



N° 6

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

NUMERO 6 - 1985

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

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

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

REDACTION

Supervision : Jean Hassenforder
Analyse documentaire : Jacqueline Bigot, Agnès
Cavalier, Christine Dubos, Annie Kovacs, Geneviève
Lefort, Christiane Marque-Pucheu, Andrée Rodde,
Nelly Rome
Coordinations : Philippe Champy, Christiane Etévé

FABRICATION

Maquette de couverture : J. Sachs, INRP-Expo
Saisie : Amalia Tolédo
Traitement de texte : J.-P. Houillon, INRP-CIR
Impression : CIEP, Sèvres
Couverture et façonnage : Sitecmo, Dieppe

Pour tout renseignement, demande,
suggestion, s'adresser au
Centre de Documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
tél. (1) 46.34.91.44

SOMMAIRE

ETUDES	5
Itinéraires de lecture : Salons de lecture 1936-1985, par Joffre DUMAZEDIER	7
Repères bibliographiques : L'évaluation pédagogique, par Bernard MACCARIO	41
Innovation et recherche à l'étranger	67
Les connaissances des adolescents au Québec, 67. Vécu scolaire et styles de gestion dans les écoles secondaires, 70. Les jeunes et les media en Suède, 73.	
Communication documentaire en sciences de l'éducation : Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique, par Raymond OUZOULIAS	77
BIBLIOGRAPHIE COURANTE	95
Ouvrages et rapports	97
Articles	131
Thèses	145

ETUDES

LES AUTEURS

Joffre DUMAZEDIER est professeur émérite à l'Université René Descartes (Paris V), chercheur associé au Centre d'Etudes sociologiques (CNRS), équipe "Temps sociaux, âges et modèles culturels".

Bernard MACCARIO est inspecteur départemental de l'Education nationale à Millau.

Raymond OUZOULIAS est élève-inspecteur au Centre national de formation des IDEN-PEN, Paris.

ITINÉRAIRES DE LECTURE

SALONS DE LECTURE 1936-1985

par Joffre Dumazedier

- 1) Relire Karl Marx après Georges Gurvitch, Jean Fourastié & Paul Lazarsfeld : à la recherche d'une méthode

D'abord formé à la méthode des études littéraires (1), j'ai changé de cap à l'approche de la trentaine. De plus en plus préoccupé par les problèmes de société, j'avais de moins en moins confiance dans les représentations que m'en donnaient les écrivains qui avaient été les guides de ma jeunesse. Leurs observations personnelles base de leurs réflexions ou de leurs créations m'étaient de plus en plus suspectes même quand elles me plaisaient. Leur perception des faits sociaux me paraissait de plus en plus troublée par leurs angoisses, leurs terreurs ou leurs espérances, leurs humeurs ou leurs rêves... Tout ce qui faisait le charme de leur style, peu à peu, à la lumière de l'expérience sociale devint pour moi matière à analyse critique. Les fondements objectifs de leur pensée sociale furent mis en question. Aucun ne fut épargné parmi ceux qui, chez les modernes, avaient eu une influence très forte sur mes jeunes années : André Malraux, *La condition humaine* et ses prophéties sur le siècle ; André Gide, *Les nourritures terrestres* et le *Retour de l'URSS* ; Jean Giono, *Le chant du monde* et le *Refus d'obéissance* ; Jean Guéhenno, *Caliban parle* et le *Journal d'un homme de quarante ans...*

Désormais, je ne cherche plus dans les oeuvres littéraires des romanciers une vérité objective sur l'homme et la société. Je cherche l'enchantement d'un

beau langage dans l'expression de sentiments, d'opinions ou d'idéaux qui me plaisent. Ce n'est pas tout, ce n'est pas rien, souvent me vient le voeu impertinent de voir leur prose se raccourcir. Même les plus géniaux, je les trouve à présent presque toujours trop longs. Je préfère la concision essentielle, la violence existentielle de certains poèmes en vers ou en prose. Je les relis souvent, dans les moments merveilleux où le temps passe si vite qu'il semble s'effacer.

Tout ceci explique que sans rien regretter de ma formation littéraire (1), j'ai commencé à l'âge adulte une formation scientifique qui aboutit à un doctorat d'état de sociologie et me permit de fonder la première chaire de sociopédagogie de l'adulte à l'université à la demande de Maurice Debesse (1968).

Dans une science quelconque, le choix de la méthode est aussi essentiel qu'en art, le choix de la forme. Ce choix commande tous les autres. Tous les problèmes de société seront traités différemment selon la méthode sociologique qui sera choisie. J'ai opté pour la méthode de la sociologie **empirique**. J'ai donc renoncé à certains problèmes passionnants mais insolubles et à certaines idées générales indémonstrables par l'observation systématique de type synchronique ou diachronique. C'est ce que Morin a appelé d'un mot pittoresque "l'école du deuil" (2), mais deuil de quoi ? sinon de grandes idées aux bases objectives incertaines. Dans une période où la dérive littéraire ou philosophique de la "science" sociologique a tant d'équivoques succès, il n'est peut-être pas sans intérêt que je m'explique un peu plus sur les jalons de lecture qui m'ont amené à cette position.

Ce souci d'éviter les illusions et séductions des idées trop générales vient d'une volonté d'éviter les principaux **obstacles épistémologiques** (3) au développement d'une observation scientifique des faits sociaux. Il remonte à mon adolescence. Les idées qui m'étaient enseignées au lycée sur "l'Homme" avec un

grand H ne me paraissaient pas tenir compte suffisamment de la différence des réalités économiques sociales et culturelles que je vivais : j'étais fils d'un maçon devenu comptable et d'une couturière devenue brodeuse. Je n'avais pas connu mon père tué à la guerre et ma mère avait subi le chômage pendant deux années avant de se reconvertir dans le téléphone! Trop souvent les idées qui nous étaient enseignées à l'école avaient perdu leurs racines sociales : cela me gênait. Mes premières lectures de Karl Marx m'ont fait mieux comprendre les pièges de cet idéalisme.

J'ai cru assez longtemps que la méthode de Marx était scientifique. Je ne le crois plus que partiellement. Je me suis aperçu peu à peu que, sous couvert de science passait en contrebande une philosophie qui n'avait rien à voir avec les sciences, et qui était aussi arbitraire (mais pas davantage) que n'importe quelle autre philosophie. J'avais besoin de mieux comprendre les rapports entre les philosophies et la méthode dialectique, car je continue à juger cette dernière indispensable à toute observation sociologique pour mieux saisir le réel dans sa complexité et ses interactions. C'est le livre de Georges Gurvitch **Dialectique et sociologie** (4) qui m'a aidé à y voir plus clair. Il fait apparaître, dans une analyse plus simple que dans d'autres ouvrages au langage parfois inutilement compliqué, que la méthode dialectique a pris dans l'histoire des sens variés en s'articulant à des philosophies, idéaliste, matérialiste, phénoménologique ou existentialiste. Certes ce texte aurait été amélioré s'il avait utilisé des exemples de recherche empiriques et une méthode d'analyse de contenu plus rigoureuse des oeuvres. Mais il reste à mes yeux toujours aussi utile aujourd'hui qu'hier pour aider à libérer la méthode de sociologie dialectique de tout dogmatisme philosophique, tout en faisant à la philosophie sa juste place dans ce que j'appellerai le questionnement scientifique. En 1985 je le recommande encore à mes étudiants de doctorat car aucun livre méthodologique paru depuis cette date

n'a repris le problème des rapports entre la méthode dialectique et les philosophies. L. Goldman lui-même dans **Philosophie et sciences sociales** (5) -est resté trop prisonnier d'une seule philosophie pour pouvoir le faire.

Mais quelles que soient les qualités du livre de Gurvitch, il reste encore après sa lecture beaucoup d'obscurités sur la différence spécifique du mode de connaissance de la sociologie empirique par rapport au mode de connaissance littéraire, politique et même philosophique. Un petit livre de Jean Fourastié (6) m'a permis de mieux cerner concrètement cette différence. Jean Fourastié est surtout un économiste mais le mode de démonstration scientifique qu'il analyse dans ce livre est adaptable à toute science sociale. Cet ouvrage est écrit en langage simple, sans perdre de sa précision. Il est plein d'exemples concrets sans cesser de faire penser. Tout en montrant bien la relativité de toute observation scientifique des faits sociaux par rapport à un choix de questions, d'hypothèses et de concepts, il permet de bien distinguer dans la démonstration la différence capitale entre l'approche subjective et l'approche objective.

Il reste une difficulté majeure pour un sociologue de terrain : comment appliquer la méthode dialectique à l'observation ? Comment éviter qu'elle ne soit limitée à une rhétorique formelle prisonnière d'hypothèses trop générales, incapable de saisir la multiplicité des pratiques sociales selon les classes et catégories sociales dans leur évolution. Dans les années soixante, la mode du structuralisme, entre l'impressionnisme séducteur de Barthes et le constructivisme brillant de L. Althusser, ne facilitait pas cette démarche empirique. Un livre écrit vingt ans auparavant me fut longtemps d'une grande utilité. Il montrait comment la méthode marxiste devait et pouvait s'appliquer à l'observation de la vie quotidienne dans ses diversités, dans ses différences. Entre l'évasion dans le rêve et la

soumission dans la routine, un chemin était possible pour **La critique de la vie quotidienne** (7). C'est le titre de ce livre d'Henri Lefebvre. Il constitue le premier volume d'une série de deux. Ce premier a ma préférence. Certes Lefebvre n'a pas compris le poids particulier des pratiques et des valeurs du loisir, observé dans toutes les enquêtes sur la vie quotidienne. Mais ce qu'il nous apporte et continue à nous apporter se situe sur un plan plus général.

Ce plan plus général lui-même a besoin d'être précisé en fonction des résultats accumulés de la recherche empirique ici et ailleurs. Ce livre d'Henri Lefebvre a été pour moi l'occasion de mieux saisir les limites d'une pensée déductive qui n'est pas complétée, contestée par une pensée inductive armée par les méthodes de l'observation synchronique et diachronique systématiques. Toute théorisation des pratiques sociales, prise dans ce déséquilibre, risque d'être bancale : elle propose alors des généralisations aux fondements partiels et fragiles. Henri Lefebvre lui-même n'y échappe pas. C'est finalement dans les écrits épistémologiques et méthodologiques de Paul Lazarsfeld que cette exigence, double et égale de la théorisation sociologique liée à l'observation méthodique des faits sociaux, m'est apparue le plus clairement (8).

Les trois volumes édités par Paul Lazarsfeld et Raymond Boudon en partant du **Vocabulaire des sciences sociales** pour aboutir à **L'analyse empirique de la causalité** (9), restent pour moi l'ouvrage de base pour assurer une observation méthodique, quantitative et qualitative, synchronique et diachronique, des faits sociaux, qui soit préservée à la fois des illusions subjectivistes et objectivistes guettant sans cesse notre discipline. Certes **Métier de sociologue** et une demi douzaine d'ouvrages méthodologiques postérieurs, ont apporté des compléments et des critiques importantes, mais les principes de base de la sociologie empirique que j'ai choisie avec toutes ses limitations théoriques et techniques sont déjà

formulés dans ces trois volumes (10).

Ce sont ces mêmes principes qui ont inspiré à un sociologue polonais Jan Sczepanski, vice président de l'Académie des sciences de Varsovie, un article capital pour ceux qui attachent de l'importance à la sociologie marxiste empirique (11). Celle-ci est orientée vers l'observation méthodique des faits sociaux des sociétés de type socialiste, indépendamment des dogmes et des propagandes. Cet article s'intitule **"Sociologie marxiste empirique et marxologie"**. La première observe des réalités sociales, la seconde analyse des textes de Marx. Ces textes ne fournissent que des hypothèses à vérifier selon les lois de l'observation scientifique. Cet article permet de faire des distinctions élémentaires dans l'hétérogénéité des modes de connaissance, le plus souvent dissimulée derrière le "socialisme scientifique" : des postulats axiologiques, des idées indémonstrables, des hypothèses démontrables, des concepts à éprouver et une praxis à observer. Ces distinctions sont un préalable à toute sociologie empirique qui tire principalement, mais non exclusivement, ses hypothèses de la pensée marxiste. Sczepanski avait l'intention de développer cet article en un livre de méthode d'intérêt capital pour mieux connaître la réalité des sociétés socialistes dans le monde depuis Octobre 17. Ce livre difficile n'a pas pu encore être écrit ni en Pologne ni dans aucune société de l'Europe de l'Est. Cependant Jan Sczepanski a été nommé docteur honoris causa à l'Université René Descartes Sorbonne Sciences Humaines le 6 Décembre 1980. Chargé par mes collègues de l'UER des Sciences de l'éducation de lui rendre un hommage officiel, j'ai souligné dans sa pensée, mais aussi dans sa vie difficile sous plusieurs régimes politiques, la voie irremplaçable qu'il avait ouverte pour libérer la réflexion marxiste de tous ses dogmatismes historicistes ou structuralistes et pour fonder enfin une authentique sociologie de la société socialiste (12).

Enfin, intéressé par ce difficile problème de communication réelle entre les acteurs sociaux et les sociologues, j'ai essayé de mettre davantage de problèmes d'intervention possible dans la problématique des recherches et davantage d'information scientifique dans les délibérations des hommes d'action pour que l'écart soit réduit le plus possible entre leurs résultats et leurs projets quel que soit le choix de leurs orientations' (13). Cela implique non seulement de la bonne volonté réciproque mais encore une conception plus rationnelle de l'action chez les acteurs sociaux et une conception plus proche des décisions possibles dans le questionnement scientifique des chercheurs (14). Je me suis donc attaché à mieux comprendre ce qu'est une décision éducative, administrative et politique dans sa structure cognitive. Sans cela je n'aurai jamais pu tenter ce que j'ai appelé d'abord une sociologie active (comme P. Georges parle de géographie active) puis sociologie prévisionnelle-décisionnelle. Celle-ci refuse de réduire les sujets sociaux à des jouets passifs de l'inconscient individuel ou des déterminants sociaux. Je ne suis pas le seul à avoir été aidé dans cette voie par le livre de Marc Barbut sur les mathématiques sociales. C'était l'époque où il assumait lui même pendant deux ans avec J. Degenne le perfectionnement méthodologique de mon équipe de recherche du CNRS. Mais je recommanderai d'abord un livre plus simple, écrit par un professeur de mathématiques de l'enseignement secondaire à New York : **Prévision et décision rationnelle** (15), que j'ai beaucoup apprécié aussi dans sa simplification sans caricature de la théorie de la décision. Je regrette que cette théorie, prise dans son sens le plus large et adaptée à l'analyse des contraintes d'une situation sociale, n'ait pas eu plus d'influence sur les méthodes sociologiques pratiquées en France. Ni la sociologie de l'action ni la prospection sociale n'ont vraiment utilisé la théorie de la décision en méthode générale de structuration du champ de la connaissance

sociologique. Ce que nous avons fait n'est rien par rapport à ce qui reste à faire. Cette lacune ne facilite pas la communication entre la connaissance sociologique et l'action sociale.

2) De l'autodidaxie ouvrière à l'autoformation pour tous, Henri Lefebvre et Michel De Certeau en questions

Parmi les problèmes sociaux que j'ai cherché à poser en sociologie, après avoir tenté des les résoudre par l'action, figure au premier rang celui de la culture populaire. Contrairement à la sociologie américaine, je le distingue de celui de la culture de masse, malgré sa liaison avec ce dernier. Mais peu importe les mots, ils évoluent avec les situations ou les modes, hier sur toutes les bouches, aujourd'hui un peu ringart. Demain ? Qui sait ? Mieux vaut s'entendre sur les choses. Les mots apparaissent et disparaissent, les situations restent. Le nouveau développement des connaissances technologiques, artistiques ou scientifiques creuse encore un peu plus les inégalités culturelles entre les minorités qui savent et les majorités dépassées, entre les classes ou catégories privilégiées et celles qui sont sous-privilégiées. L'école obligatoire pendant dix années a du mal à réduire ces inégalités, reflet d'inégalités plus profondes. Face à la standardisation galopante des messages centralisés par la TV et les autres médias, comment bâtir une culture populaire durable et ouverte sur les diversités culturelles locales, régionales ou autres ? J'ai toujours été de ceux qui ont attaché de l'importance aux différentes résistances culturelles, aux dominations en tous genres, aux réalisations à contre courant de créativités populaires et d'autodidaxies militantes. Est-ce qu'aujourd'hui les situations socio-culturelles seraient plus satisfaisantes qu'il y a vingt cinq ans, malgré tous

"les progrès" souvent illusoire de la scolarisation ? Certes les problèmes ont moins de visibilité sociale qu'il y a trente ans, et ils sont moins faciles à discerner dans la crise actuelle des valeurs, les mutations de la vie quotidienne et les questions sur la démocratie politique. Mais qui oserait soutenir qu'ils sont résolus... avec le retrait actuel des militantismes en faveur de la démocratie culturelle ? Quand une rivière devient souterraine, pendant un certain passage, il serait bien dangereux de croire qu'elle a disparu.

Dans la prise de conscience de ce courant historique bientôt vieux de deux siècles pour la culture populaire, deux livres m'ont beaucoup passionné. D'abord, malgré les limites de la littérature, un témoignage romancé sur un jeune marin de vingt ans, autodidacte créatif et talentueux, aux prises avec la culture bourgeoise et un amour inter-classe impossible : **Martin Eden**. Jack London y évoque avec une grande sensibilité des problèmes d'expression qu'on retrouve encore aujourd'hui sous des formes neuves dans les zones périphériques de la classe ouvrière autochtone ou immigrée. Enfin j'ai beaucoup aimé l'essai d'un écrivain, fils de cordonnier, dont nous avons déjà parlé : **Caliban parle** de Jean Guéhenno. Là il protestait contre la domination générale de ceux qui ont appris à parler. Chacun sait bien que, dans les milliers de clubs de loisirs ou de cultures populaires qui couvrent les villes et les campagnes, ce sont toujours les plus instruits qui ont tendance à s'emparer et à faire un usage abusif de la parole... Qu'est ce qui est changé ?

On comprendra aisément mon intérêt particulier pour les réalisations d'éducation populaire en relation avec la condition ouvrière du siècle dernier. Pourquoi la réflexion sur l'éducation qui a tant d'intérêt (et qui est souvent fondée sur l'expérience de la société américaine), en a-t-elle si peu pour les expériences d'éducation populaire de la société française, pourtant riches d'initiatives et de trouvailles en

tout genre. C'est ce que des ouvrages d'un mode de connaissance aussi différent que *L'Histoire de l'éducation populaire* de Bénigno Cacéres, *L'Education populaire et les pouvoirs* de Geneviève Poujol et *L'Histoire de l'éducation populaire* d'Antoine Léon analysent pourtant avec compétence (16). Ces ouvrages, d'autres encore, comptent beaucoup pour moi, aujourd'hui comme hier.

Certains penseront que le mouvement ouvrier n'étant plus ce qu'il était, tout ce mouvement est voué à la mort. Pourtant aucun signe sérieux ne va dans ce sens dans les situations concrètes, sinon le découragement et l'insuccès de dirigeants qui n'ont pas su analyser les nouvelles conditions du mouvement de ce qu'on pourrait appeler l'action socio-culturelle ou l'action culturelle démocratique. C'est vrai que le mouvement ouvrier n'a plus aujourd'hui ni la cohésion ni l'ambition qu'il avait il y a plus d'un siècle. Le mouvement ouvrier se réduit de plus en plus à des minorités syndicalistes, défenseurs d'intérêts ou d'idéologies. Mais dans toutes les associations et institutions, on trouve une fraction d'autodidactes ouvriers avides de savoir et des groupes étendus de classes intermédiaires qui n'acceptent pas d'être exclus de la culture vivante de ce siècle, qui ont besoin d'être guidés par des experts et des militants dans le flot des messages qui inondent leur domicile par la TV, la radio ou la presse. Ils n'acceptent pas sans réactions que les sociétés nouvelles soient dominées par des technocraties montantes dans toutes les institutions. Enfin, ils résistent aux clivages élitistes qui tendent à abandonner le milieu des ouvriers, des employés, des cadres moyens à des formes de sous-cultures. Est-ce négligeable cela ? A l'heure d'une troisième révolution technologique et culturelle qui risque d'accroître partout le pouvoir des minorités technocratiques ? N'est-il pas nécessaire pour éviter un retrait culturel et social général de favoriser la participation locale de tous les milieux à des associations ou à des groupes volontaires, dans

une structure sociale intermédiaire qui prolonge et corrige l'école à tous les âges de la vie selon un type de relation et de communication tout à fait nouveau, nécessaire au développement d'une société éducative ?

Comment l'école obligatoire et initiale pourrait-elle faire face à ce formidable problème du partage permanent des savoirs, condition d'une réelle démocratie ? On sait à présent que le succès scolaire et universitaire apporte avant tout des privilèges d'argent, de statut, de pouvoir, à des minorités qui appartiennent le plus souvent à des classes privilégiées. Certes, un progrès vers la démocratisation a été réalisé. L'observation sociologique de 1960 à aujourd'hui l'atteste. Mais on a observé aussi que la société mutante, condamnée à être éducative sous peine d'aliénation généralisée aux pouvoirs des experts, a besoin que se développent les pratiques permanentes d'autoformation dans la population de toutes classes et catégories sociales. Or nous savons que l'école, même prolongée, est impuissante à produire, y compris dans les milieux privilégiés, une majorité de pratiques culturelles libres, de même niveau que celle qu'impose l'institution scolaire ou universitaire. Il en est de même à l'étranger.

Le premier livre qui m'a révélé l'ampleur de cette impuissance est une oeuvre qui relate les résultats d'une grande enquête nationale sur un échantillon représentatif d'anciens étudiants américains qui avaient passé quatre années à l'Université... Selon douze critères de niveau de culture technologique, scientifique, artistique, musicale, politique, etc. Plus de 85 % de ces "bénéficiaires" de l'enseignement supérieur avaient les mêmes pratiques culturelles que ceux et celles qui s'étaient arrêtés à la formation secondaire obligatoire et quelquefois avant... J'en ressentis un véritable choc (17).

Ce livre m'a beaucoup plus frappé que celui de Reimer sur la mort de l'école qui reprenait pourtant les idées générales d'Ivan Illich sur des bases un peu

moins irréalistes et plus proches des réalités sociales. En 1966, j'avais publié (18) des résultats comparables à ceux de S. Steiner d'après un sondage au 1/20e effectué sur une ville moyenne (Annecy). Nous avons d'après ces résultats tenté d'élaborer un double modèle de relation avec l'école et les privilèges culturels qu'elle accorde à des minorités et qu'elle est incapable de donner des majorités même dans les classes privilégiées. Ce double modèle, fondé sur des calculs de corrélation qui n'élimine pas une réflexion directe sur les inégalités de distribution, est passé complètement inaperçu. Aucune réaction de personne.

C'était l'époque où les modèles unidimensionnels, brillamment commentés par Bourdieu et Passeron, puis par Baudelot et Establet, ne suscitaient guère que des croyances triomphantes. Fort peu ont remarqué comme Georges Snyders que ces modèles unidimensionnels n'étaient pas parfaits, et ne reflétaient qu'une partie de la situation. Mais Georges Snyders (19) lui-même n'a jamais voulu remettre en cause l'école obligatoire en tant que telle. Que peut-elle, que ne peut-elle pas ? Cette institution serait-elle un tabou idéologique au lieu d'être d'abord un produit d'une période historique qu'il nous faut à présent évaluer objectivement ? Comment passer de la formation imposée pendant vingt ans à l'autoformation volontaire pendant toute la durée du cycle de vie, dans toutes les classes sociales et à tous les âges ? Défi majeur de la société mutante d'aujourd'hui. Il faut peut-être regarder de plus près ce qui se passe après l'école pour mieux savoir ce qu'il faudrait changer à l'école, dans ses programmes, ses méthodes, ses structures mêmes, dans l'espace et dans le temps. Peut-être l'échec scolaire aujourd'hui devrait-il être recherché non seulement dans les 40 % d'échecs aux diplômes, mais, au delà, dans l'utilisation de la connaissance acquise à l'école - appliquée ou non appliquée aux pratiques volontaires d'autoformation qu'exige la société d'aujourd'hui et de demain où l'obsolescence du savoir risque encore de s'accélérer.

Dans les années 36, j'avais déjà observé dans un collège du travail de la banlieue-est de Paris combien même de bons élèves de l'école primaire avaient du mal à participer de façon constructive aux cercles d'études sociales que je tentais de faire, en marge de ma vie d'étudiant. Plus tard en 1943, dans le maquis et à partir de 1945 dans les institutions culturelles et stages que j'animais, les mêmes observations s'imposèrent pour de très bons élèves de l'enseignement secondaire issus d'un milieu ouvrier ou d'un autre milieu. De grands écarts les gênaient entre ce qu'ils ressentaient et ce qu'ils exprimaient, entre ce qu'ils vivaient et ce qu'ils analysaient, entre ce qu'ils recevaient et l'autoformation qu'ils voulaient. Ils manquaient d'un **entraînement** à maîtriser face à un problème quelconque ces trois difficultés majeures, par un travail intellectuel approprié. Comment s'y prendre avec méthode, sans passer par le détour d'une connaissance quelconque, littéraire, philosophique quelconque ? La rencontre avec un texte de Paul Valéry sur les règles du "sport intellectuel" dans son Bilan de l'intelligence fut décisive à mes yeux. La simplification du travail intellectuel pour un entraînement efficace et partagé, au-delà des barrières du savoir spécialisé, me fut fourni par le livre d'Henri Wallon **Les origines de la pensée et du caractère chez l'enfant** (20). Je découvrais qu'un travail intellectuel appliqué à un problème social quelconque pouvait se résumer pour l'adulte à un ensemble coordonné d'opérations simples de représentations et de relations, auquel on pouvait s'entraîner selon des règles successives, progressives et variées, analytiques et globales comme dans l'entraînement corporel. Cette structure cognitive en relation dialectique avec la logique affective commune à tous devait devenir centrale dans ce que j'ai appelé à partir de 1942 (Cahiers d'Uriage) : l'entraînement mental. Cette méthode sociopédagogique appliquée tour à tour à l'expression, l'analyse de l'expérience du milieu et à l'autoformation, aux différents niveaux de

formation scolaire initial, fut adopté dès l'origine par le mouvement Peuple et Culture, et se diversifia selon les différents types de personnalités et les différents champs d'application (21). Affermie d'abord dans la formation volontaire extra-scolaire, elle commença à pénétrer lentement la formation scolaire malgré la concurrence des méthodes affectives d'origine américaine et des méthodes plus traditionnelles de l'éducation nouvelle limitée au cadre scolaire.

A partir des années 80, face à l'ampleur croissante des échecs scolaires et au besoin accru d'autoformation volontaire dans l'éducation des adultes (environ 2 000 000 d'adultes en stage par an depuis la loi de 1971 sur la formation continue), les problèmes anciens de l'autodidaxie populaire s'élargirent progressivement aux problèmes nouveaux de l'autoformation individuelle et collective, aux différents niveaux de formation scolaire et universitaire. Un doute n'a fait que croître sur les formes néo-scolaires imposées aux stages d'éducation des adultes par les institutions. Quel effet et pour combien ? Par delà les inégalités bien connues, venues des inégalités sociales devant la formation initiale, on a craint de plus en plus les illusions de ce que Beillerot appelle **Une société pédagogique** (1984) ou Illich une **Ecole à perpétuité**. Dès lors, la pratique volontaire de l'autoformation permanente et son apprentissage à l'école et après l'école me sont apparus comme le problème d'avenir d'une société éducative en formation. Cette autoformation a besoin de devenir permanente. Elle n'exclut pas l'hétéroformation périodique. Au contraire, une nouvelle articulation entre elles s'impose pour que les pratiques éducatives connaissent moins d'échec. Les pratiques d'autoformation qu'on peut déjà observer peuvent être individuelles ou collectives, indépendantes, assistées ou guidées. Par delà les leçons scolaires et les leçons de l'expérience, tout en s'appuyant sur les deux, comment éveiller dès le plus jeune âge, le **désir** de s'autoformer et comment

développer la **capacité** cognitive à s'autoformer et à l'améliorer tout au long du cycle de vie ? Telle est la question la plus importante à nos yeux pour l'avenir de la formation permanente scolaire et extra scolaire.

Là encore, des livres ont été des jalons importants sur un itinéraire, difficile où l'équipe qui a travaillé avec moi sur ce sujet depuis les années quatre-vingts s'est souvent trouvée à contre courant de la mode, en particulier tout récemment avec la prépondérance des idées de Milner sur la connaissance à l'école... Ce qui compte pour nous, ce n'est pas la distribution des connaissances à l'école. Certes, c'est une réaction acceptable face aux excès des pédagogies de l'affectivité. Mais ce qui importe, ce n'est pas la connaissance en soi, c'est la pratique de la connaissance, le passage de la pratique imposée à la pratique volontaire, la transformation de la pratique théorique à la pratique appliquée et réciproquement, le rejet de la pratique routinière pour une pratique novatrice, toujours ouverte. Il s'agit de bien autre chose que de la transmission des connaissances à l'école... Là encore, l'aide de certains livres a été précieuse pour avancer.

Certes, c'est d'abord par delà les échecs ou les succès scolaires, l'observation comparée du niveau et du genre des pratiques culturelles imposées dans ce qu'on appelle l'apprentissage de la culture générale à l'école ou à l'université, et le niveau et le genre des pratiques culturelles choisies dans leur temps libre (23) par les jeunes et les adultes après l'école, qui m'a fait de plus en plus douter de ce qui se passait à l'école pour la majorité des élèves. Mais c'est la réflexion comparée sur les livres qui traitent de la reproduction sociale ou de la discrimination de deux réseaux dominants et dominés par l'école (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet) et de ceux qui traitent des théories de la critique et de l'invention du quotidien (Lefebvre, De Certeau) qui m'a permis un autre questionnement sur ces

observations.

Critiquer ou inventer le quotidien (24) mais par qui et comment ? Les observations des pratiques culturelles selon les classes sociales et les générations, les niveaux d'instruction, nous rendent prudents. La critique et l'invention du quotidien ouvrent une voie neuve à la réflexion sur la formation initiale et prolongée d'une société éducative en plein développement. Mais ces opérations supposent des déviations sociales et culturelles par rapport aux normes dominantes de chaque milieu, même privilégié, un apprentissage à la fois scolaire et extra scolaire, imposé et volontaire à l'autoformation, apprentissages dont les conditions favorables et les processus, continus et discontinus, ne sont guère analysés par ces auteurs. Ce sont ces lacunes que j'ai cherché à combler en suscitant une douzaine d'observations sur ce thème (25) et en dirigeant moi-même, avec la collaboration d'Anne Muxel, une enquête sur l'autoformation de 15 à 75 ans dont les résultats sont en cours d'élaboration ; un livre devrait sortir prochainement.

Dans le dialogue avec des oeuvres d'inspiration neuve comme celle de Lefebvre ou de De Certeau, le plus important n'est pas de répéter leurs idées mais d'assimiler les questions qu'ils ont traitées dans la voie ouverte à la connaissance et de formuler, à partir de leurs résultats, des questions nouvelles qui permettent d'aller plus loin. C'est ce que nous avons tenté dans une publication collective récente (25).

3) De Georges Friedman à Frédéric Nietzsche en passant par David Riesman : qu'est-ce que le temps social pour soi ?

Abordons pour finir un aspect de la vie sociale et culturelle d'aujourd'hui auquel j'ai consacré jusqu'à présent la plus grande partie de mes recherches

sociologiques, ce n'est pas l'éducation populaire en tant que telle. La plupart de mes camarades qui ont connu mon action et ma pensée militante l'ont toujours rejeté. Ils m'ont rarement suivi dans cette nouvelle exploration. Pourtant la crise actuelle de l'éducation populaire n'est-elle pas largement imputable, comme nous l'avons dit, à des transformations majeures nées d'un secteur croissant de la vie quotidienne que, précisément j'ai voulu mieux connaître pour cette raison ? Ainsi une meilleure connaissance de cet aspect de la vie sociale des jeunes, pudiquement appelé "école parallèle" dans les années cinquante, s'est révélée de plus en plus nécessaire pour mieux comprendre les incidences directes et non parallèles de cette libre vie extra-scolaire qui n'a vraiment rien d'une école. Ne se prive-t-on pas ainsi des observations et des analyses fondamentales, nécessaires à une réforme durable du processus d'apprentissage scolaire ? La connaissance des inégalités sociales, déjà largement établie par les sociologues de l'éducation depuis plus d'un quart de siècle, est-elle suffisante ? Ce sont de telles questions qui m'ont poussé à consacrer tant de temps à des recherches nationales, puis internationales, sur le contenu manifeste et caché de ce **temps social à soi**, nommé loisir. Certains ont cru à une mode des années soixante de la prospérité. Mais depuis cette époque les problèmes posés par ce temps social à soi se sont encore aggravés même s'ils sont éclipsés dans l'opinion par ceux de la croissance du chômage. D'abord, la durée du temps libéré du travail professionnel et familial n'a fait que croître tandis que les activités d'engagement social volontaires dans le temps libre, que ce soit sous la forme socio-politique ou socio-spirituelle sont en légère diminution (26).

Aujourd'hui, nous savons, depuis la plus récente exploitation de l'étude des budgets-temps, que le temps libre est devenu le temps social **le plus long** en moyenne entre 18 et 65 ans (27). Ces problèmes ne sont

pas liés à une mode, répétons-le. Ils sont le résultat d'une longue évolution consécutive à l'application de la technologie au progrès de la productivité et aux revendications sociales qui en découlent. Cette évolution s'est, récemment, progressivement accélérée. C'est un résultat qui est passé presque inaperçu malgré la réduction de la semaine de travail de 46 heures à 39 heures en moyenne, malgré l'avancement de l'âge de la retraite et l'allongement des vacances et des week-ends, événements ponctuels dont la presse a beaucoup parlé sans relier les phénomènes entre eux.

Comment s'étonner qu'un tel changement temporel quantitatif ait abouti à des changements qualitatifs de valeurs qui pénètrent finalement tous les âges de la vie du premier au troisième âge avec des incidences sur la pratique de tous les temps contraints du travail professionnel, familial ... et scolaire ?

Aucun système économique libéral ou socialiste, aucun régime politique autoritaire ou démocratique, n'a réussi à susciter plus de 5 % du temps libre affecté à la pratique d'activités socio-politiques volontaires au sens large (28) : en France, 2 ou 3 % d'engagés sociaux volontaires (1975) dans la participation active au fonctionnement des organisations socio-politiques en tout genre et environ 25 % d'intéressés (estimation). Tel est le fait brutal.

Ce temps libre, inégalement réparti selon les classes sociales, est donc partout dominé par des activités qui ne sont ni politiques, ni religieuses, qui sont centrées sur une expression autonome de soi, individuelle et sociale, rationnelle et affective, physique et artistique. L'influence la plus importante des activités de ce temps social n'est pas dans l'accroissement des pratiques de la télévision, des voyages, de week-ends ou de vacances, à tout âge, des pratiques commerciales issues de tous les euroloisirs ou loisiramas. Certes, les actions sans régulation sociale du marché libéral des "industries culturelles" exercent souvent des influences sur l'esprit des

jeunes qui rendent plus difficiles l'action de l'école sur une partie d'entre eux. Il faut continuer à l'observer pour en mieux connaître les effets positifs et surtout négatifs. Mais le plus important est ailleurs. Il est observable dans les sociétés les plus opposées économiquement ou politiquement. Du premier au troisième âge, le temps de loisir est devenu le champ privilégié des conflits culturels, non seulement entre les classes, mais à l'intérieur de chaque classe, entre les générations et les sexes. Mais, c'est le temps social où naissent aussi de nouvelles valeurs ou contre-valeurs individuelles ou collectives (les bandes de délinquants, la drogue, etc.). 99 % des délits, selon le juge Chazal, se commettent pendant ce temps-là. Il faut ajouter que c'est là où s'élaborent et s'éprouvent, en premier lieu, des éthiques sociales nouvelles de l'expression individuelle ou collective de soi et de la relation à autrui qui entrent souvent en conflit avec les éthiques sociales dominantes et anciennes de la "répression" de soi au service de l'autre. Ces mutations se produisent particulièrement sous l'influence directe des mouvements sociaux de libération des jeunes, des femmes, des personnes âgées, etc. Une part de ce qui se nommait hier égoïsme, se nomme aujourd'hui dignité. Le rapport à autrui change. L'aspiration à des relations plus libres, plus spontanées, plus authentiques, complètent ou remplacent souvent une partie des relations fonctionnelles, conventionnelles, institutionnelles plus difficiles à supporter. Une partie de ce qui s'appelait hier service, porte aujourd'hui le nom de corvée ou de servitude. Une partie même de l'ancienne relation amicale ou amoureuse est condamnée au nom de l'indépendance, de "l'autonomie" qui serait la garantie d'une nouvelle "identité"... Quant au rapport à la nature, il change aussi dans les pratiques des heures libres. Le désir de vivre en symbiose avec une nature sauvage ou protégée à grand'peine avec le temps de vivre (week-ends, vacances ou retraite). Même quand

elle est l'oeuvre des vacanciers eux-mêmes, la pollution n'a pas bonne presse. Certes, la transformation de la nature par le travail continue, bien sûr. Elle est nécessaire, mais elle est plus contestée, plus contrôlée, moins valorisée par la majorité des travailleurs (enquête nationale des relations au travail, SOFRES, 1975).

Tous ces changements des valeurs nés en relation avec l'extension du temps libre et l'explosion des pratiques de loisir à tous les âges de la vie exercent une action souvent cachée, encore insuffisamment observée sur les rapports à tous les autres temps sociaux nécessaires à la société et à l'individu : temps contraints du travail professionnel, familial ou scolaire, temps des engagements sociaux, socio-politiques, socio-spirituels ou socio-culturels. Comment s'en étonner ?

Pourquoi, dans ces conditions les recherches empiriques sur ce nouveau déséquilibre entre les temps sociaux et le changement de leur contenu ? Là encore pour comprendre ce qui arrive et questionner ces phénomènes en profondeur dans leurs racines historiques, le recours à certaines grandes oeuvres s'impose. En effet, mon hypothèse majeure après trente années de recherche, c'est que les obstacles les plus grands actuellement pour le progrès de la connaissance sociologique dans ce champ et une utilisation plus rationnelle de ses résultats dans les autres champs sociaux, sont épistémologiques (29). C'est ce que nous tenterons de démontrer pour finir.

A notre avis, **deux courants** d'idées puissants nous empêchent de poser les questions les plus pertinentes sur ce phénomène qui est à la fois limité à un type de temps social produit par le travail et qui est en même temps étendu par les effets directs et indirects qu'il produit sur les autres temps sociaux, qui par ailleurs le conditionnent toujours (conditions de travail, niveau de vie familial, niveau d'instruction, etc.).

Un premier courant très fort s'inspire de

moralismes, à mon avis, désuets du travail, de la famille, de l'éducation, de la politique ou de la religion. Une éthique de ces pratiques majeures pour la société est toujours nécessaire mais sous des formes qui correspondent à la manière dont elles sont réellement vécues aujourd'hui dans les différentes classes et catégories sociales. Là les discours ignorent le temps le plus long ; on ne parle du loisir que comme d'une futilité secondaire ou bien on le noie dans une accusation générale d'"individualisme" de "narcissisme", d'esprit "dionysiaque" qui ne reflète que la nostalgie de pratiques sociales en voie de disparition pour la majorité. Nous devons tous nous défendre contre des métasociologies vertueuses et aveuglantes. Qu'elles soient inspirées de Durkheim, de Veber ou de Marx . C'est un courant que j'oserais qualifier de conservateur, qu'il soit de droite ou de gauche.

L'autre courant, moins présent parmi nous sociologues, mais plus spectaculaire, plus mobilisateur, croit voir dans son nouvel équilibre des temps sociaux qui est en train de se chercher, la fin des temps de la contrainte sociale ou de l'engagement social volontaire... tout simplement. C'est donc la fin du travail et du mythe de Prométhée (Marcuse), la mort de la famille (Cooper), la mort de l'école (Reimer, Illich), la fin des politiques et des idéologies (D. Bell), "la mort de Dieu" évidemment... Dans ce courant qui va des années soixante à aujourd'hui, le loisir n'existe pas non plus. Il est suspecté de n'être qu'un complément douteux à tous ces temps sociaux sérieux dont la mort est prophétisée... Certes ce courant est sensible, à la différence du précédent, aux mutations culturelles. Mais il ne les associe pas au temps social spécifique où elles se sont développées en priorité et il ignore leur insertion dans la structure globale des temps sociaux dont l'équilibre, sans cesse renouvelé, constitue un aspect majeur de la structure sociale. Nous pourrions qualifier ce courant d'utopien.

Je dois d'abord à Georges Friedman de m'être aventuré dans une troisième voie dès les années cinquante. C'est la lecture de sa thèse **Problèmes humains du machinisme** (1945) qui, après son essai sur **La crise du progrès** a été déterminante pour mon orientation de recherche. Pour Georges Friedman, l'introduction des révolutions technologiques successives dans le travail est toujours restée "un test géant aux résultats incertains". Ce n'est pas la généralisation de l'informatique qui réduira cette incertitude... C'est dans **Où va le travail humain ?** qu'il insistera à la fois sur la nécessité de changer l'orientation du travail, l'organisation des relations de travail, le mode de gestion et de propriété, et aussi sur les limites de tous ces changements que nous placerions aujourd'hui sous la rubrique de la "révolution du temps choisi".

Nous ne devons jamais oublier que toute révolution du temps choisi s'exercera toujours dans les limites du temps le plus contraint, le plus nécessaire : le temps de travail. Alors où "reloger l'Homme" dont la liberté d'initiative, le pouvoir créateur, la responsabilité majeure, le droit au rêve, à la poésie, à la fête, sont exclus des règles contraignantes du travail productif pour la majorité ? Georges Friedman fondait au début de sa carrière un immense espoir dans ce qu'il appelait vaguement, et un peu à contrecœur, "le loisir", c'est-à-dire les pratiques hors-travail dans leur ensemble. Pour lui ce loisir était de plus en plus destiné à compléter ou à compenser le travail, selon que celui-ci permet la création ou ne peut qu'engendrer l'ennui dans les "tâches parcellaires et répétitives" même regroupées et aménagées.

Georges Friedman ouvrait ainsi à la sociologie française, comme Elton Mayo l'avait ouverte avant lui à la sociologie américaine, un vaste champ jusque là oublié ou méprisé qui allait sans cesse s'élargir et s'approfondir des années cinquante aux années quatre-vingts. Nous ne sommes pas beaucoup à nous y être

engagés à fond, pour un long temps. J'y ai foncé avec d'autant plus d'ardeur que je venais de fonder avec quelques camarades sortis tout récemment des équipes volontaires du maquis du Vercors et d'autres lieux de la Résistance, un mouvement national de culture populaire. Son succès ou insuccès à long terme dépendait déjà, à mes yeux, de la bataille sociale et culturelle perdue ou gagnée du temps libre, au moins autant que des vicissitudes de la vie politique.

Le problème d'un déséquilibre accru ou d'un nouvel équilibre à réaliser entre l'expression du temps pour soi et la participation aux engagements sociaux volontaires et l'intégration dans les pratiques du travail professionnel, familial et scolaire, m'apparaissait central pour l'essor ou le déclin du mouvement. Ce n'est pas un hasard si mon livre, édité en 1962, avec un point d'interrogation, était dédié à la fois au sociologue Georges Friedman et à mes camarades de Peuple et Culture (30). Après trente ans d'intervention ou de non-intervention politique libérale ou socialiste, fragmentaire et à courte vue sur le "développement culturel", scolaire et extrascolaire, le point d'interrogation reste plus grand que jamais.

Georges Friedman (31), mon maître, n'a pas lui-même accepté jusqu'au bout toutes les questions, toutes les hypothèses que les observations d'une équipe nationale, puis internationale, de sociologues du loisir ont pu faire dans des contextes économiques et politiques variés à partir de 1956 où j'ai fondé, dans l'Association internationale de sociologie, le Comité de recherche sur le loisir avec treize chercheurs américains et européens de l'Ouest et de l'Est (32). Dans certains moments difficiles, à contre courant, une oeuvre m'a beaucoup aidé ; c'est celle de David Riesman, actuellement professeur à l'Université de Havard, actuel président de la Société franco-américaine Tocqueville : **The lonely crowd**. Ce livre est le premier (1948), à ma connaissance, à avoir compris que le loisir allait de plus en plus

s'autonomiser par rapport aux déterminismes incontestables que le travail fait peser sur lui, et qu'il allait poser aux sociétés industrielles avancées un problème central dans l'équilibre de la culture vécue, à tous les âges de la vie, en commençant par un tranquille détachement de la jeunesse par rapport aux valeurs transmises à l'école, plus important que ses révoltes périodiques et spectaculaires... Ce livre a tout de suite connu un énorme succès dans les familles américaines de la classe moyenne prise au sens large. Il a suscité une réflexion collective d'une vingtaine de sociologues spécialistes dans différentes branches de cette discipline, en particulier ceux de l'éducation et de la culture. Cette réflexion collective a été publiée sous la direction de L. Lowenthal et S. Lipset. C'est Riesman qui a fait la préface de la traduction anglaise de **Vers une civilisation du loisir ?** Rejetée, acceptée ou transformée, cette réalité nouvelle du "leisure time" remettait en cause les idées anachroniques de Veblen sur "leisure class"... au moment même où les éditeurs français se décidaient enfin, et à juste titre, à le traduire et à le publier en français (33). Les éditeurs français, à commencer par le mien, ont longtemps refusé de traduire **The lonely crowd**. C'était pour eux "un problème spécifiquement américain" et non un problème nouveau de toutes les sociétés industrielles avancées... Il a fallu qu'un jeune animateur d'un service nouveau de sciences sociales, créé par une maison d'édition surtout spécialisée jusqu'à ce jour dans... les livres sur la montagne, arrive dans mon bureau du CNRS ne sachant pas quoi publier -en un temps où la mode inclinait vers la sociologie -pour que son livre soit enfin traduit... quatorze ans après son édition à New-York (34). On connaît son succès.

Avec l'explosion de tous les débats sur l'ordinateur et le robot, avec la revendication syndicale pour les trente cinq heures, avec la nouvelle croissance de la productivité prometteuse à terme d'une nouvelle

extension du temps libre et de ses valeurs dominantes dans notre société, une réflexion collective, politique, éthique ou pédagogique, aurait-elle une recrudescence ? Il n'en est rien. A gauche ou à droite, on en reste aux sempiternelles jérémiades sur "l'individualisme" ou la "dépolitisation". Toujours les mêmes obstacles épistémologiques, moralistes ou utopiens dans les discours. La société du loisir n'a pas de visibilité sociale. Elle s'organise dans le brouillard. Ni le livre de Giscard sur la **Démocratie française**, ni celui de Barre, **Réflexions pour demain**, ni celui de Fabius, **Au coeur du futur**, ne font même allusion à ces problèmes vécus. Ils restent tous dans une représentation politique de la société française de plus en plus éloignée des problèmes réels, vécus par la majorité à tous les âges de la vie. C'est déprimant. La société la plus réelle est aussi la plus cachée.

A gauche à droite, la connaissance politique du chômage, surtout à travers les statistiques toujours contestées, est devenu obsessionnelle. On ne parle que de chômage. C'est évidemment prioritaire de penser à réduire au maximum le chômage, surtout quand il est dramatique. Mais c'est oublier que la modernisation technologique, à toutes ses étapes décisives, a toujours produit à court terme plus de temps chômé et à long terme plus de temps libre (35). Pourquoi sacrifier les problèmes de l'un à ceux de l'autre ? La politique d'une société n'est-elle pas un tout ? En quoi les solutions même heureuses du chômage pour 5 ou 10 % résolveront-elles les problèmes de civilisation que posent à la société tout entière, à sa culture, à son éducation, la prépondérance du temps libre et la montée sauvage, à la fois créatrice et inquiétante, des valeurs du loisir, du temps social à soi qui bouleverse les relations avec tous les autres temps sociaux les plus nécessaires et leur contenu ?

Nous sommes vraiment en face d'un de ces problèmes épistémologiques créés par des valeurs collectives anachroniques ou irréalistes qui empêchent de

percevoir les nouvelles réalités produites par une sorte de révolution des temps sociaux. Ces obstacles sont au coeur de nous-mêmes. Ils correspondent à ce que l'on pourrait appeler les effets pervers des "devoirs" qui nous tiennent le plus à coeur, des "idéalismes" qui font la grandeur de nos engagements. Comment entreprendre cette révolution épistémologique qui libérerait notre observation et notre réflexion de ces effets pervers, tout en excitant les recherches d'éthiques sociales toujours nécessaires à l'équilibre d'une société.

Il me semble qu'un retour critique et inventif à l'oeuvre de Frédéric Nietzsche serait d'un grand intérêt. Michel Foucault avait commencé à le faire, après Deleuze, et autrement, pour mieux comprendre aujourd'hui ce qu'il appelait, dans son dernier livre philosophique paru l'année de sa mort, **Le souci de soi**. Invité récemment par le bureau de la Société américaine de sociologie à faire une communication au congrès annuel (août 85) à Washington, j'ai pu constater, sur le plan sociologique, un intérêt grandissant pour les questions que le philosophe allemand a posées à la société, à contre courant de son temps. Le thème central choisi pour le congrès annuel était : work and not work. Une discussion avec l'actuel président de la commission Théorie de l'Association américaine de sociologie me révéla le profond désarroi des théories antérieures parsoniennes, véberiennes, durkheimiennes ou marxistes, pour expliquer la société de transition d'aujourd'hui, en dehors des dogmatismes bien connus. Là encore, le recours à F. Nietzsche semblait une voie possible pour ajouter aux questions classiques - toujours pertinentes - de nos grands ancêtres sur l'inégalité, l'inadaptation, l'aliénation ou la désintégration sociales, des questions nouvelles, en particulier sur un type de temps social qu'ils ne pouvaient pas connaître. Simmel (36) aurait pu s'y essayer, lui qui était intéressé de savoir comment la variation des "formes sociales" produit "l'individualité" et pas

seulement "l'anomie" ou "l'aliénation". Il ne l'a pas fait sans que nous soyons capable de savoir pourquoi. Quant à Freud, dans son essai parasociologique **Malaise dans la civilisation**, il s'est intéressé "au degré de renoncement exigé par la société au nom de son idéal culturel". Mais il n'y voit qu'un "conflit insoluble entre l'individualisme indompté et la civilisation" qui appelle dans un cadre fixe de temps sociaux "la sublimation des instincts", sans laquelle "l'Homme devient névrosé" (37). Freud ne fait aucune allusion à la différenciation de cet "idéal culturel" selon les différents temps sociaux, contraints, engagés ou à soi. Il ne prévoit même pas l'évolution des valeurs qui allaient changer toutes les éthiques sociales.

Il faut revenir à F. Nietzsche. La lecture depuis mon séminaire du Centre d'études sociologiques sur Nietzsche et la sociologie (1980) a été pour moi d'une très grande utilité pour un questionnement sociologique plus profond du temps libre. Plus que d'autres F. Nietzsche a imaginé, surtout lors de son séjour sur les bords de la mer à Nice ou dans les montagnes de l'Engadine, ce que pourrait être une société dominée par le temps libre et ses valeurs dominantes de loisir. Il a plus que d'autres analysé le combat entre "l'esprit de lourdeur" qu'il attribue à la tutelle des institutions sociales imposées et la libre création du "surhumain" en chaque homme au milieu du temps de sa "recréation". Ce Nietzsche-là n'est pas l'antechrist, ni le chantre ambigu de la guerre, mais l'artiste de la libre création d'une oeuvre ou d'un style de vie, dressé contre l'emprise inconsciente des conformismes sociaux et du "plat hédonisme", "transmutant les valeurs "reçues à genoux". Ce n'est pas le temps du labeur imposé qui, pour lui, peut conduire à une telle création. Il a dans son livre **Aurore** des critiques sévères contre l'asservissement du travail contraint. Il dresse dans plusieurs de ses ouvrages contre les "marchands du plaisir" qui font perdre un temps précieux. Dans **Ecce homo**, les trois conditions qu'il désigne pour que la

libre marche vers le surhumain soit facilitée, sont une bonne alimentation, un milieu naturel et "le temps de la récréation". Quel sociologue du XIXème siècle aurait pu tenir pareil propos qui donne au temps de récréation un statut si central pour une société de la création de soi par chacun pour lui-même ?

Le grand livre de sa maturité **Ainsi parlait Zarathoustra** commence par une parabole du plus haut intérêt pour questionner la prépondérance de notre nouveau temps social dans la vie de chacun, soumis à tant de conditionnements et de conformismes sociaux en tous genres. C'est "l'apologue du chameau, du lion et de l'enfant" : "je vous énonce trois métamorphoses de l'esprit, comment l'esprit se mue en chameau, de chameau en lion et le lion en enfant." Le chameau se met à genoux pour porter les plus lourdes charges et puis va faire son devoir dans le désert. "L'esprit qui aime à porter des fardeaux est tout pareil au chameau" qui une fois chargé se hâte vers le désert qu'il "doit" parcourir. Mais au bout de ce désert imposé, l'esprit se change en lion, "il veut conquérir sa liberté et être maître de son propre désert" qu'il veut créer. "Tu dois" est remplacé par "je veux" "créer des valeurs nouvelles. Le lion lui-même n'en est pas encore capable, mais conquérir la liberté pour des créations nouvelles, voilà ce que peut la puissance du lion. Cette puissance est nécessaire pour se libérer du dragon des accoutumances, des asservissements, des conformismes dominants."

Mais de quoi est donc capable l'enfant dont ne le fut le lion ? Et pourquoi faut-il que le "lion féroce" devienne enfant ? C'est qu'il faut conquérir l'innocence de l'enfant, acquérir sa capacité permanente de jeu pour que le "jeu de la création" donne un sens majeur à la vie en société. Certes un apologue n'est pas un corpus d'hypothèses scientifiques. Mais la pensée de Nietzsche ne peut-elle pas inspirer une partie de la sociologie ? Pourquoi pas ? Le questionnement sociologique de ce que G. Gurvitch appelle l'**hétérogénéité des temps**

sociaux aurait avantage à amalgamer dans la clarté la pensée des fondateurs de la sociologie, en particulier Karl Marx pour les temps contraints ou engagés, et la pensée de F. Nietzsche pour le temps de loisir. Ainsi pourrait être mieux analysé le nouvel équilibre entre le temps à soi et le temps socialement contraint et engagé dans la société d'aujourd'hui. Cet amalgame se trouve pour moi au coeur des problèmes de sociologie générale de cette fin de XXème siècle. J'espère qu'une nouvelle avance de la sociologie du loisir dans l'étude de la révolution des temps sociaux pourra nous faire entrer dans le proche XXIème siècle avec des concepts sociologiques fondamentaux plus appropriés.

Joffre DUMAZEDIER

NOTES

(1) Etudes de lettres jusqu'au diplôme d'études supérieures de linguistique (1938) à la Sorbonne.

(2) Edgar MORIN, **La Méthode**, Paris, Ed. du Seuil, 1977.

(3) Gaston BACHELARD, **La formation de l'esprit scientifique**, Paris, Vrin, 1947 (réédition 1975).

(4) Georges GURVITCH, **Dialectique et sociologie**, Paris, Flammarion, 1962.

(5) Phil BOSSERMAN, **Dialectical sociology : an analysis of the sociology of Georges Gurvitch**, Boston, 1967. Lucien GOLDMAN, **Sciences humaines et philosophie**, Paris, Gonthier, coll. Médiations, 1966.

(6) Jean FOURASTIE, **Les Conditions de l'esprit scientifique**, Paris, Gallimard, coll. Idées, 1966.

(7) Henri LEFEBVRE, **Critique de la vie quotidienne**, Paris, Grasset, Tome 1, 1947.

(8) Paul LAZARSELD, **Qu'est-ce que la sociologie ?**, Paris, Gallimard, coll. Idées, 1970.

(9) Joffre DUMAZEDIER, "A propos de l'étude de Michel Pollak sur Paul Lazarsfeld, fondateur d'une multinationale scientifique", in **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 55, novembre 1984.

(10) Un bon résumé de cette méthode pourra être trouvé dans un "Que sais-je ?" rédigé par Raymond BOUDON lui-même : **Méthodes en sociologie**, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1970.

(11) Jan SCZEPANSKI, "Sociologie marxiste empirique et marxologie", in *L'Homme et la société*, n° 3, 1966.

(12) Le texte de ce discours intitulé "Marxologie, sociologie marxiste empirique et éducation" n'a pas trouvé d'éditeur français. Il a été publié en polonais dans un livre collectif en *Hommage à Jan Szczepanski*. On peut le demander en s'adressant à l'auteur, UER de Sciences de l'Education, Université René Descartes, Paris.

(13) J'ai fondé à cet effet en 1965, avec quelques chercheurs et hommes d'action éducative, l'ADRAC (Association pour le développement de la recherche sur l'action culturelle).

(14) Cf. Joffre DUMAZEDIER, "Question de méthode", in *Sociologie empirique du loisir*, Paris, Ed. du Seuil, 1974.

(15) Irwin BROSS, *Prévision et décisions rationnelles*, Paris, Dunod, 1961.

(16) Bénigno CACERES, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Ed. du Seuil, 1967. Geneviève POUJOL, *L'Education populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, Editions ouvrières, Economie et humanisme, coll. Politique sociale, 1981. Antoine LEON, *Histoire de l'éducation populaire en France*, Paris, Nathan, coll. Education, 1983.

(17) George STEINER, *People look at television*, New York, Free Press, 1967.

(18) Joffre DUMAZEDIER, Nicole SAMUEL, *Société éducative et pouvoir culturelle*, Paris, Ed. du Seuil, 1976.

(19) Georges SNYDERS, *Classe, école et lutte de classe*, Paris, PUF, 1976.

(20) Paul VALERY, "Bilan de l'intelligence", in **Variation III**, Gallimard, 1936. Henri WALLON, **Les origines de la pensée chez l'enfant**, Paris, PUF, 1963 (3ème édition).

(21) Jean-François CHOSSON, **L'entraînement mental**, Paris, Ed. du Seuil, 1984.

(22) Jacky BEILLEROT, **La société pédagogique**, Paris, PUF, 1982. Ivan ILLICH, **Une société sans école**, Paris, Ed. du Seuil, 1971.

(23) Ministère de la culture, Service des études, **Les pratiques culturelles des Français**, sondage 1973-1981 (préparation d'un nouveau sondage pour 1986), Paris, Dalloz, 1981.

(24) Henri LEFEBVRE, *op. cit.* Michel de CERTEAU, **La Culture au pluriel**, Paris, UGE, coll. 10/18, 1974 (2ème éd., 1980) et **Inventer le quotidien : arts de faire**, Paris, UGE, coll. 10/18, 1980.

(25) "L'autoformation", **Education permanente**, juin 1985, numéro spécial sous la direction de Joffre DUMA-ZEDIER (21, rue du Faubourg Saint-Antoine, 75550 Paris Cedex 11).

(26) 1973 : 9,8 %, 1981 : 7,7 %. Cf **Les pratiques culturelles des Français**, *op. cit.*

(27) INSEE, **Données sociales**, 2/1984. Au cours d'une semaine, la durée moyenne des heures de temps libre est de 32 H, des heures de travail familial de 28 H, et du travail professionnel de 26 H.

(28) Enquêtes budget-temps 1966-1981. Dans la société française et dans les sociétés américaines ou européennes, de l'Ouest et de l'Est, une même remarque peut être faite pour les pratiques socio-spirituelles, malgré un certain regain d'intérêt.

- (29) Gaston BACHELARD, **La formation de l'esprit scientifique**, op. cit.
- (30) Joffre DUMAZEDIER, **Vers une civilisation du loisir ?**, Paris, Ed. du Seuil, 1984 (4ème réédition).
- (31) Georges FRIEDMANN, **La Puissance et la Sagesse**, Paris, Gallimard, 1970.
- (32) Ce comité est présidé aujourd'hui par Anna Olzewska et édite une revue trimestrielle **Loisir et Société** (Université du Québec-Trois-Rivières).
- (33) David RIESMAN, **La foule solitaire**, Paris, Arthaud, 1964.
- (34) Thorstein VEBLÉN, **Théorie de la classe de loisir**, Paris, Gallimard, 1970, préface de Raymond Aron.
- (35) Nicole SAMUEL, **Le Temps libre : un temps social**, Paris, Librairie des Méridiens, 1984.
- (36) Georg SIMMEL, **Epistémologie et sociologie**, Paris, PUF, 1984.
- (37) Sigmund FREUD, **Malaise dans la civilisation**, Paris, PUF, 1970.

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

par Bernard Maccario

S'orienter dans le foisonnement des publications relatives à l'évaluation pédagogique suppose que l'on dispose d'un certain nombre de points de repère afin d'une part, de jalonner l'évolution des idées et des pratiques, et d'autre part d'opérer une classification thématique susceptible de guider le cheminement du lecteur.

Le premier point de repère sera le texte de L. Pelletier (1971), référence maintes fois citée et auquel revient le mérite de nous livrer l'état des travaux nord-américains sur la question.

Rédigé voici près de 15 ans, on peut considérer que bon nombre d'aspects évoqués par cet article restent pour nous d'actualité, en vertu du décalage habituellement observé entre les deux rives de l'Atlantique. A ce titre l'un des principaux intérêts de ce texte et de nous rappeler que le mouvement de l'évaluation - et la volonté de rationalisation qui lui est sous-jacente - s'enracine dans celui, plus vaste, de la pédagogie expérimentale, dont l'origine remonte au début du siècle dans les principaux pays occidentaux, mais dont les développements ultérieurs seront toujours sensibles aux Etats Unis.

Par ailleurs, on se gardera d'oublier l'embarras sur lequel s'ouvre cet article, vis-à-vis d'une définition rigoureuse de l'évaluation : "Même si les pratiques faites au nom de l'évaluation se révèlent abondantes, même si le mot d'évaluation revient souvent dans les textes, on est encore très loin d'un concept, clair, univoque, sur lequel un consensus serait établi. La notion d'évaluation est une notion

qui est, tout au plus en voie de clarification.

Aujourd'hui encore demeurent les mêmes obstacles à cette conceptualisation ; sans doute certains d'entre eux tiennent aux caractéristiques propres de la "langue pédagogique" dont l'usage par différentes catégories de locuteurs finit par induire une circulation non protégée des notions qu'elle véhicule. S'ajoute, concernant les pratiques d'évaluation, la diversité des lieux dans lesquelles elles s'exercent. Ainsi, pour nous limiter au domaine de la formation, noter un lot de copies de baccalauréat, déceler des changements d'attitude au moyen d'un questionnaire à l'issue d'une session de formation d'adultes, analyser les difficultés de certains élèves au moyen d'exercices conçus à cet effet, définissent des opérations dont le fond commun - un jugement porté sur la base d'informations recueillies - est constitutif de la notion d'évaluation, mais à un niveau de généralité tel, qu'il rend indispensable une précision supplémentaire pour renseigner sur les intentions, les objectifs, les visées de chacune de ces opérations. C'est là tout le sens des nombreux qualificatifs qui, accolés au terme générique d'évaluation, permettent d'en distinguer les fonctions (sommativ, formative, pronostique,...), les modes de distribution (continue, ponctuelle), les contextes (externe, interne),... Que le volume consacré à cette nécessaire explication ait pris l'ampleur d'un dictionnaire (De Landsheere, 1979) donne une idée de la réalité multidimensionnelle ainsi recouverte. Cette entreprise accrédite en tout cas certains effets attendus d'un apprentissage à l'évaluation : lucidité et cohérence des choix pédagogiques, vigilance accrue vis-à-vis des évaluations implicites, informelles qui, ainsi que l'ont démontré les travaux de D. Zimmerman (1982), ne sont pas exemptes de jugements, voire de sanctions.

Reste que l'on peut légitimement s'interroger sur la propension soudaine qui, au tournant des années 70, "nous a pris à évaluer". C'est cette question naguère

posée avec une ironique insistance par G. Berger (1977) qui constitue notre second point de repère. Le lieu d'où elle émane - le secteur de la formation des adultes - fournit une première indication : si l'on excepte les préoccupations d'ordre docimologique, l'intérêt pour l'évaluation a, du moins en France, pris naissance ailleurs que dans l'Ecole, et cela dès les années 50.

A ce titre on peut mettre en parallèle l'évolution de l'évaluation de la formation dans les milieux industriels, et celle suivie par les pratiques américaines dans les milieux éducatifs entre les deux guerres.

Dans les deux cas on est passé d'une phase de contrôle des connaissances au moyen de mesures objectives à une phase dans laquelle l'évaluation est envisagée dans le cadre d'une stratégie globale de formation. C'est-à-dire, conçue non plus indépendamment des autres moments (analyse des besoins, planification du programme, choix des moyens pédagogiques) mais les rejoignant dans une même démarche. On retrouve actuellement, à travers les recommandations relatives à la méthodologie du projet, le même type de préoccupation dans le secteur scolaire.

Dans le même temps, les systèmes d'appréciation des hommes dans les entreprises ont subi une rapide évolution : sous l'influence des modes de pensée sous-jacents, dérivés de la psycho-sociologie, et du développement de la Direction Participative par Objectifs, on est passé d'une problématique de la précision (garantie par la mesure) à une problématique de la relation : relation de l'homme à sa tâche (ou à sa formation), mais aussi relation à autrui (Rousson, Dominicé, 1981).

Ici encore les mêmes transformations sont visibles à l'horizon scolaire ainsi qu'en atteste le préalable que constitue désormais la définition des objectifs et l'orientation vers des modalités d'évaluation favorisant l'autonomie des élèves.

Mais l'intérêt de la contribution de G. Berger réside aussi, de manière plus profonde, en ce qu'elle lie les questionnements contemporains autour de l'évaluation à la crise des systèmes éducatifs. "Ce qui nous prend tous à évaluer -écrit-il-, c'est que nous ne sommes plus très sûrs de ce que nous faisons. En d'autres termes ce déploiement d'énergie intellectuelle vise à combler l'incertitude vis-à-vis des repères habituels de l'efficacité de l'action éducative ou plutôt, l'inadaptation de ceux-ci en regard des caractéristiques nouvelles des publics d'enseignés. Incertitude que, chez les formateurs d'adultes engendre souvent le soupçon à l'égard des techniques importées d'outre-Atlantique, suspectées, à travers leur coloration scientifique, de dissimuler leur véritable fonction conformante et/ou sélective.

Ainsi, une première catégorisation des publications est possible à partir des niveaux d'interrogation qu'elles prennent en compte :

- le niveau technologique qui rassemble tout ce qui concerne les aspects méthodologiques de l'évaluation, que ceux-ci relèvent d'une élaboration réflexive et scientifique ou d'une théorisation opérée à partir de réalisations concrètes ;

- le niveau socio-institutionnel où sont abordés les enjeux stratégiques et idéologiques qui structureront l'évaluation, soit au plan de la situation d'évaluation stricto sensu (rapport social évaluateur-évalué), soit à celui des normes évaluatives (déterminisme sociologique de l'évaluation), soit encore au plan des modes de pensée sous-jacents aux pratiques d'évaluation (questionnement de nature épistémologique).

Compte tenu du caractère limité de cette note, nous nous en tiendrons à l'exploration détaillée du premier champ, nous contentant de mentionner les principales contributions relevant du second.

* Le mouvement d'"élargissement de l'évaluation"

Retracée dans sa dimension historique par L. Pelletier (1971), analysée dans ses conséquences au plan épistémologique par J. Cardinet (1977), l'extension de l'évaluation se traduit au premier chef par la diversification de ses points d'application et par la distinction de ses fonctions.

Ont impulsé ce mouvement les travaux de construction et d'évaluation des curriculums, marquant le souci, de la part des responsables de la politique éducative des pays occidentaux, de disposer d'indicateurs fiables permettant de contrôler l'efficacité des programmes élaborés.

Ainsi se développent à partir des années 60 de vastes enquêtes soutenues par des techniques d'analyse statistique et de traitement informatique des données de plus en plus puissants. Dans le même temps on retrouve ce souci, sous l'égide d'organisations internationales telles que l'U.N.E.S.C.O., à propos de la construction de curriculums adaptés aux spécificités culturelles et économiques des pays en développement.

L'adoption de cette perspective (mais aussi du langage) de planification de l'éducation implique au moins trois conséquences :

1. L'évaluation ne se limite pas à l'appréciation des résultats des élèves mais s'applique aussi à des ensembles plus vastes : on évalue l'action d'une école, d'une stratégie de formation, et même d'un système scolaire.

2. L'évaluation n'est pas une fin en soi, mais devient constitutive d'un processus décisionnel destiné à optimiser le fonctionnement du système considéré (notion de régulation).

3. Afin que les décisions soient fondées, il convient de s'assurer que les dimensions évaluées sont bien celles qui sont incluses dans les objectifs institutionnels, ce qui nécessite une traduction opératoire de ces objectifs (exigence de validité).

Rapportées au niveau du "sous-système enseigner-apprendre" que constitue l'action pédagogique, ces exigences assignent diverses fonctions à l'évaluation: selon le type de décision (de nature pédagogique) à prendre, la signification accordée aux productions des élèves sera différente. Ce que renvoie à la distinction initialement opérée par Scriven (1967) entre :

- évaluation sommative : procéder au bilan des acquisitions, en vue de certifier un niveau ou une maîtrise de compétences ;

- évaluation formative : repérer le degré de maîtrise atteint, ou déceler (diagnostiquer) les difficultés rencontrées afin d'en informer élève et maître en vue, éventuellement, d'un ajustement correctif.

Il apparaît donc que si l'évaluation sommative s'intéresse aux résultats de la formation, au "produit", l'évaluation formative remplit une fonction régulatrice : régulation (et auto-régulation) de l'activité de l'élève confronté à un apprentissage, régulation de la stratégie et du dispositif pédagogiques adoptés par l'enseignant.

* La diversification des outils de l'évaluation

La tendance très forte consistant à subordonner l'évaluation aux objectifs de la formation a eu pour effet d'enrichir considérablement la gamme des instruments d'évaluation. La mise au point de ceux-ci a nécessité des approches multidisciplinaires, relativisant les tests et les mesures "papier-crayon" au profit de dispositifs plus aptes à cerner l'ensemble des domaines évaluables. Le recueil réalisé sous la direction d'A. de Peretti (1980) en fournit un vaste panorama.

Dans le même ordre d'idée, de nouveaux modes d'étalonnage sont apparus afin d'une part, d'adapter les tests aux finalités de l'éducation (Cardinet,

1972) et d'autre part, de mettre en évidence, non pas des différences individuelles mais des niveaux s'exprimant par rapport à des standards absolus vis-à-vis d'un objectif donné (évaluation à référence critériée, s'opposant à l'évaluation à référence normative). D'une manière plus générale la définition sans ambiguïté des critères est unanimement reconnue comme un préalable indispensable à toute évaluation. En témoigne le renversement des perspectives de la docimologie classique (soucieuse surtout d'une intervention a posteriori sur les notes, en vue de réduire les divergences entre notateurs) vers une intervention de plus en plus active de l'évaluateur avant l'examen :

- soit de manière plus ou moins empirique à travers la concertation et l'élaboration de barèmes,

- soit au moyen de procédures plus analytiques et plus systématiques de construction d'épreuves d'évaluation adéquates aux objectifs poursuivis.

Mais cette explication des critères peut aussi se concevoir comme la première phase d'un processus visant leur appropriation par les élèves, induisant ainsi une auto-évaluation considérée comme un instrument de formation. C'est là tout le domaine de l'évaluation formative dont la problématique, bien que récente, est largement alimentée. Si les différentes approches varient sensiblement sur la part prise par le sujet apprenant dans le déroulement du processus évaluatif (autrement dit, l'évaluation formative comme technique pour optimiser le guidage de l'apprentissage ou bien, devenue auto-évaluation, constituée en objectif pédagogique), toutes convergent pour la situer comme un moment privilégié d'interrogation (sur l'adéquation de l'enseignement) et de recherche (d'une pédagogie mieux adaptée aux caractéristiques individuelles).

Le "succès" de l'évaluation formative doit cependant être relativisé.

Sans doute pour une bonne part est-il alimenté par les représentations que les uns et les autres s'en font,

plus que par des références précises à des réalisations concrètes qui pourtant commencent à se manifester.

Ce consensus peut alors être interprété comme une chance (car induisant une meilleure analyse des processus d'apprentissage, désormais moins liés aux pratiques normatives et indifférenciées qui caractérisent l'évaluation scolaire sous sa forme habituelle de bilan), mais également comme un risque, parce que cette généralisation de l'idée d'évaluation formative anticipe sur sa consolidation théorique et empirique et qu'elle peut, dès lors, n'être qu'un nouveau faire-valoir moderniste.

Cette difficulté à cerner avec toute la rigueur souhaitable le champ notionnel de l'évaluation qui, remarquons-le, nous renvoie à celle, initialement soulevée au début de cette note, ne doit pas occulter l'évolution qu'ont connue les pratiques. A une représentation statique de l'évaluation privilégiant la mesure et le test qui en est le paradigme, s'est progressivement substituée une représentation dynamique, tendant à la considérer davantage comme un processus continu accompagnant l'action de formation tout au long de son déroulement.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES SUR L'EVALUATION PEDAGOGIQUE

Ont été mentionnées quasi exclusivement les références en langue française, qui ne doivent pas pour autant, occulter l'extrême densité des publications en langue anglaise qui constituent le sous-ensemble le plus important de la littérature consacrée à cette question. On trouvera d'ailleurs dans les ouvrages et articles cités ici, bon nombre d'indications bibliographiques sur ces publications.

1 - PROBLEMATIQUE(S) DE L'EVALUATION

1.1 - Articles et ouvrages de synthèse sur la notion d'évaluation (aspects fondamentaux, historiques et épistémologiques)

ARDOINO, J. - Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation. Préface à L'imaginaire dans la formation permanente (MORIN, M.) - Paris, Gauthier - Villars, 1976, pp.IX-XXXIX.

BARBIER, J.M. - Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. *Revue française de pédagogie*, 1983, n° 63, pp. 47-59.

BEGARRA, R. - Objectifs, buts et finalités de l'évaluation, in *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative.*- Paris, INRP, 1980, pp. 29-34.

* BERGER, G. - Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? *Pour*, 1977, n° 55, pp. 9-14.

CARDINET, J. - L'élargissement de l'évaluation.- Neuchâtel, I.R.D.P., 1977.

CHATEAU, J. - Comment mesurer l'éducation. *L'Education*, 1972, n° 126, pp. 8-9.

* DE LANDSHEERE, G.- *Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education.*- Paris, P.U.F., 1979.

* DOMINICE, P.- *La formation, enjeu de l'évaluation.* Berne, P, Lang, 1979.

GEMINARD, L.- Intervention au stage interacadémique de formation des formateurs aux problèmes de l'évaluation des capacités et des résultats des élèves (18-19-20 décembre 1979). *Communication Educative*, n° 7, Bordeaux, C.R.D.P., 1980, pp. 31-46.

GEMINARD, L. - Préface au **Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative.**- Paris, I.N.R.P., 1980, pp. 7-11.

LA BORDERIE, R.- Innovation - Evaluation. **Communication Educative**, n° 7, Bordeaux, C.R.D.P., 1980, pp.55-62.

LEGRAND, L. - Les problèmes de l'évaluation scolaire. **Les Amis de Sèvres**, 1983, n° 3, pp.5-20.

LEON, A. - Problèmes théoriques et méthodologiques posés par l'évaluation d'une formation, in **Traité de psychopédagogie expérimentale** (sous la direction de LEON, A.), Paris, P.U.F., 1977, pp. 263-287.

* MALGLAIVE, G. - Fonctions et domaines de signification de l'évaluation pédagogique des résultats de la formation. **Bulletin de psychologie**, 1981, XXXV, n° 353, pp. 148-158.

PELLETIER, L. - La notion d'évaluation. **Education Permanente**, 1977, n° 9, pp. 5-19.

PERETTI, A. de .- Variété des modalités d'évaluation, in **Recueil des instruments et des processus d'évaluation formative** -.Paris, INRP, 1980, pp. 15-28.

REUHLIN, M. - Problèmes d'évaluation, in **Traité des sciences pédagogiques (4).**- Paris, PUF, pp. 207-236.

1.2 - Approche sociologique de l'évaluation

Les références ci-dessous mentionnées visent la mise en évidence de l'influence des déterminants sociaux de l'évaluation, soit dans la perspective tracée par les travaux de Bourdieu et Passeron (Passeron, 1970 ;

Bisseret, 1974), soit en privilégiant l'analyse institutionnelle (Guigou, 1971 et 1977 ; Loureau, 1976 et 1977, Boumard, 1979), soit encore en s'intéressant aux normes implicites qui affectent l'évaluation des élèves.

Notons que ces dernières contributions rejoignent les préoccupations des chercheurs du laboratoire de psychologie de l'éducation de l'Université de Provence qui, dans l'optique d'une docimologie expérimentale, se sont attachés à décrire les déterminants de l'évaluation d'épreuves scolaires parmi lesquels figurent les interactions sociales (cf. infra).

Nous avons également mentionné dans cette catégorie la recherche de J. Cambon (1968) sur les conceptions de professeurs confrontés à un palier d'orientation (3ème - 2ème) et celle de J. Voluzan sur les rapports d'inspecteurs primaires et les Valeurs qui les soutiennent au cours de la période 1949-1969. Enfin, parce qu'ils définissent une problématique très voisine, les travaux de Rosenthal et Jacobson (1971), et ceux de Zimmermann (1982) méritaient d'être rappelés ici.

BISSERET, N. - Les inégaux et la sélection universitaire.- Paris, P.U.F., 1974.

BOUMARD, P. - Un conseil de classe très ordinaire.- Paris, Stock, 1978.

CAMBON, J. - Normes pédagogiques et problèmes d'orientation scolaire. B.I.N.O.P., 1968, n° 24, (numéro spécial).

CARDINET, J. - Le biais social dans les tests et les critères.- Neuchâtel I.R.D.P., 1977.

GUIGOU, J. - Evaluation et institution éducative. Education Permanente, 1971, n° 9, pp. 41-56.

GUIGOU, J. - L'évaluation, ultime stratégie de formation. Pour, 1977, n° 56, pp. 59-72.

LOUREAU, R. - La loi de la valeur. *Les Temps Modernes*, 1976, n° 365.

LOUREAU, R. - Analyse institutionnelle de l'évaluation. *Pour*, 1977, n° 56, pp. 51-58.

PASSERON, J. C. - Sociologie des examens. *Education et gestion*, 1970, n° 20.

PERRENOUD, P. - L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences. Université de Genève, Service de la recherche sociologique, 1977.

PERRENOUD, P. - Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié, in *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (ALLAL, L.; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P.) - Berne-Francfort, P. Lang, 1979, pp.20-55.

POURTOIS, J. P. et al. - Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? - Mons, Faculté des sciences pédagogiques, 1977.

ROSENTHAL, R. A. ; JACOBSON - *Pygmalion à l'école.*- Paris, Casterman, 1971.

VOLUZA, J.- *L'école primaire jugée.*- Paris, Larousse, 1975.

ZIMMERMANN, D. - La sélection non verbale à l'école - Paris, E. S. F., 1982.

1.3 - L'évaluation et l'éducation des adultes

Signalons l'ensemble des articles des revues :

Connexions, 1976, n° 19 (Pratiques d'évaluation

dans les entreprises) et n° 20 (Projets professionnels et évaluation).

Education Permanente, 1971, n° 9 et 1977, n° 41 (Les incertitudes de l'évaluation).

Pour, 1972, n° 27 ; 1977, n° 55 et n° 56 respectivement, L'évaluation (I) : questionnement et pratique, et (II) : stratégies et problématiques).

Ainsi que les publications suivantes pour leur apport synthétique et historique :

DOMINICE, P. ; ROUSSON, M. - L'éducation des adultes et ses effets - Berne-Francfort, P. Lang, 1981.

MEIGNIEZ, R.- Bibliographie concernant l'évaluation des résultats de la formation appliquée au personnel d'encadrement.- Paris, A.F.A.P., 1960.

MEIGNIEZ, R. - Les techniques d'évaluation de la formation du personnel d'encadrement.- Paris, O.C.D.E., 1963.

1.4 - Application de l'évaluation à des ensembles éducatifs plus vastes

* **L'évaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. Phase 1979 : cycle préparatoire.-** Paris : Ministère de l'Éducation, S.E.I.S., 1980.

* **L'évaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. Phase 1981 : cycle élémentaire.-** Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Ecoles, S.I.G.E.S., 1981.

* **Évaluation pédagogique dans les collèges : 6ème,**

rentrée 1980. - Paris, Ministère de l'Education National, Direction des Collèges, S.E.I.S., 1982.

* Evaluation pédagogique dans les écoles et les collèges : CM2/6è. **Education et formations**, 1983, n° 3 (numéro spécial).

* **Evaluation dans les collèges : fin de cycle d'observation, juin 1982.** Paris : Ministère de l'Education Nationale, Division de l'évaluation du système éducatif, 1983 (7 volumes).

(Ces cinq enquêtes décrivent les dispositifs et les résultats des évaluations menées dans les différents cycles du système éducatif français en vue d'apprécier son fonctionnement.)

Les références suivantes décrivent les méthodologies les plus souvent employées ainsi que certaines réalisations concrètes :

BONORA, D. - Enquête internationale I.E.A. sur l'enseignement des sciences. Quelques résultats. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 1975, 4, n°2, pp. 137-168.

CARR-HILL, R. ; MAGNUSSEN, O. - **Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement.** - Paris, O.C.D.E., 1973.

D'HAINAUT, L. - **La régulation dans les systèmes éducatifs. Guide méthodologique.** - Paris, Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1980.

D'HAINAUT, L. - **Analyse et régulation des systèmes éducatifs.** - Bruxelles, Labor ; Paris, Nathan, 1981.

L'évaluation dans le système éducatif (Colloque de l'Association Française des Administrateurs de

l'Education, Paris : 26-28 février 1982). **Administration et Education**, 1982, 13p.

L'évaluation des changements (Colloque international, C.I.E.P. Sèvres : 13-15 mai 1982). **Bulletin de l'association francophone d'éducation comparée**, 1982, n° 28 et n° 29.

FLANAGAN, J. C. - L'évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation. **Bulletin de psychologie**, 1967, 20 p.

FOUCAMBERT, J. - **Evaluation comparée de quatre types d'organisation à l'école élémentaire.** - Paris, I.N.R.P., 1979.

LAWTON, D. - L'évaluation du contenu d'un curriculum, in **Programmes d'études et éducation permanente** (sous la direction de D'HAINAUT, L.). - Paris, Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1979.

La Pratique de l'évaluation dans les microsystèmes, in **L'éducateur et l'approche systémique** (BLAKE, C ; BERGER, G. ; BRUNSWIC, E. et al.). - Paris, Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1976, pp. 135-176.

Enfin il convient de mentionner les enquêtes réalisées entre 1966 et 1973 par l'Association Internationale pour l'évaluation des rendements scolaires (I.E.A.) dans 12 pays et portant sur 6 disciplines :

POSTLETHWAITE, T.N. - **Résumé des enquêtes de l'I.E.A.** - Paris, Institut International de Planification de l'Education, 1974.

2 - METHODOLOGIE (S) DE L'EVALUATION.

2.1 - La perspective docimologique

C'est dans les années 20 qu'Henri Piéron crée le terme de docimologie pour désigner l'étude systématique des examens. Né d'une recherche portant sur les résultats du Certificat d'Etudes Primaires puis, sous la direction d'Henri Laugier, sur ceux des épreuves du concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm, cet "examen des examens" a suscité bon nombre de travaux utilisant principalement de dispositifs de correction d'un même lot de copies. Entre 1931 et 1936 une vaste enquête internationale fut lancée par la Fondation Carnegie sur les résultats du baccalauréat. Les constats réalisés par la commission française, parus juste avant la guerre, n'eurent que peu d'échos. Ils mettaient pourtant en évidence la diversité des points de vue adoptés par les différents correcteurs.

Après la Libération, les recherches reprurent en France et à l'étranger, rendues de plus en plus actuelles par les problèmes d'orientation et de sélection posés par la poussée démographique. Le bilan de ces quarante années d'étude (Piéron, 1963) est donc assez troublant puisqu'il conduit à s'interroger sur la fiabilité des dispositifs d'évaluation aux examens.

Dépassant le recours aux traditionnelles "procédures de modération" a posteriori, qui visent seulement la réduction des effets produits au moyen d'une manipulation statistique des notes, l'analyse des causes de divergence a conduit à rechercher l'amélioration dans une intervention, "a priori" lors de la construction des épreuves d'examen. Dans cette perspective, l'identification fine et précise des objectifs d'une formation constitue un préalable dont dépend l'adéquation de l'évaluation ; c'est d'ailleurs cette préoccupation qui est à l'origine de l'élaboration des taxonomies d'objectifs et notamment,

de celles conçues par Bloom et ses collaborateurs. Cette rationalisation des' procédures d'évaluation s'inscrit dans plusieurs directions :

a) Des procédés visant à assurer l'objectivité de la correction en s'appuyant sur les qualités métrologiques des tests (standardisation des conditions, étalonnage sur des populations de référence, validité du contenu, substitution du score à la note). Outre les tests de connaissance, on citera dans cette catégorie les épreuves normalisées de connaissance et les questionnaires à choix multiple.

b) Pour apprécier les performances complexes (c'est-à-dire faisant intervenir de multiples facteurs que l'on ne peut isoler) on mentionnera, dans la filiation des barèmes et de la concertation entre correcteurs, la construction d'échelles de notation valides et objectives (cf. De Bal, De Landsheere, Paquay - Beckers, 1976).

c) Enfin, pour répondre à d'autres nécessités que la comparaison inter-individuelle ou le classement des élèves (évaluation à référence normative), il convient de noter l'utilisation croissante d'instruments d'évaluation à référence critériée (étalonnés par rapport à l'objectif) : A un critère externe (les performances du groupe de référence) est substitué un critère interne (le degré de maîtrise d'un apprentissage).

En France, plusieurs réalisations concrètes témoignent de la fécondité de cette approche pour procéder à des bilans ponctuels ou terminaux des acquisitions, ainsi qu'à la certification et à la validation des compétences, débouchant dans ces cas sur une modification du système traditionnel des examens (cf. la délivrance des C.A.P. par le système des unités capitalisables ou, plus récemment, la notation de l'éducation physique au baccalauréat intégrant le "contrôle en cours de formation").

En dernier lieu, il convient d'insister sur le fait que ces prolongements, qui résultent d'une évolution de la docimologie (passant d'une visée descriptive à

une visée prescriptive), se sont récemment enrichis des travaux réalisés par les chercheurs du laboratoire de psychologie de l'éducation de l'Université de Provence. Refusant de poser le problème des divergences de la notation en référence à la notion d'erreur de mesure (Bonniol, 1976), ces chercheurs ont centré leur investigation sur le comportement d'évaluation, conçu comme un comportement de prise et d'intégration d'informations. A partir de plans expérimentaux très rigoureux (dont un exposé synthétique est présenté dans l'ouvrage de Noizet et Caverni, 1978), ils ont souligné l'existence de déterminants systématiques de l'évaluation scolaire, qui ne se réfèrent pas tous aux caractéristiques propres de la production évaluée. Ainsi par exemple ont été mis en évidence les effets d'informations liées au statut scolaire des élèves, à la qualité de leurs performances antérieures, à la caractérisation sociale de l'établissement scolaire qu'ils fréquentent ("effets source", s'ajoutant aux "effets séquentiels" provenant de la succession des copies). Cette dépendance de l'évaluation par rapport aux évaluations précédentes incite à la vigilance dans le cas précis du contrôle continu (jusqu'alors présenté comme réunissant des qualités méthodologiques aptes à pallier le manque d'équité des procédures traditionnelles), mais d'une manière plus générale, l'ensemble de ces travaux soulignent la nécessité d'une formation à l'évaluation en tant que compétence professionnelle.

BACHER, F.- La docimologie, in **Traité de psychologie appliquée** (6).- Paris, PUF, 1972, pp. 27-88.

BAL, R. de ; DE LANDSHEERE, G. ; PAQUAY-BECKERS, J.- **Construire des échelles d'évaluation descriptive.**- Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale et de la culture française, 1976 (Pédagogie et Recherche ; 6.)

BONBOIR, A. - **La méthode des tests en pédagogie.**- Paris, P.U.F., 1972.

BONBOIR, A. - **La docimologie.**- Paris, P.U.F., 1972.

BONNIOL, J.J. ; NOIZET, G. - Pour une docimologie expérimentale. **Bulletin de psychologie**, 1969, n° 22, pp. 793-799.

BONNIOL, J.J. ; CAVERNI, J.P. ; NOIZET, G. - Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires. **Cahiers de psychologie**, 1972, n° 15, pp. 93-104.

BONNIOL, J.J. - La fidélité en question, objet d'études docimologiques. **Connexions**, 1976, n° 19, pp. 63-78.

BONNIOL, J.J. ; AMIGUES, R. ; CAVERNI, J.P. ; FABRE, J.M. ; NOIZET, G. - Le comportement d'évaluation de productions scolaires : à la recherche d'un modèle explicatif. **Bulletin de psychologie**, 1975, n° 318, pp. 793-799.

CARDINET, J. - **L'adaptation des tests aux finalités de l'éducation.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1972.

* CARDINET, J. - **Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation** - Neuchâtel, I.R.D.P., janvier 1977.

CARDINET, J. - **Objectifs éducatifs et évaluation individualisée.**- Neuchâtel, I.R.D.P., mars 1977.

CARDINET, J.- **Quels objectifs pédagogiques contrôler ?** - Neuchâtel, I.R.D.P., 1979.

CARDINET, J.- **La recherche d'une évaluation critériée du travail des élèves.**- Neuchâtel, 1980.

CAVERNI, J.P. ; NOIZET, G. - Les comportements des évaluateurs dans l'évaluation scolaire continue. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 1978, 7, n°2, pp. 175-195.

Compte-rendu d'un essai d'évaluation en sciences physiques dans les classes de collèges (BAZIN, A.)- Amiens, C.R.D.P., 1982.

Contribution à la rénovation de l'enseignement agricole (Actes de la session évaluation du 27 au 30 septembre 1983). **Bulletin de l'I.N.R.A.P.**, 1984, n° 58 (numéro spécial, 2 tomes).

Critères et modalités de l'évaluation. Classe de 3ème (sciences naturelles).- Amiens, CRDP, 1982.

* DE LANDSHEERE, G.- **Evaluation continue et examens.** Précis de docimologie - Bruxelles - Paris, Labor-Nathan, 1980 (1ère éd. 1971).

ELIE, A. et al. - Unités capitalisables et contrôle continu. **L'Education**, 1975, n° 234, pp. 19-22 et n° 235, pp. 17-20.

ELIE, A. - Douze ans de pratique du Contrôle Continu. **Cibles**, 1984, 8, pp. 35-38.

L'évaluation - I. Savoir noter, noter le savoir .
II. La mauvaise conscience. **Cahiers Pédagogiques**, 1978, n°162 et 168.

Evaluation continue du savoir lire (t.1 au CP, t.2 au CE2, t.3 au CM2).- Nantes, C.R.D.P., 1981, 1982, 1984.

L'évaluation du travail des enfants dans la pédagogie Freinet. **L'Educateur**, 1982, n° 15 (1er septembre), n° 1 (14 septembre), n° 2 (14 octobre).

Essai d'évaluation des acquis des élèves en mathématiques (t.1 à la fin de l'école élémentaire ; t.2 en 6ème ; t.3 à la fin du premier cycle). Poitiers, C.R.D.P., 1982 et 1983.

FABRE, J.M. - **Jugement et certitude : recherche sur l'évaluation des connaissances.** - Berne, P. Lang, 1980.

(Analyse de l'activité d'étudiants confrontés à des Q.C.M.).

Groupements différenciés d'élèves : 2. Pédagogie différenciée et évaluation formative. - Paris, I.N.R.P., 1984. (Collèges, Collèges, Collèges...)

HAMELINE, D.- **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue.** - Paris, Entreprise moderne d'édition, 1979.

KAUFFMANN, J. - **L'observation des élèves par leurs professeurs : une tentative de mise au point pour apprécier les comportements scolaires d'élèves du premier cycle. L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 1975, 4, n°1, pp.51-76.

KETELE, J.M. de.- **Observer pour éduquer.** - Berne, P. Lang, 1980

LANGOUET, G. ; PORLIER, J.P. - **Mesure et statistique en milieu éducatif.** - Paris, E.S.F., 1981.

LARDY, J. - **Questionnaire à choix multiple.** Bulletin de l'I.N.R.A.P., 1980, 43 p.

LEBESGUE, B. - **De l'influence du contrôle continu sur les attitudes des élèves de L.E.P. L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 1983, 12, n°2, pp. 151-171.

MACCARIO, B. - **Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives.**- Paris, Vigot, 1982.

MARCHAND, F. - **Evaluation des élèves et conseil de classe.**- Paris, Editions de l'Epi, 1979.

* NOIZET, G. ; CAVERNI, J.-P. - **Psychologie de l'évaluation scolaire.**- Paris, P.U.F., 1978.

NOIZET, G. ; CAVERNI, J.-P. - Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 1983, n° 62, pp.7-14.

PIERON, H. - **Examens et docimologie.**- Paris, P.U.F., 1963.

Pour un bon usage de la notation (BARET, M.). *Ateliers lyonnais de pédagogie*, 1984, (n° spécial).

RAPAILLE, J.P. - Le comportement d'évaluation : un ou deux modèles ? *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1981, 1, pp. 53-62.

SCHOER, L.A. - **L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe.**- Paris, P.U.F., 1975.

SYMPSON, R.- **L'éducateur et l'auto-évaluation.**- Paris, P.U.F., 1976.

Le système des unités capitalisables. *Le Courrier de l'A.D.E.P.*, 1984 (N° spécial).

2.2 - L'évaluation formative

A la suite de la distinction opérée par Seriven (1967), on s'accorde à penser que, pour être formative, l'évaluation doit remplir trois fonctions :

- une fonction de renforcement ;
- une fonction de correction ;
- une fonction de régulation.

Mais la représentation de ces trois fonctions, ainsi que leur articulation stratégique diffèrent selon le cadre conceptuel (théorie de l'apprentissage) auquel on se réfère.

Dans le cadre d'une pédagogie de maîtrise (Bloom, 1971 et 1972 ; Birzée, 1982) où la définition des objectifs débouche sur un découpage en unités de contenu, conçues comme des passages obligatoires vers la maîtrise, l'évaluation formative s'applique à chaque unité d'instruction afin de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. La régulation est alors rétroactive et les corrections apportées, le sont a posteriori dans le sens d'une adaptation plus fine des activités d'apprentissage aux caractéristiques des élèves.

La perspective tracée par L. Allal (1979) se distingue de la précédente dans la mesure où l'évaluation formative n'est pas effectuée à la fin d'une phase d'apprentissage particulière (correspondant à un objectif intermédiaire) mais intervient de manière continue, au cours même de l'étude. Davantage que des résultats analysés comme des réussites ou des erreurs en regard de l'objectif visé, on s'attache ici à comprendre la stratégie utilisée par l'élève, de manière à mieux cerner ses difficultés actuelles (ou prévisibles) et/ou exploiter ses domaines de réussite, afin de différencier l'enseignement. La régulation est dite alors, interactive pour décrire les adaptations de l'apprentissage qui résultent des trois processus d'interactions entre élèves, interactions élève-matériel.

Pour J.J. Bonniol et R. Amigues (1981), dans ce dispositif, la fonction informative (en direction de l'enseignant) est encore (trop) privilégiée. Or l'enseignant peut corriger le résultat, non le mécanisme qui détermine le résultat, alors que c'est

bien ce processus qui doit être corrigé. Dès lors si l'on veut que l'élève puisse corriger lui-même ses erreurs, il doit avoir à sa disposition les moyens qui le lui permettent, au premier rang desquels la maîtrise des critères d'évaluation de la tâche considérée. Le type de dispositif d'auto-évaluation formative ainsi mis en place a pour but de provoquer des auto-régulations et s'inscrit dans la poursuite d'objectifs d'autonomisation et de réussite des élèves repérables également dans d'autres travaux en milieu scolaire (tels ceux regroupés par N. Leselbaum, 1982) ou dans le secteur de l'éducation des adultes (Dominicé, 1979).

- * ALLAL, L. ; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. - **L'évaluation formative dans un enseignement différencié.** - Berne, P. Lang, 1979.

ALLAL, L.- **Evaluation formative : entre l'intuition et l'expérimentation.** - Neuchâtel, I.R.D.P., 1981.

AMIGUES, R. . GUIGNARD - ANDREUCCI, C. - A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative. Prise en compte et modification des données de la situation. **Bulletin de psychologie**, 1981, t.XXXV, N° 353, pp. 167-172.

BIRZEA, C. - **La pédagogie du succès.** - Paris, P.U.F., 1982.

BLOOM, B.S. et al. - **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.** - New York, Mac Graw-Hill, 1971.

BLOOM, B.S.- **Apprendre pour maîtriser.** - Lausanne, Payot, 1973.

- * BONNIOL, J.J. - Influence de l'explication des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire

Bulletin de psychologie, 1981, t.XXXV, n° 353, pp. 159-166.

CARDINET, J. - **Les deux visées de l'évaluation formative.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1981.

CARDINET, J. - **L'évaluation formative à l'école primaire.**- Neuchâtel, I.R.D.P.; 1981.

CARDINET, J. - **Des instruments d'évaluation pour chaque fonction.**- Neuchâtel, I.R.D.P., 1983.

Contrôle continu. Une approche de l'évaluation formative. **Cibles** (publié par l'E.N.N.A. de Nantes), 1984, n° 8.

DOMINICE, P. - Pour une fonction formatrice de l'évaluation, in **L'éducation des adultes et ses effets** (DOMINICE, P. ; ROUSSON, M.) - Berne, P.Lang, 1981.

L'évaluation formative. **Les Amis de Sèvres**, 1983, n° 111.

(Outre l'article de L. Legrand, déjà cité, ce dossier comporte plusieurs contributions émanant d'enseignants des collèges expérimentaux).

L'évaluation formative. **Collège** (Bulletin de liaison pour la rénovation des collèges de l'Académie d'Aix-Marseille). Marseille, C.R.D.P., 1984, n° 2.

(Articles de R.Amigues, J.J. Bonniol, M. Genthon, G. Nunziati).

LEBRUN, B. ; VANDEVELDE, L. - Essai d'évaluation scolaire informative. **Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie**, 1975, t. XXXVII, n° 152, pp. 77-98.

LECLERQ-BOXUS, E. - Une tentative d'insertion de l'évaluation formative dans la pratique

quotidienne. Revue de la direction générale et de l'organisation des études (Belg.), 1981, 16, n° 9, pp. 9-37.

- * LESELBAUM, N.(dir.).- Autonomie et auto-évaluation. Paris, Economica, 1982.

PERRET, J.F. - De l'observation des élèves à la régulation de l'action pédagogique : un sentier mal balisé.- Neuchâtel, I.R.D.P., 1983.

- * Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative (sous la direction d'A. de PERETTI) . Paris, I.N.R.P., 1980 (2 tomes).

SCRIVEN, M. - The methodology of evaluation, in Perspectives of Curriculum Evaluation. - Chicago, Rand Mac Nally, 1967.

Bernard MACCARIO

INNOVATION ET RECHERCHE A L'ETRANGER

LES CONNAISSANCES DES ADOLESCENTS AU QUEBEC

L'enquête initiale faite par J. Gaudreau s'inscrit dans le cadre d'une recherche multidimensionnelle qui tente d'apprécier l'influence de divers facteurs psychologiques et socioculturels sur le comportement et le rendement scolaire. Elle porte sur 709 adolescent (e)s de la région de Montréal qui ont répondu à un questionnaire de culture générale. Après une présentation des objectifs et de la méthodologie de l'enquête (construction du questionnaire, choix de l'échantillon, collecte des données), l'auteur livre les réponses des élèves et les analyse en fonction de plusieurs variables : le sexe, l'âge, le niveau de scolarité, l'origine socio-économique et le type d'établissement scolaire fréquenté. Trois constatations fondamentales sont soumises à discussion : dans tous les cas le résultat des garçons est supérieur à celui des filles, le niveau culturel s'améliore brusquement vers 15 ans, il est supérieur chez les élèves des écoles privées. La supériorité globale des résultats des adolescents favorisés, phénomène prévisible, est brièvement commenté et tempéré par le nombre de cas inverses : 27 % des adolescents défavorisés obtenaient un résultat global supérieur à celui des favorisés. Une constatation encourageante de cette enquête d'après les réponses aux 46 questions très diverses contredit le préjugé d'inculture que les adultes appliquent à la jeunesse actuelle.

Cette enquête ayant provoqué des réactions et des mises en question notamment en ce qui concerne la supériorité constante des garçons à cette épreuve non scolaire, un approfondissement des recherches sur l'acquisition des connaissances par l'adolescent a été

entrepris, donnant naissance aux sept rapports complémentaires qui sont présentés dans le second ouvrage.

Le premier rapport étudie les relations entre le niveau de connaissances et d'une part le rendement scolaire, d'autre part les habitudes culturelles (lecture, télévision, radio) d'élèves de quatrième année secondaire. Tout en reconnaissant que l'échantillon (37 adolescents) est restreint, J. Gaudreau constate que le lien avec l'acquisition formelle faite à l'école est nettement moindre qu'avec les pratiques culturelles qui elles dépendent du milieu familial et social.

La seconde recherche analyse le problème de la variance selon le sexe en essayant de bien le séparer du facteur niveau social : la supériorité masculine à niveau social équivalent est confirmée. Mais la variable socio-économique est plus importante pour la performance culturelle que la variable sexe il semble donc que sur le plan culturel les "différences se créent bien avant l'école et, en grande partie, en dehors d'elle".

Pour prévenir toute accusation de sexisme, une recherche supplémentaire a été menée au moyen d'un questionnaire volontairement favorable à l'esprit féminin, composé par des femmes. Le résultat global des filles s'améliore grâce aux questions sur la cuisine, la parure etc... mais dans le domaine de la culture générale, les garçons restent supérieurs aux filles à tous les niveaux socio-économiques représentés. Le même test administré à des étudiant(e)s d'université a révélé le même clivage des sexes.

Une quatrième recherche s'oriente vers l'analyse des facteurs psychologiques qui peuvent influencer l'acquisition des connaissances. Les aspects de la personnalité retenus sont : introversion/extraversion, stabilité/névrotisme et anxiété évalués à l'aide de tests (Inventaire de la personnalité d'Eysenck, échelle d'anxiété de Cattell qui détaille l'anxiété latente, manifeste, globale). La réponse au

questionnaire des connaissances montre que ces facteurs psychologiques sont d'une importance secondaire ce qui est d'autant plus compréhensible que le rendement scolaire lui-même influence peu le niveau de culture générale et pratique.

Dans le but d'apprécier l'évolution des connaissances qui avaient si nettement augmenté au stade de quinze ans, le même questionnaire a été administré à des étudiant (e)s. Ce test permet également d'évaluer la différenciation des connaissances selon l'orientation universitaire et selon le sexe, l'origine socio-économique de la même façon que pour les adolescents. Il apparaît que la supériorité masculine demeure tandis que l'influence du milieu social s'amoinde sensiblement et que les résultats des diverses catégories d'étudiants représentées sont inégaux. Le lien entre les résultats au test de connaissance et la réussite scolaire évaluée grâce au diplôme d'études collégiales paraît ici encore faible et non significatif.

La sixième recherche est constituée par une analyse factorielle du questionnaire complet des connaissances et du questionnaire abrégé à laquelle s'ajoute une analyse de type confirmatoire portant sur deux groupes de 10 items chacun l'un à contenu scientifique, l'autre à contenu humaniste. Dans tous les cas une structure monofactorielle apparaît ; ce facteur unique est le facteur général de connaissance qui démontre la cohésion de l'enquête : le questionnaire de connaissances mesure donc bien objectivement des connaissances.

Pour approfondir l'étude des liens entre l'acquisition des connaissances et l'origine sociale, le dernier rapport compare les connaissances des adolescents et celles de leurs père et mère (110 familles pour l'échantillon de 709 écoliers ont répondu). Globalement les résultats des adultes sont supérieurs à ceux des adolescents (sans que l'on puisse comparer spécifiquement les résultats des membres d'une même famille) et dans tous les domaines

de connaissances. L'ordre de difficulté des questions est semblable pour les deux groupes. Les parents les plus jeunes ont les meilleurs résultats. Par contre à niveau de scolarisation égale (c'est-à-dire lorsque les parents ont arrêté leurs études vers 15 ans) les résultats supérieurs des parents semblent prouver que l'acquis supplémentaire provient de l'expérience de la vie et non de l'école.

J. Gaudreau ne manque pas de souligner que de telles enquêtes sont accusées de favoriser le maintien de stéréotypes culturels et dévaloriser le système d'éducation Québécois mais selon lui il faut admettre que certaines constatations "font notre affaire et que d'autres ne la font pas" et qu'il vaut mieux tenter de les expliquer plutôt que les qualifier de préjugés et en tenir compte pour améliorer, en dépit de certaines limitations inévitables, le système éducatif. N.R.

D'après J. GAUDREAU, de l'Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, 1) **Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais.**- 1983.- 95 p.; tabl.; fig. ; 21 cm. 2) **L'acquisition des connaissances chez l'adolescent.** Sept rapports de recherche, 1984.- 106 p., tabl. ; 27 cm.

VECU SCOLAIRE ET STYLES DE GESTION DANS LES ECOLES SECONDAIRES

A la suite du mouvement de réforme scolaire des années soixante des efforts ont été entrepris pour promouvoir un style de gestion de nature participative mieux adapté au développement de la taille des écoles (passant de quelques centaines à un ou plusieurs milliers) et à l'évolution libérale de la société. Cet article recense brièvement les écrits se rapportant au style de gestion d'une entreprise qui ont servi de

point de départ à l'étude suivante :

- La théorie de Likert qui identifie 4 systèmes de gestion (de type exploitateur, paternaliste, consultatif, participatif) et mesure l'impact de certaines variables organisationnelles sur l'efficacité de l'organisation (variables causales pouvant être modifiées par l'organisation, variables intermédiaires reflétant l'état interne d'une organisation, variables finales traduisant les attitudes envers l'école).

- Les réflexions de Brunet, Robert sur les dimensions du "climat organisationnel" (variable causale), celles de Shortell, Owens et al. sur l'influence de ce climat sur le fonctionnement, le rendement, la satisfaction professionnelle des employés dans une entreprise.

- La constatation des effets positifs de la participation aux prises de décision par Mc Partland, Mc Dill et al. qui réduirait les conflits de personnalité, améliorerait le contrôle administratif des activités ainsi que l'efficacité de l'organisation. Le revers de ces avantages est néanmoins possible (cf Johnson, Schmuck et al.) : l'accroissement de la participation pourrait peser sur la qualité de la décision et sur son application.

Compte tenu de ces informations la recherche présentée par L. Ph. Boucher a pour objectif d'étudier plus extensivement comment le style de gestion peut affecter les différentes variables caractérisant la vie d'une école secondaire et l'efficacité de son fonctionnement du point de vue, non d'une seule catégorie d'agents, mais des élèves, des enseignants et des parents. Les données traitées dans cette étude ont été recueillies auprès d'un échantillon de 9 écoles d'une taille variant entre 450 et 2345 élèves avec un taux de réponse d'environ 90 % chez les élèves et professeurs, de 38 % chez les parents. On a mesuré le "vécu scolaire" terme regroupant les variables liées à la perception de la réalité scolaire, ainsi que le "style de gestion" constitué par 3 éléments :

- les rapports coopératifs,
- la prise de décision,
- la pratique du leadership,

tirés de l'analyse factorielle d'un profil d'école.

Les résultats de l'étude permettent d'établir une relation entre le style de gestion et le vécu scolaire perçu successivement par les élèves, les professeurs, les parents et d'évaluer l'importance de cette relation au moyen de corrélations de rang (coefficients de Spearman). On constate que le style de gestion de nature participative affecte positivement le rendement scolaire des élèves de terminale alors qu'il a un effet négatif sur les élèves débutants. Cette évolution est inverse en ce qui concerne l'acquisition des connaissances et la satisfaction des élèves quant aux activités parascolaires : il semble que les élèves en vieillissant soient plus exigeants en ce qui concerne la façon d'apprendre et d'occuper les loisirs éducatifs.

Du point de vue des enseignants l'enquête révèle une relation significative (ou tout au moins légèrement positive) entre le style de gestion participatif et la quasi-totalité des dimensions du vécu enseignant excepté le taux d'absentéisme plus assujéti à des causes personnelles. Plus la gestion est participative, plus les enseignants sont satisfaits de leur travail et coopèrent aux réunions, aux efforts d'innovation.

En ce qui concerne les parents il existe moins de corrélations significatives entre le style de gestion et le vécu scolaire perçu ce qui peut s'expliquer par leur moins grand rapprochement de l'école qui peut rendre leur évaluation d'une évolution organisationnelle plus lente. Néanmoins parmi les quelques corrélations présentant un coefficient significatif, la majorité sont positives notamment la qualité et la quantité des relations interpersonnelles; l'amélioration des prestations scolaires prévue au cours des prochaines années, la satisfaction exprimée quant

à la circulation de l'information, la comparaison de "leur" école avec d'autres. La gestion de nature participative améliore donc chez les parents la perception du vécu scolaire et du fonctionnement de l'école de leur enfant.

Les résultats de cette étude semblent donc parler en faveur d'une gestion participative puisqu'elle permet aux enseignants de se sentir moins aliénés, qu'elle améliore le climat de l'établissement, la qualité de l'enseignement et de l'encadrement, donc la qualité de la vie scolaire. Des questions se posent encore en ce qui concerne la dynamique des interactions entre ces divers facteurs : il semble qu'un type de gestion favorise un nouveau comportement qui lui même modifie la qualité des pratiques éducatives. Mais au compte négatif du style de gestion participative il faut mettre l'accroissement de l'absentéisme des élèves du moins à court terme-et dans certains cas un rendement scolaire inférieur.

N.R.

D'après Louis Philippe BOÛCHER, in **Revue des sciences de l'éducation**, "L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires", vol. X, n°3, 1984, pp. 409-428, tabl.

LES JEUNES ET LES MEDIA EN SUEDE

L'enquête a été menée sur 10 ans (1975 - terminaison prévue pour le printemps 1985) par le Département de sociologie de l'Université de Lund : elle porte sur l'utilisation des media-notamment la télévision et son influence sur les enfants et les adolescents, compte tenu que la consommation des mass media occupe la majorité des loisirs des adultes en Suède (environ 5 heures par jour).

Il est constaté que la transformation du mode de vie traditionnel, villageois, en une société urbaine,

technicienne a modifié la communication entre les individus qui est devenue indirecte. Les enfants ont moins de contacts avec les voisins, la parenté qui leur permettait autrefois de se préparer à leur rôle d'adulte à travers l'expérience des autres générations. La télévision est un substitut des relations humaines qui existaient dans un village et elle satisfait certains besoins fondamentaux des jeunes. La recherche en cours s'efforce donc de mieux comprendre comment les enfants utilisent les media, pourquoi ils les utilisent d'une certaine manière et quelles en sont les conséquences. L'élément principal est la télévision mais l'usage de la radio, du film, du magnétoscope, des disques, des livres est également étudié.

L'enquête a été menée dans deux localités : à Malmö des enfants à l'école pré-élémentaire et à l'école obligatoire ont été interrogés et à Växjö des enfants à l'école obligatoire seulement. Les informations ont été recueillies au cours de l'année pré-élémentaire et des 3e, 5e, 8e et 9e grade de la scolarité obligatoire (les dernières données devant être recueillies en 1985). Des enfants nés entre 1961 et 1969 ont pu être interrogés.

Les données ainsi obtenues permettent de dresser un tableau comparatif des habitudes des jeunes en matière de media entre 6 et 16 ans dans une grande ville (Malmö) et dans une localité moyenne (Växjö), sur une période d'une dizaine d'années. Cette recherche a voulu combiner les deux approches du problème des media : la "recherche sur les effets" (par exemple la télévision favorise-t-elle la violence ? quel type de savoir transmet-elle ? etc.) et la "recherche sur l'utilisation" (comment le consommateur utilise les media, quelles sont les fonctions des media dans la vie des différents types d'individus ? etc.). L'enquête a permis de rassembler de nombreuses informations sur l'attitude des enfants suédois envers les media dans le contexte d'une vue d'ensemble de leur attitude vis à vis de la société (parents, école,

amis...). Une grande importance est donnée à la partie théorique et méthodologique de la recherche sur les media afin de comprendre de quelle façon les jeunes s'identifient à la télévision, à quel point ils en sont dépendants. L'enquête s'intéresse aux autres activités notamment de socialisation, des jeunes à leur opinion sur l'école, sur leur avenir professionnel (qui peut être influencé par les média).

La dernière partie de l'article commente les résultats de l'investigation sur l'utilisation des media, ses causes et ses effets. Il est constaté que les enfants suédois commencent à regarder la télévision dès 3 ans avec un maximum d'utilisation, à 10 ans (2 heures par jour) et au delà de 8 ans préfèrent les programmes pour adultes. Les enfants perturbés affectivement sont les spectateurs les plus assidus pendant toute leur scolarité, ce qui aggrave leurs problèmes. La télévision domine les autres medias, surtout chez les garçons, mais à l'adolescence les media tels que la musique, le magnéto, qui permettent de s'isoler du reste de la famille sont préférés car ils sont un moyen de communication privilégié avec les pairs. Le statut socio-éducatif des parents influence la consommation de programmes télévisés : les enfants de milieu peu instruit et ceux dont les parents regardent le plus la télévision sont eux mêmes des spectateurs plus assidus. Des différences de goût en matière de média sont constatées en fonction de l'attitude positive ou négative vis-à-vis de l'école.

Le problème de la concurrence entre la télévision et la lecture est analysé : la télévision répondant aux mêmes besoins que la lecture avec un effort moindre, serait responsable d'un déclin de la lecture mais certains enfants qui consomment beaucoup des autres media sont également de forts consommateurs de livres. Les enfants regardant beaucoup la télévision et lisant peu auraient probablement peu lu en l'absence de télévision ; celle-ci leur apporte donc quelques connais-

sances supplémentaires.

En ce qui concerne l'effet positif de la télévision, l'enquête montre qu'elle fournit aux jeunes des connaissances : elle leur montre notamment le monde du travail qu'ils connaissaient autrefois par le contact direct avec les artisans, paysans, etc. Et, l'utilisation de la télévision peut être vue comme une conséquence et non une cause de certaines difficultés de relation avec la famille ou l'école même si en retour elle aggrave cette attitude négative. Il faut garder présent à l'esprit que l'utilisation des media par les enfants et les adolescents suppose une interaction complexe entre l'individu, la famille, l'école et les pairs.

N.R.

D'après "Media Panel", in **School Research Newsletter**, nov. 1984, 11 p. : bibliogr.

COMMUNICATION DOCUMENTAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LES INSTITUTEURS ET LES CANAUX D'INFORMATION PÉDAGOGIQUE par Raymond OUZOULIAS

Les éléments rapportés ici sont extraits d'un mémoire ayant pour thème "Les instituteurs et l'information pédagogique" présenté dans le cadre de la formation des élèves - IDEN. Cette étude est issue d'un questionnaire élaboré en collaboration avec J. Hassenforder et A. Raffestin (formateur au centre IDEN) qui a été soumis à 172 instituteurs et institutrices d'écoles élémentaires et maternelles du Sud de la Seine et Marne. La distribution et la collecte des questionnaires remplis ont été précédées et suivies d'entretiens avec les enseignants concernés, 124 questionnaires exploitables ont été récupérés soit une proportion de 72 %.

Outre les éléments concernant les canaux d'information pédagogique privilégiés par les catégories d'enseignants dont cet article présente les conclusions principales, l'enquête entreprise concernait aussi les attitudes face à la recherche et à l'innovation, leurs relations avec les mouvements pédagogiques, les Ecoles Normales et les C.D.D.P. Les résultats enregistrés sur ces thèmes confirment les tendances générales qui apparaissent ici.

PRIMAUTE DE LA COMMUNICATION ORALE ET DES INFORMATIONS PRATIQUES

1 * Des supports d'information privilégiés

En étudiant les canaux d'information pédagogique qui

intéressent le plus les instituteurs, une première remarque apparaît :

Alors que sur les 15 vecteurs proposés, 9 reposaient essentiellement sur l'écrit et 5 seulement sur l'oral, les 3 items placés en tête par les maîtres, quels que soient leur origine ou leur lieu d'enseignement, sont ceux qui font le plus appel à la communication orale proche.

Cette constatation vaut à la fois pour le nombre d'instituteurs citant chacun des items (il leur était demandé d'en choisir 5), que pour le pourcentage de ceux qui attribuent le premier rang à ceux-ci.

"Quelles sont les sources d'information pédagogique qui vous semblent les plus intéressantes pour vous ? (choisissez 5 items en les classant par ordre préférentiel de 1 à 5)"

!	!	!	!	!
!* Circulaires	!	9,5	!	-
!* Presse écrite	!	9,5	!	-
! d'information	!		!	
!* Revues profes-	!	9,5	!	-
! sionnelles	!		!	
!* Bulletin de	!	3,0	!	-
! circons-	!		!	
! cription	!		!	

A la lecture de ce tableau, on peut classer les canaux d'information en 3 groupes :

- Ceux qui obtiennent environ la moitié des mentions et qui sont peu présents en première position.
- Ceux qui rencontrent une large approbation tant dans le choix multiple que comme canal privilégié.
- Les vecteurs intéressant moins d'1/4 des instituteurs et rarement cités au premier rang.

1.1 * La communication orale

Trois canaux d'information sont cités dans 2/3 des réponses et viennent en premier choix pour plus d'un instituteur sur 10. Outre le fait qu'il s'agisse de vecteurs reposant essentiellement sur l'échange verbal, ils ont en commun de sembler véhiculer des informations apparemment en prise directe avec le vécu et la pratique de la classe.

On fait confiance à ses pairs et à "ceux qui connaissent le métier", comme l'affirme un instituteur ; d'autres justifient ce choix par le fait que "c'est au milieu de collègues qu'on est le plus à l'aise, car on a tous les mêmes problèmes". Ces références à l'expérience, à l'acquisition privilégiée de savoir faire, voire de remèdes, visent :

- à valoriser les informations qui pourraient être directement utilisables dans la pratique ; en cela,

ces remarques rejoignent celles faites par A. PROST vis à vis des attentes des jeunes enseignants qui manifestent majoritairement "une attitude fidèle à la tradition et attentive à l'exemple et au conseil des anciens " (1).

- à refuser les exposés et les discussions théoriques (voir la place accordée aux Conférences ou même aux mouvements pédagogiques cités en premier par seulement 1,6 % des instituteurs, alors que 16,9 % d'entre eux en sont ou en ont été des militants).

La première place accordée aux stages professionnels, tant par le nombre des instituteurs qui les citent (71 %) que par la proportion de ceux qui les placent au premier rang (près du 1/3 de l'échantillon) semble exprimer une demande allant dans les sens des remarques précédentes mais révèle de plus des insatisfactions ou des interrogations (pas toujours explicites) face à sa propre pratique et un souci sous-jacent d'une meilleure efficacité. En ce sens, il s'agit d'une démarche porteuse de potentialités et montrant le rôle que peut et doit remplir la formation continue pour permettre aux maîtres de dépasser l'opposition factice entre théorie et pratique.

1.2 * Le spécificités des institutrices
de maternelle et des maîtres d'AIS (2)
en matière de communication orale

	-----	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*
	! Elémentaire!	! Maternelle!	! A.I.S. !	!	!	!
	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*
	! Cita-! en !	! Cita-!en !	!Cita-!en !	!	!	!
	! tion !	! tion !	! tion !	!	!	!
-----	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*
! * Stages pro-	! 65,8 !	! 39,2 !	! 83,0 !	! 38,9 !	! 55,0 !	- !
! fessionnels	! !	! !	! !	! !	! !	! !
! * Discussions	! 51,2 !	! 12,6 !	! 72,0 !	! 16,6 !	! 88,8 !	! 66,0 !
! avec les col-	! !	! !	! !	! !	! !	! !
! lègues	! !	! !	! !	! !	! !	! !
! * Réunion et	! 61,0 !	! 16,4 !	! 66,4 !	! 8,3 !	! 78,0 !	- !
! rencontres	! !	! !	! !	! !	! !	! !
! pédagogiques	! !	! !	! !	! !	! !	! !
-----	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*

On peut noter la part encore plus importante faite à la communication orale par les maîtres de l'enseignement spécialisé et de maternelle. Ceux-ci font plus confiance à l'échange. Cette attitude semble fondée sur une plus grande collaboration des maîtres et une ouverture aux autres plus manifeste.

Par ailleurs, les réponses enregistrées à une question sur la place accordée par ces mêmes enseignants au travail en équipe confirment une vision moins solitaire du métier (80,5 % y accorde de l'intérêt).

L'absence de programmes et de manuels est une autre dimension de l'explication.

La troisième repose sur un esprit de corps plus prononcé de ces maîtres (manifesté entre autre par l'existence de l'A.G.I.E.M (3)). La lecture plus régulière des revues pédagogiques provoque, en outre, des occasions de confrontations et de réflexion

communes.

A noter la place faite par les institutrices de maternelle aux conférences, peu citées par les autres catégories : elles sont placées en cinquième position avec 44,5% de citations, 11 % leur accordant le numéro un. Ceci semble s'expliquer par les habitudes qu'ont les IDEN de circonscriptions maternelles de faire intervenir des chercheurs ou des universitaires, mais aussi par une plus grande ouverture à la réflexion théorique, ce qui est particulièrement sensible dans le domaine de la psychologie de l'enfant et dans les attentes générales face à la recherche comme le révèle une autre partie de l'enquête.

2 * L'information pédagogique écrite

Un deuxième groupe apparaît à la lecture du tableau : les canaux d'information cités par un instituteur sur deux en moyenne et qui ne sont placés en premier rang que par moins de 10 % des répondants. Dans ce groupe, on retrouve des supports écrits, mais qui ont tous des caractères bien particuliers. Il s'agit :

- Des livres du maître cités par 51,6 % et placés en premier par 8 %
- Des revues pédagogiques citées par 50 % et en premier chez 4,8 %
- Des manuels scolaires avec 47 % et 9,6 %.
- Des **Instructions Officielles** avec 43,5 % et 1,6 %.

Alors que les vecteurs d'informations oraux ne révélaient pas de grandes différences entre les catégories, les écarts sont ici très appréciables, sauf pour les revues pédagogiques.

	-----	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*
	! Elémentaire !	Maternelle !	A.I.S. !				
	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*
	! Cita- ! en 1!	Cita- !en 1!					
	! tion !	! tion !	! tion !	! tion !	! tion !	! tion !	! tion !
-----	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*
! * Livres du!	63,4	11,4	28,0	2,8	11,0	-	-
! maître !	!	!	!	!	!	!	!
! * Manuels !	54,8	15,2	20,0	-	22,0	-	-
! scolaires!	!	!	!	!	!	!	!
! * Revues !	41,4	1,3	72,0	11,0	55,5	11,1	11,1
! pédago- !	!	!	!	!	!	!	!
! giques !	!	!	!	!	!	!	!
! * Instruc- !	52,4	-	16,5	5,5	44,5	-	-
! tions of- !	!	!	!	!	!	!	!
! ficielles!	!	!	!	!	!	!	!
-----	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*

2.1 * Les revues pédagogiques

Toutes les catégories d'instituteurs situent les revues pédagogiques en bonne place dans leurs sources d'information. Si elles ne sont qu'au sixième rang chez les maîtres de l'élémentaire, elles viennent en deuxième position en maternelle et en quatrième position pour les maîtres de l'enseignement spécialisé.

Si l'on examine plus en détail cette lecture à travers les réponses à la question "Lisez-vous une (des) revues pédagogiques ? Lesquelles ?" on constate que 83,8 % déclarent en lire régulièrement ou de temps en temps.

a) De quelles revues s'agit-il ?

Toutes catégories confondues, sur 176 mentions de revues (une majorité d'instituteurs en citant

plusieurs) 131, soit 74,4 % des revues lues, peuvent être considérées comme apportant des informations en prise directe avec la pratique de la classe.

Il s'agit dans l'ordre des citations :

1. des fiches pédagogiques de l'**Ecole Libératrice**
2. de l'**Education Infantine**
3. du **Journal des Instituteurs**
4. de l'**Ecole Maternelle Française**
5. de **Textes et documents pour la classe**
6. **Les B.T.**
7. **Documentation par l'Image**
8. **EPS 1 - Animation et Education**
9. **Education et Informatique - Cahiers de l'Enfance Inadaptée.**

Les autres revues citées sont celles de mouvements pédagogiques (**l'Educateur - Dialogue**) ou des magazines d'informations générales sur le système éducatif et ne s'adressant pas de manière spécifique aux enseignants: qu'il s'agisse de publications ministérielles (**Cahiers de l'Education Nationale**), de mensuels de groupes de presse, d'associations ou de partis politiques (**Le Monde de l'Education**, **l'ex-Education** - citée 13 fois alors qu'elle avait disparu depuis 4 mois au moment de l'enquête -, **l'Ecole et la Nation**, les **Cahiers Pédagogiques**).

Les publications en sciences de l'éducation ne sont citées que par un seul des instituteurs de l'échantillon : il s'agit d'un CPEN qui mentionne **Repères** et la **Revue Française Pédagogique**.

Cette faible lecture des revues en sciences de l'éducation n'est pas étonnante ; une enquête récente conduite par J. HASSENFORDER (4) montrait la diffusion très faible de ces revues auprès des praticiens et l'inégale répartition géographique des abonnés.

L'effort fait depuis deux ans par l'I.N.R.P. pour établir un lien entre ses chercheurs et les praticiens en diversifiant ses publications n'a pas encore eu de

répercussion chez les instituteurs : **Rencontres pédagogiques** ou le bulletin **Etapes de la recherche** ne sont cités par aucun de nos répondeurs.

Il est vrai que ces revues sont récentes et n'ont peut-être pas bénéficié de la publicité qu'elles mériteraient, il convient donc d'attendre pour juger si elles atteignent leur but.

La lecture régulière des revues pédagogiques est beaucoup plus fréquente chez les maîtres d'écoles rurales, peut-être cela correspond-il à une compensation aux moindres contacts qu'ils peuvent avoir avec leurs collègues. Les différences ne sont pas significatives entre les ex-normaliens et les autres ; par contre, chez les instituteurs de moins de 30 ans, le pourcentage de lecture régulière passe de 32,2 % à 16,1 %. Cette constatation rejoint les remarques faites à propos des mouvements pédagogiques. La participation aux mouvements pédagogiques est moins fréquente chez les moins de 30 ans.

Cette étude des revues pédagogiques lues par les enseignants révèle aussi une grande différence entre les personnels d'écoles élémentaires et ceux d'écoles maternelles.

b) Les institutrices de maternelles et les revues pédagogiques

A la question : "Lisez-vous une (des) revues pédagogiques ?" si le taux de lecture est sensiblement le même en maternelle et en primaire (83,4 % pour l'une et 83,5 % pour l'autre), lorsqu'on sépare la lecture régulière et la lecture occasionnelle la différence devient notable :

	Elémentaire	Maternelle
* Lisent régulièrement!	24,0 %	44,5 %
* Lisent de temps en temps	59,5 %	38,9 %

Cette différence est confirmée par la place accordée - la deuxième avec 72 % de mentions - par les institutrices de maternelle aux revues pédagogiques comme sources d'information et concorde avec les chiffres de diffusion des revues pédagogiques spécialisées que nous avons pu nous procurer chez les éditeurs :

- * Chez Nathan, l'**Education Infantine** a environ 20 000 abonnés, le **Journal des Instituteurs** un peu moins.
- * Chez Colin-Bourrelrier, l'**Ecole Maternelle française** diffuse à 12 000 exemplaires alors que l'**Ecole et la Vie** (disparue il y a 3 ans par insuffisance d'abonnés) tirait à 10 000 exemplaires.

Comme il y a environ trois fois plus d'écoles élémentaires que d'écoles maternelles (5), on peut vérifier que les réponses à ces questions reflètent bien une réalité.

Ces différences sont d'ailleurs surtout dues aux deux revues citées, puisque sur les 30 institutrices (sur 36) d'Ecole Maternelle qui déclarent lire des revues pédagogiques, 24 citent l'**Education Infantine** et 11 l'**Ecole Maternelle Française**.

Le contenu de ces deux revues qui mêle fiches pratiques, dossiers ou contributions sur un thème correspond aux attentes de beaucoup d'institutrices, apporte parfois des références théoriques intéressantes

et permet souvent de susciter des discussions dans les écoles.

De plus, il semble que ces revues remplissent un rôle s'apparentant à celui des manuels et des livres du maître pour les instituteurs d'école élémentaire, avec peut-être aussi contraignantes :

2.2 * Les manuels scolaires et livres du maître

Il n'est pas surprenant que ceux-ci tiennent peu de place dans l'information pédagogique en maternelle et A.I.S. Au contraire, on peut s'étonner de les voir figurer en bonne place, alors qu'il n'en existe pas à proprement parler pour ces niveaux d'enseignement.

Il ressort des entretiens conduits avec des institutrices de maternelle (qui citent les manuels pour 20 % d'entre elles et les livres du maître pour 28 %) que, sous ce vocable, beaucoup placent des ouvrages du type de ceux édités dans la série "Pédagogie pré-scolaire" de Nathan ou "Pratique Pédagogique" de A. Colin-Bourrelrier.

Il est vrai que nombre de ces livres peuvent effectivement s'apparenter pour les maîtres à des manuels ou mieux à des livres du maître.

La place accordée par les instituteurs d'école élémentaire aux manuels et livres du maître montre qu'ils sont des éléments déterminants de leurs réflexions et de leurs pratiques ; ils le situent immédiatement après les stages professionnels et les réunions ou rencontres pédagogiques.

REPOSES DES MAITRES D'ELEMENTAIRE .

	Sur l'ensemble des mentions	en n°1
* Livres du Maître	63,4 %	11,4 %
Rang	2°	5°
* Manuels	54,8 %	15,2 %
Rang	4°	3°

Ce rôle, dans la pédagogie de l'école élémentaire, est confirmé par les réponses aux questions concernant la préparation des cours et l'importance respective des manuels et des **Instructions Officielles** : 59,4 % de ces instituteurs déclarent préparer leurs cours en utilisant plusieurs manuels, 20,3 % en utilisant des manuels et/ou des livres du maître, manuels et réflexion personnelle ; les livres du maître seuls et la réflexion sans support écrit ne recueillent l'approbation que de 2,5 % des instituteurs chacun.

Les manuels remplissent un rôle de référence dans la conduite de la classe. Cette fonction apparaît clairement dans les réponses : un maître sur 5 (19,5 %) déclare que, pour lui, les manuels sont plus importants que les I.O. ; 9,5 % seulement ayant la position inverse, 71 % accordant autant d'importance aux deux sources d'information.

On peut penser que le nombre d'instituteurs qui accorde réellement plus de place aux manuels qu'aux I.O. est supérieur à ce que révèle les chiffres, la fonction et la place du questionnaire jouant ici à plein et induisant, chez beaucoup, des réponses

qu'ils pensent être concordantes avec celles qu'attend d'eux celui qui les interroge. Ceci est confirmé, non seulement par les rangs respectifs attribués aux I.O. et aux manuels comme vecteurs d'information privilégiés, mais aussi par les réponses faites à la partie du questionnaire sur les I.O. d'histoire-géographie de juillet 1984.

Le rôle prépondérant de ces outils pédagogiques, comme guides de la pratique et points d'ancrage "théoriques" est aisément explicable. Il s'agit en général de supports d'informations simplifiées et un emploi commode, ils facilitent la tâche de l'instituteur en lui proposant un cadre, des activités et une progression qu'il n'a plus qu'à suivre avec plus ou moins d'indépendance. Les manuels les plus utilisés sont d'ailleurs souvent ceux où cette progression et ce cadre sont les plus sécurisantes et faciles à suivre (voir l'importance prise en maths par la collection EILLER/HACHETTE).

Ils constituent un réconfort pour ce généraliste de la didactique qui n'est pas et sait qu'il ne peut pas être un spécialiste en toutes disciplines. Les manuels apparaissent dès lors comme une réponse au besoin de simplicité et de certitude des enseignants. Le problème n'est donc peut-être pas de brandir l'anathème contre l'outil mais de parvenir :

- * à ce qu'il soit mieux conçu d'une part et ceci est possible : les séries ERMEL ou encore Maths-Hebdo, les TAVERNIER en éveil scientifique (cités d'ailleurs par 3 instituteurs de l'échantillon comme livres ayant influencé de manière déterminante leur pratique en réponse à une autre partie du questionnaire) en témoignent.
- * à ce qu'ils soient compris comme n'étant que des outils, pratiques certes, mais dont le maître doit savoir se détacher.
- * à faire en sorte que, lorsque des manuels utilisant les apports de la recherche et allant dans le sens des objectifs généraux du système, sont publiés, les maîtres aient les références

conceptuelles et les capacités qui leur permettent de s'en servir. La diffusion presque confidentielle de la série "Activités d'Eveil" de Nathan rédigée par L. MARBEAU et son équipe qui a conduit à l'abandon de sa production par l'éditeur, est significative.

Il est donc nécessaire, en ce domaine comme en d'autres, que les innovateurs ne s'inscrivent pas en rupture conflictuelle avec les pratiques et les attentes des maîtres et qu'elles participent d'une évolution qui ne peut concerner les seuls manuels.

En général, les manuels pour élèves sont plus utilisés par les maîtres comme critères et comme exemples de démarche, que par les enfants (hormis peut-être en ce qui concerne les exercices). La diffusion respective des manuels et livres d'accompagnement montre d'ailleurs que nombre d'instituteurs utilisent dans leurs classes des manuels sans posséder le livre du maître correspondant.

Une autre raison du poids des manuels dans l'information pédagogique ressort de nos entretiens : ils constituent pour beaucoup une traduction claire et opérationnelle des I.O. ; certains, comme cette institutrice de CM1, pensant même que l'institution accorde un agrément à chaque manuel avant sa publication. La référence à une conformité aux I.O., qu'on trouve sur les pages de garde et les fonctions des auteurs confortent, souvent de manière diffuse, de telles idées.

Ce qui paraît plus inquiétant, c'est que peu d'enseignants discernent les fondements pédagogiques et la démarche sous-jacente aux manuels qu'ils utilisent ; démarche qui ne se trouve pas toujours être en concordance avec celle qui est ou qu'ils déclarent être, la leur. C'est une preuve supplémentaire de la difficulté de beaucoup de praticiens de

théoriser leur pratique.

2.3 * La lecture et la place des Instructions Officielles

Si, pour 43,5 % des instituteurs de l'échantillon, les I.O. apparaissent comme une source importante d'informations pédagogiques, il convient de remarquer qu'elles n'arrivent qu'au 7ème rang dans les mentions et qu'elles sont très rarement citées comme première référence.

-----	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*
! Elémentaire!	! Maternelle!	! .A.I.S.!	! Ensemble !				
! CATEGORIE!	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*	!-----*
! Cit.!	! N°1 !	! Cit.!	! N°1 !	! Cit.!	! N°1 !	! Cit.!	! N°1 !
!-----!	!-----!	!-----!	!-----!	!-----!	!-----!	!-----!	!-----!
! Taux !	! 52,4! - !	! 16,5! 5,5!	! 44,5! - !	! 43,5! 1,6!			
! Rang !	! 5e ! - !	! 10e ! 6e !	! 6e ! - !	! 7e ! 10e!			
-----	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*	*-----*

Ces réponses permettent donc de relativiser les résultats enregistrés à la question où 57 % estiment la connaissance des **Instructions Officielles** comme indispensable, 38 % seulement souhaitable et 5 % secondaire.

Il ressort des entretiens que, pour beaucoup d'enseignants, les **Instructions Officielles** permettent de fixer des objectifs généraux, des limites, un programme, mais qu'ils les trouvent bien souvent trop générales et difficiles d'accès. Un instituteur de cours élémentaire ayant même déclaré qu'il avait "essayé" de lire les **Instructions Officielles** de 1978 et qu'il ne les avait pas terminées "parce qu'elles

étaient trop complexes et qu'elles ne tenaient pas suffisamment compte de la diversité des niveaux des élèves".

Ces appréciations mettent en évidence une nouvelle fois la difficulté de lier pratique et théorie, les besoins immédiats de la conduite de la classe entraînant souvent un déséquilibre dans la réflexion sur les interactions entre objectifs généraux d'éducation, objectifs d'enseignement, démarche des élèves et démarche du maître, au profit de cette dernière.

Dès lors, les **Instructions Officielles** sont appréhendées uniquement comme des textes fixant un programme, une progression au cours de l'année et entre les niveaux ? Il est donc logique que les manuels soient assimilés à une traduction pratique des **Instructions Officielles**.

Les centres d'intérêt pédagogique privilégiés par les uns et les autres confirment que les hiérarchies des sources d'information établies par le questionnaire reposent sur des attentes différentes. En effet, si l'information recherchée porte surtout sur la psychologie de l'enfant, il est, somme toute, logique de penser qu'on peut la trouver aussi bien dans les conférences, les rencontres, revues et ouvrages pédagogiques que dans les **Instructions Officielles**. De la même manière, lorsqu'on souhaite surtout des apports sur les contenus et les méthodes, il est compréhensible que les **Instructions Officielles** soient plus prises en compte.

Ces deux approches du métier tendent bien souvent à dissocier -voir à opposer- démarche du maître et démarche de l'enfant.

Les difficultés d'établir des convergences entre Grande Section et Cours Préparatoire ne tiennent-elles pas souvent au heurt de deux pédagogies : l'une qui, centrée sur l'enfant peut en oublier parfois le rôle du maître et l'autre qui, centrée sur les contenus disciplinaires : peut perdre de vue les processus d'appropriation des connaissances par l'enfant ?.

CONCLUSION

Si le cadre et les objectifs de l'étude, les limites quantitatives et géographiques de l'enquête ne permettent pas d'en tirer des conclusions totalement généralisables, les résultats semblent cependant suffisamment indicatifs de tendance et d'attitudes communes à ces catégories d'enseignants.

Raymond OUZOULIAS

N O T E S

(1) A. PROST, "Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation", *Revue française de pédagogie*, n° 24, 1974.

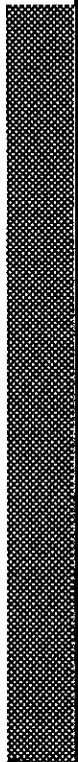
(2) A.I.S. : Adaptation, Intégration scolaire (Maîtres de l'enseignement spécialisé)

(3) A.G.I.E.M. : Association générale des institutrices d'école maternelle.

(4) J. HASSENFORDER, "La diffusion des revues en sciences de l'éducation", *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 2, 1983, pp 9-18.

(5) 44 937 pour les écoles élémentaires et 16 717 maternelles en 1982/1983. Chiffres du M.E.N.

BIBLIOGRAPHIE
courante



OUVRAGES ET RAPPORTS

A * SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'EDUCATION

Les Contextes de recherche en éducation dans les pays en développement / Dir : Sheldon Shaeffer, John A. Nkinyangi.- Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, 1984.- 289 p. : ill ; 25 cm. *21*

Les descriptions détaillées afférentes à divers pays en voie de développement montrant la variété et la particularité des milieux où a lieu la recherche en éducation ; on observe aussi certains traits communs, notamment que cette recherche est très souvent liée à des facteurs politiques et sociaux tels que l'idéologie, la vision du monde. Les donateurs étrangers et la communauté internationale jouent un rôle crucial dans la nature des thèmes et la méthodologie.

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE SAINT CLOUD. Centre de recherche et de formation en éducation.- **Contribution à l'étude des obstacles à la recherche en éducation.**- Saint-Cloud : Ecole Normale Supérieure, 1983.- 204p. fig. ; 30 cm. *11*

Rapport qui concerne deux champs théoriques : la psychosociologie de la recherche et la psychosociologie de la communication dans l'enseignement supérieur : les raisons pour lesquelles certains enseignants ne répondent pas aux questionnaires, en particulier à ceux relatifs aux sciences de l'éducation.

HIRST (Paul).- **Educational theory and its foundation disciplines** / ed. by Paul Hirst ; W. Brian Davies, J. Nisbet, R.S. Peters, Brian Simon.- London ; Boston ; Melbourne ; ... : Routledge & Kegan Paul, 1983.- 145

p. ; 22 cm. Bibliogr.

21

Ce livre rassemble (dans les domaines de la théorie de l'éducation, de la philosophie de l'éducation, de la psychologie de l'éducation, de la sociologie de l'éducation, de l'histoire de l'éducation) les contributions de cinq chercheurs qui y mettent l'accent sur les évolutions majeures et les tendances les plus importantes dans les sciences de l'éducation en Grande-Bretagne.

HOPKINS (David).- Alternative perspectives on school improvement / David Hopkins & Marvin Wideen.- London, New York : The Falmer Press, 1984 ; - 212 p., tabl., 23 cm. Bibliogr. ; Index.

23

Considérant que le mode d'amélioration de l'école prévalant dans les années soixante - soixante dix, de nature prescriptive et centralisatrice, n'a pas tenu ses promesses, les auteurs proposent une alternative fondée sur une reconceptualisation de l'enseignement et de l'apprentissage qui insiste sur la diversité et la spécificité des enseignants et apprécie le patrimoine culturel dans lequel et vers lequel évoluent l'enseignant et l'enseigné. Ils nous livrent les réflexions de divers chercheurs sur "la stratégie du progrès scolaire" (Colloque de l'Université Simon Fraser, Vancouver, été 1980). La première partie de l'ouvrage traite du concept d'amélioration, la deuxième des participants à ce processus (directeurs, enseignants et étudiants), la troisième des différentes approches de l'innovation, et la dernière de la mise en oeuvre de ces idées.

HUSEN (Torsten), ed.- The international encyclopedia of education : research and studies / Torsten Husen, T.Neville Postlewaite, ed.- Oxford, New York, Toronto: Pergamon Press, 1985.- vol. 1 à 9 : 5647 p., vol. 10: 419 p.: index ; 25 cm.

NISBET (John).- World yearbook of education 1985. Research, policy and practice / ed. by John Nisbet,

Jacquetta Megarry, Stanley Nisbet.- London : Kogan Page ; New York : Nichols Publishing Co, 1985.- 332 p. : tabl. , Index. *2*

Cet annuaire international de l'éducation (qui avait traité précédemment de la formation professionnelle, de l'éducation des minorités, des ordinateurs à l'école, de l'éducation des femmes) a pour thème en 1985 : la recherche pédagogique, ses politiques dans divers pays ou zones du monde, l'évolution cas par cas de ses orientations et son application pratique. Ce bilan des stratégies de recherche et de réforme adaptées aux besoins de contrées différentes est complété par une importante bibliographie d'ouvrages, de rapports officiels, d'articles et de documents de travail en grande majorité anglo saxons.

Recherche-action et expérimentations sociales.- Paris: Epi, 1984.- 128 p. : 23 cm. (Connexions psychosociologie Sciences humaines ; 43.) *21*

A travers des articles et études de sociologues d'une part, engagés dans les recherches sur le terrain, auprès de groupes militants porteurs de changements dans la société et de psychosociologues, d'autre part spécialistes de l'intervention, appuyant leur démarche sur la psychanalyse, toute la problématique de la recherche-action est présentée : implication du chercheur, place du sociologue et des mouvements sociaux, méthodologie de la recherche.

B * PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

B1) Philosophie et éducation

MOORE (T.W.).- **Philosophy of education : an introduction/T.W. Moore.-** London ; Boston ; Melbourne ; ... : Routledge 6 Kegan Paul, 1982.- XI-142p. ; 22 cm.- (International Library of the Philosophy of education.)
Index, bibliogr. *12*

PUTNAM (Hilary).- Raison, vérité et histoire / H. Putnam ; trad. Abel Gerschenfeld.- Paris : Les Editions de Minuit, 1984.- 242 p. : 22 cm. (Propositions) *12*

Analyse de la vérité qui réunit les composantes objectives et subjectives. Analyse de la rationalité qui introduit les "valeurs" et l'histoire en démontrant que notre idée de la rationalité n'est au fond qu'une partie de notre conception de l'épanouissement humain, de notre idée du bien.

REBOUL (Olivier).- Le Langage de l'éducation : Analyse du discours pédagogique / Olivier Rebul.- Paris : P.U.F., 1984.- 168 p. ; 21 cm (L'Éducateur ; 90).

Bibliogr. *12*

Analyse du discours pédagogique contemporain : les différents types de discours (le contestataire, le novateur, le fonctionnel, l'humaniste, l'officiel) ; les mots-chocs et les slogans, les procédés rhétoriques ; les fins de l'éducation.

STRIKE (Kenneth A.).- Liberty and learning / Kenneth A. Strike.- Oxford : Martin Robertson, 1982.- VIII - 176 p. ; 22 cm.- (Issues and ideas in education).

Bibliogr., index *12*

B2) Histoire et éducation

BANTOCK (G.H.).- Studies in the history of educational theory / G.H. Bantock.- London ; Boston ; Sydney : George Allen & Unwin, 1980.- 24 cm.

I - Artifice & Nature : 1350-1765.- 309 p.-

Notes bibliogr. , index. *13*

GONTARD (Maurice).- L'Enseignement secondaire en France de la fin de l'ancien régime à la loi Falloux (1750-1850) / Maurice Gontard.- Aix-en-Provence : Edisud, 1984.- 254 p. : ill., couv. ill. ; 24 cm.

13

De 1750 à 1850 : beaucoup de changements à travers des

crises politiques multiples : 3 révolutions, une dizaine de constitutions, 4 rois, 2 républiques, un empire ; l'histoire scolaire avait précédé ou suivi l'histoire politique ; mais, malgré une cascade de réformes et une multitude de décrets et de lois, l'enseignement secondaire avait peu changé tant sur le plan des études que sur celui de la vie quotidienne ; il demeurait très centralisé, à forte dominance littéraire et prenait ainsi du retard sur celui des états voisins.

B3) Education Comparée

HIROSHIMA UNIVERSITY.- Research Institute for Higher Education.- **Comparative approaches to higher education curriculum, teaching and innovations in an age of financial difficulties.**- Hiroshima : Hiroshima University, 1983.- IV - 240 p. : tabl. ; 23 cm.-

(Reports of the Hiroshima / OECD meetings of experts.)

Notes bibliogr.

13

Deuxième rapport - sur les recherches de la période de 1981-1982- élaboré par l'Institut de recherche sur l'enseignement supérieur de l'Université d'Hiroshima dans le cadre du projet coopératif lancé par l'OCDE intitulé : "Une étude comparative des innovations dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les programmes et des méthodes d'enseignement". Il traite des améliorations et des réformes à l'Université d'Hiroshima, en Chine, dans les Universités et Collèges américains, dans les Instituts pilotes de l'enseignement supérieur coréen, de l'évolution de la technologie pédagogique et du recyclage des enseignants en Grande-Bretagne (incluant les systèmes d'instruction personnalisée type "Keller Plan" notamment en sciences physiques). Divers exemples d'attitude devant la crise financière sont exposés.

C * SOCIOLOGIE ET EDUCATION**C1) Sociologie Générale**

NISBET (Robert A.).- **La Tradition sociologique** / Robert A. Nisbet, trad. Martine Azuelos.- Paris : P.U.F., 1984.- 409 p. : 22 cm. (Sociologies)

Index

12

L'ébranlement révolutionnaire de la fin du XVIIIe s, est pour Nisbet une des "traditions" de la sociologie moderne que se donne pour tâche la reconstruction d'un ordre social secoué par la critique individualiste et utilitaire. Cette histoire des idées sociologiques s'organise autour de concepts élémentaires : Communauté, autorité, statut, sacré, aliénation.

KERCKHOFF (Alan C.).- **Research in Sociology of education and socialization. A research annual. 4. Personal change over the life course** / Alan C. Kerckhoff (ed.)- Greenwich (Conn), London : JAI Press, 1983.- XIX - 286 p. : tabl., fig ; 23 cm.

Bibliogr.

11

Etude des diverses sources d'influence sur l'évolution du comportement et de la personnalité de l'individu au cours de sa vie : la famille, l'école, le milieu professionnel. Proposition d'une théorie de l'influence familiale sur la socialisation de l'enfant. Etude longitudinale des effets des interactions famille-école-individu sur ce qu'il advient des étudiants.

L'adaptation des étudiants à leur université (comparaison du degré d'adhésion aux contenus et aux objectifs utilitaires des programmes dans différentes universités). Analyse commentée de la théorie de Bowles & Gentis selon laquelle l'école, qui se veut méritocratique, reproduit les inégalités sociales car elle prépare à l'intégration dans l'ordre hiérarchique du monde du travail.

C2) Sociologie de l'éducation

BURGUIERE (Evelyne).- **La Famille et l'école** : analyse sociologique des difficultés des enfants dans les premières années de la scolarité et de leur rapport avec les caractéristiques familiales / Evelyne Burguière ; sous la direction de V. Isambert-Jamati.- Paris : sn, 1984.- 377p. : tabl, graph. ; 30 cm.

Thèse : Sciences de l'éduc. Paris V, René Descartes, 1984. *11*

Cet ouvrage cherche à montrer la corrélation entre le milieu familial et social de l'enfant et les difficultés ou réussites scolaires à l'école.- Histoire d'une enquête, et démarche méthodologique, approche sociologique : catégories socio-professionnelle et inadapation.

L'école maternelle : statistiques de fréquentation depuis 1969 selon les départements. Influence de l'activité des mères : femmes au foyer, ou activité professionnelle selon le niveau de qualification. Rapports entre les maîtres, les psychologues, les enfants et les familles.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE. CRESAS.- **Ouvertures : l'école, la crèche, les familles.**- Paris : L'Harmattan, 1985.- 175 p. : 22 cm.

(CRESAS ; 3). *14*

Les relations entre l'école et son environnement, en particulier les familles ; les différences d'attitudes et d'attente, des parents des divers milieux par rapport aux enfants selon les milieux familiaux. Conditions d'une ouverture qui profiterait à tous (analyses qui s'appuient sur des recherches - actions menées en collaboration avec des éducateurs ; dans des crèches ou de écoles).

KLEIN (Gillian).- **Resources for multicultural education** : an introduction / Gillian Klein.- Revised edition.- York : Longman, 1984.- 72 p. ; 29 cm.-

(Schools council programme 4, individual pupils.)
Notes bibliogr., index. *4*

PINEAU (Gaston).- Produire sa vie : autoformation et autobiographie / Gaston Pineau, Marie-Michèle.- Paris : EDILIG ; Montréal : éd. Saint-Martin, 1983.- 419 p., fig. ; 22 cm. (Théories et pratiques de l'éducation permanente). Bibliogr. *11*

Pratique privilégiée d'autoformation, l'histoire de vie utilisée comme méthode de recherche en sciences humaines ; les formes littéraires des histoires de vie ; analyse des utilisations de cette méthode en psychologie, en sociologie, en anthropologie et en éducation ; son application à une vie de mère au foyer pour expliciter le processus d'autoformation.

Pour un bilan de la sociologie de l'éducation : Colloque de Toulouse 16-17 mai 1983 / Centre de recherches sociologiques ; textes rassemblés par J.M. Berthelot.- Toulouse - Le Mirail : Université, 1984.- 165 p. ; 22 cm (Cahiers du Centre de recherches sociologiques ; 2.) *15*

Textes du Colloque intitulé "La Sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux sociaux de la scolarisation" : exigence sociétale et comparatiste en sociologie de l'éducation ; la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne, sociologie de la scolarisation et de la socialisation ; les inégalités scolaires et les apports de la pensée sociologique ; la relation formation-emploi : éducation et mobilité sociale ; socio-économie de l'éducation et problématique du développement ; les sciences sociales de l'éducation et le "Ministère" en France.

C3) Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

BALLION (Robert).- Expressions de la demande éducative : étude d'un échantillon d'appels à Inter-

Service-Parent / Robert Ballion.- Paris : Laboratoire d'économétrie de l'Ecole Polytechnique, 1982.- 67 p. ; 21 cm. *11*

Etude faite sur l'analyse d'un échantillon d'appels téléphoniques traités par Inter Service Parents, service fournissant par téléphone de renseignements, des consultations concernant des problèmes que traitent des conseillers d'orientation scolaire.

Statistiques sur les catégories socio-professionnelles des demandeurs, leur lieu d'appel, nombre d'enfants, âge, sexe, niveau scolaire, place dans la fratrie - Nature des demandes : enseignement privé, réadaptation écoles actives, bilingues, professionnelles etc.

DINELLO (Raimundo).- **Adolescents entre deux cultures** : Séminaire de transculturation de Carcassonne, avril, novembre 1982.- Paris : C.I.E.M. ; l'Harmattan, 1985.- 125 p. : fig; 21 cm (Migrations et changements ; 5.)

4

UNESCO. Paris.- **L'Avenir du livre**.- Paris : Unesco, 1982.- 30 cm.

I - ASSOCIATION DES EDITEURS DU ROYAUME UNI. **L'Impact des technologies nouvelles** / sous la direction de Priscilla Oakeshott et Olive Bradley, avec la coll. de Tony Beal, Roderick Bayd, John Cox, et al.- 121-23 p. : graph.- (Etudes sur le livre et la lecture ; 8.)

II - **Nouvelle lecture, nouveau lecteur** / Michel Gault.- 32 p. .- (Etudes sur le livre et la lecture ; 9.)

4

UNIVERSITE DE SAINT ETIENNE.- Centre interdisciplinaire d'étude et de recherches sur l'expression contemporaine.- **Cultures en conflit ?**.- Saint-Etienne ; C.I.E.R.E.C., 1984.- 204 p. : 24 cm. (Travaux XL) Index

4

D * ECONOMIE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

COLLOQUE NATIONAL DE DEMOGRAPHIE. Strasbourg 5-6-7 mai 1982. **Les Ages de la vie** : actes du colloque T.II.- Paris : I.N.E.D., P.U.F., 1983 ; 176 p. : tabl ; 24 cm. (Travaux et Documents ; 102.) *21*

E * PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

FARNE (Mario).- **Psicologia e vita : Come conoscere se stessi e gli altri** : guida pratica alla comprensione dei comportamenti umani / Mario Farne, Andreina Sebellico, Ferrucci Antonelli.- Milano : Selezione dal Reader & Digest, 1985.- 872 p. : fig., ill. en noir et coul., 28 cm. *4*

E4) Processus d'acquisition, activités cognitives

BLOCK (Ned).- **Imagery** / ed by Ned Block.- Cambridge (Mass.) ; London : The MIT Press, 1981.- 261 p. : fig. ; 23 cm. Bibliogr., Index. *12*

Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits / textes trad. et prés. par Guy Denhière.- Lille : Presses universitaires, 1984.- 407 p. : fig.; 27 cm (Psychologie cognitive). Bibliogr. *11*

Cadre théorique général des recherches les plus récentes sur le traitement de texte ; principes généraux de l'analyse prédicative et illustration de son utilisation ; les principaux modèles de compréhension et de mémorisation de textes. Bibliographie thématique pour la période 1975-1982.

LEIF (Joseph).- **L'Apprentissage : Conditionnements et libres choix** / Joseph Leif.- Paris : Delagrave, 1984.- 127 p. : 20 cm. *4*

MAURY (Liliane).- **Piaget et l'enfant** / Liliane Maury.-

Paris : P.U.F., 1984.- 128 p. : 18 cm. (Philosophies ; 2). Index. *4*

E8) Psychanalyse

BOURGUIGNON (Odile).- **Mort des enfants et structures familiales** / Odile Bourguignon.- Paris : P.U.F., 1984.- 317 p. : 22 cm. (Le Fil rouge, psychanalyse et psychiatrie de l'enfant). Bibliogr. *11*

CLANCIER (Anne).- **Le Paradoxe de Winnicott** : De la naissance à la création : essai suivi d'entretiens / Anne Clancier, Jeannine Kalmanovitch.- Paris : Payot, 1984.- 245 p. : 23 cm (Science de l'homme). Bibliogr. *21*

Etude de la personne et de l'oeuvre de D. W. Winnicott, pédiatre et psychanalyste anglais qui a émis des notions très originales et dont on souligne ici la dimension nouvelle heuristique.

F * PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

BELLENGER (Lionel).- **La Négociation** / Lionel Bellenger.- Paris : P.U.F., 1984.- 125 p. ; 18 cm. (que sais-je ? 2187.) *5*

MANNONI (Pierre).- **Adolescents, parents et troubles scolaires** / Pierre Mannoni.- Paris : E.S.F., 1984.- 142 p. : 24 cm (Science de l'éducation). Bibliogr. *4*

STEVENS (Olive).- **Children talking politics : political learning in childhood** / Olive Stevens.- Oxford : Martin Robertson, 1982.- IX - 191 p. ; 21 cm. - (Issues and ideas in education). Bibliogr., index. *11*

L'auteur présente les résultats d'une enquête menée sur 800 enfants de 7 à 11 ans pour savoir comment et à l'aide de quels facteurs émergent et se développent

leurs opinions et attitudes politiques. Il se base sur le modèle piagetien de croissance cognitive de l'enfant pour dégager de l'analyse des données les principaux stades d'évolution de leur réflexion. L'ouvrage fait beaucoup appel aux commentaires des enfants, révélant par ailleurs que leur intérêt pour la politique est très tôt stimulé par la télévision.

THOMAS (Raymond).- **Les Attitudes** / Raymond Thomas, Daniel Alaphilippe.- Paris : P.U.F., 1983.- 125 p. : fig ; 16 cm (que sais-je ? 2091.) *4*

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

La Communication non verbale / dir. J. Cosnier, A. Brossard.- Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestle, 1984.- 244 p. : fig. ; 20 cm. (Textes de base en psychologie). Bibliogr. *4*

FRANCE.- Éducation Nationale (Ministère).- **Lectures audio-visuelles** / Media Formation, Jean Bessalel coord. ; Suzanne Benoit, Claude Gavat.- Paris Ministère de l'Éducation Nationale s.d. (198.) - ill, tabl ; 30 cm.- (Formation des Maîtres ; Media Langages)

1 - **L'image publicitaire**.- 76 p.

2 - **La bande dessinée**.- 60 p.

3 - **Lire un film pédagogique, lire un journal télévisé**.- 24 p.

9

LEQUENNE (Marc).- **Bien parler en public** / Marc Lequenne.- Paris : ed. d'organisation, 1985.- 130p. : fig. ; 21 cm. (Pratique de). Bibliogr. *9*

STUBBS (Michaël).- **Language, schools and classrooms** / Michaël Stubbs.- London, New York : Methuen, 1983 (2e ed. rev.).- 160 p. : fig. ; 20 cm. (Contemporary

sociology of the school.)

Bibliogr. Index.

21

Cet ouvrage dresse un tableau des concepts socio-linguistiques fondamentaux qui permettent d'étudier comment le langage est utilisé dans différents contextes sociaux - les classes sociales, la famille, l'usine, l'école, la salle de classe - et par la suite, de comprendre les relations entre le langage et les processus d'éducation. L'auteur commente la théorie de B. Bernstein sur le code élaboré des enfants de milieu moyen qui permet l'accès à l'enseignement supérieur et le code restreint des enfants de classe ouvrière. Les structures du langage en classe sont étudiées. Les aspects cachés du curriculum c'est-à-dire les valeurs tacites "absorbées" par l'élève dans un comportement de réussite sont recherchés dans le dialogue maître - élève.

UNIVERSITE DE GRENOBLE. Centre de didactique du français. Centre de didactique des langues.- **Interactions : les échanges langagiers en classe de langue.**- Grenoble : Université, 1984.- 165p. : fig. ; 21 cm. Bibliogr.

11

Etude des échanges verbaux dans des classes de langue étrangère ; mise au point et comparaison de certaines techniques descriptives de ces échanges langagiers ; exposition d'une méthodologie générale d'observation des échanges pluriels.

UNIVERSITE DE SAINT ETIENNE.- Centre inter-disciplinaire d'étude et de recherche sur l'expression contemporaine.- **Linguistique et pédagogie.**- Saint - Etienne : CIEREC, 1981.- 198 p. : fig. ; 24 cm (Travaux XXVIII).

21

H * BIOLOGIE, SANTE ET EDUCATION

CAMPBELL (George).- **Health education and youth.** A review of research and development / ed by George Campbell.- London ; Philadelphia : The Falmer Press, 1984. - x- 473 p. : tabl. ; graph. ; 23 cm. Notes bibliogr. , index. *2*

La première partie de cet ouvrage donne une vue d'ensemble sur les recherches concernant le statut sanitaire des enfants et sur l'amélioration de leur santé. La seconde partie examine la contribution des programmes scolaires d'éducation sanitaire à l'éducation et à la santé, étudie les objectifs de l'éducation sanitaire et détaille les recherches en matière de connaissances et de croyances sur la santé et sur la prévention. Dans la troisième partie les groupes de travail formés en fonction de leur communauté de zone de recherche présentent un rapport sur les développements de leurs terrains de recherche respectifs (dissemination et instrumentation des projets d'éducation sanitaire, perception individuelle de la notion de santé, méthodes et moyens d'éducation sanitaire, etc.).

CASTILLO (Filiberto).- **Le Chemin des écoliers ou l'éducation à la santé en milieu scolaire** / Filiberto Castillo.- Louvain - Neuve : Cabay, 1984.- 373 p. : fig. ; 24 cm. *22*

Ouvrage qui propose aux enseignants du primaire et du secondaire, les thèmes majeurs d'une médecine préventive : écologie, environnement, diététique, hygiène de vie, et offre des modules de cours didactiques ; il décrit le programme d'éducation à la santé dans le système scolaire belge.

K * POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT**K1) Description des systèmes d'enseignement**

BALL (Stephen J.).- **Beachside comprehensive** : a case study of secondary schooling / Stephen J. Ball.- London ; New-York ; Melbourne ; ... : Cambridge University, 1981.- XXI - 328 p. : tabl. ; 23 cm. Bibliogr., index. *11*

BALL (Stephen J.).- **Comprehensive schooling** : a reader / ed. by Stephen J. Ball.- London ; Philadelphia : The Falmer, 1984.- 304 p. ; 23 cm.- (Issues in education & training series ; 1.). Notes bibliogr., index. *11*

Des chercheurs font ici l'analyse de diverses études de cas portant toutes sur des comprehensive schools, dans le contexte général de la crise de l'enseignement en Grande-Bretagne. Thèmes abordés : chute des effectifs scolaires, violence scolaire, enseignement multiracial, coupes budgétaires, passage élémentaire/secondaire, transition école-emploi, déviance, "groupes de niveau" rôle du chef d'établissement, etc.

Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik.- Berlin : Volk und Wissen Volkseigenen Verlag, 1983.- 207 p. : tabl ; 21 cm. *4*

K2) Politique de l'enseignement

FRANCE. Education nationale (Ministère).- **L'Ecole élémentaire : Programmes et instructions 1985.**- Paris : CNDP, 1985.- 123 p. : 16 cm. *7*

GRAY (J).- **Reconstructions of secondary education. Theory, myth and practice since the war** / J. Gray, A. F. Mc Pherson, D. Raffae.- London, Boston, Melbourne : Routledge and K. Paul, 1983.- XVI- 375 p., fig., 22

cm. Bibliogr., Index.

13

Cet ouvrage propose deux sortes de réponse à la question : "comment doit-on comprendre l'oeuvre de reconstruction de l'enseignement secondaire après la seconde guerre mondiale ?". La majeure partie de son contenu concerne la description, l'analyse, l'évaluation des transformations survenues dans le domaine de l'organisation de l'éducation et la pratique pédagogique, qui ont conduit à la réalisation de l'éducation secondaire obligatoire. De cette analyse découle une réflexion sur la méthodologie employée pour gérer ce travail de conception et sur les améliorations possibles de cette gestion.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- L'Ecole nouvelle La Source 1946-1984 : monographie historique / dir. Jean Louis Derouet ; Coord. Yves Brunel.- Paris : INRP, 1984.- 84 p. : fig. ; 30 cm. (Etude du fonctionnement de l'établissement scolaire ; histoire et histoires des établissements scolaires).

13

Description et évolution d'un établissement privé créé pour mettre en pratique des objectifs issus du courant de l'éducation nouvelle ; les périodes historiques significatives ; la singularité de l'établissement ; projet pédagogique et options éducatives, l'ouverture de l'établissement - Etude de cas.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES.- Les Réformes de l'enseignement en Italie.- Paris : OCDE, 1985.- 118 p. : 23 cm. (Examens des politiques nationales d'éducation).

4

PROST (Antoine).- La Politique de démocratisation de l'enseignement : essai d'évaluation (1950-1980) / Antoine Prost.- Paris : Université Paris I, Centre de recherche sur l'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme, 1985.- 191 p. : fig. ; 30 cm. *13*

La double politique de l'éducation quantitative et qualitative, menée pendant la période considérée, a-t-

elle atteint l'objectif de démocratisation qu'elle s'était fixée ? si oui, dans quelle mesure ? Les réformes de structure et la croissance de la scolarisation ont-elles modifié, et dans quel sens, le rapport à l'école des divers groupes scolaires ? Les conclusions de l'enquête auprès de 62017 élèves de l'agglomération Orléanaise, s'élargissent à la situation nationale "la démocratisation a progressé jusqu'au début des années 1960 dans une structure scolaire pensée par des conservateurs avec une volonté proprement réactionnaire de défense et illustration des humanités, alors qu'au contraire, les réformes de 1959, 1963 et 1965, qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école - et la démocratisation de l'enseignement ont, dans les faits organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale"

L * NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

L12) Ecole maternelle

FLORIN (Agnès). - Le Langage à l'école maternelle / Agnès Florin, Marie-Madeleine Braun - Lamesch, Geneviève Bramand du Boucheron. - Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985. - 213 p. : fig. ; tabl. ; 22 cm. (Psychologie et sciences humaines ; 142). Bibliogr.

11

Compte-rendu d'observations dans 16 classes de maternelle, lors de diverses activités : analyse du discours de la maîtresse et des enfants : Combien et comment parle-t-on ? qui parle et à qui ? De quoi et pour quoi parle-t-on ?

Richesse conceptuelle, comparaison entre classes, rapports entre différents aspects du langage de la maîtresse et du langage des enfants, différences interindividuelles ... Pédagogie du langage oral à l'école maternelle.

ZZAZO (Bianka).- L'Ecole maternelle à deux ans : oui ou non ? / Bianka Zazzo.- Paris : Stock, 1984.- 217p. : fig. ; 23 cm. (Laurence Pernoud). *11*

Enquête sur la scolarisation des très jeunes enfants : leurs réactions depuis le début jusqu'à la fin de l'année, celles des enfants de deux ans et des plus âgés ; comparaison avec d'autres enfants étant allés à la crèche ; leurs réactions suivant les modalités d'accueil qui leur sont faites. Opinion des enseignants.

L13) Enseignement élémentaire

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- Les Attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire / Emy Tedesco, D. Manesse, S. Vari.- Paris : INRP (1985).- 73 p. ; 29 cm. *11*

D'après les recherches et statistiques faites par E. Tedesco la brochure montre les raisons qu'ont les instituteurs de donner des devoirs ou non, l'opinion des chefs d'établissement, des inspecteurs, des parents d'en demander ou non. Quel genre de travail est conseillé, celui qui fait l'interdiction institutionnelle. Les problèmes posés par la disparité des niveaux socio et culturels des parents.

L2) Enseignement secondaire

LANGOUET (Gabriel).- Innovation pédagogique et égalité des chances : le 1e cycle du second degré / G. Langouet ss la dir; de Viviane Isambert-Jamati.- Paris : Le P'tit Thesar, 1983, 3 vol.- 473 + 225p. ; 30 cm. Thèse Sciences de l'Education Paris V, René Descartes, 1983. Bibliogr. *11*

Etude sur les conséquences de la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans, les réformes successives, les écarts entre les espérances et la réalité. Recherche des raisons des succès passés et des voies possibles pour les combattre. Statistiques sur les

innovations pédagogiques, l'évaluation des effets sociaux (Manque le T. 2 de cette thèse). Analyses sociales des pratiques pédagogiques.

L3) Enseignement agricole

FRANCE. Agriculture (Ministère).- **Enseignements agricoles et formation des ruraux** : Actes du colloque 23, 24, 25 janvier 1985 / préf. Michel Rocard.- Paris : Nathan, 1985.- 379 p. : 22 cm. (Agri - Nathan international). *21*

Situation de l'enseignement agricole par rapport à quatre questions majeures concernant l'ensemble socio-culturel agricole : transmission des savoirs, rapports à la société globale, diversité interne, reproduction sociale. Fonctionnement des institutions : processus de structuration, destructuration des institutions de formation, modalités et outils de sélection et de transmission des connaissances.

L4) Enseignement supérieur

MINOT (Jacques).- **Les Universités après la loi sur l'enseignement supérieur du 26 janvier 1984** / Jacques Minot ; coll. M. Connat, C. Edelbloute, D. Pallier, J. F. Zahn.- Paris : Berger-Levrault, 1984.- 356 p. : fig. ; 21 cm. (L'Administration nouvelle, série éducation) *4*

L6) Education des adultes et formation continue

BOUTIN (André).- **Formation et développement** / André Boutin ; pref. Michel Rocard.- Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983.- 232 p. : 21 cm. (Psychologie et sciences humaines ; 115). *23*

Après avoir évoqué les phénomènes d'exclusion tels que le chômage des individus, la mise à l'écart des circuits d'activité de certains secteurs géographiques etc., l'ouvrage opposé au schéma centralisé et individualiste traditionnel des projets de

développement responsables, libres et collectifs, en soulignant les exigences de la formation continue et les perspectives à moyen et à long terme de cette formation.

DUBAR (Claude).- **La Formation professionnelle continue** / Claude Dubar.- Paris : La Découverte, 1984.- 124 p. : 18 cm. (Repères ; 28) Bibliogr. *4*

M * PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

M1) Les enseignants

AUBA (Jean).- **Les Enseignants dans les Sociétés modernes** : une même interrogation / Jean Auba, Jean-Michel Leclercq.- Paris : La Documentation française, 1985.- 136 p. : fig. ; 25 cm (Notes et études documentaires ; 4755.) *13*

Etude sociologique des enseignants dans le pays de l'OCDE : leur formation et leur situation administrative, les enseignants dans la société : classes d'âge, sexe, rémunérations, appartenances syndicales ou politiques... Leur formation et l'évolution de son contenu.

M2) Formations des enseignants

FRANCE. Education Nationale (Ministère).- **Apprendre à observer : l'observation et l'analyse de situations pédagogiques dans la formation des instituteurs.** 1 de l'observation spontanée à l'observation méthodique / Media formation, Jean Coeurdevey, Marie Dopfer, Maurice Guilbert coord. et al...- Paris : Ministère de l'Education Nationale, sd 198.- 112 p. : tabl. ; 30 cm. (Formation des maîtres ; Laboratoires d'essais pédagogiques). Bibliogr. *9*

FRANCE. Education nationale (Ministère).- Direction des

écoles.- **Formation des maîtres aux pratiques documentaires** / Media Formation.- Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1982.- 2 t., 341 p. fig ; 30 cm. (Formation des maîtres). Bibliogr.

T. I : Réflexions générales

T. II: Formation des maîtres à l'école élémentaire.

FRANCE. Education Nationale (Ministère).- **Micro-enseignement et analyse des interactions** : problématique et réalisations / Media Formation, Michel Zafrilla.- Paris : Ministère de l'Education Nationale, sd (198.).- 221 p. : ill, tabl ; 30 cm. (Formation des maîtres ; Laboratoires d'essais pédagogiques). Bibliogr. *9*

O * VIE ET MILIEU SCOLAIRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES. SEVRES.- **Les transgressions**.- Sèvres : C.I.E.P., 1984.- 114p. : fig. ; 30 cm. (Vie scolaire). Bibliogr. *4*

COLOMBIER (Claire).- **Collèges : Faire face à la violence : Pédagogie institutionnelle et pratiques de formation** / Claire Colombier, Gilbert Mangel, Marguerite Perdriault.- Paris : Syros, 1984.- 188 p. : 22 cm. (Contre-poisons.) *6*

L'Enseignement de la sécurité à l'école / dir. Jacqueline Moreau.- Paris : E.S.F., 1985.- 132 p. : fig. ; 24 cm. (Science de l'éducation.) Bibliogr. *4*

FRANCE. Education nationale (Ministère).- **Partir.. en classes de découverte**.- Paris : C.N.D.P., 1984.- 161 p. : fig., ill. ; 30 cm. Bibliogr. *4*

P * METHODE D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

P1) Pédagogie

CROALL (Jonathan).- Neill of Summerhill : the permanent rebel / Jonathan Croall.- London ; Melbourne ; Henley : Routledge & Kegan Paul, 1983.- 436 p. : ill. ; 24 cm. Bibliogr., index. *13*

Cette biographie de A. J. Neill donne un portrait psychologique très détaillé de cet éducateur révolutionnaire et éclaire sa philosophie de la liberté de l'enfant qui se gouverne lui-même et choisit le moment et le contenu de son apprentissage, à travers l'interrogation de 200 anciens élèves, professeurs, parents en relation avec Neill durant son enseignement en Ecosse avant et pendant la première guerre mondiale. L'opposition de la plupart des pédagogues des années 20-30 puis la progression de ses idées en Europe et aux Etats-Unis avec son revers - le mésusage et la mauvaise interprétation du "Concept Summerhill" - lors de la vulgarisation de son expérience, poussent l'auteur à réfléchir sur la place réelle accordée aux idées fondamentales de Neill dans les écoles contemporaines.

L'Ecole plus.- Paris: Autrement (revue), 1985.- 385p.: ill. ; 25 cm. (Autrement ; 67). Index. *6*

KOURGANOFF (Vladimir).- Quelle école ? Pour un enseignement véritable / Vladimir Kourganoff.- Paris : Scarabée, 1984.- 197 p. : 22 cm. Index. *5*

KRASHEN (Stephen D.).- The natural approach. Language acquisition in the classroom / Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrel.- Oxford, New York, Toronto : Pergamon Press, 1983 ; 191 p. : fig. ; 22 cm. Bibliogr. *14*

Après une présentation des méthodes traditionnelles et non traditionnelles de l'enseignement des langues cet ouvrage propose une nouvelle méthode, l'approche naturelle, dont il expose la théorie et les

implications pédagogiques. Cinq hypothèses sur l'acquisition d'une seconde langue constituent une vue d'ensemble des recherches actuelles dans ce domaine. Un chapitre montre comment la méthodologie de l'approche naturelle dérive de cette recherche théorique. Toutes les techniques et les sources annexes d'enrichissement de l'acquisition et de l'apprentissage linguistiques sont présentées ainsi que des suggestions sur l'organisation de la classe et l'élaboration de tests adaptés aux âges des enseignés.

RAILLON (Louis).- **L'Enseignement ou la contre-éducation : essai de pédagogie fondamentale** / Louis Raillon ; pref. André de Peretti.- Paris : P.U.F., 1984.- 206 p. : 21 cm. (L'Éducateur ; 91). Bibliogr. *5*

YAGLIS (Dimitros).- **Maria Montessori** / Dimitrios Yaglis, trad. Marie-Odile Morel.- Toulouse : Privat, 1984.- 162 p. : 22 cm. (Grands Éducateurs). Bibliogr. *13*

La vie et l'oeuvre de Maria Montessori ; ce qu'elle doit à ses prédécesseurs et son originalité propre ; analyse de ses principes éducatifs ; l'applicabilité de sa méthode et les points forts de sa pédagogie ; l'oeuvre montessorienne et ses limites.

POEYDOMENGE (Marie-Louise).- **L'Éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité** / Marie-Louise Poeydomenge.- Paris : Dunod, 1984.- XIII + 194 p. : 24 cm. (Organisation et Sciences humaines). Bibliogr. *12*

Analyse du cheminement de la pensée du psychologue clinicien américain C. Rogers, l'un des fondateurs de la pédagogie non-directive ; la spécificité de la relation d'aide et son application en classe ; examen des problèmes soulevés au fil du texte.

P3) Méthodes d'enseignement

CENTRE D'ANIMATION DE DEVELOPPEMENT ET DE RECHERCHE EN EDUCATION.- **Apprentissage assuré : Bibliographie annotée** / Anicette Bolduc, Lise Breton.- Montréal ; C.A.D.R.E., 1981.- 31 p. : 30 cm. *32*

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE.- **Dossier d'analyse de différents systèmes E.A.O.** / Jean-Louis Léonhardt, André, Deléglise, Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audiovisuel pour la communication dans les sciences sociales.- Ecully : IRPEACS, 1982.- 156 p. : fig. ; 30 cm. Bibliogr. *4*

CERCLE DE RECHERCHE ET D'ACTION PEDAGOGIQUES.- **Travailler. Pourquoi pas en classe ?** Paris : Syros, 1984.- 215 p. : fig. ; 21 cm. (Cahiers pédagogiques, Contre-poisons). *61*

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- Département de psychosociologie de l'éducation et de la formation.- **Les Possibilités d'entraide pédagogique entre élèves.** Etude dans le cadre de l'école élémentaire / Brigitte Peterfalvi, Georges Adamczewski.- Paris : INRP, 1985.- 245 p. : fig. ; 24 cm. Bibliogr. *14*

Après une étude historique et une description d'expériences menées actuellement en France, le rapport fait apparaître la multiplicité des formes possibles d'entraide entre élèves et des objectifs poursuivis, d'où il ressort un certain nombre d'"effets" et de problèmes. Suivent des réflexions théoriques sur le monitorat et la socialisation des enfants, la promotion des relations horizontales...

SKAGER (Rodney).- **Organizing schools to encourage self-direction in learners** / Rodney Skager.- Paris, Oxford, New York, ... : Pergamon ; Hamburg : UNESCO Institute for Education, 1984.- XIV - 241 p ; 21 cm.- (Advances in lifelong education ; 9). Bibliogr.,

Index.

14

Cet ouvrage analyse le concept d'apprentissage auto-dirigé en le distinguant de la notion de travail autonome, ce dernier ne constituant que l'un des modes possibles de réalisation du premier et il révisé les notions antérieures sur les caractéristiques psychologiques, comportementales, de l'apprenant auto-dirigé dans le cadre de l'école. Le principe d'auto-direction est replacé dans le contexte des théories de l'apprentissage et dans la perspective d'une éducation permanente préparée dès la scolarité traditionnelle. L'auteur expose les cas concrets de quatre établissements scolaires ayant un caractère original dans leur propre pays et la particularité commune de favoriser l'auto-direction : L'exemple des U.S.A. représente le niveau élémentaire ; les Philippines et l'Hongrie, l'école secondaire de 4 ans ; l'Allemagne fédérale, le niveau post-obligatoire (fin du secondaire début du supérieur).

WAGNER (Lilya).- **Peer teaching. Historical perspectives** / Lilya Wagner.- Westport, London : Greenwood Press, 1982.- XI - 266 p. ; 21 cm.- (Contributions to the study of education series ; 5). Bibliogr. Index. *13*

Cette étude retrace l'historique de la méthode d'enseignement mutuel à travers toutes les civilisations occidentales, depuis la pratique d'Aristote jusqu'à celles des Etats-Unis au vingtième siècle. Elle s'efforce d'identifier les apports primordiaux d'individus ou de sociétés à cette pays occidentaux à des époques données. Elle décrit le contexte social et économique du développement de l'enseignement mutuel et les changements de méthodologie au cours de ce développement. L. Wagner tente d'en évaluer les effets à long terme. Le dernier chapitre est consacré à un bilan de la recherche théorique et l'application de cette méthode pédagogique aux Etats-Unis.

P4) Curriculum et programmes d'enseignement

DEGENHARDT (M.A.B.).- **Education and the value of knowledge** / M.A.B. Degenhard.- London ; Boston ; Sydney : George Allen & Unwin, 1982.- 104 p. ; 22 cm.- (Introductory studies in philosophy of education.)
Bibliogr. *12*

Cet ouvrage est consacré au problème des divers types de connaissance et de leur valeur dans le cadre de la théorie de l'éducation : il considère un aspect de la justification du choix des programmes d'enseignement. Deux questions sont posées dans l'introduction Y a-t-il des bases objectives pour un choix de curriculum indépendant du décideur ? Doit-on se fonder sur la valeur intrinsèque des connaissances ou sur leur utilité instrumentale ? L'auteur développe ensuite les différentes approches du problème : théories intuitionnistes, théories naturalistes qui fondent la notion de "bonne" éducation sur leur conception de la nature de l'homme, réflexions partant de la nature du savoir, de la religion, doctrines refusant la notion de jugement de valeur justifiant le choix.

R * MOYENS D'ENSEIGNEMENT

FRANCE EDUCATION NATIONALE (Ministère).- **31 programmes Basic de moins d'une page** / Media Formation, Service Formathèque ; A. Bethermin, E. Boule, O. Renaut et al.- Paris : Ministère de l'Education Nationale, 1983.- 13 + 63 p. *9*

GEOFFRION (Leo D.).- **Computers and reading instruction** / Leo P. Geoffrion and Olga P. Geoffrion.- Reading (Mass.) ; London ; Amsterdam ; Sydney ; ... : Addison-Wesley, 1983.- XV - 219 p. ; ill. ; 24 cm. Bibliogr. Index. *22*

Ce livre est destiné aux enseignants qui veulent savoir jusqu'où l'ordinateur peut les aider dans l'enseignement et les problèmes de "pré-requis" de la

lecture. Il fournit des exemples d'application et des descriptions de programmes existants.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- **Liberté 81 : droits de l'homme, banques de données et micro ordinateurs au lycée** / Thierry Hatt.- Paris : I.N.R.P., 1983.- 89 p. : fig. ; 30 cm. Bibliogr. *11*
L'Informatique et la loi : déclaration obligatoire de tous les fichiers nominatifs : les Objectifs de la recherche I.N.R.P. : adaptation de logiciels existants sur micro ordinateurs, exploration des problèmes scolaires. Cette brochure aide à mettre les élèves en situation de recherche scientifique, à intégrer pédagogiquement l'utilisation de l'informatique. Elaboration de la banque de données Liberté 81, donne son coût en heures, la bibliographie. Conseils pour l'organisation du travail des élèves : les différents types de travaux de dossier, le mode d'emploi, la rédaction des questionnaires, saisie et vérification des questions, des réponses, un exemple d'exécution.

PILLOT (Jacqueline et Christian).- **L'ordinateur à l'école maternelle** / Jacqueline et Christian Pillot.- Paris : Armand Colin - Bourrellier, 1984.- 103 p. : fig. , ill. : 21 cm. (Pratique pédagogique ; 43).
6

SEIDEL (Robert J.).- **Computer literacy : issues and directions for 1985** / ed. by Robert J. Seidel, Ronald E. Anderson, Beverly Hunter.- New-York ; London ; Montréal ; Tokyo ; ... : Academic Press, 1982.- XVI - 308 p. ; 24 cm. Notes bibliogr. *2*

Rapport sur un symposium intitulé "Des objectifs nationaux pour un "langage informatique", ce terme recouvrant la notion la plus large, celle de "phénomène culturel" englobant l'éventail des savoir-faire, des connaissances nécessaires pour un citoyen qui participe à une société dépendant de l'informatique.

Cette conférence avait pour but de réunir un forum où s'affrontent les différents points de vue sur le langage d'ordinateur permettant de progresser vers un consensus sur les besoins et les objectifs, d'examiner les moyens d'intégrer les objectifs et les activités liés à l'ordinateur dans les programmes déjà existants, aux différents âges de la scolarité primaire et secondaire, de mettre en lumière les besoins de préformation à l'informatique pour l'entrée à l'université, de proposer le schéma d'un plan national de 5 ans pour le langage informatique.

S * ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

S1) Enseignement des langues et de la littérature

GAGNE (Gilles).- Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (1960-1980) : Essai de synthèse / Gilles Gagne, Roger Lazure.- Montréal : Université de Montréal, 1983.- 203 p. : 28 cm. (Le Français à l'école primaire, recherches et essais; 7.)
Bibliogr. *21*

Synthèse de recherches surtout américaines faites dans le domaine de la pédagogie de la langue maternelle anglais durant les deux dernières décennies aux niveaux de la maternelle, du primaire et du secondaire : l'expression orale et l'écoute, la lecture, l'écriture, l'enseignement intégré de la langue maternelle.

GUIBBERT (Pierre).- Le Français du cycle élémentaire / Pierre Guilbert, Michel Verderhan, Carmen Tanchon, Robert Ponsy.- Paris : Armand Colin - Bourrelrier, 1984.- 221 p. : fig. ; 21 cm. (Pratique pédagogique ; 42). *9*

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- Analyse des représentations des enseignants de CM2 et de sixième : Didactiques, enseignements généraux, articu-

lation école-collège, étude diagnostique.- Paris : I.N.R.P., 1985.- 133 p. : graph, tabl, 30 cm. *11*
 Etude consacrée à l'adaptation réussie ou non des enfants en sixième après l'école primaire. Le professeur de sixième doit expliciter comment répondre à l'aide des connaissances antérieures, construire une connaissance nouvelle. Les objectifs de cette recherche : repérer précisément pour chaque discipline les termes des contrats didactiques aux niveaux CM2 et sixième y compris les dysfonctionnements, décéler dans les continuités ou les ruptures les facteurs de réussite ou d'échec. Méthodes d'analyse, pour le Français, l'expression écrite, la lecture. Les analyses des instituteurs, des professeurs. Quelques statistiques selon l'âge et la formation des enseignants.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- Colloque international de didactique et pédagogie du français (langue maternelle) : 14 - 17 déc. 1983, C.I.E.P. / Université de Haute Bretagne, C.I.E.P.- Sèvres : C.I.E.P., (1984).- 2 vol., non p., 30 cm. *21*
 Pratiques scolaires de la langue et des textes : lecture, écriture, pratiques orales ; analyse de la langue et des textes ; un enseignement ouvert à l'interdisciplinarité, à d'autres modes de communication, aux langues régionales ; recherches en didactique et pédagogie du français et champs théoriques de référence ; formation des maîtres.

MEYER (J.C.).- Apprendre à écrire le français au collègue : Pour un plan de formation à l'expression écrite de la sixième à la troisième / Jean Claude Meyer, Jean Louis Phélut ; Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil.- Lyon : Chronique Sociale, 1983.- 216 p. ; 22 cm (Formation). *9*

REHBEN (Hélène).- De l'oral à l'apprentissage de la lecture : Grandes sections maternelles et cours

préparatoire / Hélène Rehben.- Paris : Hachette, 1983.- 159 p. : fig. ; 23 cm. (Classiques Hachette, pédagogie pratique à l'école.) Bibliogr. *9*

S13) Enseignement des langues étrangères

BELGIQUE. Education nationale (Ministère).- Des élèves germanophones apprennent le français : essai d'analyse d'erreurs / M.J. De Vriendt - De Man, M. Dewelde, M. Ghenet - Hottois / N. Thill-Maleve.- Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1984.- 147 p. : fig. ; 24 cm. (Recherche en éducation). Bibliogr. *11*
Bilan des erreurs commises dans la production écrite des élèves du primaire et du secondaire. Exercices de correction qui, tenant compte des causes profondes et pas toujours observables des erreurs fréquentes chez les élèves germanophones belges, peuvent être efficaces.

Didactique des langues étrangères français - allemand : Actes du Colloque tenu à l'Université Lyon II en mars 1981.- Lyon : Presses Universitaires, 1982.- 278 p. : ill. ; 21 cm. (Linguistique et Sémiologie). *21*

S2) Enseignement des Sciences humaines et sociales

Dès Enfants sans histoire : Le livre blanc de l'enseignement de l'histoire / enquête de Jean-François Fayard, pref. Alain Decaux.- Paris : Librairie Académique Perrin, 1984.- 286 p. : fig. ; 23 cm. *5*

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE.- Statistiques et informatique dans l'enseignement des sciences humaines : Utilisation de banques de données locales / N. Adam.- Richard, C.Akens, A. Mariatte, et al.- Paris : I.N.R.P., s.d. 2 t., fig ; 22 cm (Informatique et enseignement)

T. I. **Eléments de base**.- 54 p.

T. II. **Représentations graphiques**.- 84 p.

Apport de l'informatique au traitement statistique dans l'enseignement du premier et du second cycles., présentation des termes statistiques (fréquences, moyenne, médiane, indices, écart-type etc...).

Exemples de programmes informatiques servant d'outils statistiques (Banque de données sur les exploitations agricoles en Lorraine, les débits moyens de la Moselle, le prix du froment à Strasbourg au XVIII^e siècle, etc...) et leurs représentations graphiques.

Colloque philosophique de Sèvres. 6-8 mars 1984.- **Philosophie, école : même combat** : communications et débat.- Paris : P.U.F., 1984.- 188 p. : 24 cm. *5*

S3) Education artistique

FRANCE. Culture (Ministère).- Service des études et recherches.- **Les Conservatoires et leurs élèves** : Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'état / Ecole des mines de Paris, Antoine Hennion, Françoise Martinat, Jean-Pierre Vignolle.- Paris : La Documentation française, 1983.- 267 p. : fig. ; 30 cm. *11*

Enquête sur l'origine, l'évolution et le devenir des élèves des écoles de musique contrôlées par l'Etat (Conservatoires Nationaux de région, écoles nationales de musique, écoles de musique municipales agréées) : hiérarchies sociales et pratiques culturelles : avantages et handicaps familiaux, exploration du cursus musical, les opinions musicales des élèves, les pratiques culturelles extra-scolaires, le cursus des anciens élèves...

S5) Education civique, morale et familiale

BELGIQUE. Education Nationale (Ministère).- **Formation à l'éducation familiale d'enseignants du professionnel** / J. Burion, M. Cantinieaux, M. Dufrêne, J. Hénin.- Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1984.- 2 t., fig. ; 24 cm. (Recherche

éducation, 25, 26).

T. I : **Bilan d'une recherche-action.**- 123 p. Bibliogr.

T. II : **Modules théoriques.**- 79 p. *11*

Objectif de la recherche-action : la détermination du contenu d'une meilleure formation à l'éducation familiale et la spécificité du rôle de l'enseignant ; sensibilisation aux influences du milieu familial sur l'éducation, des enfants, approche objective de situations éducatives, intégration de la transaction éducative dans la dynamique du système familial et du développement de l'enfant.

CONSEIL DE L'EUROPE.- Commission de la culture et de l'éducation.- **Approche culturelle et éducative au problème de la violence** / Mme Amer, MM. Aano, Atkinson, Mayoud.- Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1983.- 256 p. : 21 cm. *23*

Etude de certains aspects du problème de la violence : la violence et les médias, la violence et le sport, le terrorisme et enfin, le rôle positif que peut jouer l'éducation, par l'enseignement des procédures non-violentes, pour instaurer un mode de vie non violent et la coopération.

S6) Education religieuse

HULL (John).- **Studies in religion and education** / John Hull.- London ; New York : The Falmer Press, 1984.- VIII - 292 p. ; 24 cm. Notes bibliogr. Index. *23*

Ce livre rassemble plus de 20 articles portant sur la controverse concernant l'éducation religieuse (chrétiens uniquement), écrits depuis 1960 dans la littérature Britannique, Américaine, Canadienne et Australienne.

SEALEY (John).- **Religious education : philosophical perspectives** / John Sealey.- London ; Boston ; Sydney : George Allen & Unwin, 1985.- XI - 97 p. ; 22 cm.- (Introductory studies in philosophy of education). Bibliogr. Index. *12*

Un laïc jette ici un regard de philosophe sur les problèmes clef de l'éducation religieuse et fait avec un regard critique, le tour d'horizon des questions les plus débattues dans ce domaine.

T * ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET TECHNIQUES

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- **Informatique et enseignement des sciences naturelles** : communications présentées aux Journées de Sèvres. 18-19 juin 1984.- Paris : I.N.R.P., (1984).- 216 p. ; 30 cm. *6*

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.- Musée national de l'éducation.- **L'Enfant et la machine** : exposition nov. 1984 - juin 1985.- Rouen : I.N.R.P., 1985.- 79 p. : ill. ; 24 cm. Bibliogr. *4*

WOLF (Marco).- La Bosse des maths est-elle une maladie fondamentale ? / Marco Wolf.- Paris : La Découverte, 1984.- 164 p. : fig. ; 22 cm. (Cahiers libres ; 391).

U * EDUCATION SPECIALE

CENTRE TECHNIQUE NATIONAL D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES HANDICAPS ET LES INADAPTATIONS.- **L'Ecole et l'accueil des enfants en difficulté** / Monique Bauer ; dir. Hubert Audigier.- Paris : CTNERHI, (1984).- 340 p. : 22 cm. (Etudes). Bibliogr. *4*

MAGEROTTE (Ghislain).- **Manuel d'éducation comportementale clinique** / Ghislain Magerotte.- Bruxelles : Pierre Mardaga, 1984.- 204 p. : fig. ; 21 cm. (Psychologie et sciences humaines ; 134.) Bibliogr. Lexique. *9*

X * EDUCATION EXTRA SCOLAIRE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE.-
Département de psychosociologie de l'éducation et de
la formation.- **Les goûts musicaux des 15-18 ans sco-**
larisés / Patrick Mignon, Eliane Daphy, Régine
Boyer.- Paris : I.N.R.P., 1985.- 45 p. + 44 p. :
fig. ; 30 cm. *11*

Les goûts musicaux des adolescents, les genres et
chanteurs appréciés ; les logiques qui structurent ces
goûts. La façon dont les variables sociales influent
sur l'appartenance à une culture supposée commune à un
âge de la vie : origine socio-professionnelle, liens
entretenus avec le système scolaire et l'avenir
professionnel, appartenance sexuelle, origine géo-
graphique.

ARTICLES

Les signalements de cette rubrique sont fournis par le Centre de Documentation Pédagogique de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Ils sont établis à partir d'une sélection de revues dont la liste est fournie en fin de rubrique.

A * SCIENCES DE L'EDUCATION

HOUSSAYE (J). - Le chemin du pédagogue.- **Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, n°603, 1985 pp. 16-30. *5*

Depuis le début du siècle, le monde éducatif évolue vers une dissociation théorie/pratique consacrant la supériorité du spécialiste sur le praticien. L'auteur cherche à réhabiliter la pédagogie qui n'est ni pratique, ni théorie, mais, suivant une démarche dialectique, utilise l'une des deux pour progresser dans l'autre.

B * PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION

JOUVENET (L.P.).- Approche épistémologique des rapports entre science et idéologie, à partir des recherches psychologiques sur l'égalité des chances.- **Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, n°603, 1985, pp. 31-56.

12

L'objectif de l'article est de mettre en évidence la place que devrait avoir l'épistémologie, en tant que "science de l'éducation", dans la formation des enseignants et des éducateurs en général. A titre d'exemple, l'ouvrage de Michel Tort "Le quotient intellectuel" (1974), qui dénonce l'utilisation des

tests d'intelligence dans l'orientation scolaire et professionnelle, est analysé dans une perspective épistémologique. Science et idéologie sont mêlés explicitement dans la logique de Tort, et implicitement dans son discours.

C * SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Etude sur les disparités entre collèges publics.- **Education et formations**, n°4, avr.-sept. 1983, pp.13-39 et n°6, oct. 1983-juin 1984, pp. 39-66. *11*

L'objectif de cette étude est de mesurer et de caractériser la diversité qui apparaît dans la réalité derrière le vocable de "collège unique".

Les indicateurs utilisés caractérisent :

- soit la population scolaire,
- soit le corps enseignant,
- soit les services offerts par les collèges,
- soit le cursus des élèves dans le collège et l'orientation à la sortie,
- soit l'environnement socio-économique du collège.

TRUCHOT (Guy). - Niveau d'études des parents et scolarité primaire des enfants .- **Education et formations**, n°6, oct. 1983- juin 1984, pp. 3-19. *11*

Etude statistique réalisée à partir du "panel d'élèves du 1er degré 1978" qui inclut la variable : niveau d'études des parents ; l'indicateur des résultats étant l'entrée au CM1 en 1981. Est mis en évidence le caractère hautement discriminant du niveau d'études des parents, dont les effets sur la scolarité dépassent ceux de la C.S.P.

E * PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION

E11) Histoire et tendances de la psychologie

FLELLER (André), TROGNON (Alain).- L'interaction dans

la situation expérimentale et l'effet Rosenthal.-
Bulletin de psychologie, vol. 38, n°370, mars-juin
 1985, pp. 550-555. *11*

Deux questions sont discutées dans cet article :
 1°) "N'est-il pas paradoxal de vouloir établir
 expérimentalement que l'attente d'un chercheur induit
 inéluctablement le comportement de ses sujets ?"
 2°) Pourquoi la psychologie expérimentale ne s'inter-
 roge-t-elle pas davantage sur les conséquences éven-
 tuelles de cet effet ?

HURTIG (Marie-Claude) et PICHEVIN (Marie-France).- La
 variable sexe en psychologie : donnée ou construit ?-
Cahiers de psychologie cognitive, vol. 5, n°2, avr.
 1985, pp. 187-228. *11*

Examen du statut et de la nature de la variable "sexe"
 en psychologie : psychologie différentielle qui
 néglige les similitudes, ou psychologie générale qui
 oublie les différences. Analyse des biais qui ont
 marqué la recherche, et nouvelles perspectives qui
 tendent à instituer le sexe en variable construite.

E12) Méthodes de la psychologie

LONDEIX (Hervé). - Les relations entre psychologie
 génétique et psychologie différentielle, II :
 l'analyse d'un test opératoire, l'E.C.D.L. .-
L'Orientation scolaire et professionnelle, vol. 14,
 n°2, 1985, pp. 105-144. *11*

L'analyse du test en fonction de l'homogénéité intra
 et inter-individuelle des réponses a permis de faire
 une étude quantitative et différentielle des
 opérations. On a pu ainsi apporter quelques éléments
 pour répondre à la question : dans quelles conditions
 une interprétation structuraliste du développement
 dans la mise en oeuvre des opérations ?

E4) Processus d'acquisition, activités cognitives

CAUZINILLE-MARMECHE (Evelyne), MATHIEU (Jacques) et collab.- Apprendre à jouer à l'hexapion.- **Cahiers de psychologie cognitive**, vol. 5 ; n°2, avr. 1985, pp. 127-147. *11*

On a étudié, au cours d'une suite de parties de ce jeu à 2 personnes, la stratégie utilisée individuellement par des jeunes de 11 ans à 16 ans. Les résultats ont permis de définir plusieurs étapes dans l'acquisition d'une stratégie optimale. L'apprentissage apparaît alors comme une complexification progressive des processus d'élaboration de la représentation : analyse du problème de plus en plus exhaustive, anticipation de plus en plus profonde, structure de buts de plus en plus complexe.

SCHMID-KITSIKIS (E.).- Les conditions psychologiques nécessaires (mais non suffisantes) à l'acquisition des connaissances.- **Psychologie scolaire**, n°51, 1985, pp. 7-21. *11*

Les échecs scolaires résultent principalement de la projection des constructions mentales de l'adulte dans celles de l'enfant. Il faut rendre l'enfant responsable de ses propres acquisitions de connaissances. Pour cela, il faut l'amener à mobiliser son énergie pour être créatif et pour découvrir et développer le plaisir mental.

E5) Personnalité, affectivité

NUTTIN (Joseph).- Le fonctionnement de la motivation humaine.- **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n°2, 1985, pp. 91-103. *11*

L'auteur présente d'abord un modèle conceptuel de la motivation en termes de fonctionnement et de relations comportementales. Il montre ensuite que le besoin, élaboré, se transforme en buts et en projets.

E8) Psychanalyse

SIGG (Bernard W.).- Réflexions d'un psychanalyste interpellé par l'école.- **Psychologie scolaire**, n°52, 2e trim. 1985, pp. 51-70. *11*

A partir de l'écoute d'enfants, de parents, d'enseignants, l'auteur cherche les causes inconscientes des "blocages" et situations d'échec.

F * PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

COMPAS (Yves).- Images de soi et réussite scolaire.- **Psychologie scolaire**, n°52, 2e trim. 1985, pp.7-50. *11*

Contribution à l'étude de l'influence de la réussite ou de l'échec scolaire sur l'image de soi. Quatre groupes de 16 élèves (appariés par sexe, niveau socio-culturel, origine ethnique) sont constitués en fonction du jugement des maîtres, et suivant le retard scolaire. L'examen individuel permet, à partir d'un questionnaire d'auto-évaluation, de définir l'image de soi explicite, qui est confrontée à l'image de soi implicite inférée de l'estimation a priori de la réussite à une batterie de tâches. Les résultats du traitement statistique sont alors comparés à la dynamique personnelle évaluée par une étude projective. Il semble que l'enfant ne se sente pas jugé seulement pour ce qu'il "fait", mais aussi pour ce qu'il "est". Il semble aussi que les blocages, plutôt que les symptômes d'une maladie, soient ceux "d'une inhibition du fonctionnement intellectuel et de la volonté d'apprendre..."

MONTEIL (Jean-Marc).- Pour une contribution de la psychologie sociale expérimentale à l'éducation.- **Revue Française de Pédagogie**, n°71, avr.-juin 1985, pp. 47-61. *21*

Note de synthèse qui rassemble des éléments de la recherche récente utilisables pour des recherches

appliquées. Thèmes abordés : - L'explication des conduites et les jugements de personnalité ; - la psychologie sociale et l'étude de l'intelligence.

H * BIOLOGIE - ETHOLOGIE

DIVRY (Michel).- Histoire et méthodes en éthologie humaine.- **Bulletin de psychologie**, vol. 38, n°370, mars-juin 1985, pp. 542-546. *21*

"Après un rapide historique, cet exposé s'attachera surtout à montrer l'originalité des méthodes utilisées en éthologie humaine mais aussi les problèmes, les difficultés que leur mise en oeuvre pose".

VERSACE (Rémy) et TIBERGHIE (Guy).- Spécialisation hémisphérique et fréquences spatiales.- **L'Année psychologique**, vol. 85, n°2, juin 1985, pp. 249-273. *11*

Les dichotomies : verbal/visuospatial, analytique/holistique, sériel/parallèle n'expliquent pas la totalité des différences observées dans le fonctionnement des hémisphères cérébraux. Cette revue met en évidence la tendance actuelle qui considère la sensibilité des hémisphères cérébraux aux différents éléments d'un stimulus, et en particulier aux fréquences visuelles et auditives qui caractérisent ceux-ci. L'hémisphère droit serait plutôt sensible aux basses fréquences et l'hémisphère gauche aux hautes fréquences.

L * ENSEIGNEMENT AGRICOLE

PONTON (Rémy).- L'éducation morale des ruraux, "Tu seras agriculteur" : un manuel de lecture à l'école rurale.- **Actes de la Recherche en sciences sociales**, n°57/58, juin 1985, pp. 103-107. *13*

Un manuel de lecture du dernier tiers du 19e siècle

sous l'angle de l'idéologie à l'usage des classes dominées.

M * PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

AUTUME (Christiné d'), THAUREL (Michèle).- Présentation du modèle de besoins de recrutement d'enseignants du second degré.- **Éducation et formations**, n°6, octobre 1983-juin 1984, pp. 87-99.

11

Le modèle proposé vise à apprécier les besoins en enseignants du second degré créés par l'évolution du système et les réformes éventuelles. Il est conçu pour fonctionner en prévision et en simulation.

DEMAILLY (Lise).- Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques.- **Revue française de sociologie** vol. 25, n°1, janv.-mars 1985, pp. 96-119.

11

49 enseignants de français ont participé à cette enquête réalisée dans 7 collèges. Des données sur la pratique pédagogique ont été recueillies en combinant interviews et observations de classes. A partir de ces données et des variables personnelles (biographiques et institutionnelles), l'auteur propose une typologie des pratiques et de leur évolution. Description qui permet d'entrevoir où se situent les obstacles aux réformes en cours.

P * METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

P3) Méthodes d'enseignement

La pédagogie différenciée.- **Les amis de Sèvres**, n°1, mars 1985, pp. 1-77, et n°2, juin 1985, pp. 1-106.

22

Le premier numéro apporte des contributions théoriques à la pédagogie différenciée. Dans une longue introduction A. de Peretti expose les fondements de la

pédagogie différenciée ; il passe en revue les possibilités offertes et les problèmes posés par l'application de méthodes diversifiées, insistant sur la nécessaire formation continue des enseignants dans ce domaine. Les autres contributions abordent la pédagogie différenciée à propos d'applications particulières : collège, échec scolaire, éducation interculturelle, formation des maîtres, projet.

Dans le second numéro, une série d'expériences sont décrites. Des enseignants mais aussi d'autres membres de la communauté éducative témoignent de démarches ou de techniques originales en relation avec la pédagogie différenciée.

P5) Evaluation

DEVILLE-CAVELLIN (G.).- Réponses à l'échec scolaire au sein de l'école. Situation, perspectives.- **Psychologie scolaire**, n°51, 1985, pp. 23-53. *4*

L'échec scolaire est de nos jours placé au centre des préoccupations de l'Education Nationale. Après un rappel des structures créées par cette institution pour juguler l'échec, l'auteur note l'émergence d'un courant nouveau qui privilégie les G.A.P.P. et semble être à l'origine de la création des ZEP et des PAE.

MALEGUE (Claude), LEMMONNIER (Martine), OEUVRARD (Françoise).- Les élèves des établissements privés, évolution, flux, caractéristiques des élèves.- **Education et formations**, n°6, oct. 1983-juin 1984, pp. 21-38. *11*

Evolution des effectifs de l'enseignement privé, et des flux entre public et privé. L'origine sociale des élèves du privé : la population type étant constituée par des professions indépendantes non salariées, économiquement favorisée et/ou idéologiquement orientée vers ce choix. L'importance du privé dans l'enseignement agricole court (statistiques de l'éducation).

POULET (Pascale).- Panel 1975 de l'enseignement supérieur universitaire.- **Education et formations**, n°6, oct. 1983-juin 1984, pp. 67-85. *11*

Cette étude évalue et compare la "réussite" des étudiants français bacheliers et inscrits en 1er cycle en 1975, pendant les 5 années suivantes. Les résultats sont en accord avec une étude du CEREQ sur les étudiants sortis des universités en 1978.

R * MOYENS D'ENSEIGNEMENT

RUFINO (Alain).- Pédagogie et auto-documentation, étude de l'interaction cognitive élève-document.- **L'Orienta-tion scolaire et professionnelle**, n°2, 1985, pp. 145-165. *11*

L'article est un résumé de la thèse de l'auteur où il cherche à intégrer l'information dans une conception éducative de l'orientation.

S * ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES

S112) Apprentissage de la lecture

LEMMONNIER (N.), PASQUIER (D.).- Recherche-Action G.A.P.P. Maternelle : Essai de familiarisation à la pratique de l'écrit dans une grande section.- **Psychologie scolaire**, n°51, 1985, pp. 55-66. *23*

Enquête sur le pré-apprentissage de la lecture en grande section d'une classe hétérogène et cosmopolite de maternelle (enfants de bourgeois, d'ouvriers, et 40 % de fils d'immigrés). La solution consiste à créer un climat interactionnel (école, famille, enfant) autour du livre, à pratiquer des séances de sensibilisation à l'écrit, et à faire du désir de lire une pratique socio-culturelle chez tous les enfants.

S121) Grammaire

BROSSARD (Michel), LAMBELIN (Geneviève).- Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales.- **Revue Française de Pédagogie**, n°71, avril-juin 1985, pp. 23-28. *11*

Les auteurs s'attachent à découvrir quelles représentations se font les élèves de CE1, CE2 et CM1 de deux fonctions grammaticales : celles de sujet et de complément.

L'élève et les notions grammaticales.- **Revue Française de Pédagogie**, n°71, avr.-juin 1985, pp. 5-38. *11*

Les textes présentés sont des reprises de communications écrites en vue de l'Atelier "Analyse de la langue" du Colloque de Didactique et Enseignement du Français (langue maternelle) (Paris - 14-17 décembre 1983). "Toutes les données convergent pour montrer que les enfants confrontés à des tâches d'analyse grammaticale, développent des procédures de résolution des problèmes qui leur sont posés. Ces procédures ne s'avèrent ni aléatoires ni analogues à celles enseignées. Elles témoignent de l'activité métalinguistique mise en oeuvre par les enfants et de l'affinement progressif que présentent les notions."

KILCHER (Helga), OTHENIN-GIRARD (Christine), DE WECK (Geneviève).- Quel raisonnement grammatical à l'école... et pour quoi ?.- **Revue Française de Pédagogie**, n°71, avr.-juin 1985, pp. 29-32. *11*

Aperçu des résultats d'une enquête menée à Genève. Une réforme étant en cours, les auteurs ont comparé les résultats obtenus au long de la scolarité élémentaire par des enfants ayant reçu deux types d'enseignement grammatical ; le premier inspiré de la grammaire traditionnelle, le second construit à partir des acquis de la grammaire distributionnelle et générative.

LEBRUN (Bernard).- De la construction de l'objet

grammatical à la construction de la notion grammaticale.- **Revue Française de Pédagogie**, n°71, avril-juin 1985, pp. 33-38. *11*

L'auteur propose une pratique d'approche des notions grammaticales. Il se demande comment éviter de changer les contenus et le mode d'abord de ceux-ci tout en conservant les mêmes dogmatismes au niveau de l'enseignement quotidien. Il prône le recours à des activités d'éveil au cours desquelles les élèves peuvent émettre des hypothèses et les confronter aux faits, aboutissant ainsi à construire des notions grammaticales de plus en plus précises et adaptées.

MAS (Maurice).- Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase.- **Revue Française de Pédagogie**, n°71, avril-juin 1985, pp. 17-22. *11*

Etude de la notion de phrase et de l'idée que les enfants s'en font au cours élémentaire. Le problème abordé : comment faire émerger les représentations de la phrase, et quelles représentations de la phrase, ainsi que les méthodes utilisées, donnent à ces travaux un caractère novateur.

WITTWER (Jacques).- La fausse piste.- **Revue Française de Pédagogie**, n°71, avr.-juin 1985, pp. 7-11. *23*

Wittwer présente un résumé des résultats qu'il a obtenus voici environ 20 ans, et un panorama des événements survenus dans l'étude de la grammaire au cours de cette période. La grammaire générative transformationnelle ne fait plus guère recette et on recommence à s'intéresser à l'acquisition de la grammaire explicite. La grammaire traditionnelle devrait être utilisée comme un moyen de comprendre l'organisation empirique du français et d'aider les enfants à mieux parler et écrire.

S123) Orthographe

HONTARREDE (Guy).- Test d'orthographe R. U. 84.- **Psychologie scolaire**, n°51, 1985, pp. 67-82. *11*

Travail de recherche scientifique concernant l'évolution (ou la baisse) du niveau d'orthographe chez les élèves de CM2 de 1948 à 1984. Les conclusions statistiques montrent que contrairement aux affirmations gratuites fréquemment entendues, ce niveau ne baisse pas. Il s'améliore, ... mais seulement chez les bons élèves !

Adresses des revues analysées

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES

54, boulevard Raspail, 75006 Paris.

Trimestriel.

AMIS (LES) DE SEVRES

1, av. L. Journault, 92310 Sèvres.

Trimestriel.

BULLETIN DE LA SOCIETE ALFRED BINET ET THEODORE SIMON

16, quai Claude Bernard, 69007 Lyon.

5 numéros/an.

BULLETIN DE PSYCHOLOGIE

17, rue de la Sorbonne, 75005 Paris. Trimestriel.

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE COGNITIVE

rue des Geraniums, 13014 Marseille.

Trimestriel.

DOSSIERS DE L'EDUCATION

Université de Toulouse - Le Mirail. 12, rue Lakanal, 31000 Toulouse.

Trimestriel.

EDUCATION ET FORMATIONS

M.N.E.- SPRESE, 58 boulevard du Lycée, 92170 Vanves.

Trimestriel.

ENFANCE

41 rue Gay Lussac, 75005 Paris.
Trimestriel.

HISTOIRE DE L'EDUCATION

29, rue d'Ulm, 75005 Paris Cedex.
Trimestriel.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

41 rue Gay-Lussac 75005 Paris.
Trimestriel.

PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Services des Publications de l'Université de Toulouse-
Le Mirail. 56, rue du Taur, 31069 Toulouse Cedex.
3 numéros/an.

PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

J.-P. Baillet, 2, avenue de la Gare, 40200 Mimizan.
Trimestriel.

REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.
Trimestriel.

REVUE FRANCAISE DE SOCIOLOGIE

11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex.
Trimestriel.

SCIENCES (LES) DE L'EDUCATION POUR L'ERE NOUVELLE

Université de Caen. 14032 Caen Cedex.
Trimestriel.

COMPT E RENDU

CUNHA de CARVALHO (Lucia).- Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : étude différentielle et longitudinale.- 2 vol., 378+157 p. Université de Provence. UER de Psychologie : Thèse de 3ème cycle en Psychologie sous la direction de Francine ORSINI-BOUICHOU.

L'auteur a cherché à vérifier les effets différentiels de trois types de structuration de l'environnement familial sur les niveaux de développement cognitif des enfants, à la fin de la période post-opératoire et au moment du passage à la période des opérations concrètes.

Prenant en compte, d'une part, trois types d'environnement caractérisés par la souplesse, la rigidité et la faiblesse, en s'inspirant d'une méthode utilisée par J. Lautrey en 1976, et, d'autre part, la méthode d'induction des structures logiques élémentaires proposés notamment par F. Orsini-Bouichou, Lucia Cunha de Carvalho fait l'hypothèse que la structuration souple de l'environnement familial permet aux enfants d'acquérir plus tôt la maîtrise des opérations concrètes et que l'utilisation de la méthode d'induction des structures logiques élémentaires produit des effets capables de minimiser les écarts entre les sujets élevés dans les deux types d'environnement souple et rigide.

La présentation du cadre théorique piagétien est

suivie par l'exposé des travaux de J. Lautrey et de sa méthode qui consiste à interroger sous forme de questionnaire et d'entretiens semi-directifs les parents et les enfants à propos de situations de la vie quotidienne révélatrices du type de structuration de l'environnement familial. Le repérage des niveaux et des sous-niveaux fonctionnels est établi d'après la méthode élaborée par F. Orsini-Bouichou, A. Desprels-Faysse et J.-C. Fraisse en 1977, l'auteur ayant neutralisé les effets dus à l'école et à la classe, à l'âge chronologique et le niveau socio-économique de la famille des sujets.

Lucia Cunha de Carvalho a pu observer au terme de sa recherche que les enfants provenant d'environnements familiaux à structuration souple montrent des sous-niveaux fonctionnels de développement cognitif les plus évolués, et ceux provenant d'environnements rigidelement structurés des sous-niveaux les moins évolués. Certains sujets révèlent des sous-niveaux fonctionnels très proches des sujets du groupe souple, comme du groupe rigide.

Une seconde expérience a été effectuée avec des enfants brésiliens dans les mêmes conditions, le questionnaire ayant été adapté aux caractéristiques de la vie quotidienne dans ce pays (enfants scolarisés soit le matin, soit l'après midi, etc.). Dans toutes les épreuves, à l'exception de l'épreuve de classification, les comportements cognitifs des enfants brésiliens comme ceux des enfants français montrent que le groupe souple se trouve significativement plus évolué que le groupe rigide. Les sujets des groupes rigides, brésiliens ou français, n'arrivent pas à surmonter les situations où le conflit cognitif est le plus important, par exemple les contre-argumentations. L'auteur est convaincue que la rareté d'opportunités de rééquilibrations est peu stimulante pour le développement cognitif de l'enfant. L'environnement faiblement structuré comme l'environnement souple seraient à la fois source de perturbations et de régulations permettant d'intégrer

celles-ci dans la construction d'un système de représentations plus complexe. Pour les enfants brésiliens qui ne vont à l'école que le matin ou l'après midi, l'influence du type de structuration familiale, dont ils sont davantage imprégnés, sur le développement cognitif est plus importante qu'en France. Confrontés à la méthode de F. Orsini-Bouichou, ce sont les sujets du groupe rigide qui ont fait les progrès les plus importants du pré test au post test, et ceci dans tous les domaines, et davantage dans le domaine des classes de l'espace et de l'image mentale, plus caractéristiques de la personnalité du sujet. L'auteur pense que c'est le contraste entre les situations de la vie quotidienne et les situations expérimentales qui a permis de produire ces effets, qu'il est possible de réduire l'écart entre les sous-niveaux de développement cognitif selon les différentes structurations de l'environnement familial et ceci à l'aide d'un entraînement approprié d'induction des structures logiques élémentaires, fondé sur le principe du conflit cognitif, dans la mesure où celui ci est dosé pour en permettre le dépassement.

A.K.

NOIRFALISE (Robert). Attitudes du maître et résultats scolaires en mathématiques. - Université de Lyon, 493 p., 1983. Thèse de 3ème cycle en Sciences de l'Education. Directeur de thèse : G. LERBET.

L'auteur, enseignant de mathématiques, présente la théorie rogérienne de l'empathie et l'approche non directive en matière d'apprentissage, puis l'ensemble d'hypothèses qui est à la base de sa recherche. Plus l'enseignant se centre sur ses élèves de manière non directive, plus ses élèves ont une attitude positive à l'égard des mathématiques, et plus ils obtiennent de

bons résultats scolaires ; soit aux niveaux 1,2,3 (mémorisation, compréhension, application), soit aux niveaux 4,5,6 (analyse, synthèse et évaluation) de la taxonomie de Bloom.

Pour explorer la variable des attitudes du maître, l'auteur a utilisé deux questionnaires. Le premier tend à opposer une attitude centrée sur le maître ou le contenu à une attitude centrée sur l'élève. Le second, plus ouvert, permet de préciser les attitudes des enseignants, dans une situation de face à face.

Pour étudier la variable des résultats des élèves, R. Noirfalise s'est servi d'une série d'épreuves classiques dont il a aménagé certaines pour les adapter au champ de ses pratiques. Un questionnaire sur l'attitude vis-à-vis des mathématiques a permis de compléter cette investigation. La population étudiée est composée de vingt enseignants de mathématiques intervenant pendant l'année scolaire 1981-82 en classe de seconde indifférenciée et de leurs élèves répartis en vingt-deux classes et formant un collectif de six cents individus.

Au terme de sa recherche, l'auteur a pu constater que l'attitude qui correspond à l'empathie se rencontre rarement parmi cette population d'enseignants. On rencontre plus souvent une attitude de soutien ou une ouverture qui accorde une part importante à l'interprétation, à l'exploration, à l'évaluation de ce qui est manifesté par l'élève. L'enseignant reste plus ou moins centré sur lui-même et traite les informations qui lui sont données par l'élève en fonction de ses propres valeurs. Quand il témoigne d'une attitude compréhensive, cette dernière s'est édifiée au cours d'un cheminement personnel incluant la participation à des actions de formation. L'enseignant centré sur lui-même qui a une attitude de soutien aimerait se centrer davantage sur l'élève mais a des difficultés à accepter la complexité affective de celui-ci.

L'attitude des élèves vis-à-vis des mathématiques évolue positivement en fonction de la capacité

d'empathie manifestée par l'enseignant, qu'on regroupe les individus ou qu'on fasse des comparaisons de rangs. La première hypothèse émise par l'auteur est donc vérifiée. Selon l'auteur, un maître plus centré sur ses élèves fait davantage confiance à ceux-ci, à leur désir et à leur capacité d'apprentissage : en corollaire, il les autorise plus qu'un autre à fonctionner de manière "autonome" et cette liberté éprouvée se traduit par un gain de plaisir et d'intérêt pour l'élève.

Il y a une corrélation positive entre les scores obtenus par les élèves au questionnaire sur les attitudes vis-à-vis des mathématiques et les scores réalisés aux tests de connaissance. Cependant ce lien n'a pas permis de confirmer qu'il y avait un effet de l'attitude du maître sur les résultats cognitifs des élèves. Globalement, les données recueillies n'ont pas permis que l'auteur puisse énoncer des résultats significatifs au sens statistique. On peut dire seulement que les professeurs plus "empathiques" obtiennent des résultats légèrement supérieurs en géométrie; les professeurs moins "empathiques" de meilleurs résultats en algèbre. L'auteur fait observer que peut-être la variable attitude de l'élève vis-à-vis des mathématiques est plus sensible et réagit plus vite que la variable niveau de réussite aux effets de l'attitude du maître. D'autre part, la composition du groupe-classe, le climat de l'établissement, etc., ont sans doute des incidences sur le plan cognitif dont on n'a pas tenu compte ici.

A.K.

ANALYSES CRITIQUES

BENLAFKIH (Larbi).- Apprentissage de concepts scientifiques en biologie chez l'enfant.- Université de Poitiers : Laboratoire de psychologie, 1983. Thèse de 3ème cycle.

La perspective adoptée dans ce travail est située dans le courant cognitiviste. L'apprentissage des informations scientifiques est défini comme "une construction de structures conceptuelles de base hiérarchisées en vue d'aboutir à une représentation sémantique relative à un domaine donné de connaissances scientifiques. La construction s'effectue sur la base d'une intégration sémantique structurale et fonctionnelle".

Il s'agit ici de concepts relatifs à la reproduction des plantes à fleurs. L'intégration structurale concerne l'organisation des plantes à fleurs, l'intégration fonctionnelle, les fonctions des différents composants dans la réalisation de la fonction de reproduction.

Considérant que l'apprentissage de concepts scientifiques se fait à l'école, l'auteur pose la question de l'efficacité de différentes procédures pédagogiques utilisées en milieu scolaire pour cet apprentissage. Il en retient trois qu'il juge intéressantes sur le plan des processus cognitifs qu'elles mettent en oeuvre :

- la procédure du résumé, où l'on demande aux élèves d'élaborer un énoncé concis, cohérent et clair à partir des informations présentées dans une leçon, amène les enfants à traiter des informations nouvelles, à les organiser et à sélectionner celles qui sont essentielles : on suppose que ces activités

amélioreront la compréhension et la rétention de la leçon.

- la procédure des questions a une fonction de répétition des informations, une fonction de contrôle de ses activités par le sujet et une fonction d'orientation de ces activités, dans la mesure où les questions sont extraites des informations importantes du texte de la leçon et désignent celles qu'il faut comprendre et rappeler pour répondre.

Pour ces deux procédures, trois situations sont mises en place : résumé ou questions insérées (apprentissage distribué), résumé ou questions à la fin, répétition de l'information (situation contrôle).

- L'aménagement est une procédure introduite spécifiquement pour les élèves ayant un niveau de connaissances antérieures faible et dont on a pu constater qu'ils ne bénéficiaient pas de façon satisfaisante des procédures précédentes. Il s'agit, avant la leçon sur la reproduction des plantes à fleurs, d'apporter des informations sur les besoins alimentaires des plantes à fleurs - considérées comme des pré-requis nécessaires. Cette leçon préalable est destinée à enrichir et réactiver les connaissances antérieures et à permettre au sujet de disposer de structures adéquates pour intégrer et organiser les informations nouvelles.

L'effet des procédures de présentation des informations scientifiques sur les performances observées est modulé par les connaissances préalables et des aptitudes intellectuelles des sujets.

La première procédure ne s'avère plus efficace que la simple répétition d'informations que lorsque le résumé est inséré et que les enfants ont des connaissances préalables et des aptitudes intellectuelles élevées.

La procédure des questions est globalement surtout efficace lorsque les questions sont insérées mais reste plus efficace que la répétition lorsque les questions sont à la fin. Les sujets dont les

connaissances préalables et les aptitudes intellectuelles sont faibles progressent mieux avec les questions insérées qu'avec la répétition de la leçon, les questions à la fin entraînent les performances les plus faibles.

La troisième procédure permet aux enfants dont les pré-requis sont faibles de mieux progresser que des sujets de même niveau mis dans la situation contrôle, notamment pour ceux dont les aptitudes intellectuelles sont élevées mais également pour ceux dont elles sont faibles.

L'effort pour conduire un travail expérimental dans les conditions scolaires est intéressant. On peut regretter que l'apprentissage de concepts scientifiques soit limité à la rétention d'informations scientifiques présentées oralement, alors que la définition de l'auteur en début d'ouvrage était plus prometteuse, où il considérait les connaissances scientifiques comme "une mise en rapport d'élaborations cognitives actives avec les propriétés empiriques des organismes, des choses et des événements. Les élaborations cognitives sont complexes et aboutissent à la construction d'un système théorique spécifiant des interprétations déduites de l'observation et de l'expérimentation".

Anne VERIN (INRP)

BÉRLION (Daniel).- Le "phénomène BLED" : Du succès persistant et paradoxal d'une collection de manuels d'orthographe.- Université de Lyon II, 1983.- 2 vol., 332 + 152 p.

Thèse de 3ème cycle. Directeur : Guy AVANZINI. Dactyl. (Le deuxième vol. porte le titre : "Dossier méthodologique.")

Le "phénomène Bled", longuement analysé par Daniel Berlion dans sa thèse de 3ème cycle, ce sont d'abord des chiffres impressionnants. Dix-huit millions d'exemplaires du fameux Cours d'orthographe vendus depuis 1946. Quatre millions de "Bled" (sans -s) en service, en 1961, dans les classes où l'on enseigne l'orthographe (c'est-à-dire pour cinq millions d'élèves). Trois millions encore utilisés en 1982 dans les écoles et les collèges ; et, à cette date, une domination incontestable du marché, malgré une concurrence acharnée, où la méthode est, selon son auteur scandalisé, "plagiée de manière éhontée". N'oublions pas la fortune colossale édifiée sur ce manuel ; mais Berlion, qui évoque à deux reprises ce sujet tabou, propice aux "assertions incongrues" (émanant en l'occurrence d'Evelyne Charmeux, p. 179), préfère jeter un voile pudique.

La partie historique de cette thèse n'a, à l'évidence, pas d'autre objet que de sacrifier aux lois d'un genre. Mais était-il vraiment bien nécessaire de consacrer au passé de l'école, de l'orthographe et de sa didactique, quelques dizaines de pages qui ne brillent pas par leur originalité (tout y est, au mieux, de seconde ou plutôt de troisième main), ni par leur exactitude ? Non, l'émergence de l'"enseignement simultané" ne s'explique pas, ou pas seulement, par l'afflux des

élèves (p.12). Non, la vogue du "livre unique de français" ne date pas de 1913 (p.19), mais de la fin du XIXème siècle. Non, la première moitié du XIXème siècle n'a pas ignoré les manuels d'exercices orthographiques (p.15) : plus de 120 avaient été publiés avant 1850. Et surtout, non, l'école française n'a pas attendu "la fin du XIX ème siècle" (p.18) "pour rendre l'enseignement de l'orthographe plus rigoureux" : l'essentiel de notre pédagogie actuelle en la matière date du XIXème siècle. Et l'on regrettera une fois de plus que, même dans un travail qui sait se montrer si minutieux et si solide dans le traitement des données statistiques, l'histoire soit considérée comme le domaine où l'on peut affirmer (car il n'y aurait rien de grave à ignorer) un peu n'importe quoi, au gré de lectures aléatoires. Sans grand risque, d'ailleurs, de se faire contrer, dans un milieu qui s'y intéresse assez peu.

C'est donc ailleurs qu'on trouvera le véritable intérêt de cette recherche. Sautons les descriptions trop étroitement matérielles des différentes livraisons du "Bled", ainsi que l'analyse d'un "contenu" pédagogique trop rapidement expédié, et d'un contenu "idéologique" qu'on devine sans peine (pp. 41-95). L'essentiel, c'est ce paradoxe incontestable de l'implantation, dans l'appareil scolaire et dans le public, d'un manuel aussi traditionnel à l'époque même où la linguistique (dont les performances sont, il est vrai, surestimées par l'auteur, p. 156) devient une "science" à la mode : les années 60 et 70. Et l'apport du travail de Berlion, c'est essentiellement une enquête d'opinion menée auprès des enseignants, exploitée dans la thèse, et dont les résultats chiffrés sont présentés dans un "dossier méthodologique" constituant un volume annexe. Ces 708 réponses (sur 1820 questionnaires envoyés), dont celles de 579 instituteurs et de 70 professeurs de collèges, sont précieuses et mériteraient d'être versées au débat actuel sur l'école. On y apprend en effet, par exemple, que les 2/3 des enseignants

utilisent actuellement le "Bled"(p.32) ; qu'une majorité de maîtres demandent aux élèves d'apprendre les règles d'orthographe (p.49), et ce sans aucune mauvaise conscience (p.54) ; et surtout que les stages de formation continue, organisés dans les écoles normales par des professeurs d'écoles normales férus de phonétique et unanimement hostiles au "Bled", ne réussissent pas à détacher les instituteurs de cet humble outil pédagogique (p.93). Voilà une photographie de l'école française réelle d'aujourd'hui qui ne laisserait pas de surprendre si elle parvenait devant le public à qui l'on a voulu faire croire que, depuis 1968, l'école était en "récréation".

Quant à l'explication du paradoxe, Berlion préfère se réfugier dans l'irrationalisme : "On ne détruit pas les mythes (le mythe Bled en l'occurrence) avec des arguments scientifiquement fondés" estime-t-il (t.I, p.275). L'auteur de ce compte rendu a la faiblesse de penser, avec une longue tradition où Voltaire joue un certain rôle, qu'il n'y a pas d'autre façon de les détruire. Resterait alors, puisqu'une prétendue science a échoué devant Bled, à s'interroger sur la part de vérité que contient ce prétendu mythe.

André CHERVEL (INRP)

**A PROPOS DE DEUX ETUDES
SUR L'ECOLE NOUVELLE "LA SOURCE"**

* RAILLARD (Sabine).- **"La Source", Ecole Nouvelle ou lieu du possible.** Thèse de 3ème cycle, sous la direction de Gilles FERRY Université de PARIS X-Nanterre 1983 (2 volumes, 415 pages et annexes).

* BRUNEL (Yves), DESPRAIRIES (Florence), HEILLY (Michel d'), HOULON (Jeanne), HUBERT (Monique), VANEUFVILLE (Marika).- **L'Ecole Nouvelle "La Source", 1946-1984** : Monographie historique. Paris: INRP, 1984. Multigr. (Etude du Fonctionnement de l'Etablissement Scolaire, recherche dirigée par Jean-Louis DEROUET.)

Le but de ce compte-rendu est d'abord de dire l'objet et l'intérêt de l'étude menée par Sabine Raillard à l'Ecole Nouvelle "La Source", mais je ne peux m'empêcher de confronter ses résultats avec ceux que vient de dégager une équipe de professeurs de l'Ecole, dans une monographie historique que j'ai dirigée dans le cadre de la recherche de l'I.N.R.P. "Etude du Fonctionnement de l'Etablissement Scolaire".

Le problème central est le même : l'Ecole Nouvelle "La Source" a été fondée en 1945 par trois militants, un professeur à la Sorbonne, Roger Cousinet, un dominicain, François Chatelain et une institutrice, Françoise Jasson, qui fut la Directrice de l'Ecole jusqu'en 1975. Il s'agit dans les deux cas de voir ce qu'est devenu, en 1984, un établissement fondé à l'époque de la Commission Langevin-Wallon, sous le double signe de l'essor du mouvement de l'Education Nouvelle et des espérances de l'immédiat après-guerre.

Les deux études découpent très différemment leur

objet : l'équipe de La Source a considéré la totalité du fonctionnement de l'établissement, sur ses trois niveaux (Ecole ou niveau I, Collège ou niveau II et Lycée ou niveau III), et dans toute son évolution historique. Sabine Raillard s'est préoccupée uniquement du niveau III, le lycée, et dans la période qui va de 1978 à 1982. Ce choix se justifie par le fait que c'est le niveau III qui a été le plus fortement secoué par la crise qui a touché l'Ecole après 1968, et qu'on a pu parler dans cette période, d'une sorte d'autonomisation du niveau III, qui ne participait pas aux instances institutionnelles de l'Ecole (1). On perd cependant beaucoup à cette limitation dans le temps et dans le cursus. Le problème fondamental n'est-il pas en effet, que le niveau III n'était pas explicitement prévu dans le projet initial ? Françoise il pas en effet, que le niveau III n'était pas explicitement prévu dans le projet initial ? Françoise Jasson avait ouvert en 1946 une école primaire à classe unique dans un appartement à Paris. Cette école s'est développée dans le cadre agréable de Meudon, et est devenu collège, puis lycée sans que ses fondateurs aient tiré toutes leurs conséquences de l'accroissement du nombre et de la diversification des niveaux. Les principes énoncés par Cousinet pour l'éducation à l'école maternelle et primaire ne se transfèrent pas sans adaptation à la formation des adolescents du lycée, et les enseignants se disent écartelés entre les principes de l'Education Nouvelle et les exigences, réelles ou fantasmées, du baccalauréat : au niveau III, les contenus de l'enseignement sont assez traditionnels, et les méthodes (notations...) à peine plus souples qu'ailleurs. On retrouve là une interrogation profonde, qui divise également d'autres types d'établissements innovateurs, comme le lycée autogéré de Paris : l'établissement innovateur est-il un lycée traditionnel, où les relations sont simplement un peu plus chaudes et détendues qu'ailleurs (le lycée "cool" et "sympa") ou repose-t-il sur un projet culturel radicalement différent ?

Sabine Raillard formule donc ce problème comme une crise d'identité, des enseignants et de l'institution "niveau III" : mis en état de double contrainte les enseignants auraient vécu dans cette période en état d'anomie. A partir d'une enquête très précise, étayée par de nombreux entretiens, elle développe cette thèse sous ses différents aspects, et tente de montrer l'émergence d'une nouvelle organisation par l'effet instituant du mythe de l'Ecole. La partie la plus intéressante de l'ouvrage concerne justement ce "pouvoir créateur de l'activité représentative", mais elle n'est pas entièrement convaincante. Qu'il y ait une dialectique entre le "devoir être" et l'existant n'est pas douteux, et que la tension engendrée par cette contradiction soit douloureuse est tout aussi certain... Ce que l'on ne voit pas clairement à l'issue de cette lecture c'est pourquoi et comment on passe de la contradiction destructrice à la contradiction instituante. Il est significatif que la conclusion de l'ouvrage ne porte pas sur ce qui a fait son objet propre (le niveau III à La Source) mais sur l'école et la société. Sabine Raillard essaye d'utiliser son expérience à La Source comme "analyste" du système éducatif : elle met en évidence un certain nombre de phénomènes (la valeur symbolique des diplômes, les difficultés des rapports entre l'école et l'argent...) intéressants sans doute mais peu spécifiques.

Le problème fondamental me semble être celui de savoir si une seule approche -psycho-sociologique- peut rendre compte du fonctionnement d'un établissement scolaire. Sabine Raillard considère le niveau III comme un ensemble de relations entre des personnes, et sur ce plan son approche est pertinente. Elle néglige totalement le fait que l'établissement est aussi une organisation, et que les individus ne se positionnent pas les uns par rapport aux autres seulement en tant que personnes, mais aussi en tant qu'acteurs. Ainsi, dans la - très relative - résolution de la crise, elle laisse de côté le rôle des instances de régula-

tion mises en place par le nouveau directeur...

En outre - et peut être surtout - Sabine Raillard ignore presque totalement le problème de l'origine sociale des élèves et de la demande spécifique des parents qui envoient leurs enfants dans cette école privée. Elle cite bien sûr Robert Ballion (2), mais seulement à la fin de son étude, et elle reconnaît le fait incontestable que les enfants de "La Source" sont issus de milieux favorisés et plutôt intellectuels (3).

Elle omet cependant de caractériser les demandes spécifiques de ces milieux vis à vis des différents niveaux d'enseignement, et le changement de clientèle qu'il entraîne. La bourgeoisie intellectuelle demande à l'école maternelle et primaire d'assurer le bonheur des enfants, et elle ne s'inquiète pas trop ou ne s'inquiétait pas jusqu'à une date très récente - du contenu et du rythme des apprentissages. Au lycée, les mêmes parents demandent d'abord le baccalauréat, et si possible, une préparation à des études supérieures. Il s'ensuit que les élèves qui font la totalité de leur scolarité à La Source sont l'exception. De nombreuses familles confient un enfant à l'Ecole Nouvelle jusqu'à 12 ans ou 13 ans pour qu'il passe ses jeunes années dans une atmosphère détendue et qu'il y épanouisse sa personnalité, puis elles l'orientent vers l'école publique, de préférence dans un établissement d'excellence, lorsque commencent "les choses sérieuses"... Le niveau III ne reçoit donc pas tant les élèves formés par les niveaux I et II que des "ratés" de l'école publique, élèves en échec scolaire, ou qui ne supportent pas le cadre et la discipline des établissements traditionnels. Est-il téméraire de supposer que ce recrutement n'est pas sans influence sur les crises et les problèmes du niveau III ?

En d'autres termes, et par rapport au but qu'elle s'était proposé - comment, quarante ans après la fondation de l'Ecole, son idéal pédagogique peut-il se traduire dans les faits ? - cette étude est précise mais un peu myope. Elle aurait sans doute gagné, à

prendre en compte la grande courbe de l'histoire de l'Ecole et à situer l'anomie des années 78-80 dans une perspectives plus générale et d'autre part à s'interroger, au delà des relations entre les personnes, sur l'espace à la fois institutionnel, culturel et social que constitue un établissement scolaire.

Jean-Louis DEROUET (INRP)

(1) Cette autonomie est renforcée par le fait que le niveau III est logé dans un bâtiment annexe, situé rue de la Tour, à quelques centaines de mètres de l'Ecole de la rue Ernest Renan.

(2) Robert BALLION.- **Les consommateurs d'école.**- Paris, Stock, 1982.

(3) Un enseignant m'a dit un jour drôlement "Nous avons ici les enfants des lecteurs du **Nouvel Observateur**. Faute d'une véritable enquête statistique, je crois que cette formule à l'emporte-pièce caractérise assez bien l'impression que nous avons tous à La Source.

Achévé d'imprimer en novembre 1985
au C.I.E.P. de Sèvres
Dépôt légal : 4ème trimestre 1985