et fines, tout à la fois sur un nombre restreint de sujet. Les corpus sont recueillis soit par le biais d'*entretien semi-directif*, pour tous, soit sous celui de *bilan de savoir*, mais uniquement pour les élèves de collège et de lycée, car l'accès à l'écrit leur est plus aisé qu'en Clis, d'une part parce que ces élèves ont acquis des compétences plus réduites et en rapport à leur niveau de scolarité, mais aussi parce qu'ils sont plus en situation d'échec scolaire que les collégiens et lycéens et que d'autre part, les pratiques de production d'écrit sont plus restreintes dans ces classes. Nous procédons ensuite à une analyse du discours et des pratiques langagières qui est effectuée sur les corpus retranscrits de manière littérale.

Avec les élèves scolarisés en Clis 4¹, nous avons pu mettre en évidence différents rapports au savoir. Il y a tout d'abord cette position centrale du handicap que nous retrouvons de façon récurrente dans les profils d'élèves. Parfois cette centration est un point d'appui pour se (être) mobiliser(é) à l'école, parfois au contraire les situations de handicaps sont sclérosantes et « détournent » les élèves des objets habituels de l'école car ils se centrent sur des objectifs précis (au niveau des procédures, de la socialisation, de l'appréhension des formes scolaires, de la relation aux autres ; maître ou pairs...). Être élève à l'école ordinaire, c'est aussi parfois vouloir être élève comme les autres d'un point de vue social, c'est-à-dire dans une démarche d'observation-imitation puis reproduction, pour être conforme à ce qu'ils supposent que l'institution attend d'eux en particulier, et de tous les élèves en général. C'est ce que nous avons intitulé « faire pareil pour être ou se sentir intégré » et « Écrire, c'est re-écrire ». Un rapport à l'école et au savoir où les élèves le deviennent par imitation d'un modèle et non par appropriation de savoirs. Enfin, nous avons décrit un processus spécifique aux élèves en situations de handicaps, le changement de classe qui s'effectue quelquefois en référence à l'âge, c'est-à-dire que le passage d'une classe à une autre est liée à (aux) l'année(s) passée(s) dans une classe donnée au regard de l'âge de l'élève et non à l'acquisition de compétences qui valide le « passage ». Ces élèves peuvent alors se centrer sur l'acquisition de postures sociales qui leurs permettent d'être en règle avec l'exigence du système en terme de socialisation pour changer de classe et non pas au niveau des acquisitions de connaissances. Ce sont les contenus d'apprentissage repérés utiles pour cela qui prennent sens pour l'élève, ce qui induit un type spécifique de rapport au savoir.

Concernant plus particulièrement les mobiles d'apprendre, nous observons aussi que certains élèves se mobilisent en référence au monde qui les entoure (*Soi et le monde comme mobile d'apprendre*). Il y a alors distanciation et décontextualisation du savoir et non centration sur les situations de handicaps pour apprendre. C'est cette posture de compréhension du monde qui les mobilise à la fois pour apprendre et être reconnu socialement.

D'autres, se centrent sur leur déficience et sont mobilisés uniquement dans ce champ (*le handicap au centre des*

mobiles). Il s'agit d'un rapport identitaire au handicap qui favorise l'émergence d'un certain nombre de compensations qui permettent une ouverture, c'est-à-dire que les situations de handicaps sont compensées par un investissement massif dans le savoir que ce soit en niveau scolaire ou celui de la rééducation, des rendez-vous médicaux..., etc. pour apprendre. [...] Il y a enfin, une dernière catégorie de mobiles que nous avons identifiée en termes de « valeurs » (*Les valeurs au centre des mobiles*). Les savoirs développés se situent plus particulièrement dans le champ social, comme « apprendre le respect » par exemple. Raisonner en terme de valeurs s'articule avec une élaboration de soi en tant que sujet. En effet, développer un point de vue sur le monde, non pas par des valeurs pré-construites, mais par un discours pensé, élaboré et parfois revendicatif peut amener ces jeunes à se positionner en tant qu'acteur dans la société. Les différents mobiles que nous avons exposé, ne sont pas cumulés par tous les jeunes. Chacun s'inscrit dans un ou deux mobiles dominants qui fonctionnent ainsi pour eux, ou du moins qu'ils repèrent comme tels et qu'ils expriment. Nous montrons les articulations entre transformation et élaboration de soi à travers la mise au jour de médiations.

Cette recherche nous permet de mettre en évidence que cette confrontation à l'École enclenche des postures qui prennent sens de façon subjective. C'est-à-dire que chacun s'approprie les savoirs scolaires et les situations sociales à l'école selon son histoire et le parcours qu'il entend y donner dans la part de choix possible. Mais aussi que les sujets sont pris dans l'historicité de la scolarisation en générale, et des élèves en situations de handicaps en particulier, sans s'en rendre compte. Pour certains, l'école est un lieu de masquage du handicap. Il peut être nié ou caché, ce qui n'aboutit pas aux mêmes mobilisations pour l'élève dans les apprentissages et la socialisation. Dans le premier cas, les investissements dans l'apprendre s'orientent plus particulièrement vers les savoirs scolaires de façon, peut-être, à être identifié par l'institution comme un élève qui répond aux attentes dans l'acquisition des savoirs, alors que dans le second, ce qui prend sens ce sont les compétences du champ social afin d'être un élève comme les autres sur le plan de la relation et des attendus institutionnels au niveau de la socialisation.

1. Les « Classes d'Intégration Scolaire » accueillent des élèves handicapés et sont identifiées selon le type de handicap en 4 catégories (Clis 1, 2, 3 et 4). Les CLIS 4 scolarisent des élèves déficients moteurs.

Nous pensons que l'adaptation des procédures d'intégration scolaire n'est pas seule déterminante pour permettre l'insertion de la personne à l'École et plus généralement dans la société. Si la structure scolaire favorise effectivement l'insertion, c'est dans son accès à l'École qu'elle est efficace mais cela ne suffit pas à aider à la réalisation de l'insertion. La personne en situations de handicaps s'inscrit dans un certain type de rapport au savoir et à l'École qui lui permet plus ou moins d'entrer dans le monde en tant que sujet apprenant. Nous avons critiqué la notion « d'intégration scolaire », pour ce qu'elle introduit en termes de centration sur la socialisation et lui avons préféré celle de « scolarisation inclusive » qui permet d'introduire dans le même temps, savoirs, socialisation et besoins particuliers des élèves.

DA SILVA, Veleida Anahi. *Les univers explicatifs des élèves : une question-clef pour la rénovation de l'enseignement des Sciences. Recherche auprès d'élèves brésiliens du premier et du second degrés.*

423 pages+27 pages d'annexes.

Thèse de doctorat : Paris 8 : novembre 2002.

Dirigée par Élisabeth Bautier.

Le point de départ de la thèse est la question de l'enseignement des sciences et de sa rénovation. Au Brésil comme en France, beaucoup d'enseignants considèrent qu'un enseignement des sciences doit partir du « concret », du « quotidien », du « familier », sans que ces notions soient explicitées.

Un premier chapitre (82 pages) explore le discours sur la rénovation de l'enseignement des sciences qui s'est développé, depuis les années 80, aux États-Unis, puis en France et au Brésil. Le thème central du discours varie : *Inquiry* aux États-Unis, « Main à la pâte » en France, « contexte » au Brésil. Mais les idées fondamentales sont les mêmes dans les trois pays : pour que la science soit accessible à tous, ce qui est une nécessité économique et sociale, elle doit prendre appui sur une investigation du contexte, qui permettra d'accéder aux concepts scientifiques. Il existe certes quelques voix discordantes au sein de ce discours, insistant sur l'apport de l'enseignant et le caractère systématique de la science. Mais l'idée dominante, finalement assez proche du discours des enseignants eux-mêmes, est que la démarche pédagogique doit partir du « quotidien » pour accéder au « scientifique ». La question d'arrière-plan de la recherche est celle des rapports entre concepts « quotidiens » (ou « spontanés »)

et concepts « scientifiques », pour reprendre les termes de Vygotski. Mais les concepts ne sont pas des objets en soi, ils n'existent que dans l'activité intellectuelle d'un sujet. C'est donc cette activité qui doit être étudiée. La question centrale de la thèse est donc celle des explications (entendues comme processus et comme résultats de ces processus) produites par des élèves confrontés à des phénomènes naturels qui sont l'objet, tout à la fois, d'un discours « quotidien » et d'un enseignement « scientifique ». Il est postulé que ces explications ont une logique et qu'il est donc possible de parler « d'univers explicatifs » des élèves (dont la nature reste à expliciter au cours de la recherche elle-même).

Une première partie de la thèse (77 pages) constitue une « investigation à travers les théories ». Elle montre que les idées de Bachelard ne sont pas en contradiction, malgré les apparences, avec le discours actuel sur la rénovation de l'enseignement des sciences. Elle étudie les apports de Piaget et de Wallon sur la question de l'explication et des univers explicatifs. Elle expose les idées de Vygotski (et de Leontiev) sur la signification et le sens et sur les rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Elle s'intéresse aux « conceptions », définies par les didacticiens des sciences comme des modèles explicatifs et des stratégies adaptatives. Vygotski apporte une réponse de principe à la question qui est à l'arrière-plan de la thèse : concepts quotidiens et scientifiques ont une origine différente (de sorte que les seconds ne peuvent émerger des premiers) mais ils n'en sont pas moins liés. Pour reprendre la formule de Vygotski, les concepts quotidiens « germent vers le haut » et les concepts scientifiques « germent vers le bas ».

La seconde partie de la thèse (223 pages) est consacrée à la recherche empirique : après un chapitre de méthodologie vient la présentation et l'analyse des données. Celles-ci ont été recueillies au Brésil, en zone urbaine et en zone rurale, auprès de 160 élèves scolarisés en 3^{ème}, 8^{ème} et 11^{ème} années, par l'intermédiaire d'un questionnaire comportant 15 questions ouvertes (sur la lune, la pluie, l'arc-en-ciel, la digestion, les battements du cœur, etc.). La passation a été répartie en trois séances. Compte tenu des absences à certaines séances et des non-réponses, l'analyse porte sur 1 939 textes d'élèves. Parmi l'ensemble des résultats, quatre peuvent être considérés comme particulièrement significatifs. Premièrement, les réponses des élèves portent fortement la marque de la situation scolaire dans laquelle les données ont été recueillies : expliquer, c'est, pour ces

élèves, avant tout répondre (comme on peut...) au maître qui a posé une question.

Deuxièmement, on ne peut pas parler de l'univers explicatif d'un élève, au sens d'un univers de références qui seraient systématiquement mobilisées quelle que soit la question posée. Même les élèves qui recourent volontiers à une explication de type religieux ne le font pas systématiquement.

Troisièmement, un processus apparaît fréquemment dans les réponses (dans celles d'un élève à l'ensemble des 15 questions et, encore plus nettement, dans les réponses de l'ensemble des élèves) : l'explication prend appui sur un mot-signification (au sens de Vygotski), elle construit souvent des couples de mots, voire des chaînes de couples (au sens de Wallon). Le chercheur peut prolonger ce travail intellectuel des élèves (et il le fait dans la thèse) et mettre en évidence des réseaux de mots-significations et des constellations construites autour d'un mot-signification donné. C'est en termes de réseaux et de constellations que l'on peut parler d'un univers explicatif des élèves.

Quatrièmement, il semble que les explications des élèves portent la marque d'une spécificité brésilienne, que l'on peut résumer par la formule, courante au Brésil, *Deus é pai* (Dieu est père) : autrement dit, « quelqu'un s'occupe de résoudre le problème » – ce qui, évidemment, limite le développement de l'explication. Mais il ne s'agit là que d'une hypothèse à explorer et à vérifier et non d'un résultat démontré, dans la mesure où la méthodologie (qui ne comporte pas de démarche comparative) ne permet pas d'établir que c'est bien là, effectivement, une spécificité brésilienne.

La conclusion insiste sur la nécessité de travailler les significations (et les mots qui les portent) dans l'enseignement des sciences. Ce sont ces significations qui sont au cœur des « conceptions », ce sont elles qui permettent parfois d'articuler concepts spontanés et scientifiques et qui, d'autres fois, induisent chez les élèves des réinterprétations erronées des concepts scientifiques.

KASSIMI, Chrystafo. *L'école primaire grecque et ses enseignants face aux enfants d'immigrés : entre réalité et alibis*. 557 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : décembre 2003.

Dirigée par Elisabeth Bautier.

L'école primaire grecque se trouve actuellement face à une double conjoncture, la scolarisation des enfants

d'immigrés arrivés massivement ces dix dernières années et les changements liés au processus de sa modernisation mis en œuvre par les politiques éducatives récentes. Ainsi, il s'est agi pour nous de comprendre comment l'école primaire grecque et ses enseignants font face à l'obligation de l'accueil et de l'intégration des enfants d'immigrés et en quoi ils sont interrogés par leur présence tout en considérant ce « nouveau » public comme une entrée privilégiée pour déconstruire certains évidences et malentendus et explorer certains « lieux » signifiants tels que la difficulté, la langue et la question de l'altérité. Notre questionnement et démarche sont ainsi inscrits dans le champ d'une réflexion sur les transformations qui étant liées à la façon dont l'école grecque fait face au double défi de prise en compte de la différence culturelle et de modernisation interrogent son rôle et son action démocratisante.

L'objectif étant d'étudier la question de la scolarisation des enfants d'immigrés comme un « analyseur » du système, nous nous focalisons sur les logiques qui soutiennent leur prise en charge dans les dispositifs spécifiques et leur « raitement » dans les classes ordinaires. Ainsi, avons-nous adopté une démarche qualitative centrée sur le discours enseignant qui rend compte à la fois de l'aspect ordinaire et extra-ordinaire (dispositifs) du fonctionnement de l'école en interrogeant aussi bien les enseignants qui sont chargés d'un dispositif que ceux qui enseignent dans des classes ordinaires.

À travers notre analyse centrée sur la recherche de logiques significatives, il s'est agi de voir en quoi les représentations qu'ont les enseignants grecs de la condition et du devenir scolaire ainsi que des effets de la présence des enfants d'immigrés sont d'une part révélatrices de leur rapport à la difficulté, à la langue, à l'altérité, au métier et à l'institution, et d'autre part, sont porteuses de contradictions qui caractérisent le métier d'enseignant.

Nous avons donc tenté de dégager les logiques professionnelles et identitaires qui les travaillent et qui rendent compte d'un éventuel changement des représentations et des pratiques lié à la confrontation à ce nouveau public. Nous avons ainsi observé d'une part, des différenciations importantes traduisant l'hétérogénéité des enseignants, et d'autre part, le caractère non significatif du fait qu'ils sont chargés de dispositifs ou qu'ils enseignent dans des classes ordinaires.

Après avoir étudié, dans une première partie, les caractéristiques socio-historiques du contexte dans lequel se

pose la question de la scolarisation des enfants d'immigrés ainsi que les textes officiels qui font preuve d'une politique contradictoire en la matière, nous avons identifié, dans une deuxième partie, les représentations autour des difficultés des enfants d'immigrés et de la langue. Considérées comme étant essentiellement liées à l'identité culturelle et linguistique, leurs difficultés sont aussi définies en termes de manques et de déficits compte tenu de l'impossibilité des enseignants d'identifier ce qui ne relèverait pas seulement du fait que ces élèves parlent une autre langue à la maison. Au-delà du fait que les familles immigrées ne sont pas considérées par tous les enseignants comme étant indifférentes à la scolarité des enfants, l'emprise de la thèse du handicap socioculturel et la « psychologisation » de la difficulté scolaire permettent de dire que les « causes » sont pensées en extériorité par rapport à l'école et l'action enseignante et situent au cœur des hypothèses explicatives l'élève et son milieu (familial, culturel et social).

L'analyse du caractère central de la langue dans le discours qui porte sur les difficultés et plus particulièrement sur les pratiques pédagogiques révèle d'une part, la focalisation de la plupart des enseignants sur la langue en tant que code-linguistique et discipline scolaire, et d'autre part, une importance accordée, plus rarement, au développement de compétences linguistiques et langagières. Cela dit, l'étude des représentations autour de la langue met au jour un rapport différent à la norme linguistique (et scolaire) et non pas une reconnaissance de la spécificité de la langue scolaire comme outil de construction des savoirs. Elle révèle aussi la recherche d'une norme pour l'enseignement de l'écrit et de la grammaire (au-delà des questions que pose l'enseignement de la langue aux enfants d'immigrés) qui doit être associée à l'évolution de la question linguistique en Grèce et aux effets des réformes de l'enseignement de la langue.

Si les enfants d'immigrés sont essentiellement perçus comme des élèves en difficulté, les conceptions concernant leur situation scolaire et leur devenir révèlent aussi un optimisme qui prend appui d'une part sur l'existence de cas de réussite plus ou moins paradoxales, et d'autre part, sur l'importance accordée à la mobilisation familiale, au facteur individu, ses capacités considérées comme innées et son goût pour l'école. Or le fait que la définition de la réussite que donnent les enseignants soit plus centrée sur les notions de « métier d'élève » et les caractéristiques « morales » que sur la logique d'appren-

tissage et la dimension cognitive met en évidence que ni les représentations de la difficulté ni celles de l'excellence scolaire ne permettent aux enseignants de penser ce qui favorise (ou bloque) chez l'élève la construction du savoir au primaire et ce qui lui permet de faire face aux exigences du secondaire.

En cherchant, dans une troisième partie, à définir en quoi la présence des élèves étrangers interroge la manière d'être à la classe ainsi que la conception du métier et du rôle, nous avons constaté le malaise lié à la confrontation à ces élèves, l'éclatement des façons de « s'adapter » et les contradictions dans lesquelles sont pris les enseignants. En dehors de la réflexivité que manifestent une minorité d'enseignants (surtout jeunes chargés de dispositifs), l'éclatement des façons d'être aux dispositifs et à la classe ordinaire rend compte plutôt du manque de repères que d'une vraie interrogation des compétences professionnelles. La présence des enfants d'immigrés a peu d'implications sur la pratique quotidienne dans la classe normale. La reconnaissance de leurs besoins n'implique pas pour la plupart des enseignants la redéfinition de la pratique. C'est la nécessité de réaliser le programme et donc de faire son métier qui l'emporte sur l'intention d'agir concrètement en faveur de ces élèves. Pris entre un ethos pédagogique et l'impossibilité de définir les implications sur le plan professionnel compte tenu de la complexité de la situation, les enseignants se situent dans une logique d'adaptation des attentes et des critères d'évaluation.

Nous avons enfin constaté que si les enseignants ont globalement une attitude positive face à la présence d'enfants d'origines diverses, ils sont peu ouverts à « l'interculturalisation » de l'école grecque comme ils sont pris entre une conception précise de leur rôle en tant qu'agents de socialisation et leur rapport à l'identité nationale et à l'institution. Peu favorables au changement de l'orientation idéologique et culturelle de l'école même s'ils entrevoient des changements produits suite à l'arrivée des immigrés, la plupart des enseignants restent attachés aux valeurs traditionnelles et leur rôle dans la formation de l'identité nationale grecque ce qui peut être interprété comme une stratégie de défense face au changement. La différence observée entre les enseignants qui restent plus attachés à la norme linguistique et aux valeurs qui sous-tendent l'action de l'école grecque et ceux qui adhèrent à l'éducation interculturelle, qui sont réflexifs et centrés sur le développement de compétences linguistiques et langagières met en évidence – outre la cohérence des façons de

penser les pratiques, la langue, l'altérité et le métier— que le corps enseignant étant particulièrement touché par la tension que constitue une école entre permanence et transformation est aussi à la recherche d'une nouvelle identité professionnelle.

PEYRAT, Sébastien. *La Justice et la justice dans les cités*. 757 pages avec annexes.

Thèse de doctorat : Paris 8 : novembre 2002.

Dirigée par Bernard Charlot.

En 1981, aux Minguettes à Vénissieux près de la ville de Lyon, un rodéo mettant en scène des jeunes d'une cité dite sensible défraie la chronique dans les médias. Pour la première fois à cette date, les citoyens de notre Pays découvrent une jeunesse qu'ils ne connaissaient pas : nihiliste, anomique et adepte du temps passé à galérer dans les cités de nos banlieues urbaines et périurbaines. La même année, les pouvoirs publics décident d'agir et de mettre en place des plans de restructuration sociale et urbaine. Il s'agit de restaurer les murs de ces cités vétustes dans lesquelles vit une population fragilisée par la précarité, un nombre élevé de mineurs, le chômage des jeunes et l'organisation de trafics illégaux.

En 1990, le ministère de la Ville est créé avec, à sa tête, le premier Ministre de la Ville : Michel Delebarre. À la même époque, François Dubet se rend dans les cités afin de mener une enquête sociologique en interviewant les jeunes qui y vivent. La description qu'il fait de ces jeunes en 1992 dans son ouvrage de référence (*La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1992) est celle d'êtres anomiques et nihilistes.

Les années passent et les jeunes des cités sont de plus en plus reconnus comme dangereux par les gens qui ne vivent pas à l'intérieur de ces territoires sur lesquels les Institutions Publiques, elles-mêmes, hésitent aujourd'hui à entrer.

En 1994, nous sommes entré dans une cité comme bénévole dans un établissement scolaire situé sur son territoire, Nous avons rencontré des jeunes de la cité à l'intérieur puis à l'extérieur de l'Institution. Ces rencontres extérieures avaient d'abord lieu dans la cité puis à l'extérieur de la cité. Nous nous sommes rendu dans la cité de jour comme de nuit à la rencontre des jeunes mineurs et des jeunes majeurs qui restaient à galérer dans la cité. Nous avons passé du temps avec des jeunes des cités. Nous les avons accompagnés dans leur vie quotidienne au sein du groupe des jeunes des cités.

Les jeunes des cités forment un groupe particulier. Il est régi par ses propres règles. Il est hiérarchisé selon l'âge et le rang et il est ordonné. Ce groupe humain suit des règles dont certaines peuvent paraître au profane totalement déraisonnables. Par exemple, l'usage de la force pour le règlement des conflits externes à un groupe de jeunes d'une cité donnée nous paraît anormal. Pourtant, pour les jeunes des cités, les règles qu'ils suivent leur paraissent tout à fait normales. Elles sont l'expression d'une norme qui est celle, particulière, de la cité.

Le fait, pour les jeunes des cités, de suivre des règles particulières ne peut pas être étranger à la Justice. Tout Être Humain qui suit des règles et qui s'entend avec les autres, membres du même groupe, pour les suivre, ne peut pas exister sans l'existence d'un concept de Justice. Il existe un concept de Justice qui se définit différemment chez les auteurs depuis Aristote et Platon dans la Grèce Antique jusqu'à Paul Ricœur de nos jours. Fondamentalement, le concept de Justice détermine si une règle sera respectée par les membres d'un groupe humain. Les règles de la cité sont scrupuleusement suivies par les jeunes. Les conflits entre les jeunes des cités se règlent selon des normes qui sont différentes des nôtres. Les relations entre les jeunes des cités sont définies par des règles bien précises, incluant les relations de force (les descentes), les relations économiques (les trafics illégaux mais très lucratifs) et les relations sociales (familiales et amicales). Les jeunes des cités forment aussi un groupe compact lorsqu'il s'agit de se protéger et de se défendre contre notre société. Certains sentiments, liés aux règles de la cité, se retrouvent dans toutes les cités. L'exemple le plus commun, pour nous-même comme pour les jeunes, est cette méfiance et cette défiance vis-à-vis des forces de notre police. La police garantit notre ordre. Mais ses pouvoirs s'effritent dans les cités. Dans les cités, ce sont les jeunes qui surveillent, protègent et défendent leur territoire. Un territoire qui leur permet de se sentir libres, égaux et qui garantit l'application de la règle essentielle : la mutualité de la cité.

Cette mutualité est la garantie d'une bonne vie ensemble par l'entre-protection qu'elle permet. Les jeunes, dans la cité, sont en sécurité, contrairement à l'extérieur où ils se sentent en danger, dans un monde qu'ils ne comprennent pas et qui ne les comprend pas.

La confrontation entre notre société et le monde des jeunes des cités trouve son expression devant notre justice institutionnelle, garante de la juste application de nos lois. Dans le département de la Seine-Saint-Denis,

sur lequel cette recherche a porté, les mineurs qui passent devant le Juge des Enfants sont, dans neuf cas sur dix, des jeunes des cités. Dans neuf cas sur dix, ils se retrouvent en accusation dans des affaires de violences à l'encontre d'autres gens qui sont des individus qui ne sont pas les membres d'un groupe de jeunes d'une cité. L'anomie ou le nihilisme n'existe pas chez les jeunes des cités. C'est un groupe humain particulier qui a décidé de suivre des règles particulières parce qu'ils jugent que l'extérieur est source d'injustice. Le Justice de la cité remplace, avantagement, celle de notre société. C'est pour cette raison que les règles de la cité priment sur toute autre en ce qui concerne les jeunes des cités, bien qu'ils fassent partie de notre société.

WARREN, Michel. *La territorialisation de la scolarisation des enfants de deux ans en France. Enjeux et réalités de la scolarisation des tout-petits selon les territoires. Vers un processus de déconcentration ?*

403 pages.

Thèse de doctorat : Paris 8 : octobre 2003.

Dirigée par Bernard Charlot.

Le sens de la territorialisation des politiques éducatives en France est explicité dans notre recherche à partir de la question de la scolarisation des enfants de deux ans.

La question centrale de notre thèse est de savoir pourquoi il y a des disparités territoriales de taux de scolarisation à deux ans constatées par l'analyse statistique. Un constat qui requiert d'identifier les processus à l'œuvre, les logiques et les pratiques des acteurs institutionnels, politiques et sociaux, liés à la scolarisation à deux ans. Pourquoi et pour quoi l'État et ses services déconcentrés, les collectivités territoriales, l'école et les parents scolarisent-ils, aujourd'hui, les enfants de deux ans ? Quels sont les fondements de leur mobilisation ? Notre problématique porte sur la question de la territorialisation des politiques publiques d'éducation en France. Nous cherchons à savoir en quoi le tournant des années quatre-vingt bouscule le « modèle d'école à la française ». Qu'est-ce qui se pense et qu'est-ce qui est en jeu dans la territorialisation ?

Partant, nous analysons des données théoriques et empiriques sur la scolarisation à deux ans selon les territoires, à partir d'un corpus de textes, mais aussi de statistiques et d'investigations de terrain. L'étude de terrain, réalisée à partir d'entretiens avec des acteurs locaux, se structure autour d'une analyse des politiques éducatives

de l'Eure, de la Seine-Saint-Denis, de Vernon et de Saint-Denis en matière de scolarisation à deux ans, et débouche sur quatre monographies, dont les résultats une fois décontextualisés servent de support à la thématique de notre thèse.

Le fait qu'en France les structures étatiques soient pensées comme étant « les plus démocratiques » reflète une idéologie de l'unité, jacobine, qui suscite une défiance à l'égard de l'intervention du local dans les affaires publiques. Avant le tournant des années 80, la territorialisation de l'école était masquée par une référence culturelle et idéologique aux fondements universalistes, laïcisants, unifiants et nationaux hérités de la III^e République.

La rupture des années 80, qui se traduit par la territorialisation des politiques éducatives, marque une volonté politique de refondation des rapports entre le national et le local. Décidée et impulsée par le national, et mise en œuvre par le local qui fait partie intégrante de l'appareil d'État, la territorialisation des politiques éducatives devient une politique officielle.

La démocratisation de l'école face aux inégalités est pensée non plus nécessairement en termes d'unification et d'homogénéisation, mais en termes de différenciation, au nom des principes de discrimination positive et d'équité, en vue d'une réunification du territoire scolaire.

Le mode de penser la territorialisation des politiques éducatives participe de la culture de la modernisation du service public de l'Éducation nationale. Des concepts comme projet, partenariat, contrat traduisant la volonté politique de l'État régulateur d'exercer un contrôle sur le local émergent pour penser l'implication du local et la rationalisation de l'action publique dans l'éducation. Dès la fin du XVIII^e siècle, la politique de prise en charge de la petite enfance par les instances politiques et institutionnelles, nationales et locales, dans des structures hospitalo-éducatives, qui déjà incluait l'accueil des enfants de deux ans dans les salles d'asile (1826) était socialement différenciée ; elle s'adressait exclusivement aux enfants des milieux pauvres ou des classes laborieuses. Territorialisée, car impulsée par l'État, elle impliquait l'intervention des instances locales dans l'éducation des jeunes enfants et était pensée en référence à un territoire socio-économique. Elle enclenchait alors un processus de démocratisation de la société française face aux inégalités sociales.

Actuellement, la scolarisation à deux ans est conçue comme processus socio-scolaire de prévention des inéga-

lités devant l'école par une immersion précoce des enfants de milieux populaires dans l'univers des codes symboliques et institutionnels. L'enfant apprend le métier d'élève et se construit un rapport à l'école, plus tôt.

L'analyse des politiques maternelles de l'Eure, de la Seine-Saint-Denis, de Vernon et de Saint-Denis montre que la scolarisation des tout-petits est aujourd'hui pensée en référence à la territorialisation. Elle participe d'une double volonté politique de l'État, dont les enjeux sont à la fois socio-scolaires et territoriaux, de redistribuer le pouvoir entre le national et le local, et de lutter contre les inégalités sociales devant l'école par un traitement préférentiel accordé, au nom du principe de discrimination positive socio-territoriale, à l'accueil des enfants de deux ans dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé (second alinéa de l'article 2 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989).

La politique nationale de territorialisation de la scolarisation à deux ans met en mouvement les instances nationales et locales ; les décisions nationales sont appliquées, voire réinterprétées par le local en fonction des spécificités du territoire, local lui-même investi de pouvoirs et de compétences et producteur de logiques d'action.

Les disparités territoriales de scolarisation à deux ans sont liées à la volonté éthico-politique et aux contraintes budgétaire, structurelle et démographique des municipalités, aux choix et aux priorités éducatifs des acteurs institutionnels, ainsi qu'à la demande sociale des parents motivée par des logiques économiques et/ou éducatives. La demande de scolarisation à deux ans des familles est socialement, culturellement et intellectuellement différenciée. Elle ne relève pas d'une logique mécanique binaire selon laquelle les classes populaires scolariseraient leurs enfants de deux ans pour des motifs économiques, et les classes moyennes et supérieures pour des raisons éducatives.

La pluralité et l'hétérogénéité des formes de local, qui organisent la scolarisation à deux ans, posent la question de la définition de l'espace pertinent et de la coordination de l'action publique d'éducation. Le polymorphisme du local est une caractéristique de la territorialisation de la scolarisation à deux ans.

Cette territorialisation même n'est pas une politique qui a la volonté de s'attaquer aux processus de production des inégalités sociales devant l'école, mais une politique qui participe d'une logique d'État visant à les corriger. Elle s'inscrit dans la logique républicaine de l'« État-

providence correcteur », qui la légitime au nom d'un motif d'intérêt général, la réduction des inégalités.

Elle s'inscrit dans une logique de continuité politique sur fond d'équité et non dans une dynamique de rupture pensée en termes de travail politique sur les rapports sociaux et les contradictions fondamentales de la société française moderne. La volonté du politique de les ignorer, sinon de les entériner, ou bien de les travailler définit la configuration des rapports entre l'État, l'école et le territoire, ainsi que l'évolution du processus de réalisation de l'égalité sociale selon les territoires devant l'institution scolaire.

Elle participe de nouveaux enjeux liés à un processus de déconcentration comme nouvel espace politique de construction de l'intérêt général, produit par le croisement de la décentralisation et de la déconcentration, qui aboutit à ce que les décisions soient prises par les acteurs de ce nouvel espace hybride pensé en termes de relations, d'interactions, de désaccords, de négociation, de contradictions et de conflictualité.

Titre communiqué par

Christine Barré-de-Miniac

Professeur à l'IUFM de Grenoble

MARTY, Nicole. *Pratiques d'écriture à l'école primaire. L'apport des nouvelles technologies.*

Thèse de doctorat : Paris 10 : décembre 2003.

Dirigée par Jacques Anis.

Cette recherche sur les pratiques d'écriture à l'école primaire, utilisant les technologies nouvelles, se situe dans le champ disciplinaire de la linguistique, plus précisément celui de la sémiolinguistique de l'écrit et de la psycholinguistique. Le but a été de conduire une réflexion d'ordre didactique sur les mutations de l'écrit scolaire à l'heure où les écoles s'équipent en ordinateurs et se connectent à Internet.

Il s'agissait notamment d'observer, dans des écoles parisiennes, des élèves effectuant des tâches d'écriture, devant des ordinateurs, en interaction avec des adultes et en coopération avec des pairs. Dans ce cadre, l'observation a pris appui sur les dialogues des élèves, sur leurs traces écrites et sur leurs témoignages.

L'hypothèse majeure de la recherche concerne l'écriture des enfants dans des environnements informatiques :

L'enfant peut développer de nouvelles compétences langagières, dans le cadre scolaire, par le biais de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, en interaction avec des adultes plus experts et d'autres élèves.

L'hypothèse plus générale, sous-jacente, prenant appui sur les travaux de Jacques Anis, est que cette évolution de l'écriture scolaire est induite par les usages sociaux de ces nouveaux outils d'écriture.

Dans ces contextes didactiques, différents observables, le plus souvent des corpus oraux, ont été analysés et mis en relation pour décrire des comportements et saisir des évolutions :

– Pratiques d'écriture avec traitement de texte et pratiques de correction dans des classes de CM2 : analyse de corpus oraux transcrits et de productions écrites (1987-1988).

– Pratiques d'écriture avec traitement de texte et Internet dans des classes de cours moyen, de cours préparatoire, de grande section de maternelle : analyse de corpus oraux transcrits (1998-2000).

– Enregistrements de témoignages d'enfants en train de parler des usages qu'ils font des ordinateurs dans leurs tâches d'écriture (2000).

– Analyse de représentations mises en évidence dans des articles de presse sur les thèmes de l'écrit et des technologies numériques, à l'école comme dans la société, pendant environ cinq ans (1997-2001).

– Étude de discours d'enseignants sur leurs pratiques.

Pour l'étude des observables, dans le champ disciplinaire de la linguistique, trois entrées au moins sont privilégiées :

• L'entrée de la psycholinguistique : la recherche part de l'observation de groupes d'enfants de CM2, en situation d'écriture et de réécriture, utilisant un traitement de texte. Dans les interactions langagières, ont été mises en évidence tant les remarques d'ordre métalinguistique que celles portant sur la situation de travail (travail avec l'ordinateur, travail en équipe...). La notion d'« écrit dans l'oral », notamment, est féconde pour étudier comment s'effectue la genèse des textes dans les interactions enfantines précédant ou accompagnant la mise en mots.

• L'entrée de la linguistique et de la sémiolinguistique, en relation avec les pratiques informatiques, permettent l'ancrage théorique essentiel de cette réflexion sur l'évolution des pratiques d'écriture.

• L'entrée du contexte social et culturel donne sens à ces pratiques d'écriture à l'école : la réflexion fait alors appel

à d'autres approches scientifiques comme l'analyse de discours, la philosophie, l'anthropologie, l'ethnographie, par exemple.

– Les témoignages d'enfants et d'enseignants, dans une démarche de recherche de type ethnographique, apportent des renseignements utiles pour la perception de l'évolution de pratiques d'écriture numérique, encore peu fréquentes.

– La lecture d'ouvrages de philosophie et d'anthropologie, ainsi que l'étude d'un corpus d'articles de presse permettent de situer les données langagières recueillies sur le terrain dans un contexte interprétatif qui éclaire en retour les pratiques et leur donne sens.

Dans ce cadre, l'observation des dialogues d'élèves a permis de mettre en évidence, notamment, les points suivants :

– L'écrit peut se construire à plusieurs en situation scolaire, devant des ordinateurs.

– La richesse des activités intellectuelles des élèves dans ces activités orales de production écrite s'oppose de manière presque caricaturale à une certaine « pauvreté » des productions écrites, généralement constatée.

– Les éléments métalinguistiques qui apparaissent dans ces corpus oraux d'enfants, sont riches d'informations sur la construction du savoir écrire. Cette manne de données peut alimenter en retour une didactique de l'écrit.

– Les outils numériques n'appauvrissent pas les activités relatives à l'écrit : ils entraînent plutôt un surcroît d'écrit, à l'école comme à la maison, chez certains élèves, d'après les témoignages enregistrés, ainsi qu'une diversification des types d'écrits.

– La précocité d'acquisition des compétences est à souligner, suite à des observations conduites en école maternelle. Il est nécessaire d'en prendre conscience pour penser la pédagogie de demain.

Des évolutions se dessinent dans l'écrit scolaire au contact des technologies numériques. Elles ouvrent la voie à de nouvelles stratégies didactiques :

– Organiser différemment l'enseignement et explorer de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture.

– Accorder plus d'importance à la logique du récepteur : écriture plus communicative, importance plus grande de la mise en forme, écriture de l'immédiateté, écrits conversationnels...

– Renforcer le rôle de « lecteur-auteur », découlant d'une modification du statut de l'auteur dans les environnements numériques.

- Enseigner de nouveaux genres textuels, mis en évidence dans les pratiques.
 - Choisir des outils numériques de lecture et d'écriture véritablement utiles.
 - Développer, en complémentarité, écriture manuelle et écriture numérique. Apprendre la dactylographie.
 - Intégrer l'usage des correcteurs orthographiques dans la didactique de l'orthographe.
 - Former les maîtres à la didactique de l'écriture numérique.
 - Accorder une place plus grande aux nouvelles technologies dans les futures instructions officielles, pour une réelle intégration à l'enseignement de la langue.
- En conclusion, l'apport spécifique de cette recherche, de nature plutôt descriptive, réside donc dans l'attention portée à la genèse des textes d'enfants, aux données métalinguistiques que l'on peut y répertorier, aux témoignages recueillis sur les pratiques d'écriture dans des environnements informatiques.

Titre communiqué par
Jean Houssaye
Professeur à l'Université de Rouen

TSCHIRHART, Annie. *Une histoire des formes disciplinaires dans l'enseignement secondaire, en France : du haut Moyen Âge à la fin du Second Empire.*
 3 vol., 705 pages.
 Thèse de doctorat : Rouen : mai 2003.
 Dirigée par Jean Houssaye.

Cette étude est une réflexion sur l'émergence de l'enseignement secondaire et des formes disciplinaires en France et de leur influence en termes de contrôle et/ou de régulation sociale. Ces formes désignent l'ensemble des modèles disciplinaires regroupés selon leurs éléments communs, leur filiation éventuelle, tels qu'ils se sont développés dans la société traversée par des courants politiques, religieux et philosophiques divers. Le concept de la discipline élargi à celui de « régime général des études » englobe, à la fois, les procédures administratives, pédagogiques et scolaires qui caractérisent les formes éducatives élaborées par les institutions chargées d'instruction. La première partie de l'ouvrage retrace, à travers l'élaboration progressive de l'enseignement scolaire, depuis les écoles du Moyen Âge

jusqu'à la Révolution, la mise en place des organisations administratives, pédagogiques et disciplinaires, de leur organisation au sein des Facultés des arts, des collèges universitaires puis des collèges confessionnels de garçons. La seconde partie analyse, selon une méthode diachronique et comparative, les textes officiels de l'Instruction publique (lois, décrets, circulaires) de 1800 à 1870, leurs liens avec les périodes précédentes auxquelles ils ne sont pas, d'ailleurs, dans certaines occasions, sans se référer d'une manière explicite. L'objectif est de tenter d'analyser l'impact potentiel du politique sur « les formes disciplinaires scolaires » élaborées au sein de l'enseignement secondaire des garçons, donc de l'élite formée par l'Instruction publique pour la société.

Titre communiqué par
Michel Sonntag
Professeur à l'Université Strasbourg 1

DURAT, Laurence. *La prise de décision dans la formation des dirigeants. Qu'est-ce que le dirigeant fait de la décision et qu'est-ce que la décision fait de lui.*
 2 vol., 928 pages.
 Thèse de doctorat : Strasbourg : 2003
 Dirigée par Michel Sonntag.

La capacité à décider est souvent présentée comme une compétence centrale de la fonction des dirigeants, quand elle n'est pas identifiée comme fondatrice même du management.

Nous inscrivant dans une dynamique de recherche en sciences de l'éducation, notre perspective est celle d'une formation des dirigeants à la compétence décisionnelle, mais au lieu de considérer la capacité à prendre des décisions comme un objectif de formation pour lequel il faudra définir les contenus et les modalités d'apprentissage, nous partons de l'hypothèse que, chez les dirigeants, la décision est bien souvent considérée et vécue comme une opportunité d'apprentissage, voire comme une composante d'une stratégie d'apprentissage.

Pour explorer la pertinence de cette interrogation, nous avons choisi d'effectuer un travail d'enquête multi-cas opérationnalisée par un protocole d'entretiens semi-directifs auprès de dirigeants qui explore, aborde cinq aspects : la prise de décision, l'apprentissage, la personnalité de dirigeant, les relations sociales, la stratégie.

L'étude met en évidence l'importance de l'apprentissage informel, des groupes de référence et des stratégies de construction de carrière. En somme, il apparaît que la prise de décision devient, à bien des égards, une opportunité de formation à la fonction de dirigeant et à la construction identitaire.

La thèse s'achève sur un retour aux hypothèses qui ont présidées à cette recherche pour en évaluer la validité et proposer un modèle de compréhension qui constitue aussi une piste pour la suite des recherches.

Titres communiqués par

Michel Bataille

Professeur à l'Université Toulouse 2 Le Mirail

ALFÖLDI, Francis. *La compétence évolutive en protection de l'enfance. L'approche méthodologique et la réduction de l'erreur d'évaluation : le cas d'un département français.*

2 vol., 299 pages + annexes.

Thèse de doctorat : Toulouse : octobre 2003.

Dirigée par Michel Lecoindre.

Étudier les modalités d'évaluation en protection de l'enfance pose le problème de l'erreur d'évaluation. Quand les évaluateurs de terrain se trompent, ils transmettent au décideur judiciaire ou administratif, une indication erronée sur l'action requise par le danger menaçant l'enfant. La problématisation de la réduction de l'erreur conduit à envisager l'approche méthodologique comme garante de la compétence évaluative. Cette hypothèse donne lieu à la construction d'un modèle d'analyse à dix-huit variables. La compétence évaluative est étudiée à partir d'une enquête réalisée auprès de quarante-deux professionnels des services départementaux de la protection de l'enfance du département de Seine-et-Marne. Les données sont issues d'un questionnaire appliqué à une étude de cas étalonnée à l'aide du dispositif d'évaluation du critéroscope. Un repérage typologique montre l'existence d'une compétence expertale parallèlement à la compétence méthodologique. Les résultats de l'analyse infirment la disqualification de l'évaluation individuelle au bénéfice de la modalité collective. Les perspectives de recherche envisagent des expérimentations macro et micro-sociales de l'instrument méta-évaluatif élaboré.

BORIES épouse DEDIEU, Éliane. *Représentation sociale de la fonction de maître d'apprentissage.*

295 pages + annexes 169 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse : novembre 2002.

Dirigée par Michel Bataille.

Notre problématique analyse la spécificité de la fonction de maître d'apprentissage, qui situe le sujet au cœur de deux logiques de production et de formation, comme employeur et formateur en milieu professionnel. La double appartenance aux champs de l'activité professionnelle et de la formation crée une situation paradoxale analysée par l'articulation de différents niveaux d'explication. L'étude de la représentation de la fonction de maître d'apprentissage nous informe sur les stratégies identitaires mises en œuvre par des sujets inscrits dans un contexte professionnel. Par sa situation spécifique, le maître d'apprentissage élabore une représentation composite constituée d'éléments de représentation professionnelle, d'éléments de représentation sociale de la formation, constitutifs d'une représentation des activités de formation en milieu professionnel. Processus dynamique, la représentation intègre des connaissances dans le système cognitif des acteurs et leur fournit explications et justifications, guide des pratiques formatrices des sujets, la représentation contribue à l'élaboration d'une théorie de la pratique.

FIJALKOW, Yona. *Le rapport à l'écriture : adultes de faible niveau de maîtrise de l'écriture et adultes en reprise d'études.*

291 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse : décembre 2003.

Dirigée par Michel Bataille.

L'objectif de la recherche est de voir quel rapport à l'écriture ont deux types de population : une population de faible niveau de maîtrise de l'écrit et une population en reprise d'études ne possédant pas le baccalauréat. La population de faible niveau de maîtrise de l'écrit est composée de 1 435 personnes qui sont considérées comme analphabètes ou illettrées. Le matériel utilisé est constitué de productions écrites présentées au concours d'écriture du CLAP de 1990 à 1998. L'analyse porte sur les procédés extra-linguistiques. Les résultats montrent que ces écrivains ne mettent en place pas un mais des rapports à l'écrit qui relèvent de trois catégories : extéro-centré, intéro-centré ou encore intéro et extéro-centré.

Ces rapports à l'écrit engendrent des procédés spécifiques. En effet, 1) Les écrivains utilisent des supports différents et les disposent différemment. 2) Ils présentent un écrit manuscrit ou tapuscrit. 3) Leurs écrits se réfèrent souvent également à un écrit social, tels que journal, poème, faits divers, lettre, recette, théâtre, bande dessinée, plan de ville. La population en reprise d'études est composée d'apprenants inscrits au Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). L'analyse porte sur les devoirs (281 effectués en salle tout au long de l'année et des périodes d'enseignement (4). On s'intéresse aux aspects attendus de la dissertation en sciences humaines tant sur le plan de la structure textuelle (sauts de ligne) que sur celui de l'adéquation du contenu (introduction, première problématique, première argumentation, phase de transition, reprise de la problématique, deuxième argumentation, conclusion) en tant qu'effets de l'enseignement. Les résultats permettent de voir qu'un nouveau rapport à l'écrit se met en place qui paraît concerner aussi bien la forme que le contenu.

LAC, Michel. *Un groupe en formation : contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations. L'exemple du DEUST « Médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation »*. 284 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse : décembre 2003.

Dirigée par Michel Bataille.

Cette recherche longitudinale a été menée durant deux ans sur une formation universitaire professionnalisante alternée des animateurs. À partir d'une mise en tension heuristique entre implication, représentation et groupe, la formation est analysée comme un processus de transformation d'un ensemble de représentations inscrit dans une dynamique de groupe particulière. Le groupe, lieu d'implication et objet de représentations, dans un contexte d'alternance, devient l'entité permettant la transformation des représentations sociales du métier d'animateur en représentations professionnelles. La démarche diachronique effectuée met en évidence un certain nombre de « effets de formation ». La formation DEUST « animation » participerait de et par la professionnalisation des animateurs en permettant la redéfinition collective et individuelle d'une posture professionnelle comprise comme un ensemble connexe de représentations inscrit dans une dynamique d'implication en perpétuelle renégociation.

MARIE, Hélène. *Du social au professionnel : une dynamique représentationnelle paradoxale. Un cas illustratif, les conservateurs en bibliothèques universitaires et Internet*.

Thèse de doctorat : Toulouse : décembre 2002.

Dirigée par Michel Bataille.

L'introduction d'Internet dans les bibliothèques universitaires ne va pas sans questionnements. Les professionnels qui y exercent jouent un rôle essentiel dans sa mise en œuvre tant auprès des étudiants qu'en interne. Cette thèse poursuit un objectif :

1 – praxéologique : appréhender les représentations que les conservateurs construisent de leur profession, et leur perception de son avenir ;

2 – théorique : mettre à jour leurs pratiques déclarées et représentations d'Internet.

Les résultats obtenus, suite à une enquête combinant questionnaires et entretiens, font apparaître la multiplicité des profils des conservateurs, dans un contexte doublement marqué par l'évolution des TIC et la diversification des attentes des usagers.

Par ailleurs, l'analyse des représentations (tant au niveau structural que du champ structuré) démontre que ces représentations en cours de construction mêlent éléments sociaux et professionnels, et sont empreintes d'une dimension paradoxale.

PASA, Laurence. *Entrer dans la culture écrite : rôle des contextes pédagogiques et didactiques*.

352 pages + annexes 145 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse : décembre 2002.

Dirigée par Jacques Fijalkow.

Cette étude a pour objectif de mieux cerner les conditions dans lesquelles les jeunes apprenants entrent dans la culture écrite en fonction de contextes socioculturels, pédagogiques et didactiques différents. L'hypothèse générale formulée est socioconstructiviste : la façon dont les enfants s'approprient la langue écrite dépend de facteurs internes, propres au développement, mais aussi de facteurs externes comme l'environnement familial ou les contextes scolaires. Pour faire apparaître le rôle de l'enseignement, nous confrontons les comportements d'enfants de CP issus de trois contextes contrastés durant une année scolaire. Les pratiques enseignantes sont analysées à partir de divers corpus de données (questionnaires, entretiens, observations, recueils documen-

taires). Les apprenants sont soumis à plusieurs épreuves longitudinales et transversales (de lecture, d'écriture et de clarté cognitive) ainsi qu'à des entretiens individuels. Des questionnaires sont adressés aux parents d'élèves afin de mieux percevoir les pratiques familiales en relation avec la lecture-écriture et le travail scolaire.

RATINAUD, Pierre. *Les professeurs et Internet : contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire.*

2 tomes : 295 pages + 302 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse : décembre 2003.

Dirigée par Michel Bataille.

Ce travail porte sur la représentation professionnelle d'Internet dans un corpus d'enseignants du secondaire. Par l'opérationnalisation d'un modèle de pensée sociale, il montre le poids d'une thématique utopique ou contre-utopique sur la représentation, les attitudes et les pratiques déclarées concernant cet objet.

Par l'intermédiaire d'un modèle de pensée professionnelle, il montre la spécificité de cette représentation dans un contexte d'évocation professionnelle d'Internet. La représentation est alors en accord avec des pratiques déclarées majoritairement orientées vers la recherche documentaire avec les élèves.

Les deux modèles proposés, reposant sur une conception non péjorative des concepts d'idéologie et d'utopie, permettent alors d'envisager la professionnalisation comme relevant pour partie d'une acculturation, c'est-à-dire d'une (trans)formation d'un système de représentation pour sa mise en cohérence avec une culture inscrite dans une réalité sociale et institutionnelle.

SAINT-JEAN-LARTIGUE, Michèle. *Le bilan de compétences des salariés en activité : des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet.*

282 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse : janvier 2002.

Dirigée par Michel Bataille.

Le droit au bilan de compétences constitue une innovation dans le paysage de la formation professionnelle mais, malgré ses dix ans d'existence, il n'a pris qu'une place marginale chez les salariés en activité qui sont, en l'an 2000, environ 25 000 à l'utiliser sur toute la population active française.

Notre recherche s'inscrit dans la continuité de nos précédentes études qui avaient mis en évidence un taux de satisfaction très important (96 %) avec toutefois un taux de concrétisation du projet issu du bilan relativement faible (43 %). Ces résultats nous ont amenés à élaborer un protocole permettant de faire émerger les caractéristiques individuelles des bénéficiaires d'un bilan de compétences et d'introduire un accompagnement spécifique du projet, fondé sur l'activation des composantes Sens/Repères/Sentiments de Contrôle du modèle de l'implication professionnelle développé dans notre laboratoire.

Notre recherche s'appuie ainsi sur trois axes :

1 – comparer les particularités des bénéficiaires d'un bilan par rapport à des non-demandeurs et tenter d'éclairer le faible développement de ce nouveau droit.

2 – mesurer les effets de l'accompagnement sur la concrétisation des projets par rapport à un échantillon de comparaison.

3 – repérer l'existence de prédicteurs qui auraient un impact sur la réalisation du projet.

Les analyses statistiques démontrent un lien significatif entre accompagnement et concrétisation du projet et présentent le niveau de satisfaction de vie comme facteur prédictif de concrétisation du projet. Dans le groupe bilan nous constatons un niveau de satisfaction de vie plus bas, un ancrage social plus fragile, un contrôle plutôt externe, des représentations du bilan et du vécu professionnel très contrastées par rapport au groupe de contrôle.

SPAGNOLO-MAES, Blandine. *Représentations professionnelles et accréditation : entre recherche de sens et contrôle.*

371 pages.

Thèse de doctorat : Toulouse : décembre 2003.

Dirigée par Michel Bataille.

Aujourd'hui, point de passage obligé du devenir des établissements de santé sans la qualité. Ce concept est apparu au fil du temps dans le contexte sanitaire afin de répondre aux exigences réglementaires imposées par les différentes réformes hospitalières, notamment celle de 1996 qui oblige tout établissement de santé à procéder à la mise en œuvre d'une démarche d'accréditation.

L'objectif de ce travail est de discerner les représentations de l'accréditation avec ses principes sous-jacents (qualité, démarche qualité) auprès de différents groupes professionnels dans des établissements de santé (privé, semi-public, public).

Les analyses statistiques des 89 entretiens et 175 questionnaires nous permettent d'appréhender la nature des prises de position sur l'accréditation en fonction du contexte des différents établissements de santé, des positions sociales, des valeurs et des cultures des groupes auxquels ils appartiennent. Cette notion évoque pour certains professionnels un acte réglementaire, une procédure technocratique de contrôle, pour d'autres un processus, une recherche de sens, une étape fondamentale d'une amélioration continue pour la qualité des soins.

Titres communiqués par

Gaston Pineau

Professeur à l'Université de Tours

FRANCHET D'ESPÈREY, Patrice. *La formation de l'écuyer et l'histoire de l'équitation entre didactique et initiation. Recherche sur l'apport réciproque du cheval, du maître et de l'élève, à partir de la mise en perspective historique d'un récit de formation.*

428 pages.

Thèse de doctorat : Tours : mai 2003.

Dirigée par Gaston Pineau.

Dès la Renaissance des antagonismes puissants sont apparus entre l'utilisation du cheval en vue de la guerre et son esthétisation orientée vers l'acquisition des capacités nécessaires à l'art de commander. Dans le contexte sportif actuel, la transmission des pratiques savantes semble devenue plus aléatoire que jamais. Confronté à ce problème de transmission, un écuyer cherche à comprendre les tenants et les aboutissants de la distance qu'il constate entre sa formation et la réception de son discours par ses élèves.

C'est dans une démarche de recherche-action-formation qu'il entreprend sa recherche en rédigeant puis en analysant son propre récit de formation. Cette recherche s'est effectuée sur les plans synchroniques et diachroniques. Il s'est agi de découvrir le point de « rupture épistémologique » que l'on peut situer dans l'abandon progressif dans le règlement des compétitions internationales de dressage de la mobilité de la mâchoire inférieure du cheval, l'un des deux éléments qui composent la « Mise en main » du cheval. Il s'est ensuite attaché à décrire la « restructuration posturale du cheval » comme fondement de cette équitation savante

occidentale. C'est ce redressement, que l'homme impose au cheval après se l'être imposé à lui-même il y a des milliers d'années, que l'on retrouve dans l'imaginaire de l'alliance homme-cheval. Cette alliance transforme les deux natures de l'homme et du cheval en une troisième entité, le centaure. Comment apparaît le centaure ? Par quelle formation ? L'histoire de l'équitation et les évolutions théoriques montrent que la didactisation des savoirs équestres est peu à peu devenue prépondérante. Mais il est possible de discerner conjointement à cette didactisation les traces d'une transmission des savoirs cavaliers qui relève plutôt d'un modèle initiatique.

C'est la nature de cette relation de maître à élève que l'auteur de cette thèse, écuyer, a tenté de restituer à travers son récit de formation, telle qu'il l'a vécue avec son maître René Bacharach. Il interroge l'apport réciproque du maître, du cheval et de l'élève selon la théorie de la formation tripolaire, ainsi que la relation entre les savoirs expérimentiels et les savoirs théoriques, savoirs dont l'importance n'a d'équivalent dans aucun autre sport ou art. Au maître et au cheval, il y aurait donc lieu d'ajouter un troisième canal d'initiation qui serait le « glyphe ». Enfin la relation entre formation et expérience existentielle initiatique permettrait de conclure que l'équitation, parce qu'elle éduque ensemble homme et cheval, peut donner à l'écuyer les moyens d'opérer sur soi-même une métamorphose et de construire son identité dans une autre dimension pleinement humaine, c'est-à-dire cosmique.

PREVOST, Hervé. *Vie professionnelle et autoformation dans le premier cours de l'existence. Contribution à la construction d'une anthropo-formation à l'aide des histoires de vie professionnelle.*

Thèse de doctorat : Tours : 2003.

Dirigée par Gaston Pineau.

L'entrée dans la vie professionnelle et les années qui suivent soumettent les adultes à de nombreux apprentissages, dans les différents domaines de la vie. Ils se trouvent ainsi pris dans des mouvances les entraînant parfois dans des impasses, les laissant seuls, asservis aux obligations socioprofessionnelles. Dépendante du marché de l'emploi, la formation se limite alors aux nécessités immédiates ou aux exigences des situations professionnelles, laissant en arrière-plan les transitions et les reconstructions vitales de la personne. Transformer tous ces aléas du travail, dans le premier cours

de la vie professionnelle, devient pour les jeunes adultes une expérience de formation existentielle.

Après avoir examiné les différentes théories du développement de l'adulte, la thèse s'appuie principalement sur le plan de construction anthropogénétique d'André Jacob et sur la théorie tripolaire de la formation. L'expérience humaine y est considérée comme un espace-temps-sens de moments-mouvements formateurs de l'existence. Aussi, la problématique de cette recherche interroge le sens que la personne donne au cours de sa vie professionnelle ; comment elle compose les formes et les significations sociales de son expérience ; comment elle articule sa pratique avec ses visées d'existence. Finalement comment l'individu passe du statut de sujet, assujetti ou désassujetti, pour se transformer en personne.

Pour explorer ces questions, une démarche compréhensive et interactive des histoires de vie a été entreprise avec trois jeunes hommes, entre 35 et 45 ans. Le choix d'une approche intensive a permis de mieux saisir la singularité de leurs parcours et de leurs discours. Le récit de vie, inter-

prété avec l'auteur dans son cours, apporte un matériau d'analyse signifiant et contribue dans son dévoilement à de nouvelles perspectives. À condition que ce cours soit saisi, repris et agi, il permet à la personne de prendre sa vie en main, d'apprendre sur elle et de la comprendre.

La recherche de co-construction de sens, entreprise avec ces jeunes adultes, confirme les implications et les imbrications de la vie professionnelle, affective et personnelle. Elle met en exergue deux plans principaux : le premier concerne la singularité existentielle des personnes ; le deuxième montre en quoi la démarche autobiographique transforme les apprentissages en autoformation existentielle. Si le premier moment d'autoformation est le résultat d'une co-construction, le deuxième moment autobiographique suppose un travail sur soi, sur sa pratique et ses finalités. C'est pourquoi, si la formation s'apparente parfois à une urgence vitale, il est tout aussi essentiel d'aménager des espaces et des temps d'autoformation existentielle participant aux transitions d'un cours autonomisant pour la personne.

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, Éducation artistique, Éducation 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.
(À partir de données méthodiquement collectées et traitées).
- ☞ 12. Recherche théorique
(Portant sur des concepts, des modèles, etc.)
- ☞ 13. Recherche historique ou d'éducation comparée
(À 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 TÉMPOIGNAGE

- ☞ 61. Relation de vécus ou d'innovation
- ☞ 62. Autobiographie

7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES

8. STATISTIQUES

9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE

10. VULGARISATION

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

B – PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Perspectives de l'éducation

Réflexions critiques sur l'éducation

ARDOINO, Jacques.

Propos actuels sur l'éducation : contribution à l'éducation des adultes.

Paris : L'Harmattan, 2003. 169 p., notes bibliogr. (Diagonale critique.) € 5

Rédition de l'essai paru en 1963, ces propos portent un regard à la fois réfléchi et réflexif sur le phénomène éducatif conçu comme une éducation tout au long de la vie, et proposent une réflexion dialectique sur l'individu. Partant d'une interrogation sur la prolifération des actions de formation dans les entreprises et les administrations, l'auteur étudie ce symptôme social pour mettre en relief les problèmes fondamentaux soulevés par l'éducation de l'homme moderne.

La recherche des causes de la politique d'investissement intellectuel pratiquée par les entreprises, met en relief les facteurs humains d'une productivité dont l'étude permet une compréhension plus large du concept de formation : au-delà de la notion de rendement, se fait jour l'ambition d'un meilleur ajustement à la situation de travail. Une fonction sociale authentique de l'entreprise se dessine qui prend en compte les besoins humains et conduit à la notion d'« éducation générale ».

La formation apparaît comme le produit de remplacement d'une éducation traditionnelle imparfaite, qui, confondant instruction et éducation, transmet des savoirs et des savoir-faire en négligeant l'aspect humain du « savoir être ». L'auteur insiste sur la nécessité éducative d'une maturation affective et sociale coexistant avec la maturation intellectuelle. De l'analyse des spécificités des méthodes de formation, il ressort que l'éducation dans le monde moderne a pour mission de former les hommes de façon permanente et de permettre d'établir un rapport de compréhension avec autrui.

S'interrogeant sur la nature de l'objet de formation, l'auteur détermine les éléments d'une stratégie de la formation qui, en

intégrant une technicité et des repères méthodologiques, invite à repenser les fins des formes actuelles d'éducation pour en construire une à nos mesures.

C – SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie de l'éducation

Inégalités d'éducation et structure sociale

TERRAIL, Jean-Pierre.

École, l'enjeu démocratique.

Paris : La Dispute, 2004. 157 p., notes bibliogr. € 5

L'« école unique » en France est l'enjeu d'un paradoxe : ouverte à tous, elle adhère au principe démocratique alors même que l'accès aux études reste inégalitaire. Partant du constat que quatre décennies d'accueil d'une population d'élèves hétérogène et de lutte contre l'échec scolaire n'ont pas réduit les inégalités de réussite, l'auteur étudie les voies d'une relance de la démocratisation de l'école.

Dressant le bilan de l'« école unique » à travers une définition du système scolaire et de ses missions, il passe au crible de l'examen réfléchi l'idée de l'incapacité scolaire des jeunes d'origine populaire : alors qu'il appartient à l'école d'égaliser les conditions de la compétition, l'inégalité des parcours effectifs met en lumière une différence de ressources linguistiques en fonction du milieu social, révélée au moment des apprentissages lettrés.

L'examen des différentes logiques d'action qui interfèrent dans l'activité éducative de l'école, à savoir la famille, les enseignants, les politiques gouvernementales ou l'institution elle-même, le conduit à entreprendre une analyse du processus éducatif avec, pour fil conducteur, la question de la difficulté intellectuelle : il en ressort que l'action scolaire, plutôt que de guider les élèves du concret vers l'abstrait, devrait s'attacher à développer les ressources langagières de ceux-ci pour leur permettre d'entrer dans un rapport lettré au langage. L'étude des pratiques de transmission des savoirs révèle la nécessité pour les enseignants d'établir un rapport réflexif à leur activité professionnelle.

Enfin, l'auteur tente d'identifier les chemins possibles de la démocratisation scolaire en partant de l'analyse de ce qui lui fait obstacle et dresse le bilan des éléments susceptibles de rendre compte de la production des inégalités scolaires. S'appuyant sur ce diagnostic et sur l'expérience des limites de l'école unique qui désignent en creux les voies de la démocratisation, des pistes de réflexion sont proposées pour permettre aux jeunes d'origine populaire de pénétrer dans la culture écrite.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Sociologie de la lecture

HORELLOU-LAFARGE, Chantal ; SEGRÉ, Monique.
Sociologie de la lecture.

Paris : La Découverte, 2003. 123 p., bibliogr. p. 114-120. (Repères ; 376.) ✎ 4

La pratique de la lecture est envisagée sous l'angle de sa genèse et des transformations successives dont elle a été l'objet. Comprendre et identifier ses modes de diffusion et d'appropriation par les différents groupes sociaux, permettra de cerner les significations inhérentes à cette pratique.

L'évolution des techniques de fabrication, puis la diffusion des textes imprimés, ont décuplé la pratique de la lecture, intimement liée à l'écrit. Celle-ci exige le développement d'une capacité à lire, progressivement prise en charge par les instances institutionnelles dans le souci d'en faire un outil d'intégration sociale et d'unification linguistique. Cette mise sous tutelle par les pouvoirs publics leur permet d'encadrer la lecture, notamment au moyen de la censure.

L'étude de l'évolution des méthodes d'apprentissage dans le cadre de l'institution scolaire montre que, si l'école permet d'acquérir les compétences, elle impose en même temps des normes qui peuvent constituer des entraves au besoin de lecture.

L'analyse des publics de lecteurs, comme celle des usages de lecture à travers les études sociologiques, conduit à s'interroger sur l'évolution d'une pratique longtemps élitiste qui cesserait d'être une pratique distinctive. La diversification croissante des objets de lecture comme des publics visés par l'industrie du livre, ne remet-elle pas en question la place privilégiée de la lecture, la transformant en un acte de consommation dépourvu de dimension culturelle ?

L'examen des différents modes d'appropriation des textes révèle que les manières de lire sont liées aux conditions de la lecture et au rôle symbolique qui lui est attribué. Devenue pratique privée, la lecture s'apparente désormais à un moyen de communication qui engendre échanges et médiations entre les acteurs sociaux.

D – ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Politique

Sciences politiques et éducation

ROBERT, André D. dir.

Le syndicalisme enseignant et la recherche ; Clivages, usages, passages.

Grenoble ; Saint-Fons : PUG ; INRP, 2004. 389 p. (Le Politique en plus.) ✎ 4

Le syndicalisme enseignant est-il un lieu d'intéressement à la recherche, un canal de diffusion par ses publications ? La défense des professionnels. Pour répondre à cette question, une recherche de la mission « Transfert et valorisation », à l'INRP, a mis en place un dispositif d'investigation pluriel.

La première partie de l'ouvrage est constituée d'interviews de syndicalistes (N. Geneix, SNUipp, P. Gontier et P. Maillard, SNI-PEGC, D. Paget, SNES, R. Picuch, SGEN-CFDT), de responsables de bulletins syndicaux et de recherche (G. Anthéaume, US ; X. Nau, CFDT Magazine ; Degrés, P. Rayou ; J. Rouyer et A. Becker, SNEP ; L. Weber, FSUNI-Pegc), de chercheurs (F. Dubet, P. Meirieu et J.Y. Rochex). La seconde comprend sept contributions sur la place et le statut de la recherche dans la presse syndicale et professionnelle. La troisième partie, s'attache à analyser les circonstances, les conditions et les limites de la circulation des idées pédagogiques.

E – PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Psychologie de la petite enfance

COHEN, Suzy.

Sa vie, c'est le jeu.

Paris : PUF, 2003. 224 p., bibliogr. p. 216-221. (Éducation et formation.) ✎ 5

Le « droit de jouer » est inscrit dans la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989, qui garantit notamment à celui-ci le repos et les loisirs. Les influences sociales, techniques, ethniques ou religieuses ont de tout temps pesé sur les jeux et les jouets. Aujourd'hui, c'est le désir de liberté qui prime, nécessitant d'être vigilant face aux découvertes scientifiques et techniques, comme à la pression médiatique pour laquelle l'enfant représente avant tout un marché.

Dans la première partie, l'auteur dresse un panorama de l'histoire du jouet sous forme de typologie, complété d'un historique de la place que lui ont accordé les psychologues pour enfants, partisans de nouveaux modèles éducatifs.

La construction de la personnalité de l'enfant à travers le jeu, vecteur d'autonomie, est tout d'abord envisagée à l'échelle de la famille dont l'auteur souligne le rôle primordial, en insistant sur l'indispensable travail d'information qui reste encore à élaborer. La place du jeu à l'école maternelle et primaire et son influence sur la poursuite du développement de la motricité de l'enfant, sont illustrées par des exemples d'initiatives pédagogiques intégrant le jeu dans une activité disciplinaire.

Une mise en regard du comportement de l'enfant face aux jouets contemporains, pokémon ou jeux informatiques, avec son attitude à l'égard d'un jouet aussi ancien que la poupée, conduit l'auteur à mettre en garde les parents concernant le déferlement des jeux modernes qui ne préservent pas toujours les facultés d'étonnement et de découverte indispensables à la construction de l'enfant.

Une dernière partie retranscrit et analyse les réponses à une enquête menée en 2000 sur les jouets et les jeux préférés des enfants, en comparant leurs témoignages avec ceux recueillis quarante ans plus tôt sur les mêmes questions : cette analyse permet de mesurer les changements sociaux en matière de goûts, de comportements et de mentalités des plus jeunes.

Processus d'acquisition, activités cognitives

Imagination, créativité, expression graphique

LUBART, Todd. dir.

Psychologie de la créativité.

Paris : A. Colin, 2003. 186 p., bibliogr. p. 171-186. (Cursus. Psychologie.) ✎ 23

Adoptant une approche multivariée, cet ouvrage rend compte de l'ensemble des travaux théoriques et des recherches empiriques en psychologie sur le concept de créativité. Il établit un état des connaissances sur le sujet et offre des éléments de réponse à des problématiques telles que la définition et le domaine d'expression de l'acte créatif, son identification et sa mesure, l'origine des différences individuelles, ou encore la relation entre créativité et troubles mentaux.

Un historique du concept introduit une définition consensuelle où il s'avère que les composantes impliquées dans la créativité relèvent d'une combinaison interactive de facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux. Ainsi, seront évoquées les relations entre le niveau d'intelligence et les trois composantes conatives que sont la personnalité, les styles cognitifs et la motivation ; un modèle de résonance émotionnelle est présenté, où les émotions participent au processus de formation d'associations créatives. Enfin, l'approche environnementale s'intéresse à l'impact des différents types d'environnements, familial, scolaire ou professionnel, sur les conduites induisant ce concept.

Les étapes composant le processus créatif sont décrites à travers l'analyse de plusieurs modèles, avant d'aborder, dans une perspective développementale, les variations et le déclin des performances d'où il ressort que la créativité n'est pas un phénomène stable dans le temps. Le débat entre les tenants d'une homogénéité de ces performances sans distinction de domaine d'activité et les défenseurs d'une spécificité de celle-ci fonction de celui-là, permet d'aborder les notions de variabilité inter et intra-individuelles.

La relation entre créativité et troubles psychotiques est étudiée à travers deux cas célèbres pour développer un modèle de représentation des liens entre les deux phénomènes. Enfin, l'auteur s'interroge sur les outils de mesure permettant d'évaluer le potentiel ou le niveau de production créative des individus.

Psychanalyse

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir.

Une séance de cours ordinaire : « Mélanie tiens passe au tableau... ».

Paris : L'Harmattan, 2003. 266 p., bibliogr. p. 261-266. (Savoir et formation.) ✎ 23

Plusieurs approches d'un même corpus sont confrontées dans cette analyse codisciplinaire portant sur un cours de mathématiques en classe de cinquième. Les auteurs, enseignants et chercheurs en Sciences de l'Éducation et en didactique des mathématiques, ainsi que psychologues cliniciens, ont travaillé dans une perspective clinique la singularité d'une séquence filmée et ont été conduits à mettre en perspective différentes analyses au sein d'un processus d'élaboration collective dans l'équipe.

Une première partie présente la trame du cours dialogué et organisé autour d'exercices, trame reconstruite à partir de son enregistrement audiovisuel, puis la réponse de chacun des chercheurs à la question de l'envoi de cette élève au tableau à ce moment précis pour corriger l'exercice. Relevant d'approches didactiques ou cliniques d'inspiration psychanalytique, ces réponses prennent acte de la résistance cognitive de l'élève au transfert didactique de l'enseignant, comme de la relation d'emprise de celui-ci sur sa classe. Une réflexion codisciplinaire, soucieuse de mettre en perspective des analyses sous-tendues par des théories différentes, clôt cette première partie. L'équipe propose ensuite des analyses plus complètes de la séance, regroupées sous trois perspectives : un regard sur l'organisation et les phénomènes didactiques mis en évidence dans cette séance ; une étude des interactions en classe et une mise en relief du rapport au savoir et du rapport à l'autre ; enfin, une analyse clinique de la façon dont l'enseignant construit psychologiquement une topographie de l'espace structurée par son transfert didactique.

La dernière partie se penche sur les modalités du dispositif de recherche à l'origine de ce travail, pour souligner la difficulté de conserver un équilibre entre les approches. Enfin, chacun des chercheurs témoigne de l'apport de ce type de travail qui s'étend au-delà de la recherche présentée.

G – SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Psycholinguistique et pathologie du langage

Processus de production et de compréhension des textes

Lecture

TERWAGNE, Serge ; VANHULLE, Sabine ; LAFONTAINE, Annette.

Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs.

Bruxelles : De Boeck, 2003. 205 p., bibliogr. p. 204-205. Index. (Outils pour enseigner.) € 23

Enseignants et chercheurs en Didactique du Français et Sciences de l'Éducation, les auteurs se penchent sur les cercles de lecture, dispositifs permettant à des petits groupes d'élèves d'interpréter et de construire des connaissances à partir de textes littéraires comme de textes d'idées : ils étudient les processus d'interaction entre lecteurs, processus qui, au sein de projets de lecture, favorisent la construction collective de signification en passant par l'intériorisation par chacun de stratégies d'interprétation.

La lecture est envisagée ici comme un vecteur du développement culturel et social de l'individu : l'approche choisie, illustrée par plusieurs études de cas, se propose, à travers un enseignement mutuel, de développer et d'entretenir l'interaction entre les lecteurs et les textes afin d'enclencher chez les élèves des comportements de lecteurs actifs. La collaboration entre les élèves s'appuie sur l'aide de l'enseignant qui prend la forme de pratiques de guidage puis d'étayage. Le but recherché est d'entrer dans le texte au moyen d'un éventail de transactions à même de concilier les sphères sociales et privées de la lecture.

Cette approche transactionnelle et interactive de la lecture systématise les aspects organisationnels d'une classe de lecture, utilisant des textes aussi bien littéraires que documentaires, et contribue à installer des réseaux de collaboration au sein du groupe. Les trois phases de la séquence didactique sont décryptées, à savoir la préparation, la réalisation et l'évaluation du projet de lecture.

Les cercles de lecture littéraire, étudiés aux travers de deux modèles complémentaires, entendent multiplier les modes d'entrée dans les textes par le biais des échanges, en même temps qu'ils développent à la fois les compétences d'analyse de l'objet chez les élèves, et les stratégies de lecture en initiant des modes de questionnement interprétatif. Les cercles d'idées, pour leur part, donnent lieu à un classement des activités selon qu'elles se focalisent sur l'un ou l'autre processus transactionnel : acquisition de stratégies de compréhension, d'une distance critique et de compétences créatives suscitées par des

projets de recherche documentaire. Structurés en étapes, les cercles de lecture ont pour but d'impliquer le lecteur pour le conduire à maîtriser des compétences de questionnement.

K – POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Politique de l'enseignement

VAN ZANTEN, Agnès.

Les politiques d'éducation.

Paris : PUF, 2004. 126 p. (QSJ ; 2396.) € 23

Comment rendre compte de politiques, nationales, supra nationales et locales, qui concernent 15 millions d'élèves et d'étudiants, 800 000 enseignants de la maternelle à l'université et 260 000 personnels variés ? Le choix de l'auteur est dans la méthode : fournir une grille de lecture de leur construction et de leur mise en pratique, penser les articulations entre lois, dispositifs et réalisations. Trois grandes parties structurent l'ouvrage : une étude des valeurs et des idées qui orientent les choix éducatifs, tant du point de vue des traductions politiques que du point de vue de l'influence des acteurs ; une analyse organisationnelle qui permet d'évaluer le degré d'autonomie des décideurs nationaux, des modes de négociation au sommet et du fonctionnement administratif ; une analyse de la gestion territoriale de ces directives dans les établissements d'enseignement et du rôle de l'évaluation.

Au total, les institutions politiques ont multiplié et varié leurs modes d'interventions sans réduire les effets de brouillage sur les finalités du système scolaire.

Pour remplacer le vide politique qui prévaut en matière de réflexion sur les priorités éducatives, il serait important d'analyser les effets des décisions européennes sur les niveaux nationaux et locaux.

L – NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Éducation des adultes, formation continue

Pédagogie de la formation continue

ROBIN, Jean-Yves.

Bibliographie professionnelle et formation ? Quand les responsables se racontent.

Paris : L'Harmattan, 2004. 191 p., bibliogr. p. 181-191. (Défi-Formation.) ✎ 11

À partir de trois récits de vie, J.-Y. Robin restitue l'expérience existentielle et professionnelle de trois responsables, responsable du développement, chef d'entreprise et directeur d'affaires sociales. Encadré par une préface de F. Cros et une postface de G. Le Bouëdec, cet ouvrage prend place dans une réflexion anthropologique sur le sens de l'expérience dans un parcours personnel. Il indique aussi une méthode de recueil de données subjectives pour la recherche en éducation.

M – PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les enseignants

Témoignages biographiques d'enseignants

DAVIDENKOFF, Emmanuel ; PERRUCCA, Brigitte.

La République des enseignants.

Paris : Jacob-Duvernet, 2003. 184 p., bibliogr. p. 183-184. Index. ✎ 6

Dans le contexte de l'enquête nationale sur les missions de l'école en 2003-2004, la Mutuelle de l'Éducation Nationale et la Banque coopérative de l'Éducation, ont soutenu ce projet d'enquête : cent enseignants de tous niveaux et de tous âges dans toute la France, ont répondu à un questionnaire sur leur vécu professionnel, dont sont extraits les témoignages les plus représentatifs.

Le choix d'enseigner se fonde majoritairement sur un modèle rencontré dans l'enfance, et le rapport aux valeurs de l'institution révèle un vécu intime du lien à la République. Les enseignants privilégient l'apprentissage du terrain, témoignant de leur insatisfaction à l'égard de la formation, corollaire d'un attachement à la vocation et à l'art d'enseigner : ainsi les gestes professionnels s'apparentent pour eux à un artisanat dans l'exercice d'un métier jugé innovant, mais qui requiert une mise en représentation permanente.

Les témoignages concernant la relation aux différentes hiérarchies dénoncent les ambiguïtés d'une évaluation par l'inspection jugée infantilisante, comme les modalités des changements imposés par les réformateurs. L'école demeure fermée aux parents, ressentis comme une pression excessive et non comme un relais auprès d'élèves dont la souffrance sociale et scolaire génère plus de compassion que de rejet chez les enseignants.

Conscients de l'impuissance de l'école à résoudre les inégalités sociales, les enseignants vivent mal l'hétérogénéité des élèves, ce qu'ils expriment face à l'exercice frustrant de la notation et dans leur souci qu'elle entérine le progrès réalisé plutôt que la réalisation elle-même. La crainte de la routine et de l'usure,

motivée par le manque de moyens matériels et humains, est pourtant intimement liée au bonheur d'enseigner et à la conscience que peu de métiers offrent des repères aussi stables dans le monde du travail.

Formation des enseignants et des formateurs

Formation initiale des enseignants et des formateurs

KANPOL, Barry.

Teacher education and urban education : the move from traditional to pragmatic.

Cresthill : Hampton press, 2002. 258 p. (Themes in urban and inner city education.) ✎ 23

Quel enseignement dispenser aux étudiants qui seront amenés à enseigner à des publics très défavorisés socialement ? Partant d'un constat alarmant sur l'inadéquation entre les formations dispensées et les besoins spécifiques des élèves des écoles situées en centre ville (zones les plus défavorisées aux États-Unis), tous les formateurs d'un institut de formation des maîtres ont décidé de travailler ensemble pour bâtir une formation cohérente et adaptée, en partenariat avec certaines des écoles accueillant des enfants en grande difficulté. C'est de ce projet collectif qu'est né ce livre. D'une part il relate les étapes et les démarches du travail (entretiens). D'autre part, il livre la teneur des recherches entreprises et décrit les actions mises en place. Les auteurs livrent leur réflexion sur des questions d'ordre général : le rôle du formateur, la relation formateur-enseignant en formation, la posture que l'enseignant sera amené à adopter pour porter un regard critique sur les différentes facettes de son enseignement. Ensuite adoptant une démarche pragmatique, les auteurs puisent dans leur expérience de professeurs de disciplines spécifiques et de formateur pour proposer des approches multiples et complémentaires au sein de la formation et poser ainsi ensemble les bases d'une pédagogie qui se veut constructiviste, évolutive et dynamique, qui ne laisse aucun élève sur le bord du chemin.

Méthodes de formation des enseignants et des formateurs

FUMAT, Yveline ; VINCENS, Claude ; ÉTIENNE, Richard

Analyser les situations éducatives.

Issy-les-Moulineaux : ESF, 2003. 126 p., bibliogr. p. 123-126. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; 48.) ✎ 23

Groupe d'entraînement à l'analyse de situation éducative, le GEAST, développé par des enseignants en Sciences de l'Éducation de l'université de Montpellier, est un dispositif mis au

service d'objectifs de formation illustrés dans cet ouvrage et qui vise à développer le rapport au savoir, cette démarche se veut une approche pratique susceptible d'être utilisée en formation professionnelle ou pré-professionnelle.

Une présentation de la spécificité et des finalités du dispositif à travers le fonctionnement d'une séance, permet d'appréhender le rôle du formateur chargé d'exercer, à l'issue de l'exposé d'une situation éducative, la mobilisation des connaissances et des capacités pour construire des compétences.

Exploration et interprétation se réfèrent à un mode d'analyse permettant de classer et de relier les phénomènes : cette grille de lecture, construite par niveau ou en gradins, permet une approche multiréférentielle des savoirs, mise à l'épreuve dans les comptes rendus d'une série d'analyses de situations.

Les réponses à douze questions concernant cette démarche de formation en récapitulent les points essentiels tout en précisant les cadres de référence. L'intégration de la pratique et de la théorie dans l'approche de la réalité sur laquelle s'appuie le rapport aux savoirs éducatifs de cette démarche, vise à construire l'identité professionnelle des personnels de l'éducation.

O – VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

Communauté éducative

Discipline

PRAIRAT, Eirick.

La sanction en éducation.

Paris : PUF, 2003. 127 p., bibliogr. p. 124-125. (Que sais-je ; 3684.) ✎ 4

Comment intégrer la sanction à l'œuvre d'éducation. Explorant les pratiques éducatives des familles et de l'école qui se sont progressivement détachées de la conception expiatoire de punir, l'auteur privilégie le primat du sens et de l'altérité, s'attachant au principe d'une réparation qui participe à la réhabilitation du sujet et de la relation.

La famille et l'école, piliers éducatifs essentiels à notre société, font l'objet d'un regard croisé d'où émerge le constat d'une lente libéralisation jusqu'à la remise en question du châtiement corporel. Concernant l'histoire des idées, les enjeux par rapport à la sanction diffèrent selon les traditions : les philosophes privilégient la loi, tandis que les psychanalystes mettent l'accent sur le sujet et les pédagogues sur le lien.

Ce constat établi, l'auteur se propose de réconcilier sanction et éducation, la première pouvant être envisagée comme un instrument de socialisation et d'autonomisation du sujet. Obéissant à une triple fin, éthique, politique et sociale, la sanction est régie par des principes de signification, d'objecti-

vation, de privation et enfin de socialisation puisqu'elle appelle réparation. Deux formes punitives suscitant le débat sont envisagées : la réparation, dans sa participation à la réaffirmation du lien social, et l'exclusion.

La nouvelle législation disciplinaire mise en place dans les établissements du secondaire en 2000 est analysée comme l'exemple d'un modèle inspiré du droit pénal qui tente d'articuler les vertus et les exigences du travail éducatif.

P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

Les courants pédagogiques contemporains

Collectif « Savoirs et rapport au savoir ».

Autobiographie de Carl Rogers. Lectures plurielles.

Paris : L'Harmattan, 2004. 242 p. ✎ 21

Pour célébrer le centième anniversaire d'un psychologue clinicien fécond, Carl Rogers, qui a inspiré pendant plusieurs décennies les débats en éducation et formation, le collectif de Paris X-Nanterre « Savoirs et rapport au savoir » s'est donné une tâche originale. Autour de l'*Autobiographie* de Rogers, texte intégral republié dans cet ouvrage, après l'avoir été, d'abord en 1967 aux USA puis traduit en France en 1971, six membres du groupe de recherche (C. Blanchard-Laville ; J. Beillerot ; N. Mosconi ; F. Hatchuel ; G. Jean-Montcler et P. Carré) ont comparé leurs démarches et points de vue. Le genre autobiographique autorise un retour sur un parcours pour en dégager les influences, sociales, professionnelles et personnelles.

Cette interpellation croisée à partir d'un même référent, redonne toute sa vie à un auteur un peu oublié en même temps qu'il ouvre aux chercheurs des perspectives pour situer leurs approches psychosociologiques.

En soi, cet exercice réussi de lectures confrontées est une illustration de la manière complexe dont circulent les idées pédagogiques entre traduction et trahison (l'erreur sur la non directivité), entre espaces d'intéressement autour d'un concept ou d'une attitude et reproblématisation dans des contextes divers.

Organisation pédagogique

MEIRIEU, Philippe.

Faire l'École, faire la classe.

Paris : ESF, 2004. 188 p., notes bibliogr. (Pédagogies / Références.) ✎ 5

Deuxième tome de *La pédagogie entre le dire et le faire* publié en 1995, cet outil de travail destiné aux praticiens en formation,

explore les tensions structurantes de la pédagogie et les conséquences pour l'action quotidienne dans l'École et dans la classe : à la fois réflexion sur les principes d'une institution et analyse des contraintes du métier, l'ouvrage propose des repères à travers des exemples et des exercices, pour agir au quotidien. Bien plus qu'un service public, l'École dans notre démocratie est une institution qui renvoie à des valeurs que l'enseignant doit incarner, substituant par là même des principes de fonctionnement explicites à ceux, implicites, imposés par la pression sociale : le principe d'avenir en est la cheville ouvrière, avec comme objectif la transmission des savoirs obligatoires constitutifs du lien social. L'hétérogénéité, valeur fondatrice de l'École, en fait un espace public que les enfants doivent apprendre à construire autour de l'objet commun qu'est la connaissance. Inscrit dans une tension qui tente de conjuguer obstination didactique et tolérance pédagogique, le métier d'enseignant a pour raison d'être le postulat de l'éducabilité : il s'agit de créer un lien entre la logique des savoirs imposés et les intérêts non programmables des élèves, pour promouvoir une pratique systématique du dépassement de soi. L'identité professionnelle des enseignants n'obéissant pas à un travail d'élaboration rigoureux, il leur faudra se défaire des modèles identitaires supposés inattaquables, pour élaborer des modèles professionnels par essence contestables. Dans la classe, espace où chacun peut prendre le risque d'apprendre dès lors que les réactions collectives sont contenues, le temps et le lieu sont spécifiés pour correspondre à des activités requises et à des comportements attendus : c'est l'objectif qui doit alors être évalué à travers la tâche à accomplir, et non la réalisation de celle-ci. La véritable différenciation pédagogique n'existe que dans la diversification des activités. En conclusion, l'auteur évoque cinq chantiers qu'il estime prioritaires pour l'École d'aujourd'hui : restaurer la mixité sociale dans l'institution scolaire, freiner la reproduction des inégalités en son sein, construire la loi dans la classe, articuler les programmes à la diversité des histoires individuelles, et enfin donner leur place aux parents.

L'école multiculturelle

MOHAMED, Ahmed.

Langues et identité. Les jeunes Maghrébins de l'immigration.

Paris : Sides-Ima, 2003. 210 p., bibliogr. (Psychologie des dynamiques interculturelles.) € 5

Loin des travaux précédents insistant plutôt sur les handicaps socioculturels à l'intégration des jeunes issus de l'immigration, l'auteur s'attache à étudier les stratégies pédagogiques, intra et interculturelles, mises en œuvre dans les cas de conflits entre la langue familiale et celle de la société française.

Son hypothèse est que « la langue et la culture d'origine apprises en situation migratoire peuvent servir comme ressources dans la construction identitaire ».

À partir d'un cadre psycho-social, les enquêtes menées montrent les incidences positives de la valorisation de la langue

d'origine et les significations symboliques des relations transgénérationnelles.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

SEMBEL, Nicolas.

Le travail scolaire.

Paris : Nathan Université, 2003. 127 p., bibliogr. p. 120-124. Index. (128. éducation ; 286.) € 4

Le travail scolaire se réduit-il à ce qui le détermine, apprentissage et métier ? Le constat fait par l'auteur de l'absence de questionnement sur ses limites conceptuelles, le conduit à tenter d'en dégager les caractéristiques sociologiques principales : la mise en lumière des invariants structuraux communs aux différents contextes scolaires, permettra d'identifier ce qui fait la continuité du travail scolaire, à savoir la nature du lien entre celui-ci et la réussite scolaire, sans oublier son rapport avec l'institution.

Dressant un état des recherches sur le thème en sociologie, l'auteur montre en quoi la description du travail scolaire dans une perspective de construction d'objet, révèle autant d'obstacles que d'avancées, avant de l'étudier au travers de caractéristiques qui apparaissent comme autant de problématiques diverses.

Les trois premières permettent de circonscrire un premier type de travail scolaire qui s'apparente au travail « pour l'institution », s'appuyant sur les recherches en sociologie de l'éducation de Durkheim et Bourdieu notamment : orienté vers la réussite scolaire définie par l'institution, ce travail est animé essentiellement par le principe d'efficacité. De cette mise au point sur ce qui détermine le travail scolaire de l'extérieur, émerge une sociologie des déterminants et de la normativité d'un travail perçu comme allant de soi.

Les progrès de la sociologie du travail scolaire conduisent à en définir un deuxième type qui ne peut être analysé qu'en dialoguant avec psychologie et pédagogie, et dont le moteur réside dans l'intérêt intellectuel alimenté par l'activité cognitive : le travail « pour soi », qui est examiné dans ses rapports avec le travail « pour l'institution ».

Enfin, l'auteur analyse le cas où le travail scolaire devient un travail « malgré l'école », établissant un mode de relation conflictuel. Trois éléments fondamentaux constituent la sociologie du travail scolaire : une sociologie du travail « pour l'institution », « pour soi », et une sociologie de la relation entre des deux types.

Évaluation

Réussite et échec scolaires

CHABANNE, Jean-Luc.

Les difficultés scolaires d'apprentissage.

Paris : Nathan, 2003. 127 p., bibliogr. p. 119-124. Index. (128 ; série éducation, 291.) € 4

Cet ouvrage analyse la situation d'apprentissage scolaire comme l'expression de la détermination de l'élève au service d'un projet : la dynamique des forces en présence est étudiée au travers des conditions de l'effort et du vécu du temps de difficulté d'apprentissage. Cette perspective révèle des caractéristiques symptomatiques sur la démarche de l'élève, touchant son rapport aux objets du savoir et aux modalités de construction des connaissances.

Une première partie aborde les difficultés de l'élève sous l'angle du discours qui s'y rattache et de la singularité du sujet qui les vit, le tout au sein d'un contexte espace-temps particulier, puisqu'il s'agit de l'école et de la scolarité. Ainsi, les paroles ayant trait à la difficulté scolaire constituent les limites, à la fois d'une interprétation faite, et de la communication autorisée. Posant l'élève comme acteur, l'auteur se penche sur son rapport, en tant que personne, avec l'apprentissage, pour mesurer le rôle des conditions de travail, des rythmes scolaires et de l'évaluation dans le passage de la difficulté à l'échec scolaire.

La seconde partie traite de l'interprétation théorique des difficultés comme des indicateurs d'un processus plus général du développement pluriel de l'enfant, et étudie l'interrelation entre les champs cognitifs, affectifs, sociaux et psychologiques. L'auteur développe l'exemple de la psychologie à travers les grands courants théoriques : des modèles explicatifs comme la phénoménologie, le béhaviorisme et le socio-constructivisme sont comparés, faisant écho aux approches scientifiques que sont la psychologie cognitive et la neurophysiologie, avant d'évoquer la métapsychologie freudienne.

En conclusion, l'auteur insiste sur le rôle de la nature et de la forme de notre système éducatif dans l'émergence des difficultés scolaires d'apprentissage, estimant que l'évolution des représentations de l'école et des fonctions enseignantes engendrera une mutation plus efficace que les réformes de structure.

CRAHAY, Marcel.

Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?

Bruxelles : De Boeck, 2003. 378 p., bibliogr. p. 349-373. (Pédagogies en développement.) ✎ 23

Partant du postulat selon lequel le fonctionnement de l'école agit comme un opérateur produisant des échecs scolaires, cet ouvrage, qui s'appuie sur des résultats de recherches, d'enquêtes et d'études expérimentales en Sciences de l'Éducation, propose une réflexion sur la façon d'organiser le système d'enseignement pour assurer la réussite du plus grand nombre

Une étude comparée des systèmes d'enseignement étrangers met en lumière la diversité de leurs aspects organisationnels : ce cadre posé, l'auteur analyse le concept d'échec scolaire pris comme indicateur de fonctionnement de ces systèmes éducatifs, à travers les deux phénomènes du redoublement et du retard. Il ressort de cette analyse que ces taux de redoublement et de retard seraient avant tout le reflet de la façon dont les enseignants jugent les performances des élèves. Un état des lieux des opinions des professeurs sur le redoublement éclaire les modalités d'articulation de leurs croyances concernant les effets de la mesure. Du côté des élèves, l'étude du vécu et de

l'image de soi révèle la complexité des mécanismes producteurs de l'échec et de la résignation.

Un bilan des recherches sur l'utilité pédagogique du redoublement montre notamment qu'il produit chez les élèves faibles un sentiment d'incapacité acquis entravant leur progression dans les apprentissages. Si l'on compare les systèmes éducatifs sélectifs avec ceux qui pratiquent la promotion automatique des élèves, il n'est pas démontré que les premiers obtiennent des taux de réussite supérieurs. L'auteur suggère de retarder le moment de la sélection scolaire afin de réduire les marges d'erreur inhérentes aux pratiques d'évaluation des élèves. La réflexion doit donc porter sur les fonctions, les procédures et le contrôle de l'évaluation sommative, envisagée dans le cadre d'une recherche-action associant enseignants et chercheurs. La question se pose alors de savoir si notre société serait prête à donner sens à une école qui abandonnerait l'idéologie de l'excellence, et par là même la menace de l'échec, pour fonctionner autrement ?

R – MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Communication audiovisuelle

Télévision

LURCAT, Liliane.

La manipulation des enfants : nos enfants face à la violence des images.

Monaco : Éditions du Rocher, 2002. 209 p., notes bibliogr. (Esprits libres.) ✎ 5

Chercheur en psychologie de l'enfant, l'auteur analyse les mécanismes qui régissent l'influence de la télévision sur le développement et le comportement des plus jeunes : elle observe que la fonction de transmettre, jusque-là apanage de la famille et de l'école, est supplantée par le pouvoir de manipulation d'un média qui substitue l'imprégnation répétée à l'apprentissage méthodique.

Sur le plan général, le pouvoir de la télévision, aujourd'hui principal support d'information et de publicité, réside dans la nature des liens qui s'établissent avec le public et peuvent prendre la forme d'une accoutumance, porte ouverte de la dépendance.

Analysant les effets de ce média sur le développement psychologique de l'enfant, l'auteur relève les indices d'une confusion entre le vécu télévisuel et la vie réelle. L'immobilisation de l'enfant devant l'écran, soumis à une limitation sensorielle, non seulement freine le franchissement d'étapes nécessaires à l'élaboration d'activités y compris fondatrices, mais aussi, corollaire de cette participation passive, l'empêche d'entrer en opposition ou de manifester ses insatisfactions dans un rapport

à l'autre. En interrompant le lien entre l'enfant et ses proches, la télévision apparaît comme une entrave à la conquête de l'autonomie et de la liberté.

Utilisée pour diffuser des images capables de forger des représentations subjectives des événements, elle engendre des réactions émotionnelles uniformes en s'appuyant sur un phénomène d'imitation : l'émotion participe à l'imprégnation du téléspectateur. L'effet de suggestion négative, accompagnant toute situation de persuasion, utilise des techniques de manipulation psychologique.

L'observation des effets des médias sur les enfants scolarisés laisse apparaître des comportements nouveaux dans l'enceinte même de l'école, comportements que l'auteur envisage sous l'angle de la suggestion négative, avant de conclure sur le danger d'une télévision qui deviendrait principale éducatrice.

S – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Éducation religieuse

Plan de classement : S 6

SCHEUER, Jacques.

L'éducation.

Paris : L'Atelier, 2003. 174 p., bibliogr. p. 173-174. (Ce qu'en disent les religions.) ✎ 5

Au croisement de deux perspectives, d'une part l'éducation dans le regard des cinq grandes religions et d'autre part chacune d'elles envisagée comme un processus éducatif, cet ouvrage interroge les religions sur l'éducation et observe leurs pratiques éducatives au fil d'un traitement qui peut être concret et descriptif ou réflexif et doctrinal.

En ouverture, la philosophie tente d'éclairer un contexte socio-culturel et un cadre institutionnel où il est question de l'école publique en régime de laïcité ; trois carences modernes de l'éducation sont analysées, à savoir l'absence d'éducation morale, la défaillance d'éducation au politique et l'exclusion d'une culture du fait religieux à l'école.

L'éducation dans le judaïsme est envisagée tout au long de l'existence du juif et dans tous ses aspects, aussi bien physiques et matériels, qu'intellectuels et spirituels. Le christianisme aborde le thème au travers de l'enseignement du Christ et de la question de la transmission, en s'interrogeant plus particulièrement sur les rapports entre extrémismes religieux et pouvoir politique. Les fondements de l'éducation islamique, présentés à travers les textes fondateurs et l'évolution historique des écoles éducatives, mettent en lumière une double ligne d'analyse qui s'appuie à la fois sur un plan moral et spirituel, mais aussi sur le plan social des progrès techniques et culturels. En comparant l'éducation du garçon avec celle de la

filles, la tradition hindoue a pour souci d'aider l'enfant à trouver sa place dans un ensemble, tandis que la finalité de l'enseignement du Bouddha réside dans la transmission d'une connaissance capable de conduire l'homme à comprendre la vérité de l'existence.

Chaque auteur s'exprime tour à tour sur la capacité des religions à répondre à la crise de transmission des valeurs qui marque les sociétés contemporaines. Enfin, un forum confronte directement tous les participants de ce livre autour du thème de l'apport des différentes confessions dans le processus éducatif : comment aider les jeunes, dans le cadre scolaire, à décoder l'impact des religions sur la culture et sur la société ?

T – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

Informatique et enseignement

Utilisation de l'informatique dans l'enseignement

GUIR, Roger. dir.

Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages.

Bruxelles : De Boeck, 2002. 300 p., notes bibliogr. (Pédagogies en développement.) ✎ 23

Cet ouvrage collectif fait suite à un symposium international de l'Association pour la recherche et le développement de l'enseignement multimédia et interactif, tenu en 1998 à Lyon ; vingt chercheurs et experts francophones en Sciences de l'éducation et technologies éducatives, se référant pour la plupart à l'approche socioconstructiviste, se sont penchés sur deux grandes questions.

La première d'ordre théorique et épistémologique, concerne la formation avec les TICE et la transformation des méthodes d'apprentissage et d'enseignement. En transformant la médiation pédagogique, les TICE conduisent à reconsidérer les modes d'apprentissage à la lumière des nouvelles représentations qu'elles construisent, du rapport entre les univers technique, relationnel et sémiotique. L'analyse des nouvelles stratégies cognitives de traitement de l'information qu'exige l'utilisation des nouveaux médias, génère un changement dans la relation au pouvoir et au savoir au sein des situations d'enseignement.

La seconde question, de nature professionnelle, concerne les implications sur la formation des enseignants aux TICE : cette formation se doit en effet de développer une véritable culture scientifique et technique, et pas uniquement des savoirs : ainsi les expériences présentées, que ce soit opérer une synthèse évolutive entre technologie et pédagogie ou construire un

réseau de ressources et de personnes à l'issue d'un projet en situation, ces expériences s'intéressent toutes aux modalités de développement de ces nouvelles compétences. Nouvelles compétences qui émergent au sein de pratiques nouvelles ou

alternatives comme les télédiscussions ou les communautés virtuelles d'apprentissage, entraînant une transformation des représentations des enseignants concernant leurs conceptions de l'apprentissage.

ADRESSES D'ÉDITEURS

De Boeck
Diffusion Belin
8 rue Férou
75006 PARIS

Presses Universitaires de Grenoble
BP 47
38040 GRENOBLE cedex 9

Éditions Jacob-Duvernet
134 rue du Bac
75007 PARIS

ESF éditeur
2 rue Maurice Hartmann
92133 ISSY-LES-MOULINEAUX Cedex

La Découverte
9bis rue Abel-Hovelacque
75013 PARIS

La Dispute
109 rue Orfila
75020 PARIS

Les Éditions de l'Atelier
Les Éditions Ouvrières
12 avenue Sœur-Rosalie
75013 PARIS

L'Harmattan
5-7 rue de l'École-Polytechnique
75005 PARIS

*Les ouvrages canadiens peuvent être commandés à la
Librairie du Québec
30 rue Gay Lussac
75005 PARIS*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

À retourner à

INRP – Service des publications

Place du Pentacle – BP 17 – 69195 SAINT-FONS cedex

Tél. : 02 72 89 95 76 ou 83 24

Nom ou établissement _____

Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date _____ Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Avertissement

La revue *Perspectives documentaires en éducation* cessera de paraître sous sa forme actuelle à partir du numéro 62 de 2004. Une nouvelle formule, sous forme électronique, vous sera alors proposée. Dans cette période de transition, il n'est donc plus possible de souscrire un abonnement, mais vous pouvez commander à l'unité tous les numéros disponibles, parus ou à paraître.

Tarifs jusqu'au numéro 62

| | |
|-----------------------------------|---------|
| France métropolitaine (TVA 5,5 %) | |
| • numéro simple | 13,00 € |
| • numéro double | 26,00 € |
| Corse et DOM (TVA 2,1 %) | |
| • numéro simple | 12,58 € |
| • numéro double | 25,16 € |
| Guyane et TOM (HT) | |
| • numéro simple | 12,32 € |
| • numéro double | 24,64 € |
| Étranger (HT + port) | |
| • numéro simple | 13,55 € |
| • numéro double | 27,10 € |

Perspectives documentaires en éducation

| Numéros commandés | Tarif | Quantité | Total |
|-------------------|-------|----------|-------|
| | | | |
| | | | |

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.

Sommaire

ÉTUDES

Itinéraires de recherche

MONIQUE LANDESMANN / Identités et trajectoires universitaires de professeurs mexicains.
Un itinéraire de recherche

MENGA LÜDKE / Une sociologue brésilienne au croisement de diverses cultures de recherche

TERESA YÜREN / En quête de la pensée critique

NADIR ZAGO / Parcours de recherche et travaux sur la scolarisation dans les milieux défavorisés au Brésil

Chemins de praticiens

NICOLE ENGLAND / En points de suspension, une carrière de onze ans au Mexique

Chemins de doctorants

CERES LEITE PRADO / Les échanges culturels comme pratique familiale des couches moyennes

Varia

Itinéraires de recherche

EMMANUELLE ANNOOT / Enseignant chercheur en sciences de l'éducation : une double identité ?

JEAN-FRANÇOIS MARCEL / L'école à perpétuité ?

Repères bibliographiques

CÉLINE DUARTE-CHOLAT / TIC et documentation scolaire

ABDOU KARIM NDOYE / Les déterminants du rendement scolaire des filles en Afrique subsaharienne : une revue de la littérature

Communication documentaire

MAGUY SILLAM et MARIE-JO BIRGLIN-DUBANT / Mémoire professionnel à plusieurs voix et écriture collective

Innovations et recherches à l'étranger

MURIEL VAREILLAS et BLANDINE RAOUL-RÉA

Observatoire des thèses concernant l'éducation

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT

RESSOURCES

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs

Institut national de recherche pédagogique
Service des publications
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons cedex
Tél. 04 72 89 83 24 - www.inrp.fr



9 782734 209744

ISSN 1148-4519
ISBN 2-7342-0974-8