

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

Approches cliniques  
d'inspiration psychanalytique



**COMITÉ DE RÉDACTION** : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris II. Armand BIANCHERI, IGEN honoraire. Raymond BOURDONCLE, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lille III. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Belgique), titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Michel DEVELAY, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lyon II, directeur de l'ISPEF. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférences en sciences de l'éducation, INRP, Paris. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Dominique GLASMAN, professeur de sociologie, Centre de recherche sur le Politique, l'Administration, la Ville et le Territoire, Département civil, Grenoble. Jean GUGLIELMI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur honoraire de sciences de l'éducation, INRP, Paris. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Liège (Belgique). Martin LAWN, Professor of Education, University of Birmingham, Westhill (Angleterre). Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur, Strasbourg I. Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal (Canada). Monique LINARD, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, recteur de l'Académie de Bordeaux. Antonio NOVOA, Presidente do Conselho Cientifico, Universidade de Lisboa (Portugal). Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jean-Yves ROCHEX, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt, Berlin (Allemagne). Michel SOETARD, professeur de sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche CNRS/GRIC, Université de Lyon II. Agnès VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

**RÉDACTEUR EN CHEF** : Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

**RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT** : André ROBERT, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

**CHEF DE RUBRIQUE (NOTES CRITIQUES)** : Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférence en sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

**SECRÉTAIRE DE RÉDACTION** : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

**DIRECTEUR DE LA PUBLICATION** : Philippe MEIRIEU, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

**N.D.L.R.** - Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit aussi être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. Laquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 01.46.34.91.61

# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*Toute culture véritable est  
prospective. Elle n'est point  
la stérile évocation  
des choses mortes, mais  
la découverte d'un élan  
créateur qui se transmet  
à travers les générations  
et qui, à la fois réchauffe  
et éclaire. C'est ce feu,  
d'abord, que l'Education  
doit entretenir.*

*Gaston Berger*

*"L'Homme moderne et  
son éducation"*



© INRP, 1999 - Tous droits réservés  
**Institut national de recherche pédagogique**  
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS Cedex 05  
Tél. : 01 46 34 90 00 - Télécopie : 01 43 54 32 01  
[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)



## ARTICLES

**Approches cliniques d'inspiration psychanalytique**

(dossier coordonné par C. Blanchard-Laville)

- Claudine Blanchard-Laville* – Présentation : Recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation p. 5
- Claudine Blanchard-Laville* – L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques p. 9
- Bernard Pechberty* – Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique p. 23
- Françoise Hatchuel* – La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques p. 37

\*\*

- Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer* – Évaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales p. 49
- Nathalie Pantaléon, Gérard Bruant* – Sport et insertion sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral p. 63
- Christine Capelani* - Former et qualifier des formateurs d'adultes : analyse comparative de quatre formations de formateurs diplômantes p. 73
- Marie-Annick Le Gouellec-Decrop* – Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires p. 85
- Pierre Clanché* – Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant Kanak : Ecouter, comprendre, faire, écrire p. 99
- Eirick Prairat* – Penser la sanction p. 107


**NOTE DE SYNTHÈSE**

- Séraphin Alava, Christiane Etévé* – Pédagogie et médiation documentaire p. 119

**NOTES CRITIQUES**

- J.-M. Barbier, O. Galatanu (dir.)* – Action, affects et transformation de soi (J. Houssaye) p. 165
- C. Blanchard-Laville, D. Fablet* – Analyser les pratiques professionnelles (B. Gaillard) p. 166
- Freinet, 70 ans après : une pédagogie du travail et de la dédicace. Actes du Colloque de Caen, 23 octobre 1996 (G. Avanzini) p. 168
- M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, M. Romainville* – L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire (M.-F. Fave-Bonnet) p. 170
- C. Gauthier et al.* – Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants (C. Lessard) p. 172
- J. Hassenforder, C. Étévé (dir.)* – Les sciences de l'éducation à travers les livres (E. Plaisance) p. 176

<i>F. Imbert et le Groupe de recherche institutionnelle</i> – Vivre ensemble, un enjeu pour l'école (N. Mosconi)	p. 176
<i>J.-P. Jaffré, M. Fayol</i> – Orthographes. Des systèmes aux usages (B. Lété)	p. 178
<i>J.-P. Mialaret</i> – Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant (G. Boudinet)	p. 179
<i>N. Mosconi (dir.)</i> – Égalité des sexes en éducation et formation (M. Guigue)	p. 180
<i>A. Mougnotte</i> – Maritain et l'éducation (M. Soëtard)	p. 182
<i>W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, P. Taubman</i> – Understanding Curriculum : An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses (D. Egea-Kuehne)	p. 183
<i>P. Ranjard</i> – L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation (F. Hatchuel)	p. 187
<i>C. Rueff</i> – La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves (S. Askofaré)	p. 190
<i>H. Terral</i> – Profession : professeur (P. Boumard)	p. 191



# Présentation : Recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation

*Claudine Blanchard-Laville*

Par ce bref préambule, je souhaite donner à voir que nos travaux de recherches cliniques actuels s'inscrivent dans la continuité d'un mouvement présent dans le champ des sciences de l'éducation depuis la création de cette discipline en France.

Sans chercher à concevoir une note de synthèse des recherches cliniques en sciences de l'éducation, note de synthèse qui mériterait d'être écrite dans un futur proche (1), je vais donner quelques repères pour décrire ce mouvement. Tout en sachant qu'un travail d'historien serait probablement nécessaire pour en identifier les véritables lignes de force, les points de bifurcation, l'évolution des mentalités ainsi que les influences croisées qui l'ont traversé.

Le dossier qui suit comprend trois textes visant à attirer l'attention du lecteur sur *l'approche clinique d'inspiration psychanalytique*. Le premier texte cherche plus particulièrement à informer des sources historiques et à discuter des enjeux théoriques et méthodologiques de ce mode de connaissance ; les deux autres proposent des recherches conduites sur différents terrains d'investigation, illustrant ce point de vue et en montrant la pertinence.

Ainsi, par la publication de ce dossier, nous espérons convaincre les lecteurs que l'approche

clinique d'inspiration psychanalytique apporte un éclairage utile pour la compréhension de certains phénomènes relevant notamment des pratiques enseignantes et des biographies d'élèves, et permet de promouvoir des dimensions essentielles dans la formation des enseignants.

Il est à remarquer que ce mouvement interne au champ des sciences de l'éducation ne peut s'appréhender indépendamment des évolutions extérieures à celui-ci. Ainsi, l'intérêt que certains analystes pourvus d'une forte notoriété ont porté au domaine de l'éducation, tels que Piera Aulagnier, Octave Mannoni, Gérard Mendel, Alice Miller, a certainement influencé nos travaux. Nos recherches sont également redevables à l'évolution du champ de la psychanalyse d'enfants avec Bruno Bettelheim, Françoise Dolto, Maud Mannoni, évolution marquée dès l'origine par le débat instauré entre Anna Freud et Mélanie Klein ; ou encore à l'évolution de la psychosociologie clinique et de la sociologie clinique avec les travaux d'auteurs comme Cornelius Castoriadis, Eugène Enríquez, André Lévy. Enfin, nous devons beaucoup à l'avancée de la clinique des groupes, grâce aux travaux de Didier Anzieu et de René Kaës tout particulièrement, et également aux travaux de praticiens, à la lisière du soin et de l'éducation, je pense, par exemple, au travail de Serge Boimare au CMPP Claude Bernard.

En parcourant les trois décennies depuis la fondation de la discipline sciences de l'éducation en 1967, relevons, dans l'ordre chronologique de parution, quelques titres d'ouvrages ou d'articles ayant marqué significativement chacune des décennies, en ce qui concerne l'usage d'une approche clinique orientée par un référent psychanalytique. Ces choix sont bien entendu personnels.

La fin des années soixante en sciences de l'éducation a été influencée par Carl Rogers, notamment par son ouvrage *Liberté pour apprendre* ; les années soixante dix ont été marquées par le courant de la psycho-sociologie des groupes (cf. l'Association pour la Recherche et l'Intervention Psychologiques, — ARIP — et la revue *Connexions* créée en 1972 par Eugène Enriquez et Jean-Claude Rouchy), courant dont les travaux de Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry se sont faits porteurs pour une application possible au « groupe-classe » et pour le développement des pratiques de travail en groupe. En 1971, Daniel Hameline livrait *Du savoir et des hommes*, ouvrage dans lequel il dévoilait notamment, et cette analyse me semble toujours d'actualité, les illusions de l'idéal et du volontaire, ainsi que l'illusion thaumaturgique à l'œuvre sous l'intention d'instruire. Ada Abraham publiait en 1972 son livre *Le monde intérieur des enseignants* (2). Au Congrès de 1974, *Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, une commission était réservée au thème Psychanalyse et éducation. Janine Filloux faisait date dans notre champ en publiant cette même année sa recherche conduite sous les auspices du CNRS sous l'intitulé *Du contrat pédagogique ou Le discours inconscient de l'école* (3). Notons que, dès 1968, Claude Rabant écrivait *L'illusion pédagogique*, texte précurseur pour la décennie des années soixante-dix. En 1975, Gilbert Terrier et Jean-Pierre Bigeault nous proposaient *Une école pour œdipe* avant de donner en 1978 *L'illusion psychanalytique en éducation*. Remarquons que le courant de la pédagogie institutionnelle se référait à la psychanalyse dès la sortie de l'ouvrage de Fernand Oury et Aïda Vasquez en 1967 *Vers une pédagogie institutionnelle*, préfacé par Françoise Dolto. Leur second ouvrage *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* date de 1971.

Janine Filloux ponctue la décennie des années quatre-vingt par trois articles successifs dans la *Revue Française de Pédagogie*, en 81, 86 et 89. En 1982, Marie-Claude Baïetto publie son livre *Le*

*désir d'enseigner* et en 1983, Claude Pujade-Renaud interroge *Le corps de l'enseignant et Le corps de l'élève dans la classe* avec une approche clinique. Ada Abraham dirige en 1984 l'ouvrage collectif *L'enseignant est une personne*. Dans son article de 1986 pour la *Revue Française de Pédagogie*, Nicole Mosconi montre qu'une psychanalyse appliquée à l'éducation est possible. Patrice Ranjard, avec une approche socio-psychanalytique, met en évidence un sentiment de persécution chez les enseignants en 1984 dans son ouvrage *Les enseignants persécutés*. Mireille Cifali reprend la question de *Freud pédagogue ?* répondant ainsi à l'ouvrage de Catherine Millot intitulé, lui, *Freud anti-pédagogue*. En 1985, l'ouvrage de Mireille Cifali et Jeanne Moll, *Pédagogie et psychanalyse* attire l'attention sur la *Revue de pédagogie psychanalytique* publiée pendant 11 ans (de 1926 à 1937) à Berlin et à Zurich. En 1987, Jean-Claude Filloux rédige, dans la *Revue Française de Pédagogie*, une note de synthèse à propos du mouvement Psychanalyse et pédagogie, retraçant son histoire et catégorisant les thématiques qui l'actualisent jusqu'à cette date. Pour cette période, signalons aussi les articles de Jacques Natanson et Madeleine Natanson, dans le n° 65 d'*Études Psychothérapiques*, sur *L'inconscient dans l'éducation*. Remarquons les travaux cliniques de Jean-Sébastien Morvan publiés essentiellement dans *Les Cahiers du Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations* — CTNERHI — ainsi que son livre publié en 1988, *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Pour en terminer avec cette décennie, repérons que c'est en 1989 que paraît le premier ouvrage de l'équipe de Paris X, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, dans lequel, en poursuivant les recherches de Jacky Beillerot sur la notion de rapport au savoir, les différents auteurs se rejoignent sous l'égide de la perspective clinique.

La décennie des années quatre-vingt-dix, dans laquelle je suis moi-même davantage insérée comme chercheur, m'est plus difficile à appréhender. Notons la poursuite des travaux sur le rapport au savoir à Paris X avec l'ouvrage codirigé en 1996 par Jacky Beillerot, Nicole Mosconi et moi-même, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Dans le contexte de cette équipe, mes

propres travaux sur les dimensions psychiques de l'acte didactique ont abouti en 1997 à la publication collective de *Variations sur une leçon de mathématiques*. Marquent également la période, quant à la diffusion de l'approche clinique en sciences de l'éducation, l'ouvrage de Mireille Cifali en 1994 *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* et les ouvrages de Francis Imbert, par exemple, *Vers une clinique du pédagogique* (1992) ou encore *L'inconscient dans la classe* (1997) écrit avec la collaboration du Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. Plus récemment, la Revue Internationale de Psychosociologie permet à des chercheurs de sciences de l'éducation de s'exprimer, à l'exemple de Florence Giust-Desprairies qui rédige plusieurs articles sur *La crise de l'école dans une perspective clinique*. Retenons enfin pour cette décennie le numéro 23 (juin 1992) de la revue *Pratiques de formation-Analyses*, numéro préfacé par Jacques Ardoino et qui, à l'initiative de Francis Imbert, réunissait plusieurs auteurs sur le thème *Éducation et psychanalyse*.

Par cette introduction, je souhaitais témoigner du fait que ce courant de recherches, dont je me sens issue et pour lequel je viens d'indiquer quelques jalons, est toujours bien vivant (4). Il

reflète en fait des perspectives variées, de par la diversité des références psychanalytiques convoquées dans les différents travaux ; par le passé, j'ai ressenti que cet état de fait conduisait trop souvent à des polémiques, au lieu de promouvoir des débats constructifs entre les chercheurs. Sans doute cette diversité est-elle à relier au message freudien lui-même. Les révisions théoriques successives que Freud a eu le courage de faire subir à son œuvre tout au long de sa vie ont suscité dans l'après-coup le développement de plusieurs hypothèses et sont en même temps à l'origine de conflits entre certains courants issus de ce fonds commun.

Ainsi, je tiens à souligner que, tout en m'inscrivant, avec d'autres, dans la filiation de ce mouvement de pensée, je souhaiterais pouvoir ne pas me laisser entraîner dans des querelles théoriques stériles, ni dans des dissensions d'ordre méthodologique infécondes.

En résumé, j'aimerais aujourd'hui que nous puissions ensemble davantage miser sur une possible construction de liens et sur la qualité d'un échange critique qui n'aboutirait pas nécessairement à des exclusions réciproques.

Claudine Blanchard-Laville  
Université Paris X - Nanterre

## NOTES

(1) On pourrait y montrer que la « clinique » ne se limite pas aux recherches d'inspiration psychanalytique ; par contre, en ce qui concerne le dossier présenté ici, c'est l'orientation que nous avons choisi de mettre en lumière.

(2) Republié dix ans plus tard.

(3) Publié à nouveau en 1996 chez l'Harmattan.

(4) Contrairement aux allégations récentes de la psychanalyste Anny Cordié, qui, dans le dossier « Professeur » du *Monde de l'éducation* de septembre 1998, en annonce la disparition prochaine.

## BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM A. (1972). – **Le monde intérieur des enseignants**. Toulouse : Érès.

ABRAHAM A. (dir.) (1984). – **L'enseignant est une personne**. Paris : ESF.

ARDOINO J. (1992). – Éditorial. **Pratiques de formation – Analyses**, n° 23 (« Éducation et psychanalyse »). (Université de Paris VIII).

BAÏETTO M.-C. (1982). – **Le désir d'enseigner**. Paris : ESF.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., BOUILLET A., MOSCONI N. (1989). – **Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques**. Paris : Éditions universitaires.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (1996). – **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan.

BIGEULT J.-P., TERRIER G. (1975). – **Une école pour œdipe**. Toulouse : Privat.

- BLANCHARD-LAVILLE (dir.) (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »**. Paris : L'Harmattan.
- CIFALI M. (1982). – **Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation**. Paris : InterEditions.
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- CIFALI M., MOLL J. (1985). – **Pédagogie et psychanalyse**. Paris : Bordas-Dunod.
- FERRY G. (1972). – **La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignants**. Paris : Dunod.
- FILLOUX J. (1974 et 1996 pour la réédition). – **Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école**. Paris : Dunod (L'Harmattan pour la réédition)
- FILLOUX J. (1981). – Éléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante. **Revue Française de Pédagogie**, n° 54, janvier-février-mars.
- FILLOUX J. (1986). – Clinique et pédagogie. **Revue Française de Pédagogie**, n° 64, juillet-août-septembre.
- FILLOUX J. (1989). – Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 87, avril-mai-juin.
- FILLOUX J.-C. (1987). – Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 81, octobre-novembre-décembre.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1995). – L'école républicaine. L'envers d'un mythe. **Revue Internationale de Psychosociologie**, vol II, n° 2.
- HAMELINE D. (1971). – **Du savoir et des hommes**. Paris : Gauthiers-Villars éditeur.
- IMBERT F. (1992). – **Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'Éducation**. Vigneux : Matrice.
- IMBERT F. et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (1997). – **L'inconscient dans la classe**. Paris : ESF.
- MILLOT C. (1979). – **Freud anti-pédagogue**. Paris : La bibliothèque d'Ornicar ? Co-diffusion Le Seuil.
- MORVAN J.-S. (1988). – **Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation**. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1986). – De l'application de la psychanalyse à l'éducation. **Revue Française de Pédagogie**, n° 75, avril-mai-juin.
- NATANSON J. (1986). – La psychanalyse comme éducation chez Freud. **Études psychothérapeutiques. L'inconscient dans l'éducation**, n° 3, octobre 1988.
- NATANSON M. (1986). – La dimension psychanalytique dans un groupe de formation. **Études psychothérapeutiques. L'inconscient dans l'éducation**, n° 3, octobre 1988.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). – **Le corps de l'enseignant dans la classe**. Paris : ESF.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). – **Le corps de l'élève dans la classe**. Paris : ESF.
- RABANT C. (1968). – L'illusion pédagogique. **L'inconscient**, n° 8.
- RANJARD P. (1984). – **Les enseignants persécutés**. Paris : Robert Jauze éditeur.
- ROGERS C. (1972). – **Liberté pour apprendre**. Paris : Dunod.
- TERRIER G., BIGEAULT J.-P. (1978). – **L'illusion psychanalytique en éducation**. Paris. PUF.
- VASQUEZ A., OURY F. (1967). – **Vers une pédagogie institutionnelle**. Préface de Françoise Dolto. Paris : François Maspero éditeur.
- VASQUEZ A., OURY F. (1971). – **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Préface de Jean Oury. Paris : François Maspero éditeur.

# L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques

*Claudine Blanchard-Laville*

---

*Cet article a pour but de situer les sources historiques de l'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Il montre qu'au-delà de l'étiquette « clinique » que s'octroient certaines disciplines, essentiellement la psychologie et la sociologie, il s'agit aujourd'hui d'un mode de connaissance ayant son autonomie et ses spécificités, tout en maintenant un rapport étroit à la psychanalyse.*

*Cette approche a la double caractéristique de prendre en compte en priorité, dans les situations étudiées, les processus inconscients, au sens freudien, et de ne pas éluder la question de la relation trans-férentielle du chercheur à son objet-sujet(s) d'étude mais tout au contraire de travailler à partir de cette relation et de tenter d'en élaborer la dynamique chemin faisant.*

*Ainsi, pour juger de la rigueur avec laquelle elle est utilisée, on ne peut avoir recours aux critères habituels de scientificité qui accompagnent la démarche expérimentale car ses spécificités mêmes les rendent inadéquats et non pertinents.*

---

Tenter d'établir les spécificités de l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en tant que style méthodologique ou plus largement démarche de connaissance et suggérer que cette approche peut apporter une contribution à la production de savoir dans le champ des recherches en Sciences de l'Éducation, voilà ce qui m'anime dans cet article.

En particulier, il m'importe de convaincre le lecteur de l'intérêt de développer aujourd'hui une démarche clinique en tant que chercheur en Sciences de l'Éducation, (cette position de chercheur s'étayant à certains moments sur une posi-

tion d'intervenant et/ou de formateur, même si pour moi il y a à distinguer nettement différents temps, celui de la formation ou de l'intervention, et celui de la recherche); développer une démarche qui ne soit pas rejetée d'emblée, par crainte de sa trop grande proximité avec la psychanalyse, ce qui l'entraîne à être attaquée avec le même style de peurs fantasmatiques que la psychanalyse, ni non plus rejetée pour des raisons quasi-opposées (1), au nom d'une certaine orthodoxie par rapport à la psychanalyse ; soit que l'on n'utilise pas « la bonne théorie », soit que les concepts n'aient pas été exportés correcte-

ment du dispositif de la cure, ou que, de toute manière, la notion même d'exportation confère à cette approche une forme irrémédiable d'illégitimité. D'un côté comme de l'autre, ces critiques m'apparaissent inutilement culpabilisantes pour le chercheur sinon totalement stérilisantes et empêchent, à mon sens, la créativité méthodologique de se manifester dans ce domaine. Car, pour ma part, je veux croire qu'il est possible d'imaginer des dispositifs d'investigation nouveaux et féconds dans le cadre de l'approche clinique, tout en respectant des exigences de rigueur tout à fait nécessaires dans une démarche de recherche. J'ose espérer qu'il deviendra peut-être possible à l'avenir d'écarter le terrorisme méthodologique qui n'aboutit qu'à des formes d'exclusion (ce qui explique, peut-être, que certaines recherches n'aient pas d'existence reconnue dans le champ des sciences de l'éducation (2)), tout en encourageant le chercheur à assumer un souci d'honnêteté scientifique. C'est la disposition d'esprit dans laquelle je me trouvais déjà lorsque j'ai rédigé ma Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en 1991, au cours de laquelle j'ai tenté de décrire les aléas, les risques mais aussi la fécondité des dispositifs de recherche inspirés par une démarche clinique en Sciences de l'Éducation, en ce qui concerne mes propres recherches sur l'enseignement des mathématiques. Quelques années plus tard, je constate que les choses, au plan collectif, n'ont guère avancé — les adversaires de cette approche me semblent même se manifester de manière plus ouverte, peut-être soutenus par la vogue des sciences cognitives (3) — mais que, par contre, à mon niveau, je me trouve renforcée dans mes convictions, à la fois par la poursuite et l'extension de mes propres recherches et par l'expérience clinique accumulée dans ma pratique d'accompagnement d'enseignants et de formateurs d'enseignants. Il me paraît donc nécessaire de travailler à convaincre plus largement de cet intérêt les chercheurs en Sciences de l'Éducation et c'est ce qui m'inspire dans le travail de mise au point que je tente ici. Cet état des choses me paraît d'autant plus préoccupant que, paradoxalement, certains auteurs sociologues confirmés, redécouvrent en quelque sorte, ces derniers temps, mais sans les reconnaître en tant que telles, des dimensions que, justement, la démarche clinique n'a cessé de privilégier. Le « retour du sujet » (4) est patent ; Pierre Bourdieu « découvre » la souffrance psychosociale (5) et

réinvente la technique de l'entretien en tant qu'« auto-analyse provoquée et accompagnée » sur la « base d'un accord des inconscients » (Bourdieu, 1993), cependant que Michel Crozier prône « l'apprentissage de l'écoute en profondeur » (6). Dans le champ de la sociologie de l'éducation, les ethnométhodologues s'interrogent sur *implication et distanciation* dans la relation du chercheur à son objet, comme s'il s'agissait d'une réflexion extrêmement nouvelle ; or, il est légitime de se demander avec Jean-Claude Filloux si les méthodes de recherche qu'ils utilisent et qu'ils présentent comme totalement neuves « ne font pas partie en fait de l'arsenal classique de la sociologie ou de la psychologie sociale » (7). Dans ce sillage, nous remarquons la parution récente dans le champ sociologique de deux ouvrages : celui de J.-C. Kaufmann à propos de *L'entretien compréhensif* et le journal d'enquête de Michel Pinçon et Monique Charlot-Pinçon, *Voyage en grande bourgeoisie*, qui retrace minutieusement le parcours du chercheur dans une enquête qualitative en sociologie. Il nous est apparu remarquable que nous puissions pratiquement souscrire à la quasi-totalité de ce qui est avancé dans ces deux ouvrages, sauf qu'à partir du moment où aucune existence n'est reconnue au psychisme au sens freudien et donc à la division du sujet par son inconscient, il s'ensuit qu'aucune attention ne peut être accordée en conséquence aux mouvements transférentiels, que ce soit entre enquêteur et enquêté ou entre le chercheur et son objet-sujet d'études. Ce qui, bien évidemment, sépare ce type d'approche qualitative d'une approche clinique. C'est ce que nous nous efforcerons de démontrer dans notre article. Il est vrai que, comme l'indique Mireille Cifali, l'histoire se répète et nous assistons « à un mouvement de flux et de reflux où des vérités s'énoncent puis sont effacées, perdues et ensuite redécouvertes » (8).

Ainsi, dans le texte qui suit, je souhaite indiquer quelques-unes des sources historiques de l'approche clinique et repérer de façon concomitante les références essentielles de cette approche, de manière à déterminer les postulats épistémologiques qui la sous-tendent. Il aurait importé aussi de chercher à cerner les proximités et les différences avec d'autres approches qui s'attachent elles aussi à appréhender le même type de phénomènes selon des modes d'investigation apparemment proches, concernant le champ de l'édu-



cation et de la formation, comme l'approche ethnométhodologique ou ethnographique ou encore l'approche biographique, l'approche praxéologique ; ou encore, l'approche éthopsychologique ou éthopsychanalytique, mais ceci fera l'objet d'un travail ultérieur ; de même, en ce qui concerne l'analyse des pratiques éducatives et formatives, il me semble important d'identifier ce qui distingue une analyse des pratiques sous-tendue par un cadre clinique des autres types d'analyse des pratiques et c'est un travail en cours que j'ai entrepris en collaboration avec Dominique Fablet en coordonnant une série d'ouvrages sur l'Analyse des pratiques professionnelles (Blanchard-Laville, Fablet, 1996 et 1998).

*Dans cette présentation, je donnerai pour commencer quelques repères permettant de définir en première approximation ce mode d'approche qu'on appelle clinique, de manière à guider la lecture, puis, revenant aux sources, je retracerai succinctement l'évolution de cette branche de la psychologie qualifiée de psychologie clinique ; je montrerai ensuite que la sociologie, elle aussi, assume explicitement l'étiquette clinique en ce qui concerne un de ses courants de pensée. Enfin je mettrai en relief les traits que je considère comme significatifs d'une posture clinique en recherche.*

## PREMIERS CONTOURS

Si l'on ouvre le Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse en quinze volumes (Édition de 1982) à la rubrique « clinique », on découvre :

Adjectif — du grec *klinikê*, repris en latin sous le terme *clinicus* — : se dit de ce qui se fait près du lit des malades, sur le patient même, et non dans les livres et par la théorie.

Dans la partie de la rubrique intitulée *Psychologie*, nous pouvons lire à peu près ceci : *Psychologie clinique, branche de la psychologie* qui se fixe comme but l'investigation en profondeur de la personnalité considérée comme une singularité ; et aussi, *branche de la psychologie née de la psychologie pathologique après élargissement de son champ, puisqu'elle ne s'intéresse pas uniquement à l'homme réputé malade. Ou encore, les techniques dont dispose la psychologie clinique sont essentiellement l'entretien, l'observation de la*

*conduite de l'individu en situation et accessoirement les tests. Enfin, on note : l'intuition du psychologue joue un grand rôle, et aussi, le plus souvent, celui-ci s'appuie sur les concepts psychanalytiques, même si les situations dans lesquelles il intervient sont différentes de celles d'un psychanalyste.*

D'ores et déjà, à partir de cette première lecture, nous pouvons retenir quelques traits significatifs : l'extension du champ d'application par rapport à la psychopathologie par un intérêt non restreint aux seuls « malades » ; un mode d'investigation en profondeur, qui privilégie la singularité et où l'individu est considéré en situation ; un certain recours à l'intuition non contradictoire avec un appel aux concepts psychanalytiques.

Avec l'article *Psychologie* de l'Encyclopaedia Universalis (Édition datée de 1980), rédigé par Pierre Gréco (9), nous entrons plus avant dans ce que lui-même appelle *l'optique clinique en psychologie* et nous commençons à nous familiariser un peu plus avec ce mode de connaissance. Selon cette optique, il s'agit d'observer des conduites (10) « concrètes », c'est-à-dire telles que tout un chacun peut les observer dans la vie quotidienne, de les décrire en détails et d'y associer des « interprétations », c'est-à-dire d'en dévoiler le sens, d'en dégager des significations qui ne pouvaient être directement lisibles ni pour le profane ni pour le sujet lui-même, auteur de ces conduites. Ce qui, pour Gréco, confère deux caractéristiques fondamentales à cette approche : celle d'être *casuistique*, les cas individuels ne sont jamais strictement comparables, et celle d'être *holistique*, autrement dit globaliste. Pour en revenir à l'intuition, précisons d'emblée qu'il s'agit, non pas de l'intuition du sens commun, avec laquelle il faudrait au contraire tenter de rompre pour s'exercer dans ce type d'approche, mais de l'intuition dite *clinique*. Cette formulation amène Pierre Gréco à faire référence à la psychanalyse, en tant que théorie constituée par Freud et qui, dit-il, « est passée par là ». Autrement dit, il lui paraît difficile de poursuivre sa présentation de l'optique clinique en psychologie sans faire état des liens qu'entretiennent la psychologie clinique et la psychanalyse. Ce qui l'amène à insister sur la double rupture épistémologique imposée par l'entrée en lice de la psychanalyse par rapport à une psychologie du sens commun. Dans cette présentation, Gréco se situe dans une perspective bachelardienne de construction de

l'objet scientifique qui implique une rupture entre l'aperception du sens commun et la connaissance de type scientifique. Il s'agit de rompre avec l'objet immédiat et avec les intuitions premières : « Rien n'est donné. Tout est construit ». Pour lui, cette rupture se situe à la fois sur un plan technique et sur un plan sémantique : technique, puisque les matériaux de l'interprétation sont à chercher en dehors du vécu conscient et explicite, sémantique, puisque les règles d'interprétation ne doivent rien à « l'évidence du vécu » pour l'observateur. Ruptures qu'une certaine vulgarisation de la psychanalyse a malheureusement quelque peu masquées. Gréco nous rappelle à juste titre que « le sujet de la psychanalyse, c'est l'inconscient, ou plus exactement l'appareil psychique, avec ses diverses instances, sa charge pulsionnelle, ses fantasmes, ses mécanismes propres », et que « cet appareil est inobservable, non parce qu'il est "profondément enfoui", mais parce qu'il est abstrait » (11). D'où le recours à une intuition fondée sur une culture à la fois théorique et pratique qui permette au chercheur qui se dit clinicien de développer une connaissance des théorisations en vigueur mais aussi d'affiner sans cesse sa « troisième oreille » (Reik, 1976) pour développer une sensibilité particulière à appréhender les phénomènes psychiques, pour accroître ses *insights* diraient les anglo-saxons (12).

## RETOUR À L'HISTOIRE

Le cadre général étant posé, faisons un bref retour dans l'histoire (13). Voyons comment l'un de ses fondateurs, Daniel Lagache, définit la psychologie clinique. Dès 1949, dans son ouvrage, *L'unité de la psychologie. Psychologie expérimentale et psychologie clinique*, il différencie les attitudes méthodologiques qui prévalent dans l'une et l'autre psychologies. Pour lui, le programme de la psychologie clinique se résume comme suit : « envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits ». Nous retrouvons les notions déjà évoquées, de conduite concrète, d'être humain aux prises avec une situation et aussi l'idée de sens à établir. De nouvelles idées font leur apparition, celles de

genèse et de structure et celle de conflit sous-jacent aux conduites, qui témoignent bien de ce que la psychanalyse est passée par là. Alors que l'expérimentaliste « crée une situation et en contrôle artificiellement tous les facteurs en ne modifiant qu'un facteur à la fois, de manière à étudier les variations relatives des réponses en faisant abstraction de l'ensemble, le clinicien, ne pouvant ni créer ni surtout contrôler la situation de manière à faire abstraction d'une partie de ses conditions, s'efforce d'y parer en replaçant les facteurs qui l'intéressent dans l'ensemble de leurs conditions ». A cette époque, Lagache espérait encore que « l'expérimentation et la clinique se prêtent un mutuel appui » et voulait voir des convergences entre ces deux attitudes. Aujourd'hui, les deux méthodes et les deux champs ont progressé indépendamment l'un de l'autre et le conflit entre ces deux approches ne peut pas se penser facilement en tant que « moment dépassé de l'histoire de la psychologie », comme il voulait le croire, à l'époque, en terminant son livre.

On pourrait, bien entendu, remonter bien plus en amont, en suivant Michel Foucault qui retrace la naissance de la clinique dans le champ médical et démontre quelles conditions ont permis de laisser émerger l'expérience clinique comme forme de connaissance en médecine. Dans son ouvrage *Naissance de la clinique*, il indique notamment : « Pour que l'expérience clinique fût possible comme forme de connaissance, il a fallu toute une réorganisation du champ hospitalier, une nouvelle définition du statut du malade dans la société et l'instauration d'un certain rapport entre l'assistance et l'expérience, le secours et le savoir. [...] Il a fallu aussi ouvrir le langage à tout un domaine nouveau : celui d'une corrélation perpétuelle et objectivement fondée du visible et de l'énonçable. Un usage absolument nouveau du discours scientifique s'est défini alors : usage de fidélité et d'obéissance inconditionnée au contenu coloré de l'expérience — dire ce qu'on voit ; mais usage aussi de fondation et de constitution de l'expérience — donner à voir en disant ce qu'on voit ; il a donc fallu situer le langage médical à ce niveau apparemment très superficiel mais à vrai dire très profondément enfoui où la formule de description est en même temps geste de dévoilement. (14) Et ce dévoilement impliquait à son tour comme champ d'origine et de manifestation de la vérité l'espace discursif du cadavre : l'intérieur dévoilé ».

## L'ÉVOLUTION DE LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE

Si l'unité ne s'est pas faite en ce qui concerne la psychologie depuis la parution de l'ouvrage de Lagache, elle ne s'est pas faite non plus en ce qui concerne la psychologie clinique elle-même. L'ouvrage de Jean-Louis Pédinielli, intitulé *Introduction à la psychologie clinique* (1994) annonce, dès les premières lignes de son Avant-propos : « La psychologie clinique n'est pas une spécialité facile à définir et les divergences d'appréciation entre les auteurs amèneraient peut-être à employer le pluriel (les psychologies cliniques) plutôt que le singulier ». L'auteur évoque le fait qu'il s'agirait d'une « discipline éclatée » tout en énonçant un vibrant plaidoyer en sa faveur : « La psychologie clinique est l'un des domaines de l'action humaine les plus passionnants et les plus fertiles tant dans son orientation pratique visant la prise en compte de la souffrance ou des conflits d'un individu, que dans la production de connaissances qui permettent de mieux comprendre, voire d'expliquer, la manière dont l'homme construit son monde ». Un nouvel élément apparaîtrait ici : la prise en compte de la souffrance des sujets. Après avoir retracé dans son ouvrage les sources historiques de la discipline, il évoque ses fondateurs, au rang desquels il place Pierre Janet et Sigmund Freud, ainsi que la première génération de psychologues cliniciens qui ont promu la discipline, tels que Daniel Lagache et Juliette Favez-Boutonier (15), laquelle a particulièrement œuvré pour sa reconnaissance comme discipline universitaire. Il souligne enfin l'insertion croissante de la discipline dans les lieux soignants et éducatifs ainsi qu'à l'Université. Pour lui, si l'opposition entre psychologie clinique et psychologie expérimentale demeure, « les rapports entre psychologie clinique et psychanalyse deviennent de plus en plus étroits ». Il avance la définition suivante : « La psychologie clinique peut donc être définie comme la sous-discipline de la psychologie qui a pour objet l'étude, l'évaluation, le diagnostic, l'aide et le traitement de la souffrance psychique quelle que soit son origine [...]. Elle se fonde sur des méthodes cliniques parmi lesquelles l'étude de cas, l'observation des comportements et l'analyse des discours, sans recours à l'expérimentation (*reproduction contrôlée des comportements* (16)) ». Pour lui, si l'on n'adopte pas l'attitude — plus répandue dans les pays anglo-saxons qu'en France — qui « consiste à abandonner toute référence à la psychanalyse »,

on peut considérer que « la psychologie clinique est redevable à la psychanalyse de certaines de ses problématiques et de ses méthodes ». De plus, il constate une *extension notable de la démarche*, notamment au niveau des objets d'étude considérés parmi lesquels on peut aujourd'hui compter *le groupe, les institutions, les phénomènes psychosociaux et les discours*. Pour terminer son ouvrage, Jean-Louis Pédinielli consacre un chapitre entier aux questions de recherche. Il met l'accent sur ce qu'il appelle « la recherche clinique » — par contraste avec « la recherche en psychologie clinique » — qui reposerait sur l'idée que « la situation clinique est la source d'inspiration et le lieu d'élaboration de la recherche ». Ce type de recherche viserait avant tout l'intelligibilité de certains processus et permettrait « d'aborder des phénomènes complexes à partir de situations singulières, en évitant la réduction » et en privilégiant l'illustration et le significatif par rapport à la validation et l'administration de la preuve. Pour terminer, il évoque, à propos du traitement du matériel dans une recherche clinique, les différents types d'analyses de discours, lesquels, d'après lui, s'utilisent surtout dans une perspective de recherche et ne sont pas d'un usage courant dans la pratique clinique.

Il est remarquable de noter la très grande différence entre cet ouvrage récent de présentation de la psychologie clinique et l'ouvrage de Walter J. Schraml paru aux PUF, quelques vingt ans plus tôt, sous l'intitulé *Précis de psychologie clinique*. La psychologie clinique s'est très largement détachée de l'influence médicale, et la mise en perspective des deux ouvrages témoigne bien de cela. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les titres des chapitres proposés. Chez Schraml, les chapitres s'intitulent : Psychodiagnostic clinique, L'entretien clinique, Les méthodes de traitement psychique dans le domaine clinique, chapitre qui couvre les trois quarts de l'ouvrage, et Maladie mentale et société, consacré aux institutions, et enfin une seule page finale dévolue aux méthodes de recherche en psychologie clinique ; page dans laquelle on constate que la méthode clinique ne constitue qu'un item parmi les quatre avancés, qui comprennent les méthodes expérimentales, les méthodes métriques et les méthodes statistiques générales. Chez Pédinielli, les chapitres ont les intitulés suivants : Histoire de la Psychologie clinique, La méthode clinique et ses outils, Objets et domaines d'intervention et activités de

la psychologie clinique, La recherche en psychologie clinique. La seule lecture comparative de ces intitulés indique bien cet éloignement actuel de l'influence médicale (17).

Une évolution analogue peut être constatée en se focalisant sur l'entretien clinique qui, il faut bien le dire, constitue la technique d'investigation la plus étudiée dans cette approche. Chez Schraml, l'entretien garde un aspect très médicalisé en restant centré sur des questions d'anamnèse. Dans le livre que Colette Chiland consacre à l'entretien clinique en 1982, nous voyons apparaître un article, rédigé par M.F. Castarède, exclusivement consacré à l'entretien clinique de recherche. En 1992, Gérard Poussin, dans son ouvrage *Pratique de l'entretien clinique*, propose une méthode qui va au-delà de la pratique d'intervention des psychologues cliniciens et peut rendre service, nous dit-il, à d'autres professionnels ; dans cet ouvrage, l'auteur ouvre aussi sur les travaux d'analyse du discours de l'entretien, absolument nécessaires, à son avis, si l'on souhaite utiliser des entretiens pour un travail de recherche. De même, dans l'ouvrage de Benjamin Jacobi *Cent mots pour l'entretien clinique*, la rubrique Recherche tient une place significative.

## DE LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE A LA DÉMARCHÉ CLINIQUE

Dans la ligne de cette extension du champ d'investigation que nous venons d'évoquer, nous rencontrons en priorité les travaux menés sous l'impulsion de Claude Revault d'Allonnes et dont l'ouvrage, paru sous son nom, en 1989 chez Dunod, *La démarche clinique en Sciences Humaines*, propose une présentation. Passer de la psychologie clinique à la démarche clinique, c'est passer d'une discipline constituée, avec ses méthodes, son corps de connaissances, son champ d'intervention et de pratiques, à un mode de connaissance adaptable à un champ de pratiques différent. Ce transfert ou cette extension devrait concerner, elle le suppose, aussi bien les « sociologues, ethnologues, spécialistes des sciences de l'éducation, travailleurs sociaux, médecins » [...] (18), « dès lors qu'ils se posent la question du sujet (histoire personnelle, expérience vécue, création continue de soi ...) ou plus exactement celle de la subjectivité, de sa place dans

le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social ». Pour elle, dans le passage de la psychologie clinique à la démarche clinique, il s'agit avant tout de définir « une position méthodologique voire épistémologique ».

Pour Claude Revault d'Allonnes, la spécificité de la démarche clinique réside dans l'analyse du positionnement du chercheur clinicien, c'est-à-dire dans le réglage de la distance entre le sujet-chercheur (ou intervenant) et l'objet observé, le plus souvent constitué par un autre sujet. Cette interaction permanente avec laquelle il doit compter, alors que l'expérimentaliste fait en sorte de l'évacuer, la considérant comme un parasite de la situation de recherche, crée une tension qu'il lui revient de soutenir, le plaçant ainsi dans une position qu'elle qualifie de privilégiée et de fragile à la fois. Dans cet espace d'intersubjectivité, le clinicien est à la fois « armé et désarmé ». Tentant de repérer les dimensions spécifiques de cette démarche, Claude Revault d'Allonnes propose de mettre l'accent sur deux éléments. Le premier, nous l'avons aperçu, c'est la question de l'implication du clinicien dans la relation dynamique qui le relie au sujet ou au groupe de sujets étudiés ; la deuxième est la question – problématique – déjà esquissée par les auteurs que nous avons évoqués jusqu'ici, des rapports de cette démarche à la référence psychanalytique.

## LES SPÉCIFICITÉS DE LA POSTURE CLINICIENNE

Pour Revault d'Allonnes, la démarche clinique est centrée sur une ou des personnes en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre la dynamique et/ou le fonctionnement de ce (ou ces) sujet(s) dans leur singularité irréductible. Le chercheur clinicien travaille pour cela *dans et sur* la relation, dans un décalage et une distance rendus opératoires par le biais des dispositifs et des méthodes mis en place. Plusieurs dimensions sont à explorer pour définir cette position. Cette pluralité des dimensions pour définir la posture clinique, Michel Legrand la reprend à son compte lorsqu'il cherche à inscrire son approche biographique dans la mouvance des Sciences humaines cliniques et qu'il intitule son chapitre : Qu'est-ce que la clinique ? Il en propose quatre :

– Singulier et universel. Il s'agit de s'attarder auprès du singulier pour lui-même en le reconnaissant dans son épaisseur propre et de constater paradoxalement que cette fréquentation prolongée constitue un chemin possible vers la connaissance de l'universel.

– Sujet et objet. Contrairement à d'autres postures scientifiques qui consistent à mettre entre parenthèses le sujet de la science, la posture clinique « le fait apparaître comme tel, en assume la participation, l'implication, et tire de cette implication des ressources dans et pour le procès de connaissance ». La part de subjectivité du chercheur fait partie intégrante du champ, elle doit être prise en compte et interpellée.

– Théorie et pratique. Recherche, production de connaissances et action, intervention sont étroitement associées. Le clinicien utilise des dispositifs qui sont à la fois des dispositifs d'investigation mais aussi de changement, de transformation.

– Normal et pathologique. Le clivage issu du champ médical entre le normal et le pathologique s'est estompé. Il s'agit, après Freud, de reconnaître dans le pathologique ou du moins dans le dysfonctionnement, les troubles du fonctionnement, une voie d'accès privilégiée aux structures du réel, de les appréhender comme des révélateurs de ce qui avait toujours déjà été à l'œuvre et ne se laissait pas apercevoir sans ce grossissement. Il est clair pour Michel Legrand que ces dimensions nous apparaissent évidentes aujourd'hui, dans la mesure où la psychanalyse a fait œuvre pionnière sur ces questions et où elle constitue *la matrice de toute science humaine clinique*. C'est la Science humaine la plus dense cliniquement, ce qui nous fait rejoindre une des formulations de Lagache lorsqu'il qualifiait la psychanalyse d'« ultra clinique ». Les spécificités de cette posture en recherche sont particulièrement bien indiquées dans l'ouvrage remarquable dirigé par Odile Bourguignon et Monique Bydlowski *La recherche clinique en psychopathologie*, notamment dans leurs articles respectifs sur le processus de recherche et sur le chercheur.

## LES SOCIOLOGIES CLINIQUES

Dans le même mouvement d'extension du champ de la clinique, remarquons que certains

sociologues ont le courage – ou l'audace, selon les points de vue – de juxtaposer le qualificatif clinique au nom de leur discipline, même si le pluriel leur paraît de mise. L'ouvrage, *Sociologies cliniques*, décrit les caractéristiques de cette discipline plurielle et donne l'état des lieux dans plusieurs pays. Les auteurs parlent « d'une autre façon d'être sociologue », et fondent leur identité commune autour de quelques dimensions telles que : ouverture aux autres disciplines, travail sur l'implication du chercheur et du « vécu des sujets », construction d'objets complexes, articulation recherche/intervention, prise en compte des processus inconscients. Leurs recherches s'étendent à plusieurs domaines : le travail, l'entreprise, les institutions, la santé mentale, les problèmes urbains et l'action sociale. L'article d'Eugène Enriquez, qui ouvre le livre, nous indique que la *sociologie clinique* n'est pas une découverte de ces dernières années, qu'elle s'est lentement constituée et il en indique les sources essentielles (19), mais qu'elle s'est imposée difficilement. Il distingue deux grandes orientations des travaux actuels : la première, qui tente d'interpréter les phénomènes de société dans leur dynamique inconsciente mais sans l'ambition d'intervenir sur eux, avec des auteurs comme Castoriadis, Mitscherlich, Moscovici et lui-même, et une deuxième orientation, qui, tout en s'inspirant des projets freudien et lewinien (20), se donne un terrain d'action et d'intervention limité mais précis. Dans ce champ assez foisonnant, il s'efforce de distinguer les différentes écoles de pensée, nous ne les citerons pas ici, mais constate que ces psychosociologues et sociologues, qui assument l'étiquette *clinique*, se réfèrent tous à quelques principes de base et à une certaine vision du monde qui leur serait commune. Pour lui, cette ou ces disciplines ont en commun une approche, « une manière d'aborder les problèmes ». En premier lieu, celle-ci tient compte du psychisme humain, individuel et/ou collectif et partage l'idée que les individus ou les groupes peuvent sortir de leurs déterminations sociales et psychiques en luttant contre les mécanismes d'aliénation. Ces tendances sont toutes préoccupées de la manière d'articuler l'individuel, le groupal et le social. « L'essentiel du travail réside dans les effets de vérité, au moins, dans les effets de sens engendrés par l'analyse des processus et des conduites ». Des recherches interdisciplinaires s'avèrent nécessaires pour explorer les différentes instances (21), « mythique, sociale, historique, ins-

titutionnelle, organisationnelle, groupale, interindividuelle, individuelle, pulsionnelle », chacun des chercheurs n'ayant pas les compétences suffisantes par rapport à cette diversité. Il lui paraît difficile qu'il y ait, dans cette perspective, connaissance de l'objet sans intervention sur l'objet, y compris avec sa collaboration active. En ce sens, Enriquez ne distingue pas vraiment, dans cet article, le chercheur de l'intervenant et il affirme que « les écoles sociologiques ou psychosociologiques cliniques posent toutes, heureusement, qu'il n'est pas possible (et il serait même extrêmement dangereux) de dissocier changement individuel et changement social, processus conscients et processus inconscients, personne et travail, et elles nous disent (ce qui n'est pas le cas ni de la sociologie objectiviste ni de la psychologie cognitive) que tout savoir est en même temps expérience, toute relation processus de changement, tout raisonnement mode d'expression du pulsionnel, toute action symbole de la culture ». Quand à la position du chercheur/intervenant, Enriquez assure que « l'interprétation n'a de chance d'être pertinente que si le chercheur intervenant sait que sa présence en faisant de lui un lieu de projection, d'identification ou de contre-identification, le soumet comme tous les autres aux processus de transfert et de contre-transfert. À lui d'être capable de s'en rendre compte, de les analyser et d'examiner en quoi ils sont des « outils » nécessaires à son travail et en quoi ils sont des obstacles ». Ce qui l'amène à souligner à quelles formes d'éthique (22) le chercheur doit se soumettre selon lui et à remarquer que celui-ci du même coup « paye un dû important » pour soutenir ce projet éthique.

Que retrouvons-nous des dimensions avancées précédemment ?

Tout d'abord, la prise en compte des processus inconscients, c'est-à-dire psychiques, avec peut-être une plus grande insistance sur les processus collectifs, groupaux et sociétaux (23). En deuxième lieu, le lien étroit entre recherche et intervention et la nécessaire attention portée à la relation du chercheur/intervenant à son objet. Comme il se doit dans cette perspective qui se veut sociologique, un relief plus prononcé est donné à la question de l'articulation du social et du psychique. Le champ d'investigation est encore étendu à de nouveaux objets. Et, si Enriquez met l'accent sur l'éthique, il n'hésite pas à parler aussi de l'idéologie militante de l'interven-

nant, ce qui pour lui ne signifie pas « partisane », inscrite dans un programme d'action concret au sein des institutions qu'il espère et souhaite faire « changer ». C'est peut-être cette volonté de faire changer les institutions qui différencie particulièrement une position de sociologue ou psychosociologue clinicien de celle d'un psychologue clinicien.

## LE RAPPORT À LA PSYCHANALYSE

Venons-en à la question du rapport à la psychanalyse qui constitue bien évidemment un des nœuds problématiques pour la reconnaissance et la légitimation de cette approche. En 1982, la revue *Connexions* consacre un numéro entier à ce thème sous l'intitulé « Psychologie clinique et psychanalyse ». Roland Gori et Claude Miollan, dans le premier article de ce numéro, évoquent l'idée d'une « inquiétante familiarité » entre ces deux disciplines. Pour eux, « l'éthique et l'heuristique du psychologue clinicien sont co-extensives au champ de la psychanalyse ». La plupart des articles du numéro proviennent d'ailleurs de psychanalystes enseignant la psychologie clinique. Pour ces auteurs, « la psychologie court le risque de s'approprier le savoir de la psychanalyse en escamotant le transfert, processus par lequel il s'élabore et se valide ». Pour autant, ils estiment que « conjoindre ou disjoindre la psychologie clinique et la psychanalyse devient une affaire de parti pris idéologique ». Et « s'il y a quelques inquiétudes légitimes à voir la psychologie "familiale" du savoir psychanalytique, la psychanalyse "familialisée" par la pratique psychologique, ce n'est somme toute que les effets même de cette "inquiétante étrangeté" du double où nous percevons en l'autre nos aveuglements ». Ils plaident pour que la psychologie clinique et la psychanalyse soient considérées comme des praxis, avant de se considérer comme des disciplines « grosses de leurs théories », qui pour eux n'adviennent au rang de conceptualisations qu'au « prix d'être indissociées des exigences heuristiques et éthiques de leur praxis ».

En 1983, au cours du colloque « Champ social et inconscient », Claude Revault d'Allonnes propose une communication dans laquelle elle situe les apports de la dimension clinique aux sciences sociales. Elle annonce d'emblée : « Je ne m'intéresse pas particulièrement aux avatars de la psy-

chanalyse dans mon champ. Je m'en sers quand elle m'est utile notamment en ce qui concerne l'intrapsychique et certains aspects du relationnel, ou plutôt de l'interpersonnel [...]. Je cherche ailleurs autre chose quand le terrain, la situation, l'objet de l'intervention, de la formation, de la recherche, l'exigent. Et je ne m'en fais pas scrupule ». Elle évoque la nécessité d'« une approche multidimensionnelle pour la prise en compte des situations sociales réelles qui sont traversées par des dynamiques différentes et conflictuelles : historique, technologique, idéologique, économique ... où le pulsionnel est à l'œuvre ». Elle insiste : « Se servir de la psychanalyse. Mais quoi de la psychanalyse ? Comment et à quelles conditions ? ». Et précise alors : « Notre travail se fait la plupart du temps dans les prolongements de l'analyse, mais pas dans le dispositif de l'analyse, pas en tant qu'analyste - ce qui veut dire dans des situations, avec des objectifs, des moyens différents ». Pour elle, les acquis de la psychanalyse se résument à deux présupposés fondamentaux : l'inconscient est à l'œuvre dans les conduites, et ce sont les avatars du pulsionnel à partir de la sexualité infantile qui permettent de comprendre le développement des personnes. Il s'agit, au-delà de l'utilisation des « filets théoriques de l'analyse » de se réclamer de l'attitude ou de la méthode analytique et de prendre en compte la dynamique du transfert et du contre-transfert. « La psychologie sociale est clinique, nous dit-elle, dans la mesure où le chercheur recherche, prend en compte sa propre visée des phénomènes qu'il observe ou suscite, et élabore sa propre implication ». Et un peu plus loin, « l'axe de ces recherches se situe donc à l'articulation du changement social et du changement individuel. La théorisation en est transdisciplinaire, l'objectif de compréhension, de conscientisation et d'accompagnement ». Pour finir, elle indique qu'« une nouvelle épistémologie est nécessaire qui n'a pas encore sa place dans les structures officielles de la recherche ».

Fidèle à sa réflexion, six ans plus tard, Claude Revault d'Allonnes nous fournit une sorte de grille de lecture qui nous permet d'identifier les diverses positions possibles du chercheur clinicien et qui nous fait sortir de l'alternative stérilisante du tout ou rien ; de l'extériorité totale qui amène à rejeter le paradigme psychanalytique en bloc ou de l'allégeance complète qui mette la démarche clinique dans une sorte de dépendance

paralysante à la psychanalyse. Selon elle, il est possible de distinguer diverses positions en se posant les questions suivantes : Le chercheur clinicien doit-il avoir une expérience personnelle de la psychanalyse ? Suffit-il qu'il admette le postulat essentiel de l'existence de l'inconscient en tant qu'agissant sur les conduites des individus à leur insu ? Lui suffit-il de s'inspirer d'une sorte d'attitude où tout fait sens ? Lui faut-il utiliser les concepts des théorisations psychanalytiques en les exportant du dispositif de la cure pour laquelle ils ont été pensés et imaginés ? Enfin, sur la question centrale du transfert, comment se situe le chercheur clinicien ? Tient-il compte des problèmes transférentiels ? Travaille-t-il avec le transfert, *dans* ou *sur* le transfert ?

A mon sens, il est possible, à partir de ce questionnement, de penser que le caractère clinique d'une démarche d'investigation puisse en quelque sorte faire l'objet d'une « mesure ». On pourra parler en ce sens de degrés de saturation clinique, faisant graduellement passer « d'une clinique *a minima* à une clinique dense », comme le propose Michel Legrand, sans que cela, pour autant, entraîne une hiérarchie normative.

Me voici ramenée au début de mon texte, et à la question de mes propres enjeux épistémologiques de chercheur lorsque je soulève ce débat. Je souhaite qu'il soit possible de soutenir des dispositifs d'investigation avec des degrés divers de saturation clinique, ou encore, à l'instar des propositions d'Enriquez, que des équipes de chercheurs acceptent en leur sein que certains développent un regard et/ou une écoute clinique, cependant que d'autres développent d'autres dimensions (24) et qu'ils se tolèrent mutuellement.

Et puisque nous en sommes arrivés à ce point nodal du lien à la psychanalyse, j'en profite pour avancer que même lorsque l'on se réfère explicitement à la psychanalyse, et pas seulement à la démarche clinique, les choses ne se présentent pas non plus de manière dichotomique en tout ou rien, comme d'aucuns voudraient nous le faire entendre. Je souscris par exemple entièrement à la proposition d'André Green, qui, dans son livre d'entretiens avec Macías distingue trois registres de travail aussi respectables l'un que l'autre. Il propose ainsi que le « travail de psychanalyse » soit « ce qui se passe dans le cabinet d'un analyste où l'analyste fait non seulement de l'analyse mais aussi des psychothérapies avec des gens

dont il pense que ce ne sont pas des indications d'analyse » ; « le travail de psychanalyste », « c'est le psychanalyste qui transporte sa compétence avec lui et va l'exercer partout où elle est requise » ; autrement dit, « c'est le travail de quelqu'un qui pratique la psychanalyse et qui essaie de trouver le moyen de profiter de ce qu'elle peut apporter dans des champs qui ne sont pas celui de la cure proprement dite définie par son cadre. Il ne fait pas de psychanalyse, il fait un travail de psychanalyste hors cadre ». Enfin, il propose un troisième type d'activité, celle d'un « psychanalysé qui a fait une psychanalyse, voire qui a reçu une formation psychanalytique complète mais qui n'exerce pas la psychanalyse [...] » et il conclut en allant jusqu'à avancer qu'« il y a des psychanalysés qui peuvent faire, dans les mêmes conditions hors cure, un meilleur travail qu'un psychanalyste », « l'important étant de ne pas s'abuser, ni d'abuser les autres, sur ce qu'on fait ».

Sur cette question, on peut aussi consulter l'ouvrage de Michèle Bertrand et Bernard Doray *Psychanalyse et sciences sociales*, publié en 1989, aux éditions de La découverte, où les auteurs indiquent que « la psychanalyse occupe à l'heure actuelle cette place dans la culture d'être un ferment de transformation : transformation du rapport au savoir, transformation de la représentation que l'homme a de lui-même ». Ils cherchent dans ce travail à rendre compte de l'impact de la psychanalyse sur les sciences sociales ; ils ont interrogé un grand nombre de chercheurs de diverses disciplines pour tenter de cerner en quoi la transformation de leur rapport personnel au savoir a modifié les problématiques en vigueur dans leur champ et quels systèmes théoriques de voisinage, voire alternatifs à la psychanalyse, ont été édifiés ; enfin, il étudie la place que la psychanalyse dans les institutions de recherche. Pour ces auteurs, il s'agit d'un fait de culture irréversible même si, actuellement on peut sentir un certain reflux. La voie de la psychanalyse appliquée a une solide descendance dans l'étude des textes, biographies, mémoires etc. Les chercheurs d'aujourd'hui découvrent que l'inconscient envahit le social. Ils concluent sur l'ouverture d'une « nouvelle voie de recherche, qui s'engagerait dans l'élucidation du processus d'objectivation lui-même par lequel sont constitués les objets, par conséquent le savoir ». « Découvrir ce par quoi – et contre quoi – le chercheur peut établir une

distanciation qui lui permet d'identifier son objet, de le reconnaître, et donc de le connaître » (25).

J'ai toujours trouvé bien plus profitable ce type de clarification que les alternatives en tout ou rien ou dedans/dehors, qui ne laissent d'autre place que celle de la transgression ou de l'exclusion.

Que retenir de ce parcours que nous venons d'effectuer – trop rapidement, sans doute, eu égard aux multiples chemins possibles qui s'entrecroisent dans le maquis de l'évolution des idées ?

Au-delà des disciplines qui s'octroient ce label de clinique, telles que la psychologie clinique, la sociologie clinique, la psychologie sociale clinique et la psychosociologie clinique, notons que plusieurs auteurs soulignent que le qualificatif clinique accolé à des substantifs tels que approche, démarche, perspective, style, méthode, attitude, optique, investigation, recherche, étude, caractérise un mode de connaissance qui privilégie une forme de regard, d'écoute, d'intuition, qu'on dit aussi « cliniques » ; selon cette perspective, l'intervenant/chercheur (l'observateur, ou l'intervieweur) est particulièrement attentif à repérer, voir ou entendre, et à décrire au sens de Foucault, c'est-à-dire au sens d'une description-dévoilement, des « objets » offerts à l'investigation. Ces objets sont tantôt des sujets aux prises avec des situations sociales complexes, dont on analyse les conduites et les discours, tantôt des groupes, des institutions, des organisations, ou encore des sociétés, au travers desquels sont à l'œuvre des processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux qui agissent à l'insu même des protagonistes et dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes. Processus inconscients : cela ne signifie pas seulement inconnus et cachés mais renvoyant à des processus dont la psychanalyse a particulièrement étudié les mécanismes. Comme l'exprime Eugène Enriquez, « Inconscient (il n'est pas inutile de le répéter) ne signifie pas inconnu ou non exprimable, mais, désigne des phénomènes qui, même repérés, agissent pourtant avec une force et une intensité non maîtrisables et dont les effets sur les conduites persistent, bien que les causes aient disparu, et qui surtout obéissent à une *logique propre* ; là règnent les processus primaires, les pulsions sexuelles, le principe de plaisir et non les processus secondaires, les pulsions du moi, et le principe de réalité ». Dans notre domaine, celui de



l'éducation et de la formation, Jean-Sébastien Morvan (1995) propose l'idée que « la clinique est, avant tout, attention à la réalité psychique de sujets aux prises avec des difficultés tant dans le rapport à eux-mêmes que dans leur ajustement à leur milieu de vie » et que le clinicien est « soucieux de comprendre (plus que d'expliquer) la place, le retentissement et le sens des difficultés éprouvées par chaque sujet et groupe sociaux dans leur rapport à l'acquisition ou à la transmission du savoir ». Ainsi, pour lui, dans ce champ, les problématiques de recherche pour lesquelles le clinicien peut élaborer un questionnement pertinent s'organisent selon diverses directions thématiques, du côté du sujet apprenant, du côté de l'enseignant-formateur, du côté du savoir et de la relation éducative. Cet auteur insiste sur « la "bonne" distance scientifique à établir pour que ces objets de recherche puissent devenir intelligibles » et il signale en particulier que, selon cette approche, des questions de méthodes se trouvent soulevées qui méritent attention mais à condition d'« écarter les faux problèmes qui résultent d'une assimilation des sciences humaines aux sciences dites dures ».

En effet, cette forme de connaissance que représente l'approche clinique est aujourd'hui largement détachée de l'influence médicale et donc d'une perspective strictement pathologisante. Ce qui la spécifie au-delà du recours aux processus inconscients, c'est sûrement ce fait que le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie ; cette relation fait elle-même partie de la recherche. Recherche qui ne peut pas, non plus, de ce fait, se dissocier absolument de toute forme d'intervention ou en tout cas, d'accompagnement du changement. Autrement dit, il s'agit d'une forme d'heuristique qui ne pose pas que des questions de méthode mais qui ne peut se dissocier d'un questionnement épistémologique et d'une réflexion éthique pour le chercheur. C'est ce que j'ai tenté de montrer dans mon article *De quelques considérations épistémologiques en didactique des mathématiques* ; notamment qu'il s'agissait alors de se dégager de l'emprise légiférante de la

démarche expérimentale, qui impose à notre insu des critères de scientificité non adéquats à la démarche clinique. En effet, dès lors que « la méthode expérimentale est mise en place de référence idéale, pour ce qui concerne les critères de scientificité, la seule issue, lorsqu'on en prend conscience, va être (pour le chercheur) la tentative de s'en rapprocher sans jamais pouvoir l'atteindre (le propre d'un idéal) et du coup, d'être soumis à un malaise permanent et très culpabilisant de ne jamais faire de la bonne science ». Or, on ne peut laisser les notions d'objectivité, de preuve, de vérification des hypothèses, de validation conçues pour accompagner légitimement une démarche expérimentale légiférer dans un champ où elles sont devenues inadéquates et non pertinentes. Je montre les conséquences de cette confusion sur les résultats eux-mêmes de la recherche dans l'article déjà cité. Par contre, que cette approche ne puisse à elle seule régler la question de la complexité des objets de recherche auxquels elle prétend s'affronter, j'en suis aussi convaincue. C'est ainsi que je m'attache à constituer des groupes de recherche travaillant dans une perspective co-disciplinaire (26). Car, même si l'approche clinique par elle-même présente des aspects d'interdisciplinarité, à mon sens, la nécessité de convoquer d'autres paradigmes disciplinaires pour analyser les objets complexes de notre champ demeure comme le souligne Jean Trépanier dans l'ouvrage collectif *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Mais alors une question surgit : peut-on — et comment — faire travailler ensemble des chercheur(se)s porteurs de paradigmes disciplinaires distincts ? C'est cette question que j'essaie de travailler actuellement, celle des conditions nécessaires à respecter pour construire des groupes de recherche co-disciplinaires, effectivement productifs en termes de connaissances nouvelles, et dans lesquels la démarche clinique ait aussi sa place.

Claudine Blanchard-Laville  
Université Paris X-Nanterre  
Équipe Savoirs et Rapport au savoir  
Centre de Recherche Éducation et Formation

- (1) Le résultat est le même en ce qui concerne l'inconfort épistémologique du chercheur qui souhaite soutenir cette approche.
- (2) Cf. le manuel d'Éric Plaisance et Gérard Vergnaud qui, présentant les Sciences de l'Éducation en 1993, aux éditions La découverte, n'accorde aucun droit d'existence aux recherches cliniques en Sciences de l'Éducation et ne cite par exemple dans leur bibliographie pratiquement aucun des auteurs qui seront cités dans ce texte.
- (3) Notons que la psychanalyse cherche à sortir d'une position défensive dans laquelle la placent les neurosciences et les sciences cognitives en n'acceptant pas le débat. Par la voix de certains psychanalystes, notamment André Green, Julia Kristeva, elle tente aujourd'hui de récupérer l'offensive face à l'hégémonie de ces sciences. Cf. Le colloque *Pouvoirs et limites de la psychanalyse, la psychanalyse face aux neurosciences et aux sciences cognitives* de la Société Psychanalytique de Paris, 26-27 novembre 1994 et sa retranscription dans la publication des Débats de psychanalyse intitulée *Psychanalyse, neurosciences, cognitivisme* de la *Revue Française de Psychanalyse*, 1996, PUF.
- (4) Cf., par exemple, le colloque de Cerisy de 1986, publié sous l'intitulé *Penser le sujet aujourd'hui*, en 1988, chez Méridiens Klincksieck – pour lequel la quatrième de couverture annonce : « Observable depuis quelque temps, l'intérêt pour le sujet contraste avec le structuralisme des années 1960 : sujet, c'est-à-dire l'homme comme individu, moi, conscience, mais aussi subjectivité épistémologique, sujet social, sujet juridique... Peut-on penser ce retour du sujet en termes neufs et rigoureux ? C'est la tâche d'une réflexion où se confrontent et se conjoignent philosophie et sciences humaines, histoire, sociologie, linguistique, psychanalyse, droit ». Cf. aussi les ouvrages *Sujet et subjectivité*, *Le sujet et la loi*, *Le sujet social*, etc.
- (5) Cf. son « Introduction à la socioanalyse », où il annonce : « Comment justifier brièvement la recherche, tout à fait singulière, tant par sa méthode que par son objet (c'est nous qui soulignons), dont nous proposons ici quelques résultats, » où il réinvente à son propre compte l'enquête psychosociologique par entretiens redécouvrant l'écoute, l'empathie, etc, dans *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 90 sur La souffrance, décembre 1991.
- (6) Cf., par exemple, son dernier ouvrage *La crise de l'intelligence*.
- (7) Cf. Note critique de J.C. Filloux sur Coulon A. (1993) *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, avril-mai-juin 1994, dans laquelle il note que « la « nouvelle » sociologie de l'éducation voudrait occuper le terrain que des « sciences du sujet » telles que la psychologie sociale, la clinique des groupes, ont contribué à déchiffrer » et où il signale que « La manière enthousiaste de présentation des « nouvelles approches » peut cependant agacer le lecteur : elle fait volontiers fi de travaux et de connaissances, souvent plus approfondies, apportées par d'autres voies », remarques et réflexions auxquelles nous souscrivons entièrement.
- (8) Cf. son article intitulé *L'infini éducatif : mise en perspectives*.
- (9) Pierre Gréco, qu'on ne pourra pas accuser de « plaider pour sa paroisse » puisque, dans la ligne des travaux de Jean Piaget, il s'est surtout intéressé à la psychologie du développement de l'intelligence.
- (10) C'est l'objectif central de la psychologie que d'étudier « les conduites » humaines.
- (11) Dans mon article *Mathématiques et métapsychologie*, j'ai tenté de préciser cette rupture épistémologique introduite par Freud avec l'objet d'« inconscient », au sens d'inconscient refoulé, et j'ai essayé de montrer que cet objet est bien loin des objets de l'idéologie psychologique ou philosophique des prédécesseurs de Freud.
- (12) Le terme d'*insight* n'a pas de strict équivalent en français. Certains parlent d'intuition ou de compréhension de l'intérieur.
- (13) Pour des informations plus complètes à ce sujet, se reporter à Monique Plaza : La Psychologie clinique : les enjeux d'une discipline, dans le livre de Claude Revault d'Allonnes & Al. *La démarche clinique en Sciences Humaines* ou à l'ouvrage de Marie-Jean Sauret et Christiane Alberti *La psychologie clinique. Histoire et discours. De l'intérêt de la psychanalyse* ou encore au premier chapitre Qu'est-ce que la psychologie clinique ? de Roger Perron, dans le livre collectif qu'il a dirigé et publié chez Dunod en 1997, *La pratique de la psychologie clinique*.
- (14) C'est moi qui souligne.
- (15) Cf. le numéro spécial du *Bulletin de psychologie* XXIX, n° 322, consacré à la Psychologie clinique qui lui est dédié et en particulier le chapitre, *Un entretien avec Madame Favez-Boutonier*, réalisé par P. Arbousse-Bastide et C. Revault d'Allonnes, dans lequel elle retrace les péripéties de la création du premier laboratoire de psychologie clinique en 1959 et par la suite de l'UER des Sciences humaines cliniques à l'Université de Paris.
- (16) C'est moi qui souligne.
- (17) Remarquons les ouvrages encore plus récents de Roger Perron et Coll. *La pratique de la psychologie clinique* et de Sylvain Bouyer et Marie-Claude Mietkiewicz *Introduction à la psychologie clinique* qui me semblent accentuer ce mouvement.
- (18) Et à ce propos, elle cite entre autres Georges Devereux, Jeanne Favret-Saada et Vincent de Gaulejac.
- (19) Il cite en particulier Tarde et Le Bon.
- (20) Kurt Lewin, psychologue américain d'origine allemande qui a particulièrement étudié les phénomènes de la dynamique des groupes.
- (21) Cf. son ouvrage *L'organisation en analyse* dans lequel le travail autour de ces différentes instances est précisé.
- (22) Enriquez propose l'éthique de la conviction, celle de la responsabilité, celle de la discussion et enfin celle de la finitude qui commande au chercheur de travailler sur ses propres limites.
- (23) Les distinctions actuelles entre psychologie sociale clinique, psychosociologie clinique et sociologie clinique sont assez difficiles à cerner. Les différences se situent au niveau de l'accentuation du regard sur tel ou tel registre de l'intervention ou de l'investigation.
- (24) Cf. la recherche collective, menée sous ma responsabilité dans une optique co-disciplinaire, qui s'attache à l'analyse de séquences de leçons de mathématiques filmées dans des classes « ordinaires » : *Variations sur une leçon de mathématiques*.
- (25) Cf. aussi le colloque organisé par Le Collège des Hautes Études Psychanalytiques qui s'est tenu en 1990 et dont les actes ont été publiés dans la *Revue Psychanalyse à l'Université*, Tome 16, n° 63 et intitulé *La psychanalyse hors cure* et notamment l'article de Jacqueline Rousseau-Dujardin Le présent d'une désillusion.
- (26) Pour la définition de cette approche, Cf. le chapitre intitulé Épilogue de l'ouvrage *Variations sur une leçon de mathématiques*.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1987). – La démarche clinique Dans la recherche en éducation. (Documents du C.E.R.S.E. ; Université de Caen).
- ARDOINO J. (1996). – Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur. *In* : J. Feldman, J.-C. Filloux, B.-P. Lécuyer, M. Selz, M. Vicente (1996), **Éthique, épistémologie et Sciences de l'homme**. Paris : L'Harmattan.
- ARDOINO J. (1995). – Éditorial. **Année de la recherche en sciences de l'éducation**, n° 2. (Paris : PUF).
- ANZIEU D. (1986). – **Une peau pour les pensées : Entretiens avec Gilbert Tarrab**. Paris : Éditions Clancier-Guénéaud.
- AUBERT N., DE GAULEJAC V., NAVRIDIS K. (1997). – **L'aventure psychosociologique** : Paris. Desclée de Brouwer.
- BAÏETTO M.-C., GADEAU L. (1998). – Un cadre clinique dans l'analyse des pratiques. *In* : C. Blanchard-Laville, D. Fablet (coord.), **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BEILLEROT J. (1988). – **Voies et voix de la formation**. Paris : Éditions Universitaires.
- BERTRAND M., DORAY B. (1989). – **Psychanalyse et sciences sociales**. Paris : La découverte.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1984). – Mathématiques et métapsychologie, trois points de vue sur le fonctionnement de la pensée dans le domaine mathématique. *In* : **Le sujet et l'objet : confrontations**. Paris : Éditions du CNRS.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1989). – De quelques considérations épistémologiques en didactique des mathématiques. **Interactions didactiques**, n° 11. (Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Suisse).
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1991). – **Éléments méthodologiques et épistémologiques à propos de recherches cliniques en Sciences de l'Éducation sur l'enseignement des mathématiques**. Note de synthèse. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris X-Nanterre.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence** : « L'écriture des grands nombres ». Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1998). – L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. **Recherches en didactique des mathématiques**, vol. 17, n° 3.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (coord.) (1996). – **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (coord.) (1998). – **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHET A. & al. (1997). – **Recherches sur le langage en psychologie clinique**. Paris : Dunod.
- BOUYET S., MIETKIEWICZ M.-C. (1998). – **Introduction à la psychologie clinique. L'homme au singulier**. Paris : PUF.
- BOURDIEU P. (1991). – Introduction à la socioanalyse. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 90 (« La souffrance »), décembre 1991.
- BOURDIEU P. (dir.) (1993). – Comprendre. Postface à **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- BOURGUIGNON O., BYDLOWSKY M. (1995). – **La recherche clinique en psychopathologie. Perspectives critiques**. Paris. PUF.
- BYDLOWSKY M. (1998). – **La dette de vie**. Paris : PUF.
- CASTARÈDE M.F. (1983). – L'entretien clinique à visée de recherche. *In* : C. Chiland (dir.), **L'entretien clinique**. Paris : PUF.
- CHILAND C. (dir.) (1983). – **L'entretien clinique**. Paris : PUF.
- CIFALI M. (1991). – Territoires. **Pratique des mots**, n° 77.
- CIFALI M. (1986). – L'infini éducatif. *In* : **Les trois métiers impossibles**. VI<sup>es</sup> Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence. Paris : Les Belles Lettres.
- CIFALI M. (1996). – Démarche clinique, formation et écriture. *In* : L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud, **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck Université.
- CIFALI M., IMBERT F. (1997). – La psychanalyse dans le champ scolaire : enjeux d'une application. **Revue Internationale de psychosociologie. Psychanalyse et organisations**, n° 6-7.
- CROZIER M., TILLIETTE B. (collab.) (1995). – **La crise de l'intelligence. essai sur l'impuissance des élites à se réformer**. Paris : Interéditions.
- DEJOURS C. (1996). – Introduction. **Revue Internationale de psychosociologie**. Psychodynamique du travail, n° 5, automne.
- DEVEREUX G. (1980). – **De l'angoisse à la méthode dans les Sciences du comportement**. Paris : Flammarion.
- DOR J. (1988). – **L'a-scientificité de la psychanalyse**. Paris : Editions universitaires.
- DUBOST J. (1984). – Psychologie sociale, versus psychosociologie ? **Connexions**, n° 42 (« Psychologie sociale et psychosociologie »).
- ENRIQUEZ E. (1984). – Éloge de la psychosociologie. **Connexions**, n° 42 (« Psychologie sociale et psychosociologie »)
- ENRIQUEZ E. (1993). – L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest. *In* : V. De Gaulejac, S. Roy (dir.), **Sociologies cliniques**. Paris : Desclée de Brouwer.
- ENRIQUEZ E. (1994). – La psychosociologie au carrefour. **Revue Internationale de Psychosociologie**, vol. 1, n° 1 (« Positions de la psychosociologie »).
- ENRIQUEZ E., HOULE G., RHÉAUME J, SÉVIGNY R. (dir.) (1993). – **L'analyse clinique dans les Sciences Humaines**. Montréal : Éditions Saint-Martin.

- GIUST-DESPRAIRIES F. (1996). – Clinique des groupes institutés. **Clinique(s). Tensions et filiations. Revue de Psychologie clinique**, n° 1, nouvelle série (L'Harmattan).
- GORI R., MIOLLAN C. (1983). – Psychologie clinique et psychanalyse d'une inquiétante familiarité. **Connexions**, n° 40 (« Psychologie clinique et psychanalyse »).
- GRÉCO P. (1980). – **Psychologie**. Article de l'Encyclopaedia Universalis.
- GREEN A. (1995). – **La causalité psychique. Entre nature et culture**. Paris : Éditions Odile Jacob.
- GUIBERT-SLEDZIEWSKI E., VIEILLARD-BARON J.-L. (1988). – **Penser le sujet aujourd'hui**. Colloque de Cerisy. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- HUBERT W. (1986). – **La psychologie clinique aujourd'hui**. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- JACOBI B. (1995). – **Cent mots pour l'entretien clinique**. Toulouse : Érès.
- KAUFMANN J.-C. (1996). – **L'entretien compréhensif**. Paris : Nathan (collection « 128 »).
- LAGACHE D. (1949). – **L'unité de la psychologie. Psychologie expérimentale et psychologie clinique**. Paris : PUF. (1979 pour la 5<sup>e</sup> édition).
- LAGACHE D. (1980). – **Oeuvres complètes. Tome II**. Paris : PUF.
- LEGRAND M. (1993). – **L'approche biographique. Théorie, Clinique**. Paris : Desclée de Brouwer.
- LÉVY A. (1994). – Les objets introuvables de l'analyse psychosociologique. **Revue Internationale de Psychosociologie**, n° 1 (« Positions de la psychosociologie ») (Éditions Eska).
- LÉVY A. (1997). – **Sciences cliniques. Organisations sociales. Sens et crise du sens**. Paris : PUF.
- MACIAS M. (1994). – **André Green, Un psychanalyste engagé. Conversations avec Manuel Macias**. Paris : Calmann-Lévy.
- MATALON B. (1988). – **Décrire, expliquer, prévoir**. Paris. Amand Colin.
- MOLL J. (1998). – Analyser ses pratiques pour construire peu à peu son identité professionnelle. *In* : C. Blanchard-Laville, D. Fablet (coord), **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- MORIN E. (1986). – **La méthode**. Paris : Editions du Seuil.
- MORVAN J.-S. (1995). – Psychologie clinique et recherche : *quelles questions pour quels objets ?* *In* : **Dialogues sur l'éducation**. Paris : Université René Descartes Paris V ; Santiago du Chili : Pontificia universidad Católica de Chile. Ouvrage franco-chilien.
- PÉDINIELLI J.L. (1994). – **Introduction à la psychologie clinique**. Paris : Nathan.
- PERRON (et coll.) (1997). – **La pratique de la psychologie clinique**. Paris : Dunod.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M. (1997). – **Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête**. Paris : PUF.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G. (1993). – **Les sciences de l'éducation**. Paris : La Découverte.
- PLAZA M. (1989). – La psychologie clinique : les enjeux d'une discipline. *In* : C. Revault d'Allonnes et al., **La démarche clinique en Sciences Humaines**. Paris : Dunod.
- POURTOIS J.P., DESMET H. (1988). – **Épistémologie et instrumentation en Sciences Humaines**. Liège ; Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- Psychologie clinique II. **Bulletin de Psychologie de l'Université de Paris**, tome XXIX, n° 322, 1975-76, 8-13.
- POUSSIN G. (1992). – **La pratique de l'entretien clinique**. Toulouse : Privat.
- REIK T. (1976). – **Écouter avec la troisième oreille ; L'expérience intérieure d'un psychanalyste**. Paris : Épi.
- REVAULT D'ALLONNES C. (1984). – La psychologie sociale clinique. *In* : **Actes du Colloque « Champ social et inconscient »**. Paris : Ed. du CNRS.
- REVAULT D'ALLONNES C. (1989). – Psychologie clinique et démarche clinique. *In* : C. Revault d'Allonnes et al., **La démarche clinique en Sciences Humaines**. Paris : Dunod.
- ROUSSEAU-DUJARDIN J. (1991). – Le présent d'une désillusion. **Psychanalyse à l'Université**, tome 16, n° 63, juillet (PUF).
- SAURET M.-J., ALBERTI C. (1994). – **La psychologie clinique. Histoire et discours. De l'intérêt de la psychanalyse**. Toulouse : PUM.
- SCHRAML W.J. (1973). – **Précis de psychologie clinique**. Paris : PUF (pour la traduction française).

# Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique

Bernard Pechberty

---

*Les pratiques d'enseignement, les relations pédagogiques, le rapport au savoir, mobilisent chez les enseignants et les élèves des conflits identificatoires conscients et inconscients. Cette catégorie, issue de la clinique d'orientation psychanalytique, éclaire l'identité personnelle et professionnelle de chacun comme certaines situations de groupe, en classe et à l'école. Elle permet de mieux comprendre impasses et réussites dans les transmissions des savoirs et la vie scolaire ; elle indique aussi des voies pour améliorer des situations difficiles. Deux terrains d'expérience, le soin psychologique de jeunes en difficulté scolaire, comme la formation professionnelle des enseignants apportent des résultats convergents sur la pertinence de cette approche et sur l'importance réelle et symbolique de la référence à l'adulte, pour tous les acteurs de l'école.*

---

Dans ce texte, je souhaite montrer l'intérêt de prendre en compte la vie psychique, consciente et inconsciente, en jeu dans la relation pédagogique. La démarche clinique d'orientation psychanalytique permet de comprendre et de modifier les situations éducatives. Elle est donc une aide dans les contextes de crises où enseignants et élèves ne parviennent plus à vivre et travailler ensemble ; de même, elle éclaire le sens de la difficulté scolaire d'un enfant ou d'un adolescent, dans ses relations aux adultes.

Deux terrains d'expérience seront utilisés puis confrontés, le soin psychologique d'enfants, qui

sont aussi des élèves, et la formation continue des enseignants. Du premier domaine, j'extraurai des séquences de consultations cliniques et de psychothérapies conduites en centre médico-pédagogique. Ces institutions accueillent un nombre important de jeunes aux troubles variés et l'échec scolaire, sous différentes formes, motive de nombreuses demandes. Les échanges avec la famille, mais surtout le processus thérapeutique, témoignent de la façon dont les patients éprouvent les relations pédagogiques et reçoivent les enseignements. Le second terrain est celui de la formation professionnelle continue des enseignants. Dans les Mafpen (1), un certain nombre

de dispositifs cliniques d'écoute et d'élaboration des pratiques professionnelles apporte depuis longtemps des lumières sur le métier d'enseigner. Ces actions se déroulent dans un environnement neutre par rapport à la hiérarchie professionnelle (groupes de parole, d'analyse des pratiques d'inspiration Balint, etc.). Les exemples que j'évoquerai proviennent d'actions de formation portant sur des thématiques non disciplinaires et transversales. Ces différentes observations proviennent de ma pratique de psychologue clinicien auprès d'enfants, et de formateur d'enseignants.

Le regard porté sur ces deux champs souligne la complexité des relations pédagogiques et fait apparaître un paradoxe : il y a une relative communauté des processus psychiques chez les adultes et les jeunes, à l'école. En même temps, la différenciation des rôles et des positions subjectives de chacun est essentielle pour soutenir la dynamique des apprentissages. Une catégorie d'analyse s'impose alors, celle des conflits identificatoires, moteurs et freins de l'évolution du métier d'enseignant, comme de celui d'élève. Ces conflits sont internes et intersubjectifs, ils concernent les élèves comme les adultes. Ils organisent les liens entre l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant. A l'œuvre en classe, à l'école, ils modélisent la relation pédagogique et le rapport au savoir. En m'appuyant sur l'hypothèse de l'inconscient psychique, je montrerai combien ce concept est indispensable pour comprendre les dynamiques en jeu chez les personnes et les groupes, dans le champ éducatif.

## LA RELATION PÉDAGOGIQUE VUE DU CHAMP THÉRAPEUTIQUE

Les psychothérapies sont un dispositif d'aide et d'écoute qui permet au mal-être des enfants, y compris scolaire, de se dire et de s'élaborer. La psychothérapie, terme flou et faussement consensuel, masque en fait une multiplicité de pratiques. On se référera ici à celles qui se réfèrent à l'inconscient freudien, théorisation de la vie psychique qui me semble actuellement la plus avancée. Les observations suivantes portent sur des fragments d'expérience d'enfants ou d'adolescents en difficulté. Les symptômes présentés comme motifs d'engager un traitement sont variés, mais ils concernent fréquemment la diffi-

culté d'apprendre. Que disent les jeunes patients de leur échec à l'école ? Ces séquences cliniques sont, bien sûr, toujours liées à l'histoire d'un sujet, mais permettent de mieux comprendre certaines dynamiques en jeu dans la relation pédagogique. Je pense que les lecteurs enseignants peuvent tirer parti de cette connaissance venue d'un champ voisin.

Le rapport à l'inconscient éclaire la question de l'appropriation du savoir scolaire. Pour le clinicien, une difficulté scolaire persistante représente un symptôme ; de celui-ci, nous retiendrons deux traits : il est surdéterminé, et présente plusieurs significations ; par ailleurs, il possède une double dimension, interne et intersubjective. Le symptôme renvoie à la fois à un conflit psychique personnel mais interroge aussi la relation à l'autre, adulte, enseignant ou parent. Dans les troubles réactionnels enfantins, l'attitude des autres et de l'environnement est essentielle y compris dans le maintien de la pathologie.

Les difficultés scolaires ne sont pas spontanément saisies dans leur dimension symbolique de conflits internes, à la différence des troubles du comportement ou de la personnalité, plus visibles (anorexie, inhibitions). Ceci tient au lien étroit de la réussite scolaire avec la norme sociale. L'école est en effet un lieu essentiel de la transmission culturelle entre les générations. Sans doute représente-t-elle, en termes psychanalytiques, le rêve d'une sublimation réussie au niveau collectif. La sublimation définit un problème central, celui de la socialisation des objets pulsionnels, et de leur inscription culturelle. La réussite scolaire est un parcours obligé, une exigence des adultes sur les enfants, elle établit un consensus entre les familles et les enseignants. Ses résonances psychiques sont multiples : elle inclut des éléments narcissiques, tels les succès de l'enfant, gratifiants pour ses parents, mais concerne aussi l'Idéal du Moi (2), par les valeurs éducatives et les attentes mises en jeu. Par ailleurs, l'école représente une véritable épreuve de réalité. Les socialisations qu'elle permet, l'apprentissage de savoirs et les exigences venues d'autres adultes que la famille vers l'enfant le confirment.

Le clinicien observe fréquemment combien un enfant peut souffrir, porter le poids de conflits psychiques personnels et parentaux, et pourtant réussir à l'école. Si le succès scolaire est préservé, les familles ou l'enseignant ne s'inquiètent

pas outre mesure. La séparation entre une image sociale positive et l'intimité familiale est maintenue jusqu'à ce que le symptôme attaque le lien éducatif lui-même, forçant les adultes à intervenir. Ce clivage de l'expérience peut ainsi durer des années, et se dénouer, positivement ou difficilement, par exemple, à l'adolescence.

### **Cadres et contextes contrastés**

Pour un psychanalyste, le rapport au savoir scolaire d'un sujet, enfant ou adolescent, qu'il s'agisse de socialisation ou d'apprentissages, renvoie au fonctionnement psychique global : le regard clinique se centre alors sur les conflits internes, paralysants ou dynamiques. La personnalité d'un enfant se développe normalement, à des rythmes différents, selon les secteurs de la personnalité, comme l'ont montré A. Freud, avec son concept de dysharmonie évolutive (1963), ou M. Klein (1932). L'enseignant peut se rendre compte que l'enfant « va mal » par ses conduites, mais sa mission ne lui permet pas de s'occuper de cette expérience : s'il écoute, il a surtout à agir pour transmettre des savoirs et à veiller à leur apprentissage.

Les temporalités ne sont pas les mêmes. L'enseignant a une obligation de résultats, sa pratique suit un rythme prescrit par les examens et l'institution scolaire. C'est seulement quand il y a une crise qu'il est obligé de s'occuper du mieux-être des élèves. Si la distance est trop grande entre le jeune et les adultes enseignants, la dimension relationnelle vient au premier plan : elle est reconstruite comme un vecteur fondamental de l'apprentissage, on accepte alors de la travailler, pour la rendre efficace. Le thérapeute, lui, rencontre l'enfant ponctuellement, à la demande, souvent régulièrement ; un traitement s'échelonne sur des mois ou des années et mobilise des processus psychiques au croisement de différentes instances de la personnalité. C'est un colloque à deux ; l'école est au contraire une communauté scolaire, reliée quotidiennement par le faire, l'être ensemble et la mission de produire des apprentissages.

Les deux situations ont ainsi des cadres et des contextes éloignés. L'une souligne pourtant ce qui est invisible, non vu chez l'autre.

### **Les âges du savoir**

Que peut transmettre le clinicien à l'enseignant ? Il apporte son témoignage sur la force des conflits internes qui induisent certaines situations d'échec scolaire, sur la présence du transfert d'expériences affectives primordiales vers tel enseignant et son savoir. La parole d'un enfant en cure témoigne ainsi de différents facteurs qui favorisent ou empêchent la réussite scolaire. Les observations suivantes proviennent de thérapies. Le sujet lui-même, enfant ou adolescent, parle, joue, dessine à propos de ses attitudes scolaires ; il souffre de son symptôme, ce qui n'est pas forcément le cas dans toutes les conduites inadaptées. Celui-ci peut concerner aussi bien la socialisation scolaire que le rapport au savoir.

#### *Isabelle et les images internes*

Isabelle, 8 ans, présente une extrême retenue, des inhibitions motrices et une incapacité à écrire. Sa mère manifeste une tendresse fusionnelle à son égard : à l'entendre, Isabelle serait toujours en danger, incapable d'autonomie, du fait de sa trop grande sensibilité. Son enfant est comme une partie précieuse d'elle-même, qu'il faut sans arrêt protéger. L'angoisse de la mère révèle ainsi une difficulté inconsciente à accepter que sa fille grandisse. Isabelle est modelée par cette problématique. Certains de ses jeux montrent son désir de rester bébé : elle n'ose rien faire, craint l'échec. D'autres indiquent, au contraire, son désir de réussir scolairement. Elle échoue à écrire, car cet apprentissage représente une séparation intolérable avec sa mère. Les thèmes ludiques concernent régulièrement sa place dans l'école ; elle incarne une maîtresse tyrannique faisant taire des élèves qui hurlent ou se chamaillent. Dans ce rôle, Isabelle donne des leçons sans cesse perturbées. Comment transmettre ou apprendre quand il y a tant de menaces autour du savoir écrire ?

Au cours du traitement, la fillette essaye de se distancier, de symboliser la relation inconsciente à une mère envahissante qui empêche de vivre. Le personnage de la maîtresse est un substitut maternel mais il incarne aussi la souffrance actuelle de l'enfant d'être en échec. Isabelle se raconte par ces jeux ; avec eux, elle peut se désinhiber et mieux s'identifier aux adultes.

Isabelle a appris à lire très lentement : les meilleurs efforts des enseignants ne pouvaient

aller contre ses peurs profondes. Un traitement orthophonique accompagnera d'ailleurs la thérapie. Elle ne pourra suivre un cycle scolaire long, mais la répétition névrotique s'atténuera. La thérapie a permis une conciliation avec des objets culturels qui ne soient plus éprouvés comme dangereux, elle confirme aussi le rôle structurant de la réalité scolaire. Isabelle reproduit avec la maîtresse les mêmes attitudes qu'avec sa mère, et pourtant elle sait leur différence. L'image de l'enseignante est un pôle d'identification évolutive : l'échec scolaire et l'attrance vers ce modèle montrent l'importance de l'étayage adulte. Isabelle reproduit ses conflits mais peut les déplacer plus facilement grâce au traitement et à l'école. La maîtresse fait contrepoids à l'emprise maternelle et représente un savoir ouvert vers l'avenir.

#### *Jean et l'adolescence*

La chute brutale de bons résultats scolaires marque aussi un changement plus profond. Ainsi, certains parcours de réussite se renversent et dévoilent brutalement un aspect symptomatique transitoire ou plus durable. Jean, brillant dans ses études primaires, présente au collège de graves conduites obsessionnelles centrées sur les livres. Il tourne et retourne les pages de ses manuels, parfois des heures entières, et n'arrive plus à travailler. Il doute, retient mal ce qu'il apprend et, pour la première fois, ses performances s'effondrent. Le savoir est parasité par des conflits inconscients. Dans l'enfance, réussir apportait au garçon des bénéfices : une reconnaissance familiale, une relation étroite à la mère par l'aide aux devoirs. Le père lointain et souvent absent laissait toute sa place à cet équilibre relationnel. A la pré-adolescence, Jean doit opérer un remaniement psychique et se confronter autrement à la présence paternelle. Le conflit identificatoire interne trouve alors le terrain du savoir et de la réussite scolaire pour s'exprimer. Grandir, pour Jean, signifie ne plus être seulement un petit enfant, un élève qui réussit. Son travail psychothérapique lui permet d'accepter ce changement, d'affronter cette part d'angoisse et de solitude qu'il traverse. Il peut retisser des liens dans son histoire et tracer un passage avec sa propre adolescence en abordant le savoir, différemment : les symptômes s'apaiseront d'eux-mêmes, après quelques mois.

La notion freudienne d'après-coup montre ici sa pertinence : l'accès aux apprentissages du col-

lège doit se traduire dans une position psychique nouvelle liée aux identifications adolescentes. Cette nouvelle période fait ici vaciller les repères de l'enfance dont l'école faisait partie. Le savoir s'insère dans un conflit interne insurmontable, d'où le symptôme.

Ainsi l'investissement intellectuel d'un enfant mérite d'être interrogé. Apprendre mobilise des éléments psychiques, intégrés ou non à différents niveaux de la personnalité. Savoir, apprendre sont des processus placés entre le désir, la souffrance, la transformation du conflit psychique en symptôme et la sublimation. Si l'enseignant n'a pas à être un thérapeute, il peut se représenter combien réussir peut s'accompagner de difficultés chez certains enfants qui sont ses élèves. Cette prise en compte peut l'aider à modifier son attitude et son écoute des relations pédagogiques.

#### *Marc et la lutte pour exister*

Marc est en classe de terminale, en hôpital de jour. Il vit dans une famille dont le père a de graves troubles mentaux ; le fonctionnement familial est pathologique, la communication inadaptée. L'adolescent a été longtemps incapable de gérer ses relations sociales. Dans les séances, Marc parle uniquement du scolaire, de tout ce qu'il apprend, d'expériences bonnes. Il rapporte sans fin au praticien ce qu'il a compris des cours. Ceux-ci l'ouvrent au monde, il les raconte, les fait briller et témoigne de ses résultats car il est un excellent élève. La thérapie est un des rares lieux où dans le regard du praticien, Marc peut se voir et se sentir aimable pour quelqu'un. Être un bon élève lui permet de pouvoir s'identifier, d'être un garçon comme les autres.

La clinique des psychothérapies éclaire ainsi les éléments qui favorisent ou invalident le désir d'apprendre. L'appropriation du savoir s'inscrit, pour tout sujet, dans une histoire et un fonctionnement psychique singuliers. Les demandes de reconnaissance et d'amour des autres, pairs et adultes, la concurrence jalouse ou le rapport duel accompagnent l'acquisition des connaissances. Les pulsions à connaître se mettent en place dans ce contexte (J. Beillerot, 1988 ; C. Blanchard-Laville, 1996).

Les difficultés d'apprendre ont ainsi des sens divers. Pour Isabelle, le savoir est entièrement lié



aux personnes et l'accès à l'instruction permet de s'éloigner d'une présence maternelle interne envahissante. Avec Jean, le passage à l'adolescence accélère un remaniement identitaire. Un conflit infantile se déploie en des termes nouveaux et la charge inconsciente du « métier d'élève » éclate. Marc vit en direct, dans une grande fragilité, l'accès au savoir, repère essentiel pour éviter l'effondrement.

Le collègue correspond à la préadolescence. A cette période, l'Œdipe réaffirme sa force mais dans des termes adultes : les relations aux partenaires se modifient et le jeune se resitue autrement envers le savoir. Dans les thérapies, les adolescents ne cessent de dire la distance trop grande avec l'enseignant, son jargon, ou sa façon de « traiter » les élèves. L'enseignant peut-il se souvenir que le jeune, élève, a besoin d'éprouver la relation au savoir et avec ceux qui le soutiennent ? Winnicott décrit le besoin d'exister de l'adolescent. De la même façon, le jeune provoque et attend la présence de l'autre. Expérimenter des relations, les vivre, à travers des images et des rôles, sous-tend son désir d'apprendre à cette période.

En pratique, les enseignants savent combien le rapport aux familles est important. Parallèlement aux différences culturelles et sociales, se jouent des évolutions psychiques, des conflits identificatoires déterminants. L'approche clinique confirme ce lien des enseignants avec l'entourage des enfants et des adolescents. Les relations des adultes avec le travail scolaire forment en effet un système et sont intériorisées par les élèves. A l'école « maternelle » et primaire, l'enfant a besoin de l'influence concordante des adultes : si la famille et l'école se disqualifient mutuellement, il est pris en otage dans ces exigences contradictoires. Comme avec des parents séparés qui s'affrontent, il ne peut s'identifier à un adulte qu'en ayant l'impression de trahir l'autre. Dans un groupe de parole, une institutrice rapportait comment un élève de grande section de maternelle a brusquement arrêté de dessiner. Plus tard, elle apprit que la mère refusait d'afficher les dessins et demandait à son fils de les jeter. Comment l'enfant aurait-il pu continuer à dessiner, si la pédagogie de l'institutrice lui faisait perdre l'amour maternel ? Celle-ci put trouver les mots dénués de jugement pour parler avec l'enfant de cette situation emprisonnante et lui permettre de continuer à dessiner pour son seul intérêt. Des

événements, apparemment anecdotiques, livrent un sens plus essentiel : Pierre cache des mauvaises notes, ses parents les découvrent et un père trop conciliant intervient enfin, ce que recherchait sans doute son fils. Sylvain fait des confidences très personnelles à une enseignante, en fin de cours, sur ses parents séparés ; il exige ainsi une écoute et une réponse dans le lieu scolaire lui-même, contraignant ainsi sa mère à dialoguer autrement avec lui.

L'approche systémique de l'échec scolaire a décrit de multiples situations de concurrence entre la famille et l'école autour du savoir (3). Elle propose des réponses intéressantes ; pourtant ces remédiations, nécessaires, nécessitent une élaboration psychique pour être efficaces. De fait, le savoir et l'enfant, jusqu'à un certain âge, sont mêlés aux relations avec les adultes ; les attachements concordants ou contradictoires et leur effet d'ambivalence déterminent l'évolution des apprentissages.

Les consultations cliniques mobilisent ces liens, qui forment système et concernent des personnes. Certaines situations de séparation conjugale montrent comment le travail scolaire s'inscrit dans une rivalité parentale dont l'enfant fait les frais. Pierre, 8 ans, est dépressif, ses résultats scolaires stagnent. Entre ses parents divorcés, le conflit est toujours vif. La mère, secrétaire de direction, est pleine de reproches envers son ex-mari. Elle souligne au thérapeute combien les week-ends passés avec le père démolissent, selon elle, l'intérêt de l'enfant pour l'école. Elle fait état de son parcours personnel plus « intellectuel ». Quand le père, ferrailleur, rencontre le praticien, il lui dit son désir d'aider son fils mais aussi son embarras : son trajet à lui n'est pas passé par l'école. A partir de cette rencontre où il est entendu sans jugement, il peut soutenir l'exigence scolaire pour son fils, sans se sentir annihilé. Ici, la reconnaissance du lien père-fils, par un tiers, fut essentielle pour que les apprentissages reprennent sens.

Les observations confirment donc l'importance du système des relations adultes en jeu à propos d'un parcours scolaire. Elles montrent les différentes façons propres à un enfant ou un adolescent d'utiliser inconsciemment la présence du professeur : enseignant un savoir, celui-ci occupe aussi différents rôles d'étayage, de soutien, de témoin, de juge bienveillant ou mal-

veillant. Les transferts de l'élève et la nature des conflits en jeu déterminent le sens de l'expérience.

Ainsi, le discours des adolescents ou des enfants permet d'identifier ce qui est attendu de l'enseignant : qu'il tienne une place spécifique d'adulte, partenaire d'une relation, pour transmettre le savoir, sa mission. Il doit aussi pouvoir répondre de ses convictions, de ses valeurs, en particulier avec les adolescents : la relation pédagogique existe alors. Les élèves sollicitent le savoir comme la personne du maître, y compris par la provocation, afin de constituer un pôle d'identification potentiel. Si la distance relationnelle est trop grande, il n'y a justement plus d'identifications réciproques possibles. Les pratiques pédagogiques et les modes d'apprentissages varient mais sont toutes soutenues par ce type de lien.

Qu'en est-il alors quand des contextes difficiles perturbent le lien pédagogique et le repère adulte qu'incarne l'enseignant ? C'est ici que nous rencontrons un éclairage qui semble fécond. En 1933, S. Ferenczi, disciple élu de Freud, écrit un texte sur « Confusion de langue entre les adultes et l'enfant ». Ce praticien est un des premiers psychanalystes à avoir comparé les situations thérapeutiques et éducatives. Il met en perspective l'Œdipe freudien et attire l'attention sur les premières relations entre les adultes et l'enfant humain. A partir de situations d'emprise pathologique, il démontre comment ces premiers rapports sont fondateurs, y compris dans l'évolution normale. Entre les protagonistes, deux langues circulent, celle de la tendresse et de la passion. Ferenczi décrit le risque de malentendu constant de ces échanges. Une dimension profonde de séduction y est en effet active : le mélange de liberté pulsionnelle et de fragilité de l'enfant fascine l'adulte et réactive sa part infantile inconsciente. La situation peut mélanger les niveaux d'expression pulsionnelle et aboutir à la « confusion des langues » ; les pulsions et les désirs sont mêlés. L'adulte peut alors imposer sa propre violence sur l'enfant, agir avec lui comme s'il était un pair, déniait les différences porteuses d'identifications.

Cette thèse me paraît pouvoir s'appliquer aux relations pédagogiques et éducatives. La communication adulte-enfant s'appuie en effet sur un écart générationnel et mobilise des identifica-

tions, de part et d'autre. Tout enfant grandit en intériorisant des éléments des relations à l'adulte ; celui-ci, en recevant les messages de l'enfant, s'identifie à lui, et est aussi touché dans sa propre dimension infantile. L'empathie avec l'enfant peut dériver vers des attitudes fusionnelles : l'adulte est induit à une expression non élaborée de ses pulsions et répond au même niveau que celui des enfants ou des adolescents. La confusion des repères se renforce alors. Les situations éducatives mobilisent des affects, où se mêlent les réactions personnelles, les phénomènes de groupe et les rapports au savoir. On peut comprendre comment certaines crises conduisent l'enseignant, à son insu, à perdre sa place d'adulte référent. Le ressenti et les relations avec les élèves, enfants ou adolescents, provoquent chez l'adulte une confusion identificatoire qui rend les échanges encore plus difficiles.

## LA RELATION PÉDAGOGIQUE VUE DU CHAMP DE LA FORMATION

Ces phénomènes sont régulièrement rapportés dans des stages de formation continue des enseignants. Il s'agit de groupes de parole, d'analyse des pratiques, d'orientation Balint ou de stages conduits en établissement. Ces actions s'adressent à des enseignants débutants ou confirmés. Les thématiques de travail sont non disciplinaires, transversales et portent sur la relation pédagogique, l'autorité, les conduites violentes, etc. Dans ces dispositifs surgissent des préoccupations indicibles ou refoulées dans l'institution scolaire ; les enseignants y expriment des questions, décrivent des ambiances, en dehors des discours officiels ou statutaires. Les stages évoqués ici sont animés dans une perspective clinique. Le formateur privilégie l'écoute et l'élucidation du matériel apporté, il mobilise les processus psychiques chez les participants pour faciliter les évolutions professionnelles et leur prise de conscience.

Dans ces actions, on assiste à des bouleversements identificatoires. Des phénomènes de transfert, au sens psychanalytique, y adviennent. De même que la thérapie témoigne des difficultés d'un enfant à devenir élève, les récits apportés en formation montrent ce qui entrave l'action de l'enseignant. Dans les deux situations, la parole et

l'élaboration des conflits éprouvés lève des refoulements ; en formation, elle favorise l'évolution de l'identité professionnelle. La démarche clinique porte, ici, aussi bien sur l'expérience singulière que sur les contextes de groupe et d'établissement où s'effectuent les pratiques pédagogiques. Si la thérapie et la formation ont des visées et des dispositifs différents, elles concernent toutes deux des dynamiques personnelles et relationnelles. Ainsi, une comparaison peut s'opérer, aussi bien sur les processus en jeu que sur leurs effets.

Les questionnements exprimés en stage convergent avec le matériel des thérapies. La difficulté à tenir une relation d'autorité, l'intuition de la rupture possible du contrat pédagogique et de l'émergence de la violence latente qu'il inclut (J. Filloux, 1974), la souffrance des enseignants et leur difficulté à communiquer avec les élèves actuels, la nécessité d'inventer d'autres rapports aux savoirs et à la communauté éducative sont des thématiques récurrentes. Là aussi, le trouble ressenti par l'adulte s'exprime fréquemment par la « confusion des langues » : celle-ci désigne alors des comportements régressifs qui indiquent un niveau d'angoisse. Tel enseignant se vit comme un enfant face à des élèves menaçants : il décrit ainsi, en stage d'établissement, devant ses collègues, comment il n'a pu réagir à la violence d'un élève. Un lycéen, après avoir donné un coup de pied très brutal dans une porte de classe, lui réplique : « tu n'as rien à me dire, tu n'es pas mon prof ». En effet, l'enseignant ne répond pas ; paralysé, il ne trouve pas les mots pour nommer les valeurs communes qui les transcendent, l'un et l'autre, les règles, les interdits structurant la vie commune à l'école. Il dira alors sa peur de se faire agresser dans son quartier, par ses élèves. Tous ses repères internes sont bousculés, emmêlés. Mis en face de son angoisse par ce récit, en le critiquant. Il reprend ainsi symboliquement l'initiative devant ses collègues, en agissant. Ce témoignage et ce départ permettront aux autres participants d'oser parler, sans honte, de difficultés analogues.

Dans une autre formation, une enseignante est en retrait, mutique. Les larmes aux yeux, elle décrit comment elle a récemment « craqué » devant sa classe, ne pouvant plus supporter le bruit incessant, les discussions pendant son cours. Elle s'est mise à pleurer devant ses élèves – des filles – comme aujourd'hui, en stage.

Sidérées, celles-ci se sont mises à la protéger, à prendre soin d'elle, à faire silence. Plus tard, elle les a remerciées et un nouveau dialogue s'est installé. Cet exemple montre l'importance du groupe et des scénarios inconscients. L'angoisse de la maîtresse s'est transmise aux élèves ; celles-ci ont fait corps et, mues par la culpabilité, ont modifié leur attitude. La peur d'avoir détruit leur enseignante, le désir de la restaurer, ont fait évoluer la situation, permettant à chaque partenaire de travailler. Une autre situation différente a été évitée ; cette enseignante, atteinte par l'excitation des élèves, ne tenait plus sa place d'adulte et induisait chez ses élèves une angoisse massive, les pulsions agressives libérées alors auraient pu renforcer la violence du groupe-classe envers elle. Cela n'a pas été le cas.

Un jeune enseignant de lycée professionnel rapporte une erreur aux lourdes conséquences. Excédé par l'indifférence de ses élèves, mais surtout par l'impression de ne plus pouvoir communiquer avec eux, il se met à leur parler et à les « traiter » dans la langue adolescente. En voulant ainsi les atteindre, il induit des chahuts, des rires et l'incapacité à gérer la classe pendant plusieurs semaines. Son angoisse l'a fait passer à l'acte et confondre les registres, en instaurant un lien de type fraternel, sans distance avec sa classe. Le rôle adulte apparemment dénié par les jeunes montre alors sa présence latente et son importance. L'enseignant, désorienté, en voulant être proche de ses élèves a perdu cette place. Cette proximité est vécue par les élèves comme un manque de respect qui les blesse ; ainsi retrouve-t-on les ambiguïtés relationnelles propres à l'adolescence ; l'adulte doit « être là », apparemment pour rien, comme l'écrit Winnicott (1969). La référence symbolique adulte, montre sa valeur inconsciente, essentielle dans la structure des relations pédagogiques.

Dans le premier exemple, l'enseignant régresse à une place d'enfant menacé et traumatisé ; dans le second, il exprime sa part infantile, à soigner et à restaurer ; dans le troisième, il glisse à une position d'adolescent, en miroir avec ses élèves. Toutes ces situations se comprennent dans des perspectives complémentaires. À chaque fois, une distance symbolique, porteuse de loi des échanges, est annulée. Les attitudes profondes rencontrent des contextes de groupes et d'établissements qui ont chacun leur histoire. À ces différents niveaux existe une part d'imprévisible

qui augmente si l'on méconnaît ces dimensions. La démarche clinique éclaire les processus psychiques de l'enseignant comme la spécificité des environnements.

Les mouvements internes de l'enseignant et ses relations aux élèves peuvent se décrire en termes de distance, proche ou lointaine, avec deux risques : être trop près, c'est fusionner et se confondre avec l'autre, se tenir trop loin, c'est rendre la relation d'enseignement incompréhensible, ne plus pouvoir communiquer. Dans les deux cas, l'écart et la différence sont abolies, la relation pédagogique, et son enjeu, le savoir, ne peuvent prendre sens. De même, dans les exemples ci-dessus, l'identité professionnelle de l'enseignant se trouve rabattue et envahie par les conflits, l'angoisse fait surgir les affects, la distance interne maintenue par le refoulement et nécessaire au contrôle de soi n'existe plus.

La peur et la difficulté d'affronter la diversité des élèves conduit ainsi l'enseignant à une annulation de la relation pédagogique. Un mécanisme de défense archaïque, le clivage, se met en place (M. Klein, 1932), il sépare les dimensions personnelles et professionnelles de la personnalité, et les empêche de communiquer. Deux attitudes sont alors induites : le repli et l'effacement de la personne de l'enseignant derrière le savoir disciplinaire, ou le recours dominant à l'affectif et au vécu qui envahit la pratique pédagogique. En cas d'échec de cette organisation défensive, on voit, comme ci-dessus, l'enseignante ne plus tenir sa place et sa fonction, et transmettre à ses élèves ses émotions anxieuses. Une autre attitude est possible, qui permettrait l'intégration des liens entre les rôles tenus et le sujet. La pratique de l'enseignant s'inscrit alors dans un espace transitionnel : le sens y est partageable, et apprendre s'inscrit dans une relation pédagogique créative. N. Mosconi, à cet égard, a tracé la richesse des pistes qu'ouvrait Winnicott, dans sa réflexion sur les origines infantiles de la culture (1996). Il me semble que l'enseignant peut y trouver la compréhension de ses pratiques innovantes. Avec des jeunes qui n'ont plus faim du savoir scolaire ordinaire, il faut trouver un autre mode d'échange et de travail. Cette créativité, selon Winnicott (1971) renvoie aux paradoxes de l'espace transitionnel, fondés sur une relation spécifique à la mère et à l'environnement. Cette dimension maternelle serait-elle à retrouver par rapport aux nouvelles formes de souffrance sociale et psychique ?

Cette « mère-environnement », suivant les termes winnicottiens, apporte à l'enfant l'objet de ses premiers besoins et lui permet d'imaginer en être l'auteur, elle est aussi le premier miroir où l'enfant puise la confiance nécessaire pour désirer vivre et créer. Ces éléments sont utiles pour comprendre et modifier la relation pédagogique et ses visées, ils permettent de mobiliser une autre attitude professionnelle de l'adulte, qui ne fonctionne plus à l'exemple et à la soumission.

Au niveau collectif, nous retrouvons des questions analogues. La crise actuelle de l'école répond à la fragilisation des liens culturels et sociaux (F. Imbert, 1997). Dans ce contexte, on observe l'évolution des rapports de travail. Des équipes demandent des stages de formation, dans leur établissement, pour réfléchir sur leurs pratiques. Dans certaines classes, il n'est plus possible d'enseigner si des liens ne se sont pas construits entre jeunes et adultes. Des projets innovants, intra et extra scolaires, se mettent alors en place, quand les transmissions du savoir ne sont plus possibles : activités périscolaires, sortie hors de l'école, rencontre avec des comédiens, film produit par les élèves, introduction du ludique dans les apprentissages. La formation continue a heureusement développé l'accompagnement de ces actions : on y voit l'identité professionnelle des enseignants se transformer dans des projets, inventés au contact des adolescents et qui n'entrent plus dans la logique scolaire habituelle. Ainsi, dans un lycée, des liens nouveaux entre adultes et élèves se créent autour d'une classe difficile, ils redéfinissent des espaces de socialisation, donnant un sens plus personnel aux rencontres. Des deux côtés, la répétition des relations scolaires traditionnelles, qui renforcent les conduites d'échec et de rejet, est stoppée. Des identifications mutuelles entre adultes et adolescents reprennent, l'image de soi les élèves se modifie et leur désir d'apprendre se remobilise. De fait, ces changements méritent un accompagnement compétent, car désirs, angoisses et conflits psychiques sont mobilisés (4). Les enseignants expérimentent ainsi sur le terrain alors que les formations légitimes ne les y ont pas préparés.

Les stages d'analyse des pratiques destinés aux enseignants débutants précisent d'autres ressorts psychiques en jeu dans l'intégration de l'identité professionnelle. Les participants y témoignent de leurs premières expériences pédagogiques. La parole est libre, non soumise à évalua-

tion ; la règle de confidentialité des échanges permet la confiance. On observe un mouvement fréquent dans la dynamique de ces groupes : d'abord, une critique de l'institution soude les participants. Les thématiques les plus fréquentes décrivent alors une grande solitude dans la prise de fonction, l'éloignement des « institutionnels », directeur ou collègues plus anciens, l'inexistence de l'équipe, la mauvaise transmission des informations. Le manque d'accueil des nouveaux personnels, l'ambiance anonyme sont évoqués ; les participants se comparent fréquemment aux élèves exclus d'autres établissements qui arrivent dans une nouvelle classe. Ce sentiment d'étrangeté concerne aussi bien les collègues que les élèves. Les situations rapportées explicitent cette distance ressentie ; la difficulté d'identification aux élèves renvoie souvent les participants à l'évocation de leur propre passé scolaire ou familial. La transformation de l'identité professionnelle consiste alors à réintroduire la dimension personnelle qui avait été déniée par le modèle dominant de la formation initiale des enseignants (C. Blanchard-Laville, 1998).

Telle enseignante vit un conflit paralysant ; elle envie la liberté d'attitude des collégiens, et craint leur indiscipline ; dans ses cours, elle se raidit contre ce groupe chaotique, qui la renvoie à l'image de son propre parcours : « on n'osait pas, on considérait les enseignants comme des personnages, on chuchotait et on ne leur posait pas de questions ». La rencontre de ces conduites chez ses élèves met en jeu sa propre division interne et son agressivité ancienne, enfouie et non permise, envers maîtres et parents : cette évocation intime, écoutée et travaillée en groupe, lève l'inhibition et évite la répétition d'angoisses dans la rencontre de ces nouveaux élèves.

Le dispositif de ces groupes permet à chaque participant une prise de conscience de l'aspect projectif de ses récits concernant les élèves. L'évolution de l'attitude professionnelle est favorisée par ce mode de travail et d'élaboration. Se montrer aux autres dans un espace protégé, y être reconnu, comme l'exprimait M. Balint (1968) a des effets. Des questions indicibles dans l'institution sur la relation d'un professeur à ses élèves mais aussi à son propre enseignement, peuvent s'élaborer. Comment apprendre les langues, française ou étrangère, à des collégiens issus de l'immigration, qui se questionnent sur leur langue maternelle, celle de leurs origines ? Tel autre

jeune enseignant dit son malaise à travailler avec des lycéens qui affichent leur désintérêt, alors que leurs conditions de travail et d'emploi futur sont bonnes, dans leur spécialité. Son discours, tenu en groupe, révèle, en fait, son attente de satisfactions narcissiques immédiates ; implicitement, il voudrait que son savoir et sa pédagogie soient d'emblée fascinants pour son auditoire. Ses élèves, jeunes aussi, y sont sensibles et refusent de s'inscrire dans l'image attendue. Il ne s'agit pas de rébellion mais de provocation, dans un dialogue des inconscients. Ainsi s'opère une remise en cause, douloureuse, d'un rapport pédagogique qui ne va plus de soi, où les paradoxes éclatent. Dans certains contextes, les praticiens doivent se dessaisir d'une image idéale d'eux-mêmes et des autres. Une relation pédagogique plus souple et adaptée peut alors advenir dans la classe et dans l'établissement. Pour l'éducateur adulte, il ne s'agit pas seulement de trouver le contact avec les élèves, mais de modifier sa façon d'être.

L'indiscipline, les comportements ascolaires indiquent que l'autorité de l'enseignant, mais aussi ses connaissances, ne sont plus reconnues. Ne pas pouvoir enseigner sa « matière » est un affront narcissique violent ; la « discipline » renvoie en effet aux sources personnelles du choix professionnel. On constate ainsi que les aspects de la formation, qui devraient être une aide, ne fonctionnent pas ; la formation initiale n'est guère ouverte à la démarche clinique et prépare rarement l'enseignant à interroger ses pratiques, dans des classes de plus en plus hétérogènes. Dès lors, l'attitude professionnelle induite fonctionne sur le clivage évoqué plus haut. Dans la réalité des situations pédagogiques difficiles, la part subjective, déniée par les modèles de formation, au nom de la priorité des contenus, resurgit violemment, puisqu'elle n'a pu être intégrée.

Les enseignants essaient souvent d'affronter ces situations par des interventions pédagogiques qui prennent en compte l'affectivité des élèves. Les risques de dérapage existent aussi, favorisant l'insécurité qui se développe alors dans le groupe-classe. Ainsi une institutrice, voulant faire travailler ses élèves sur la géographie et leurs origines, demande à chacun d'écrire, puis de décrire oralement son arbre généalogique ; plusieurs d'entre eux, pour des raisons culturelles, ne connaissent pas leurs ascendants, disparus ou inconnus. C'est avec honte qu'ils l'énoncent,

devant toute la classe. Malheur aux arbres dont on ne voit que la pauvreté des feuilles ! Solliciter directement l'affectivité dans les rédactions, ou encourager l'expression pour elle-même, peut parfois entraîner l'émergence d'un imaginaire sans limite. L'enseignant ne sait plus s'il doit noter la forme ou le fond ; il est alors identifié aux émotions de l'élève ou du groupe-classe, sans en référer à une loi plus symbolique. L'usage pédagogique du vécu peut donc soit donner le meilleur ou dériver vers des phénomènes incontrôlables.

Ainsi le rapport au savoir s'inscrit sur des relations fantasmatiques complexes. Les connaissances se transmettent en effet, d'une génération à l'autre, dans divers environnements sociaux. La socialisation scolaire fait rupture avec les relations familiales. La dimension éducative et sa violence potentielle accompagnent pourtant le travail des enseignants. La référence à des modèles et à des valeurs « adultes » organise le lien des acteurs de l'école et leur rapport aux savoirs. La présence réelle et symbolique de l'enseignant, adulte, porteur d'exigences, soutient les apprentissages. La différence d'âge entre élèves et enseignants dans le contexte scolaire actuel, renforce son importance. Ce pôle d'identification, même effacé ou rejeté, est, on l'a vu, latent et organisateur. Cette place de « l'adulte » est à la fois mythique et réelle pour les partenaires du rapport pédagogique. Mythique, car être adulte constitue un axe d'identification et d'idéalisation jamais achevé, pour les enseignants comme pour les élèves. Réelle, car devenir adulte ouvre aux jeunes des expériences nouvelles : choix de vie sociaux et affectifs. Cette possibilité de projection dans l'avenir renvoie inconsciemment les élèves au passage nécessaire entre le Moi idéal et l'Idéal du moi, vers l'épreuve de réalité.

Ainsi les concepts de processus et de conflit identificatoire apparaissent essentiels pour comprendre et favoriser l'évolution des situations d'enseignement. Ces conflits, moteurs ou paralysants, organisent l'identité personnelle et professionnelle. Pour Freud, l'identification fonde la vie psychique, elle est le premier support de l'affectivité humaine. Elle présente différentes formes : au niveau subjectif, la genèse du Moi, comme celle des instances idéales ou surmoïques, s'opère à partir des relations à autrui, intériorisées (Laplanche et Pontalis, 1967). L'identification permet aussi de comprendre l'autre, de « se reconnaître en lui ». Cette catégorie complexe a été tra-

vailée par de multiples praticiens ; elle décrit des modes de fonctionnement interne (comme le niveau de la personnalité mobilisé dans les conduites), des styles de rapports aux autres (identification projective de M. Klein), des modes d'expérience et d'appréhension de la réalité (ainsi la délimitation par J. Lacan, de l'imaginaire, du réel et du symbolique). Elle éclaire les mouvements internes de l'appareil psychique et les relations intersubjectives.

La dimension du conflit psychique est un enjeu essentiel pour une véritable culture clinique, indique M. Cifali (1994). Les conflits identificatoires décrivent comment les désirs inconscients et angoisses interfèrent avec les relations actuelles, de différentes manières. Ainsi peut-on mieux comprendre la structure du triangle pédagogique qui relie élève, maître et savoir. Si la transmission des connaissances ne fonctionne plus, c'est aussi le lien personnel des professeurs avec leur enseignement qui est ébranlé. Comme le souligne J. Beillerot, tout formateur est conduit à réinventer son rapport intime à l'autorité de sa discipline. Le refus ou l'incapacité d'apprendre des formés ou des élèves l'y oblige. Quand la légitimité des connaissances ne va plus de soi pour les élèves, c'est un conflit majeur qui est mobilisé chez l'enseignant, puisqu'il concerne le rapport du narcissisme personnel avec l'Idéal du Moi, pôle socialisant. L'invention pédagogique suppose alors que le professionnel de l'éducation dépasse l'angoisse, essaye de nouveaux rapports à son savoir et aux autres.

C'est sur un malentendu créatif que s'opèrent les liens entre enseignants et élèves : les savoirs ne sont pas investis de la même façon par l'adulte et le jeune. Dans la relation pédagogique, les conflits identificatoires se développent, ils paralysent la relation ou favorisent une dynamique de changement, interne et relationnel. Dans sa façon d'aimer sa discipline et de vouloir la transmettre, l'enseignant s'appuie sur des identifications inconscientes ; il a construit, sur leur base, des images idéales d'un enfant à éduquer, qu'il a été ou désiré être. Ces marques renvoient aussi aux pulsions, libidinales et agressives, qu'elles ont transformées, sublimées. Les groupes d'analyse des pratiques pour des enseignants débutants le confirment : les participants font surgir spontanément ces scénarios intimes et idéalisés qu'ils projettent sur les classes, empêchant souvent des relations plus authentiques.

Dans les observations ci-dessus, la distance est devenue trop grande entre l'idéal psychique de l'enseignant et la réalité actuelle des élèves. Les identifications mutuelles ne soutiennent plus la transmission et les apprentissages, la perte des repères envahit la situation éducative. Ce que l'enseignant ressent alors du groupe-classe réactualise en lui d'autres expériences inconscientes, celles d'un enfant et d'un élève, non plus idéalisées, mais déprimantes ou inquiétantes. Les identifications œdipiennes symboliques, porteuses de sublimation, vacillent et les éléments narcissiques de l'image de soi, plus archaïques, viennent au premier plan. Cette position est fragile car elle s'accompagne d'un mode de relation duel qui inclut l'agressivité en miroir (J. Lacan, 1949). La « confusion des langues » s'installe. L'infantile refoulé resurgit chez l'enseignant, en résonance avec l'excitation des élèves. Cet infantile représente l'inéducable : avec lui ressurgit la violence des pulsions refouées par l'éducation. Les situations difficiles renvoient immédiatement aux praticiens une mauvaise image d'eux-mêmes et des élèves. En acceptant de reconnaître cette dimension et de la travailler dans des dispositifs de formation pertinents, l'enseignant peut se dégager de ses propres modèles, pour avancer et agir. Si les difficultés de la situation et leur résonance subjective ne sont pas élaborées, l'enseignant agit, réagit, perd la distance relationnelle nécessaire au rapport pédagogique. Dans l'exemple décrit plus haut de la formation d'équipes autour de classes difficiles, les praticiens devaient partager le ressenti psychique et culturel de leurs élèves, et supporter le rejet de leur pratique pédagogique habituelle et de ses valeurs. Certaines identifications narcissiques du Moi professionnel ont été aménagées ou abandonnées, d'autres sont devenues possibles, permettant des échanges scolaires différents avec les adolescents.

Les identifications accompagnent ainsi les processus de changement des personnes et des groupes. Elles mobilisent plaisir et souffrance. Elles portent aussi bien sur des aspects visibles que sur des attitudes ou modifications intimes (5).

Ces regards croisés sur des élèves en échec ou des enseignants en difficulté, nous apprennent deux choses. Le trajet scolaire d'un enfant ou d'un adolescent est nécessairement marqué par son expérience inconsciente. Les apprentissages sont surdéterminés et confrontent les élèves à

des remaniements internes importants. Ceux-ci déplacent sur la situation éducative des éléments de leur histoire personnelle et familiale. Réfléchir sur les identifications aux adultes en jeu permet de mieux comprendre la dynamique des situations éducatives. Plusieurs modalités de l'identification sont possibles : fusionnelle, mêlée au ressenti de l'autre, inscrite dans une rivalité assumée, en groupe, entre la compétition et le jeu ; plus négociée quand l'élève questionne un enseignant et désire apprendre de lui jusqu'au point où celui-ci ne sait plus.

Le parcours d'un élève est ainsi relié aux rencontres faites avec les adultes et avec leur désir d'éduquer ou de transmettre. Ceux-ci, par leur style personnel et professionnel, modélisent les expériences scolaires, sont porteurs de repères ou d'incohérence angoissante. Les éducateurs peuvent interroger les effets des pratiques et des relations pédagogiques. Ce qu'attendent les élèves d'un enseignant est qu'il tienne une place spécifique, celle d'un adulte, professionnel, capable de liens, porteur d'un savoir qu'il désire réellement transmettre, expliciter. Les séquences venues du terrain de la formation font apparaître que c'est précisément cette place qui est difficile à tenir, pour les enseignants, en particulier quand les rapports pédagogiques ne vont plus de soi.

Cette confrontation des expériences d'élèves et d'enseignants, à partir du soin et de la formation, indique aussi la similitude des forces psychiques mobilisées dans les apprentissages comme dans la transmission des savoirs. En effet, c'est la relation à l'infantile et à l'inconscient qui opère dans le désir d'apprendre et de transmettre. Ainsi, quand les conduites violentes diffusent dans un établissement, l'agir, les affects, les pulsions non intégrées prennent le pas sur des projets partagés. Le clivage de l'identité professionnelle remplace chez l'enseignant l'élaboration psychique. Des situations chaotiques où les réactions singulières sont mêlées aux effets de groupe s'installent et demandent à être démêlées. La richesse du métier d'enseignant est liée son activité, à sa praxis, qui ne se réduit pas à une instrumentation technique. Quand l'angoisse est trop forte, ce sont l'activisme et le passage à l'acte qui dominent.

Travailler avec des enfants ou des adolescents, en groupe, est complexe. Le ressenti des élèves se transmet partiellement aux enseignants dans les classes et les relations pédagogiques. Si le conflit

identificatoire peut être moteur pour l'élève, pris entre des modèles anciens et nouveaux, il peut aussi devenir insoluble, diffuser auprès des autres, provoquant chez l'adulte des expériences déstabilisantes. La difficulté de la pratique de l'enseignant s'inscrit dans un environnement collectif. Certaines situations lui font perdre ses repères et donc ceux des élèves. L'envahissement par l'anxiété est souvent la résonance inconsciente de l'insécurité des élèves avec celle du maître. La formation peut l'aider à percevoir et à utiliser positivement cette dimension.

La formation initiale et continue est un lieu d'intervention majeur pour comprendre et faire évoluer les pratiques. L'approche clinique met en lumière les ressorts subjectifs du professionnel et les réintègre dans une identité mieux assumée. A chaque fois elle interroge l'institution, les groupes et les sujets pour que les médiateurs pédagogiques reprennent un sens créatif. Dans le monde de l'éducation nationale, très hiérarchisé et institutionnalisé, il s'agit de redonner toute sa place à un questionnement mobilisateur et à des initiatives ; ceci suppose une prise en compte de la subjectivité, en collectivité. Vivre ensemble, expérimenter et penser ce qui arrive, devient une condition obligée du travail pédagogique. C'est peut-être un aspect positif des crises actuelles du métier d'enseigner que de rappeler que ce sont les personnes, avec leur histoire et leur expérience, qui soutiennent l'institution et lui donnent sens. Le contexte actuel oblige le métier d'enseignant à se renouveler.

On retrouve ici un paradoxe propre à l'éducation nationale : la culture du monde enseignant, à la différence d'autres métiers de relation, est très

ambivalente à l'égard de l'approche clinique et psychanalytique : demande et rejet y sont simultanés. Ceci la distingue d'autres métiers de relation (travail social, éducatif ou infirmier) pour qui cette démarche est depuis longtemps familière. Pourtant, quand les situations rencontrées sur le terrain sont trop complexes, une prise en compte des groupes mais aussi des personnes s'impose. Les demandes d'accompagnement par la formation se réfèrent alors explicitement à une démarche de type clinique. Les décideurs ont donc à prendre toute leur responsabilité à l'égard des enseignants.

La psychanalyse, dans son histoire, a évolué. Elle travaille sur l'intime et l'intersubjectivité. L'extension de ses domaines d'intervention l'a conduite à produire des concepts en rapport avec des cadres d'exercice variés (B. Pechberty, 1995). L'éclairage clinique opère depuis longtemps en formation, comme le décrit C. Blanchard-Laville dans le préambule de ce dossier. Il se matérialise par des dispositifs et des interventions spécifiques. Dans cette perspective, les attitudes exigibles du formateur supposent un apprentissage de l'écoute des expériences et une sensibilité aux phénomènes transférentiels. Cette orientation n'est pas hégémonique, elle demande aussi des liens avec d'autres approches. Elle peut alors donner sa pleine mesure afin de comprendre et d'aider aux changements nécessaires.

Bernard Pechberty  
Maître de conférences  
Département des sciences de l'éducation  
Université Paris 5  
Psychologue clinicien



## NOTES

- (1) MAFFEN : Anciens dispositifs de formation continue des personnels de l'éducation nationale, actuellement transférés aux Instituts universitaires de formation des maîtres.
- (2) Schématiquement, l'Idéal du Moi, pour Freud, représente une instance de la personnalité qui réunit les fonctions d'interdiction et d'idéal. Il est porteur de valeurs socialisantes et provient du narcissisme du sujet et des identifications aux parents. Le Moi Idéal est du côté de la toute-puissance infantile.
- (3) Cf. Cahiers pédagogiques, n° 268, « communiquer à l'école, l'approche de l'analyse systémique ».
- (4) Cet exemple provient de l'accompagnement d'une équipe d'enseignants, dans le cadre du programme de valorisation des innovations pédagogiques, de l'Académie de Paris, coordonné par Annie Christophe.
- (5) Pour ce qu'il en est de l'aspect visible du processus, qui concerne le « look » et l'habillement, on voit, dans certaines formations initiales d'enseignants spécialisés s'occupant d'adolescents, dans le champ de l'adaptation, intégration scolaire (AIS), des praticiens fragilisés prendre les insignes de leurs élèves et vouloir leur ressembler, comme dans un rite de passage. Des discours idéologiques sont souvent tenus, en identification avec les élèves. Plus tard, ces mêmes adultes diront leur envahissement interne par ces publics en difficulté, et comment leur ancienne part adolescente fut ravivée par cette orientation professionnelle. Il faut souligner cette richesse de l'expérience de l'AIS qui depuis longtemps a intégré l'apport des sciences humaines cliniques dans l'enseignement à des élèves difficiles.

## BIBLIOGRAPHIE

- BALINT M. (1971). – **Le défaut fondamental**. Paris : Payot.
- BEILLEROT J. (1988). – **Voies et voix de la formation**. Paris : Éditions Universitaires.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). – Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. *In* : Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, (dir.), **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan, p. 17-49.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1998). – L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. *In* : **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan, p. 27-55.
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- FERENCZI S. (1982). – **Confusion de langue entre les adultes et l'enfant**. Œuvres complètes, tome 4. Paris : Payot.
- FILLOUX J. (1996) – **Du contrat pédagogique**. Paris : L'Harmattan.
- FREUD A. (1968). – **Le normal et le pathologique chez l'enfant**. Paris : Gallimard.
- IMBERT F. (1997). – **Vivre ensemble, un enjeu pour l'école**. Paris : ESF, p. 21-44 ; 67-76.
- KLEIN M. (1968). – **Essais de psychanalyse**. Paris : Payot.
- LACAN J. (1966). – Le stade du miroir comme formateur du Je. *In* : **Écrits**. Paris : Seuil, p. 93-100.
- LAPLANCHE et PONTALIS (1967). – **Vocabulaire de la psychanalyse**. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1996). – Relation d'objet et rapport au savoir. *In* : Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, (dir.), **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan, p. 75-99.
- PECHBERTY B. (1988). – Les folies du système. **Cahiers pédagogiques**, n° 268, p. 23.
- PECHBERTY B. (1995). – **L'enfant et les psychanalystes : une mise à l'épreuve de la théorie freudienne**. Thèse de doctorat (dir. J. Lanouzière), Paris 13.
- WINNICOTT D.W. (1971). – **Jeu et réalité**. Paris : Gallimard.
- WINNICOTT D.W. (1969). – **L'adolescent : De la pédiatrie à la psychanalyse**. Paris : Payot.



# La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques

*Françoise Hatchuel*

---

*Des élèves pratiquent volontairement des mathématiques en-dehors de la classe : au-delà de l'intérêt didactique d'une approche « différente » du savoir (le plus souvent présentée sous la forme d'un travail de recherche mathématique), l'analyse clinique d'entretiens non-directifs de certain(e)s de ces élèves montre à quel point c'est l'engagement lui-même qui fait sens. Parce qu'elle est volontaire, cette participation s'inscrit forcément dans une dynamique identitaire et contribue à la construction psychique globale : pour s'aventurer ainsi dans un travail inconnu et coûteux, il faut pouvoir croire qu'il aura un intérêt. Mais cet intérêt, qui est symbolique et psychique avant d'être scolaire, n'est au rendez-vous que dans certaines configurations psychiques, sociales et scolaires comme le montre l'analyse des trois entretiens proposés ici.*

---

*« J'savais qu'il fallait qu'j'apprenne à aimer les maths. »  
Clara, élève de Terminale C.*

Il s'agira ici, en s'appuyant sur une grille d'analyse clinique à orientation psychanalytique, de questionner le rapport au Savoir (1) d'élèves engagé(e)s dans ce que j'appelle un « atelier mathématique » (2). Un atelier est un espace de travail, centré sur des questions de recherche mathématiques, ouvert aux élèves volontaires. Il se tient régulièrement en-dehors des heures de classe ordinaire. L'enseignant(e) qui l'anime est généralement aidé(e) de façon plus ou moins épisodique par un(e) mathématicien(ne) profes-

sionnel(le) qui propose notamment les sujets de recherche. Ces sujets, qui peuvent être arithmétiques (sommes de carrés, codes secrets, nombre d'or), analytiques (problèmes de distances), géométriques (espaces à plusieurs dimensions, géométrie sur une sphère, problèmes de graphes et de coloration), logiques (paradoxes, automates et langages), algébriques (groupes, congruences, permutations), appliqués (constructions mécaniques, géométrie sur un écran), etc., ne sont pas liés au programme et permettent aux élèves de se

retrouver pour le simple plaisir de se confronter aux mathématiques, en-dehors de tout regroupement institutionnel (classe, niveau, etc.). La problématique se noue autour de cette « mise à l'écart » du champ scolaire, qui sous-entend un « goût » pour une telle pratique. Ce que l'on sait de la question du « goût » pour une discipline aussi sélective que les mathématiques (Bourdieu, 1979) amène à l'interroger en termes sociologiques, alors que les études sur le rapport au Savoir (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1989 et 1996) montrent l'enjeu psychique qu'il constitue. C'est pourquoi je parlerai de personnalité socio-psychique, dont je montrerai qu'elle est engagée dans sa globalité par une participation à l'atelier.

L'étude portera ici sur trois élèves, choisi(e)s parmi les dix qui ont été interviewé(e)s car leurs discours constituent, en quelque sorte, les trois principaux pôles de positionnement possibles d'un atelier dans la structure psychique de l'individu : les études de cas ne sont pas des applications d'une théorie préalablement construite, mais bien des éléments de construction de cette théorie. La démarche clinique permet de mettre à jour des mécanismes psychiques singuliers et, à travers eux, des principes de fonctionnement plus généraux : je montrerai ainsi que la réussite ou l'échec à l'atelier dépend non pas de quelques facteurs isolés mais de l'ensemble de l'histoire et du positionnement du sujet. Cette assertion pourrait probablement s'étendre à la classe, ce qui souligne, au-delà des structures pédagogiques, l'importance de l'écoute pour l'enseignant(e) et d'une relation à l'élève qui permette d'approcher au mieux cette dynamique identitaire. Il est difficile de rendre compte d'une recherche clinique dans sa maturation et son élaboration, et de la dialectique entre les « insights » et leur étayage. L'écrit ne peut être qu'une reconstruction a posteriori de cette démarche. Un souci de clarté amène à commencer par le cadre de pensée, mais il faut bien comprendre que ce cadre se construit en même temps que l'analyse : le(la) lecteur(trice) est donc invité(e) à des allers-retours entre les deux parties suivantes, en cohérence avec la façon dont j'ai moi-même fonctionné. Ce qui suit a en effet été développé à partir d'incessants va-et-vient entre les entretiens et les lectures, en résonance avec mon propre psychisme que j'ai laissé associer librement avant de reprendre et recadrer les hypothèses ainsi formulées.

## REPÈRES THÉORIQUES

Dans la prolongation des travaux sur le rapport au Savoir précédemment cités, je conçois le Savoir comme un Objet, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire support, en tant que tel, de l'investissement libidinal et affectif. Plus précisément, je pense que le Savoir fait l'objet (au sens habituel cette fois-ci) de projection et de fantasmes, et qu'il peut donc être considéré comme une figure fantasmatique, c'est-à-dire une représentation construite par le psychisme. Je conçois donc le rapport au Savoir comme le rapport du sujet à ce que représente pour lui le savoir réel (pour autant qu'un savoir puisse être réel). Or l'habitude a été prise par plusieurs auteur(e)s (3) d'écrire avec une majuscule les termes désignant une figure fantasmatique, afin de les distinguer de leur équivalent réel (4). Dans toute cette élaboration théorique autour du Savoir, j'écrirai donc celui-ci avec une majuscule.

### LE SAVOIR, À LA FOIS PROTECTEUR ET ANGOISSANT

Le Savoir protège : pour Freud (1962, p. 90-99 et 1987) la pulsion épistémophilique part d'une interrogation sur les origines qui vise, essentiellement, à se prémunir contre l'abandon ; tandis que pour Bion (Blanchard-Laville, 1996), l'appareil de pensée, à l'origine de l'apprentissage, se développe avant tout pour contenir la violence des émotions et des sensations.

Mais, dans le même temps, l'expérience de l'apprentissage peut se révéler frustrante, provoquant refus et blocages. S. Boimare (1992) montre que le travail d'apprentissage peut remettre douloureusement en question le savoir antérieur jusqu'à rendre l'apprentissage impossible quand ce savoir antérieur est constitutif d'une identité extrêmement fragile et que le savoir à appréhender, trop éloigné de ce que l'on est (5), menace la personnalité entière.

## REPÈRES SOCIOPSYCHANALYTIQUES

La capacité de penser se trouve ainsi prise entre le plaisir qu'elle procure et les angoisses qu'elle peut réveiller. Ce double mouvement d'élan et de frein s'apparente au double mouve-

ment d'émancipation et de régression du psychisme humain tel que l'analyse G. Mendel dans ses travaux sociopsychanalytiques.

G. Mendel (1969) redéfinit, à partir du concept d'imgo, les concepts freudiens et kleinien. Pour lui, le moi-idéal est constitué par l'intériorisation de l'imgo Maternelle archaïque, symbole à la fois de plénitude béate et d'absence d'identité propre, le surmoi par l'intériorisation de la mauvaise imago Paternelle, qui interdit le retour à la béatitude, tandis que l'idéal du moi, intériorisation de la bonne imago Paternelle, oblige à aller de l'avant et à se constituer une identité propre. G. Mendel analyse alors le sentiment de culpabilité que développe tout enfant lorsqu'il entame une démarche d'émancipation et risque de perdre l'amour protecteur des parents. La première émancipation, celle qui consiste à exister comme entité séparée de la Mère archaïque et fusionnelle ne peut, par exemple, se faire que sous la protection fantasmatique de l'entité Paternelle : c'est le Père qui permet la séparation d'avec la Mère.

Dans cette perspective, la société patriarcale s'organise autour d'un principe de délégation du pouvoir aux figures sociales (dieux, rois, pères, etc.), en échange de la protection fantasmatique qu'elles assurent : ce qui constitue la base de l'autorité. Mais, depuis la révolution industrielle, cette protection est de moins en moins garantie : le pouvoir social, du fait de sa complexification, devient lui-même tout-puissant et non plus protecteur, tandis que le progrès technologique permet de s'affranchir de l'héritage des Pères. C'est alors du côté du Père intériorisé qu'est l'idéal du moi que le sujet doit chercher sa protection, en prenant conscience de son pouvoir d'action sur le monde, que G. Mendel désigne par le terme d'actepouvoir, concept central de son œuvre. Le mouvement de recouvrement de l'actepouvoir correspond donc au sentiment de pouvoir s'opposer sinon seul(e), du moins collectivement, à l'archaïsme sans le recours à une entité protectrice extérieure. Dans cette mise en tension entre l'émancipation et la culpabilité, le Savoir, attribut parental, pouvoir d'action sur le monde, et donc symbole de l'émancipation, occupe une place privilégiée.

## **VERS UNE CLINIQUE DU RAPPORT AU SAVOIR**

J. Nimier (1988) a montré que le sujet entretient généralement avec les mathématiques une rela-

tion d'Objet, qui peut prendre des formes diverses, dans lesquelles fantasmes et projections emprisonnent le sujet. Nous allons voir que la mise en place d'un lieu d'élaboration de cette relation au Savoir peut permettre de l'assouplir et de la libérer.

A partir d'une réflexion sur l'espace transitionnel, au sens de Winnicott (1975), N. Mosconi (1996) montre en effet en quoi le Savoir peut être considéré comme un objet transitionnel, dans le sens où il sert de lien entre le soi et l'extérieur. « Le Savoir se situe entre le jeu et le travail » (ibid., p. 87), lié au jeu pour ce qu'il implique de créativité et de libre association, de l'ordre du travail pour ce qu'il suppose de « contrôle des objets réels » et de « moyens pour atteindre les fins projetées » (ibid.). Mais un tel processus dépend, aussi, de l'origine sociale. N. Mosconi souligne que cette expérience collective, ce « savoir commun » que la société propose au psychisme, est en fait, directement lié à la classe sociale. J. Léziart (1995) montre que les élèves des milieux défavorisés privilégient, parmi les compétences scolaires, celles qui se situent du côté de l'apprentissage personnel et de l'expérience de vie, alors que ceux(celles) issu(e)s des milieux favorisés mettent l'accent sur les capacités abstraites. S. Broccolichi (1994) et D. Glasman et G. Collonges (1994) montrent que ces élèves favorisé(e)s recourent davantage aux aides extérieures : question de proximité de l'offre, bien entendu, mais aussi question de proximité psychique d'une réalité extérieure. « Tout se passe comme si les milieux socio-culturellement moins favorisés situaient leur univers personnel au sein d'un univers scolaire, alors que les milieux socio-culturellement plus favorisés plaçaient l'univers scolaire au sein de leur univers personnel » (Léziart, 1995), parvenant ainsi à s'approprier la réalité extérieure. Or ce que nous avons vu du Savoir comme attribut parental et comme objet transitionnel amène à penser que cette appropriation de la réalité extérieure, donc du savoir, se fait d'autant plus facilement que la pensée peut « jouer » librement. Lequel jeu est facilité par un solide idéal du moi qu'il contribue en retour à renforcer. Or on sait que le rapport au savoir varie selon l'origine sociale (Bautier/Charlot/Rochex, 1993). Je fais donc l'hypothèse qu'une origine populaire, en confrontant plus tôt aux difficultés réelles, offre moins de possibilité de jeu psychique. Si bien que les élèves d'origine sociale favorisée s'autoriseraient plus facilement à penser

librement, et ce particulièrement en classe où il sont plus à l'aise (6).

On rejoint alors les réflexions d'A. Barrère (1997) qui montre que tou(te)s les élèves ressentent des difficultés à s'organiser, mais que les plus défavorisé(e)s se sentent débordé(e)s par cette difficulté, tandis que pour ceux(celles) du lycée de centre ville, il s'agit d'une responsabilité qu'on leur confie. Leur idéal du moi suffisamment solide leur permet, en effet, une confrontation relativement sereine aux embûches du parcours. « C'est la conjonction de la libre définition et organisation d'un certain nombre de tâches et d'échéances strictes et immuables qui fait la difficulté du travail scolaire lycéen » (p. 116) : l'absence de repère et de savoir constitué augmente l'angoisse dans l'atelier, mais l'obligation de résultats et la sélection créent en classe ordinaire une pression que l'on peut qualifier de surmoïque. De plus, dans la classe ordinaire, l'implicite des exigences augmente l'aspect magique de la réussite, ce qui renvoie à une potentialité mythique de l'ordre du moi-idéal.

Au contraire, dans les ateliers mathématiques, les enjeux moins forts sont susceptibles d'offrir aux élèves, et notamment ceux(celles) qui ne sont pas toujours assuré(e)s en classe, un espace, qui devient « potentiel », où développer leur capacité de jeu psychique en renforçant leur idéal du moi. Ce qui permet de mettre un tant soit peu à distance à son propre archaïsme. J.-Y. Rochex (1995) montre bien comment les parcours d'adolescent(e)s dans leur rapport au savoir peuvent s'entendre en termes de refus, lorsque l'on considère le père comme dominé, ou d'acceptation de l'héritage paternel. Ce que l'on peut interpréter en termes psychiques : un père dominé n'est guère protecteur et n'autorise donc pas à se confronter au Savoir et à la société. J.-Y. Rochex montre la part de subjectivité qui entre dans ce sentiment de domination du père et de soi, la même situation réelle pouvant être interprétée comme une réussite ou un échec, en dialectique avec l'expérience de réussite ou d'échec des enfants eux(elles)-mêmes.

Dialectique que l'on retrouve dans le processus d'apprentissage. Accepter d'apprendre, c'est prendre le risque de sortir de la dépendance, ce qui n'est possible que si l'on se sent à l'abri de toute possibilité de vengeance. Face à une Science de plus en plus puissante, la tentation est grande de baisser les bras, sauf si une histoire personnelle pousse à

estimer que l'on peut, raisonnablement, se colleter au Savoir et qu'il y a plus à y gagner qu'à y perdre. Sentiment qui peut s'acquérir à l'école, lorsque, par exemple, sous la protection de l'enseignant(e), qui crée alors véritablement l'espace potentiel, on peut s'autoriser à parler sur le Savoir, ce qui peut être vécu comme une attaque symbolique, et que le Savoir ne se venge pas. C'est bien le sens du dispositif proposé par C. Blanchard-Laville et P. Obertelli (1989) pour favoriser l'apprentissage des statistiques chez des étudiant(e)s essentiellement littéraires. Au contraire, les « enfants qui refusent d'apprendre » de S. Boimare (op.cité) ne peuvent endurer la résistance du Savoir, parce que cette résistance leur laisse entendre que le Savoir leur est interdit.

Fournir l'occasion d'une réussite en sciences peut donc contribuer à transmettre l'idée du droit à dominer son propre archaïsme. C'est pourquoi les ateliers mathématiques, en offrant un lieu libre de toute évaluation et de tout programme, peuvent constituer une occasion facilitante pour une telle expérience de réussite. C'est, par exemple, ce que montrent très bien les entretiens de Clara (citée en exergue) et de Nordine, qui ne sont pas détaillés ici, faute de place, mais qui illustrent très finement ces processus d'appropriation du Savoir via une certaine liberté dans le travail. On y voit aussi la volonté nécessaire à ces élèves, que j'ai appelé(e)s « randonneur(se)s de fond », pour s'extirper de leur condition modeste : la participation à l'atelier n'impulse pas le mouvement d'émancipation, mais elle vient soutenir une évolution amorcée antérieurement (7).

Une telle position n'est, bien entendu, jamais totalement acquise : la quête d'un peu plus de liberté n'est qu'un éternel recommencement. Si bien que certain(e)s peuvent être amené(e)s à abandonner l'atelier (8), d'autres à ne pas en tirer vraiment profit, d'autres enfin à y vivre une expérience ambivalente, mêlée de plaisir et de déplaisir. Parmi les dix entretiens effectués, j'ai donc choisi pour illustrer mon propos ceux qui me semblaient le plus emblématiques de cette articulation entre réussite et échec.

## QUELQUES ÉLÈVES FACE AUX MATHÉMATIQUES

### Cécile, l' « héritière »

Fille de médecins, élève d'un prestigieux lycée de centre ville, Cécile a été une collégienne brillante avant une chute (relative) en Première S

qui l'amène à trouver peu glorieux des résultats que d'autres jugeraient tout à fait honorables :

« J'arrive pas à m'faire à l'idée que (...) c't'année si j'bosse pas, ben j'me lourde ! (rires). (...) quand ça tourne autour de 11, 12 c'est pas très très satisfaisant, mais bon... »

Dans le même temps, il est hors de question de se soumettre totalement à l'institution :

« Faut quand même pas être... esclave du travail »

Cette ambivalence entre adhésion et transgression, dans laquelle, nous le verrons, s'inscrit pleinement sa participation à l'atelier, souligne sa difficulté à accepter le prix à payer pour une réussite qui nécessitait, jusque-là, peu d'efforts. Dans le même temps, c'est bien parce que Cécile sait que l'institution « tiendra » et continuera à la protéger quoi qu'il arrive qu'elle peut se permettre de la contester. Plus précisément, l'institution la protège parce que sa parfaite maîtrise des codes lui permet de doser la juste mesure de ce qui reste possible en matière de transgression. Son parcours scolaire sera donc « sans faute » (baccalauréat avec mention suivi d'une classe préparatoire commerciale).

Mais cette ascension vers la réussite ne va pas sans culpabilité. Cécile se défend alors de vouloir « trop en faire ». Cette non-adhésion apparente aux valeurs des adultes lui permet, d'une part, d'éviter de trop s'engager dans un cheminement intellectuel qui l'angoisse, et d'autre part d'avancer dans son apprentissage de l'autonomie en décidant, ou en croyant décider, par elle-même des tâches à effectuer. De même, les mauvaises notes ne sont plus la catastrophe qu'elles étaient : en se déconditionnant de l'autorité des adultes, elle remet les résultats scolaires à leur juste place institutionnelle, en fonction de ses choix personnels :

« Quand on était au collège (...) on s'faisait engueuler, on rentrait chez nous.. les larmes aux yeux.(...) Alors maintenant... j'ai 7 ! (..) Les profs, y t'disent rien (...) On s'en fout complè'tement maint'nant d'se lourder. (...) c'est pas grave, tu fais mieux la prochaine fois ! »

Mais ce mouvement d'émancipation reste fragile : Cécile ponctue ses propos de rires, comme si tout cela n'était guère sérieux, et attribue aux enseignant(e)s cette possibilité de ne pas s'an-

goisser outre mesure. Elle ne s'avoue pas tout à fait que c'est à ses yeux, et non dans la réalité, que ses enseignant(e)s ont changé, et que c'est bien elle qui est engagée dans un mouvement de déconditionnement à l'autorité.

Dans ce contexte, l'atelier devient également une activité « pour rire ». A plusieurs reprises, elle évoque l'absence de sérieux qu'elle y ressent, tout en précisant que « c'est très très bien comme ça ». Comme beaucoup d'autres élèves, elle se défend de trop y adhérer ou d'y voir un caractère trop scolaire. Au bout du compte, même s'il peut lui arriver d'y trouver du plaisir, elle n'estimera pas ce plaisir suffisant pour pousser plus avant l'expérience :

« J'ai fait ça... parce que mon prof m'en avait parlé... j'avais aucune motivation (9), c'était pas du tout pour les maths, c'était juste pour voir c'que ça donnait, et puis c'était sympa (...) c'était pas du tout un cours, c'était plutôt un loisir... c'était... c'était juste pour... pour voir de quoi on était capables. Et puis c'était pas trop des maths, c'était juste de la r'cherche (...) après, c'est... c'est clair que ça prend du temps, quand même. (...) Enfin ça n'me dérangeait pas d'y aller, surtout qu'on n'était pas obligé d'aller à chaque séance. (...) (silence gêné)

FH : C'est toi qui parles !

C : Ben j'ai pas grand chose à dire.

FH : Qu'est-ce que t'as vécu... par exemple ?

C : C'est sûr que ça fait vachement plaisir, quoi, que... petit à petit, semaine après semaine quant on trouve... quand... surtout les profs, y nous aidaient pas trop, y nous mettaient juste dans la bonne direction mais on s'faisait pas trop aider et ça fait vachement plaisir quand... soi-même on arrive... à progresser, à trouver... enfin c'était, c'était franchement pris... pas très au sérieux. »

Cet extrait montre bien toute l'ambivalence de Cécile : le plaisir qu'elle décrit, après avoir reçu une autorisation de parole symbolique, correspond exactement à un recouvrement d'Acte-pouvoir, mais elle se défend de cette émancipation angoissante en minimisant le sérieux et l'intérêt du cadre dans lequel il a lieu.

Cécile désire « voir de quoi [elle] est capable », mais son besoin de réussite n'est pas suffisamment urgent pour contrebalancer les inévitables difficultés, et sa mobilisation n'est que partielle.

L'atelier lui permet de s'essayer sans risque à l'autonomie, mais elle ne s'y investit pas suffisamment pour en tirer pleinement profit : par exemple, elle ne s'intéressera pas aux travaux de ses camarades, et ce d'autant plus que son système de défense, en établissant une coupure entre l'école et l'atelier, l'empêche d'intégrer pleinement certaines notions, celle de démonstration notamment (10).

Il faut alors interroger ce paradoxe : Cécile réussit dans cette classe ordinaire qu'elle passe son temps à contester, tandis qu'elle abandonne un atelier en apparence idéal. C'est que, d'une part, l'atelier ne lui est d'aucun intérêt institutionnel, puisqu'elle n'en a pas besoin pour réussir, et que, d'autre part, l'intérêt personnel reste faible. En effet, on peut avancer que le travail demandé en classe est suffisamment cadré pour qu'il soit possible de le fournir tout en se sentant sous la protection symbolique d'une Figure d'autorité, l'origine sociale garantissant que la prise de pouvoir arrivera ultérieurement. Alors qu'une réussite à l'atelier supposerait une volonté d'autonomie immédiate que Cécile n'a pas, et surtout un idéal du moi suffisamment solide pour accepter cette idée d'une liberté absolue (11).

Il semble en effet que, contrairement à d'autres couples enseignant(e)s-élèves, Cécile ait ici une relation relativement éloignée à l'enseignant-animateur de l'atelier, et que celui-ci ne constitue donc pas pour elle une Figure protectrice sous la tutelle de laquelle elle pourrait s'exercer sans danger. On peut alors imaginer que l'autonomie demandée aux élèves dans l'atelier soit telle qu'il(elle)s aient impérativement besoin de se sentir soutenu(e)s. Ce soutien peut être ressenti lorsque l'enseignant(e) se rapproche fantasmatiquement des élèves (12). L'identification ainsi facilitée peut alors aider les élèves à se sentir plus proches du Savoir : cet aspect sera, par exemple, longuement évoqué par Nordine, qui souligne l'importance, pour lui, des plaisanteries échangées avec l'enseignant et de l'ambiance détendue de l'atelier. Mais nous allons tout de suite voir avec Bruno l'autre moyen de se rassurer, qui consiste à se placer sous la protection d'une Figure autoritaire.

### **Bruno, le « randonneur de fond »**

Bruno a 20 ans. Il est le seul enfant d'un couple relativement âgé d'origine modeste. Il est en Terminale S dans un lycée de banlieue, après une

exclusion pour « agressivité » du collège parisien qu'il fréquentait jusqu'en troisième. Il entretient avec Mme B., l'enseignante de l'atelier, des rapports complexes : après avoir participé deux ans à l'atelier, il s'est senti contraint, la troisième année de choisir un sujet qui lui déplaisait mais qui attirait Mme B., et de rester alors que ce qu'il faisait ne lui plaisait plus. De nombreux signes (peur de l'enfermement, évocation de la toute-puissance des enseignant(e)s, etc.) tendent à montrer que Mme B. est vécue comme une Figure archaïque toute-puissante et angoissante. Si le caractère de Mme B. la rend à même de représenter cette Figure angoissante, ce sont bien entendu des angoisses préexistantes que Bruno projette sur elle. « Surtout pas contredire les profs. C'est trop dangereux. » dira-t-il à plusieurs reprises, en évoquant les dossiers de candidatures aux formations post-baccalauréat sélectives. Mais les dossiers, comme pourraient l'être à un autre moment les passages, ou les conseils de classe, etc., ne sont bien entendu qu'un élément de cristallisation d'une angoisse générale.

Bruno ne parvient guère à se situer scolairement :

« Ben... en début d'année ça allait pas trop mal. J'me débrouillais. J'avais à peu près la moyenne. A peu près. Un peu en dessous quoi (13). »

Bruno s'accroche aux remarques et aux notes. Ce sont, pour lui, les appréciations des enseignant(e)s qui font et défont les scolarités (14), et ses ambitions doivent être révisées au jour le jour :

« J'avais demandé des écoles qui avaient un niveau... assez sout'nu ; et... vu qu'j'me suis planté au bac blanc, et qu'ça m'a cassé ma moyenne en maths, j'suis obligé d'réviser mon choix. »

Là où Cécile sait l'effort à fournir pour rattraper un contrôle raté et ne doute pas de ses capacités à fournir cet effort, Bruno voit ses espoirs s'écrouler pour une seule note. Incertain de ses capacités scolaires, il « magouille » :

« J'ai quand même... tendance à travailler assez vite et... en général c'que j'fais c'est... même si j'fais pas tout, c'est bon. Donc, ça m'suffit... J'suis un peu un élève un peu magouilleur quand même. C'qui fait que... bon... j'arrive toujours à m'en sortir plus ou moins... »



Il bricole, se débrouille, tâchant de se faire bien voir. On retrouve là les « comportements de séduction » caractéristiques des élèves scientifiques vis-à-vis de leur enseignant(e) de mathématiques évoqués par P. Merle (1993). Probablement investi d'une forte demande de la part de ses parents, passé de justesse en Terminale C, il se trouve à la place que ses parents souhaitent pour lui, mais dont il ne croit pas forcément qu'elle soit légitime. Là encore, de nombreux signes (lapsus, etc.) permettent de penser que Bruno doute énormément de sa légitimité. Dans ce contexte, il faut en passer par les mathématiques, qu'il déclarera longuement aimer, tout en se contredisant ensuite :

« Ouais j'aime bien. Bon, ben... toutes manières c'est un peu... c'est un peu obligatoire parce qu'après je veux... je veux suivre des études... d'ingénieur. Donc si j'aimais pas les maths ça s'rait un peu embêtant ! Mais bon... c'est pas une matière qui m'révolse... Ca m'attire pas franch'ment non plus parce que bon, aligner des calculs toute une journée, c'est stressant... Mais bon, j'aime bien. Ca m'dérange pas d'en faire. »

Sa participation à l'atelier s'inscrit évidemment dans cette stratégie. Non seulement il y acquiert des compétences intellectuelles, tout en témoignant auprès de son enseignante des marques d'adhésion demandées, mais il peut, en outre, trouver un espace vierge de cette pression d'ordre surmoïque qu'il vit si difficilement :

« Ben... en cours... on est obligé d'appliquer... si on s'plante on a une mauvaise note au contrôle, alors qu'[à l'atelier] on peut s'planter tant qu'on veut ».

Dans un mouvement dialectique entre la réussite et les acquisitions, il aura fallu un minimum de maîtrise préalable des mathématiques pour oser les affronter dans le cadre de l'atelier :

« [En seconde], j'avais essayé, j'avais rien compris et j'étais parti... au bout d'la deuxième semaine. (...) J'sais pas, on n'incite p't'être pas assez les... les secondes à y aller. »

On peut imaginer que son arrivée au lycée B., après le renvoi de son collègue, a constitué pour lui un échec douloureux, partiellement dépassé par son passage dans une section prestigieuse : lorsqu'on se sait dans un établissement de faible niveau scolaire, il importe d'y « tenir son rang », c'est-à-dire, au moins, de s'y trouver dans les

classes les plus côtées. L'adhésion à l'enseignante peut aussi s'entendre dans le sens d'une séduction narcissique, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire d'une coconstruction de chacun dans son identité par la relation avec l'autre (15) : l'enseignante s'institue « bonne enseignante » dans le regard des « bons élèves » qu'elle a elle-même contribué à définir. La demande qu'exprime Bruno lorsqu'il évoque l'idée d'inciter davantage les élèves de Seconde à participer à l'atelier peut alors s'entendre comme un regret d'avoir été élu si tard.

Contrairement aux « matheux » (voir note 7), Bruno ne cherche pas une identité spécifique, mais une réussite, quelle qu'elle soit. L'atelier entre alors dans ce processus de recouvrement d'une position scolaire satisfaisante à ses yeux qui se révélera payante puisque Bruno intégrera une école d'ingénieur après avoir suivi une classe préparatoire technologique.

### Marie-Laure, la littéraire

Marie-Laure, qui se définira elle-même comme une élève « littéraire », a très vite abandonné l'atelier, qui l'a déçue dans son attente par rapport à des mathématiques « différentes ». Il ne s'agit pas tant ici du niveau réel que d'un espoir de mathématiques « accessibles » au moment où cette discipline commence à lui échapper.

Marie-Laure a 14 ans au moment de l'entretien, elle entre en Seconde, avec un an d'avance, dans le même lycée prestigieux que Cécile, sa scolarité est sans histoire, ses parents exercent une profession libérale. Je l'ai interviewée deux fois : dès le début de sa participation à l'atelier, puis après son abandon.

Pour expliquer son inscription à l'atelier, elle commence, comme Cécile, par donner des prétextes anodins, comme pour minimiser la portée de cette expérience ; puis les mobiles se précipitent autour d'un espoir de réassurance en mathématiques :

« Ben j'sais pas le fait que... ils avaient... enfin j'suis pas hyper bonne en maths et l'fait qu'ils aient dit que... qu'on pouvait... faire des trucs de haut niveau en maths... enfin où des chercheurs cherchaient, quoi. Qui étaient à notre portée... enfin où on aurait pu trouver des choses éventuellement, j'trouvais ça sympa comme idée. Et puis que... ben c'était un mélange un peu des gens qui sont... un

mélange de niveau d'maths quoi. Y a des gens qui sont bons, d'autres qui ont des idées, d'autres qui savent... dessiner (16), d'autres qui... »

Ne se sentant plus capable d'être « bonne en maths », Marie-Laure est toute prête à adhérer à un discours qui lui dit que, malgré sa chute, elle peut faire des choses « difficiles », et ce d'autant plus que ce discours est tenu par un enseignant qu'elle apprécie beaucoup. Une élève en échec en mathématiques depuis plusieurs années n'aurait jamais la prétention de « faire des trucs de haut niveau », de même que le « haut niveau », mathématique ou non, est plus accessible à qui est socialement dominant(e). Pourtant, cet espoir reste ténu, puisqu'elle choisira, prudemment, un sujet apparemment éloigné des mathématiques, se raccrochant à ses compétences en dessin.

Surtout, s'identifier ainsi aux chercheur(se)s les plus reconnu(e)s n'est pas sans évoquer un fantasme de toute-puissance infantile, le rêve d'un désir qui s'accomplirait de façon magique, sans condition concrète de réalisation. Elle reste donc très dubitative quant à l'avenir :

« J'ai l'impression qu'on va... qu'on va faire des pliages, des pliages, mais qu'on va pas... Enfin j'vois pas comment... »

Lorsque je la revois trois mois plus tard, elle a abandonné. Parlant de sa motivation de départ, elle oublie totalement ce qu'elle avait évoqué lors du premier entretien. La décision se prend alors, non sans douleur, de s'assumer comme « littéraire », puisque l'intérêt pour les mathématiques n'est plus au rendez-vous :

« Mais enfin... ceux qui sont intéressés, c'est quand même des gens qui aiment bien les maths, quoi. A l'origine, ils nous avaient présenté, ils nous avaient dit « Ouais même si vous aimez pas les maths, ça peut vous intéresser. » Et en fait... »

FH : ... c'est pour ceux qui aiment les maths. Et toi, t'aimes les maths ou pas ?

ML : Non. J'veux faire L l'année prochaine. »

Le « en fait » lourd de silence signe l'intensité de la frustration, à tel point que, ne la supportant pas moi-même, j'ai immédiatement enchaîné sur une explication rassurante, reprenant sa problématique.

On peut alors percevoir le rôle joué par la déception face à l'espoir d'être « au niveau des chercheur(se)s » dans le processus de démobilité. Elle souligne en effet le peu d'intérêt, à

ses yeux, d'un résultat déjà connu, alors que l'ambition de créer du savoir était pour elle le moteur essentiel. L'atelier, à travers le discours de l'enseignant et du chercheur, ayant offert un support fantasmatique au moi-idéal, lorsque le rêve de capter la toute-puissance fantasmatique des adultes s'écroule, il ne reste plus qu'à se réfugier dans un statut infantile pour bénéficier, au moins, de leur protection. Mais l'atelier ne remplit même pas ce rôle-là, la laissant seule face aux différents inconnus successivement rencontrés :

« Chercher, j'pensais qu'c'était... ouais... on t'donne des pistes, et puis toi tu cherches sur ces pistes. Alors que par moment eux c'était... on t'donne pas d'piste et... tu trouves tes pistes et puis tu trouves... comment marcher sur ces pistes, et puis tu trouves... tout quoi ! (rire) (...) On est un peu jeunes (accent local surjoué). Faut plus nous aider ! (rire) ».

Le rire a beau l'atténuer, la demande de prise en charge est réelle : il est impossible d'apprendre, seule, à se confronter au Savoir. On voit donc ici comment l'idéalisation de l'atelier par l'enseignant(e) contribue à décourager une élève pas aussi autonome que l'exigerait l'illusion. Marie-Laure projette alors sa déception sur les élèves mathématicien(ne)s :

« J'aime mieux faire d'l'histoire ou du français, parce que c'est un peu plus... ça a plus de rapport avec la vie et tout quoi. (...) J'sais pas en français, chacun a sa propre pensée. En maths tout l'monde doit penser pareil (...) en maths, bon, tout c'qu'on doit faire, ça a déjà été trouvé. (...) En français, tu peux toujours trouver quelque chose que quelqu'un a pas trouvé, quoi. Tu suis ta propre pensée ».

Cette volonté de « penser par [elle]-même », c'est-à-dire de s'affranchir de la tutelle des adultes est une revendication importante chez Marie-Laure comme chez un grand nombre des élèves interviewé(e)s. Mais ici, l'autonomie ne peut s'envisager que dans l'opposition : penser par soi-même, c'est « penser différent », trouver quelque chose de nouveau, et cela s'avère impossible en mathématiques. On peut alors imaginer que son statut de fille ne lui facilitant pas l'accès aux sciences, il soit plus simple pour elle de renoncer aux mathématiques lorsqu'elles commencent à lui échapper, d'autant plus que sa réussite dans d'autres disciplines lui confère une position par ailleurs satisfaisante.

## CONCLUSION

Une participation à une même structure pédagogique peut donc prendre des sens tout à fait différents selon les élèves, qui construisent leur réponse personnelle aux conflits qui les traversent. On peut, par exemple, considérer que la participation de Cécile s'inscrit dans le cadre d'un idéal du moi en voie d'élaboration, tandis que Bruno se situe plutôt dans une problématique d'ordre surmoïque, Marie-Laure restant, elle, du côté du moi-idéal dans son rapport aux mathématiques. Chacun(e) d'eux(elles) a choisi de fréquenter l'atelier de son établissement parce que celui-ci correspondait à sa structure psychique : ce qui montre le rôle essentiel du message délivré par l'enseignant(e). Le début d'autonomisation nécessaire à un apprentissage efficace se fait souvent à travers leur action facilitatrice et leur protection symbolique, protection dont il faudra, cependant, se dégager, comme dans tout processus identificatoire. Or, selon le message inconscient envoyé par les enseignant(e)s et la structure psychique des jeunes, ce désengagement ne s'avère pas toujours possible. En effet, le volontariat, entendu comme acte d'adhésion, libère l'enseignant(e) de l'angoisse d'un groupe-classe hostile et lui permet de recentrer son rôle sur la relation d'aide. Si bien que tout acte interprété comme témoignage de non-adhésion, même s'il s'agit d'une simple prise d'autonomie, risque d'être rejeté s'il met trop gravement en danger le contrat implicite de l'atelier.

L'atelier souligne donc la contradiction de l'injonction d'être libre (« sois libre parce que je le veux ») et la mission paradoxale de l'école, qui doit former des héritiers capables, parce que nous vivons dans une société évolutive, de transgresser cet héritage. Les élèves doivent à la fois apprendre et savoir, ce qui constitue deux positions différentes voire opposées : J. Beillerot (1989, p. 201) rappelle que savoir est de l'ordre de la transgression, ce qui peut s'apparenter à l'idéal du moi, tandis qu'apprendre participe de l'imitation, et donc du surmoi. Les élèves psychologiquement les plus fragiles demeurent alors dans la soumission à l'adulte, tandis que ceux(celles) dont l'idéal du moi, pour des raisons qui tiennent à leur histoire socio-psychique, sera suffisamment solide, pourront travailler par eux(elles)-mêmes leur émancipation, dans cette articulation entre libération et soumission, qui constitue l'essentiel

du développement psychique. Articulation qui peut être facilitée, comme le souligne F. Imbert (1992), par une pratique instituante permettant de faire vivre les conflits et de dégager les individus de leurs fantasmes (de toute-puissance, de séduction, d'abandon, etc.).

Se forment ainsi entre enseignant(e)s et élèves des « couples psychiques épistémiques », chacun(e) attendant de l'autre une réponse à ses angoisses concernant le Savoir. On peut alors avancer l'hypothèse que l'institution favorise, aux yeux des élèves, la représentation de l'enseignant(e) en tant qu'imgo Maternelle archaïque, susceptible de tout donner (savoir, bien-être et réussite) ou de tout reprendre. La suppression de la note tendrait à faire reculer la mauvaise imago, l'enseignant(e) de l'atelier devenant la Bonne Mère comblante. Les moments de frustration évoqués par les élèves montrent, bien entendu, que la Mauvaise Mère n'est jamais loin, particulièrement présente quand d'autres liens affectifs (parents, ami(e)s, etc.) viennent s'interposer dans sa relation à ses élèves. Il semble donc que l'atelier, s'il diminue la dépendance intellectuelle, n'en augmente pas moins la dépendance affective des élèves.

De même, les élèves présent(e)s à l'atelier doivent-il(elle) être capables de résister un minimum à la frustration inhérente à toute démarche de recherche. Selon le message inconscient renvoyé par l'enseignant(e), celui(celle)-ci pourra (rarement, car telle n'est pas la position « officielle » des ateliers) rester une Figure de Savoir ou, abandonnant cette position-là, continuer néanmoins à rassurer en tant que Figure d'autorité, ou en tant que Figure identificatoire. Mais, dans tous les cas, supporter cette angoisse présuppose chez les élèves un minimum de réussite, présente ou passée, ainsi qu'un espoir non négligeable quant à ce qui peut être retiré, en termes symboliques, culturels et intellectuels, de l'atelier. A l'opposé, les élèves en échec durable en mathématiques, ne s'investiront pas dans l'atelier, tandis que pour les élèves en position durablement haute, qui n'ont pas besoin d'être réassuré(e)s, la participation à l'atelier ne présente que peu d'intérêt.

Dans tous les cas, la participation à l'atelier apparaît donc comme un élément de stratégie scolaire de l'élève en fonction d'un ensemble de contraintes externes (c'est-à-dire objectives) et

internes (ou psychiques). L'atelier facilite donc la démarche volontariste de certain(e)s élèves, ce qui n'est déjà pas rien, mais le principe du volontariat ne lui permet ni de répondre à un idéal de justice sociale, ni de remplir une mission de mise en culture et de démythification de la science mettant celle-ci à la portée de chaque futur(e) citoyen(ne). Pour cela, il est nécessaire de rendre le Savoir, dans toute sa dimension fantasmatique, plus accessible à tou(te)s les élèves, et pas seulement aux volontaires de l'atelier. Ce qui plaide, par exemple, pour une explicitation systématique des contenus et des exigences en classe, ainsi que pour une politique d'excellence en ZEP (cf Chauveau/ Rogovas-Chauveau 1993) qui permettrait de rapprocher (géographiquement et symboliquement) les élèves les plus défavorisés des formations de haut niveau. Enfin, une formation clinique des enseignant(e)s peut aider chacun(e) à acquérir les compétences nécessaires pour comprendre et ressentir les mouvements psychiques des élèves dans leur rapport au Savoir, et donc permettre ensuite de doser judicieusement gratifications, encouragements et exigences. Apprendre, c'est difficile, et on ne fera pas l'économie de cette difficulté. Par contre, il est possible d'aider les élèves à l'affronter et, *in fine*, à la surmonter.

Ce qui vient, bien entendu, contrecarrer l'idéologie du don : être « doué(e) », c'est, avant tout, avoir eu la chance de bénéficiaire jeune de cet accompagnement. Or cette idéologie est particulièrement pernicieuse : en rendant l'élève responsable de son échec, elle renforce une culpabilité que l'assignation sociale antérieure, si elle s'avérait frustrante, permettait néanmoins d'atténuer. Il est en effet plus facile, *psychiquement parlant*, de « rester à sa place » que d'échouer face à un possible. Prétendre à l'égalité des chances en restant dans l'implicite quant aux exigences scolaires et aux conditions de réalisation de ces exigences constitue une forme subtile d'aliénation : il n'y a pas de recours possible quand on est l'artisan de son propre malheur. L'école, si elle veut assumer son idéal de justice sociale, gagnerait donc à prendre en compte les processus psychiques de la construction du savoir et à aider chaque élève à se repérer dans les exigences et les possibles.

Françoise Hatchuel  
Équipe « Savoirs et Rapport au Savoir »  
Centre de Recherche Éducation et Formation  
Université de Paris X-Nanterre

## NOTES

- (1) La majuscule sera explicitée dans la suite du texte.
- (2) Cet article reprend une partie d'un doctorat (Hatchuel, 1997 et 1999) qui s'efforce de comprendre les enjeux institutionnels et psychiques, pour les élèves comme pour les enseignant(e)s, des ateliers.
- (3) cf. par exemple Mendel 1968.
- (4) Ce qui permet, par exemple, de faire la différence entre la Mère fantasmatique telle que le sujet se la représente et la mère biologique.
- (5) S. Boimare, axé essentiellement sur une grille d'explication psychanalytique, n'évoque pas le fait que ce sont bien entendu les enfants des classes populaires pour qui le savoir apporté par l'école présente le plus de risques.
- (6) Voir l'exemple de Jérôme in Blanchard-Laville, 1997.
- (7) Cette catégorie est mixte, ce qui confirme que la discrimination sexuelle intervient après la discrimination sociale. Les filles ont tendance à douter de leur légitimité en sciences (Mosconi 1990 et 1994, Terlon 1985), mais pour en douter du fait de son sexe, il faut en être assuré(e) du fait de son origine sociale. Quant aux garçons de milieu favorisé participant à l'atelier, ils se positionnent plutôt

- dans une identité de « matheux » venant compenser une défaillance dans les matières littéraires.
- (8) Sans compter, bien entendu ceux(celles) pour qui la participation même est inenvisageable.
- (9) C'est moi qui souligne.
- (10) Un long passage de l'entretien évoque ses difficultés à ce sujet.
- (11) Il serait trop long d'analyser ici le fait que Cécile est une fille, et que donc, les mathématiques lui sont socialement moins autorisées qu'aux garçons. C'est néanmoins un point qu'il faut garder à l'esprit.
- (12) Ce rapprochement est facilité par le fait que l'enseignant(e) ne maîtrise souvent pas plus que les élèves les savoirs abordés.
- (13) A ce moment-là, Bruno a, en fait, environ 8 de moyenne.
- (14) On sait que les élèves des milieux populaires sont d'autant plus sensibles aux jugements des enseignant(e)s qu'aucun regard extérieur ne peut venir les contrebalancer.
- (15) Voir Blanchard-Laville 1997.
- (16) Le dessin est une compétence dans laquelle elle se reconnaît pleinement.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. (1997). – **Les lycéens au travail**. Paris : PUF (pédagogies d'aujourd'hui).
- BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. (1993). – **Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Armand Colin.
- BEILLEROT J. (1989). – Le rapport au savoir, une notion en formation. *In* : Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville, Mosconi, **Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques**. Paris : Editions Universitaires, p. 165-202.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). – Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. A propos des conceptions théoriques de W.R. Bion. *In* : Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi (dir.), **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan, 358 p., p. 17-50.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C., OBERTELLI P. (1989). – Rapport au savoir mathématique et médiation didactique. Etude clinique d'une situation didactique. *In* : Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville, Mosconi, **Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques**. Paris : Editions Universitaires, p. 17-46.
- BOIMARE S. (1992). – Des enfants qui ont peur d'apprendre. **Cahiers pédagogiques**, n° 300, p. 30-33.
- BOURDIEU P. (1979). – **La distinction**. Paris : Editions de Minuit.
- BROCCOLICHI S. (1994). – **Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des position relatives et à leurs implications subjectives : l'exemple privilégié des mathématiques**. Thèse de doctorat, EHESS.
- CASTORIADIS C. (1975). – **L'institution imaginaire de la société**. Paris : Seuil.
- COLLONGES G., GLASMAN D. et al. (1994). – **Cours particuliers et construction sociale de la scolarité**. Paris : CNDP/FAS.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1993). – Banlieues, le rêve de l'excellence. **Autrement**, n° 136, p. 44-58.
- FREUD S. (1962). – **Trois essais sur la théorie de la sexualité**. Paris : Gallimard.
- FREUD S. (1987). – **Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci**. Paris : Gallimard.
- HATCHUEL F. (1997). – **Elèves et enseignant(e)s engagé(e)s dans une pratique volontaire des mathématiques : rapport au Savoir et processus identitaires. Etude clinique d'une innovation**. Thèse de doctorat (dir. C.Blanchard-Laville), Paris X.
- HATCHUEL F. (1999, à paraître). – **Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques**. Paris : PUF.
- IMBERT F. (1992). – **Pour une praxis pédagogique**. Vigneux : Matrice.
- LEZIART J. (1995). – **Le métier de lycéen et d'étudiant. Rapport au savoir et réussite scolaire**. Paris : L'Harmattan.
- MENDEL G. (1969). – **La crise de générations, étude sociopsychanalytique**. Paris : Payot.
- MENDEL G. (1971). – **Pour décoloniser l'enfant : sociopsychanalyse de l'autorité**. Paris : Payot, 265 p.
- MENDEL G. (1993). – Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité. **Cahiers pédagogiques**, n° 319, p.17.
- MERLE P. (1993). – Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale : effets de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires. **Revue Française de Pédagogie**, n° 105, p. 59-70.
- MOSCONI N. (1990). – **La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant**. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1994). – **Femmes et Savoir : La société, l'école et la division sexuelle des savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1996a). – Relation d'objet et rapport au savoir. *In* : Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi (dir.), **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan, p. 75-98.
- NIMIER J. (1988). – **Les modes de relation aux mathématiques. Attitudes et représentations**. Paris : Klincksieck.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris : PUF.
- TERLON C. (1985). – Filles et garçons devant l'enseignement scientifique et technique. Recherches anglo-saxonnes. **Revue Française de Pédagogie**, n° 72, p. 51-59.
- WINNICOTT D.W. (1975). – **Jeu et réalité : l'espace potentiel**. Paris : Gallimard.



# Evaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales

Marie Duru-Bellat  
Annick Kieffer

*La démocratisation de l'enseignement est une question délicate, d'un point de vue méthodologique aussi bien que conceptuel, et ce d'autant plus que des comparaisons internationales sont visées. Faut-il en effet analyser ce processus comme la diffusion d'un bien, ou s'attacher davantage à la compétition entre groupes sociaux qui en régit l'accès ? Les indicateurs retenus ne seront pas les mêmes, ni bien sûr les résultats. Des comparaisons européennes montrent que si la majorité des pays ont choisi de démocratiser l'accès à l'éducation en ouvrant les portes de l'école, moins nombreux sont ceux qui ont tenté d'agir plus directement sur les inégalités qui marquent son fonctionnement. La France a joué avec retard cette carte de l'ouverture, notamment parce qu'ont subsisté longtemps des filières distinctes au sein du collège. Mais elle l'a jouée avec vigueur, notamment ces dernières années, tout en se situant à un niveau d'inégalité plus fort qu'en Grande-Bretagne ou qu'en Suède. Néanmoins, la France serait moins inégalitaire que ce dernier pays, quant à l'accès au Supérieur, précisément du fait de la forte expansion de ce niveau. Mais l'ouverture, voie a priori simple pour démocratiser, n'en pose pas moins un certain nombre de problèmes.*

L'analyse comparative des inégalités sociales d'accès et de réussite en éducation constitue un champ bien développé, non dépourvu de portée politique, comme en atteste l'abondance des publications réalisées sur ce thème par l'OCDE notamment. Mais la recherche française y apparaît peu présente. Par exemple, le recueil de travaux publié par Shavit et Blossfeld en 1993 sous le titre « *Persistent Inequality* » concerne treize pays, du Japon à la Pologne, mais pas la France. D'autres travaux comparatifs intègrent la France (par exemple ceux de Müller et Karle, 1993), mais

ils ne sont jamais conduits par des chercheurs français et leurs conclusions apparaissent parfois discutables, nous y reviendrons.

Cette discrétion française peut apparaître paradoxale, alors même que l'analyse des inégalités face à l'éducation constitue depuis les années 60 (avec les travaux fondateurs de Girard et Bastide, puis les constructions théoriques de Bourdieu et Passeron) un domaine privilégié par les sociologues. Tout se passe comme si le paradigme dominant avait conduit les chercheurs, dans leur

majorité, à considérer a priori l'école comme l'instrument unique de la reproduction sociale dans une société divisée, et à négliger l'analyse empirique des relations entre titres scolaires et positions sociales, laissée aux spécialistes de la mobilité sociale. Cette coupure originelle entre sociologie de l'éducation et sociologie de la mobilité sociale, dans la mesure où c'est dans ce second type de réseau que se sont développées les comparaisons internationales, constitue sans doute une des raisons majeures de la faible présence française.

La recherche dont cet article rend compte a eu explicitement pour objectif d'élaborer sur la France des analyses les plus comparables possibles avec les travaux européens existants en matière de démocratisation des chances scolaires. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur les 4 dernières enquêtes « Formation-Qualification » (FQP) de l'INSEE, réalisées en France en 1970, 1977, 1985 et 1993, ainsi que sur les trois panels successifs du Ministère de l'Éducation (suivant les scolarités d'élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1972-73, 1980, et 1989), ce qui permet de prendre en compte des générations nées de 1919 à 1973 (sur les données FQP), et jusqu'aux années 1978, grâce au dernier panel (1).

Dans un premier temps, ceci a amené à « revisiter » la question largement explorée de la démocratisation de l'enseignement en France, avant de pouvoir construire des comparaisons. Dans ce texte, nous évoquerons assez rapidement les résultats produits sur la France, ainsi que les problèmes de méthode afférents, avant de présenter de manière plus précise les conclusions de certaines comparaisons.

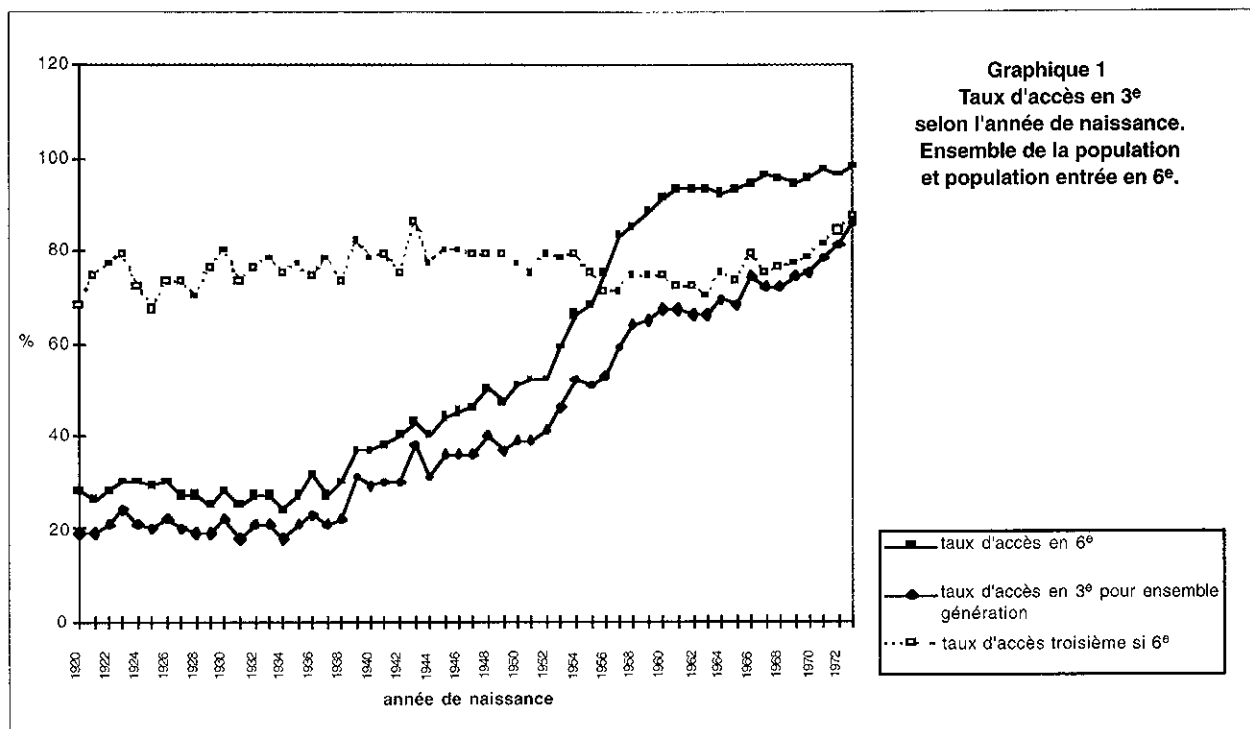
### **CONSTRUIRE DES COMPARAISONS : QUELQUES DIFFICULTÉS CONCEPTUELLES ET MÉTHODOLOGIQUES, À TRAVERS LE PRISME FRANÇAIS**

Pour engager cette analyse de la démocratisation du système éducatif, partons de l'évolution globale des scolarisations sur la période étudiée. Rappelons que celle-ci a été marquée par des bouleversements notables, dont le graphique ci-après présente les plus importants. Si l'accès à la 6<sup>e</sup> s'est généralisé (passant de 30 % à la quasi

totalité d'une classe d'âge), l'évolution a été décalée (en calendrier et en intensité) concernant la classe de 3<sup>e</sup>, ceci étant encore plus vrai aux niveaux ultérieurs. Si l'accès à une 3<sup>e</sup> s'est développé du fait même de la généralisation de l'entrée en 6<sup>e</sup>, cette évolution a été contrariée par le développement concomitant de la sélectivité au sein même du collège : au fur et à mesure qu'y entraient plus d'élèves, l'orientation en fin de 5<sup>e</sup> vers des filières pré-professionnelles s'est développée, et au total, comme le montre le graphique, les taux d'accès en 3<sup>e</sup> parmi les élèves entrés en 6<sup>e</sup> ont accusé une certaine baisse, notamment dans les années où l'accès à la 6<sup>e</sup> se développait le plus, pour ne remonter que dans la période récente. De même, sur la période, les taux d'entrée en 2<sup>de</sup> ont certes augmenté, de par le développement des scolarités dans le secondaire, mais de manière modérée du fait d'une sélectivité accrue lors du passage 3<sup>e</sup>/2<sup>de</sup> (ce mouvement ne se renversant, là encore, que dans les générations les plus récentes).

Dans ce contexte, qu'en est-il de la démocratisation ? Elle est nette pour l'entrée en 6<sup>e</sup>, en raison d'« effets de plafond » mécaniques : les taux d'accès des enfants de cadres étaient déjà proches de 100 % en début de période, ceux des enfants de milieu populaire n'ont pu que s'en rapprocher. Par contre, au niveau de l'entrée en 2<sup>de</sup>, la démocratisation apparaît très limitée jusqu'aux générations les plus jeunes (nées en 1964-73), car le développement des orientations en cours de collège, parallèlement à l'ouverture de la 6<sup>e</sup>, a concerné avant tout les enfants de milieu populaire, ces nouveaux entrants y faisant donc des carrières plus souvent écourtées (les travaux sur l'orientation ont largement attesté du caractère très biaisé socialement du palier d'orientation de la fin de la 5<sup>e</sup> ; cf. Duru-Bellat et al., 1993). Ce n'est que très récemment, avec la suppression de ce palier d'orientation et le développement corollaire des scolarités complètes au collège, que les inégalités sociales d'accès à une classe de 2<sup>de</sup> amorcent une baisse significative, que fait apparaître la comparaison des panels 80 et 89. Mais il faut souligner que les inégalités inhérentes au passage 3<sup>e</sup>/2<sup>de</sup> semblent relativement stables. Ainsi, pour les enfants d'ouvriers, la comparaison des panels 80 et 89 montre que si le gain dans l'accès à une 3<sup>e</sup> est de 31 points (les taux passent de 58 à 89%), le gain est moins que proportionnel quand on se centre sur l'accès à une 2<sup>de</sup>





générale ou technologique (les taux étant respectivement de 30 et 42 %). Tout comme la démocratisation de l'accès à une 3<sup>e</sup> était entièrement « tirée » par la généralisation de l'entrée en 6<sup>e</sup> (sans que l'orientation en cours de collège se soit démocratisée), la démocratisation récente de l'entrée au lycée résulte essentiellement de l'ouverture des niveaux antérieurs.

L'appréhension de ces grandes tendances peut apparaître relativement immédiate. Pourtant, la comparaison de nos résultats avec les diverses recherches réalisées sur cette question illustre un certain nombre de problèmes indissociablement méthodologiques et conceptuels. Tout d'abord, il convient de bien spécifier les taux d'accès mobilisés pour suivre l'évolution. Ainsi, quand Prost (1986) indique que dans la période 1967-1980, la démocratisation semble étale en ce qui concerne l'accès au second cycle, il faut bien voir que la stabilité des taux d'accès au lycée dans les milieux populaires cache un double mouvement : une légère hausse des taux d'accès (résultant du développement des scolarités en amont), mais contrariée par l'accroissement de la sélectivité des carrières. La distinction que nous avons faite

systématiquement entre taux d'accès globaux et taux d'accès « si 6<sup>e</sup> » n'a donc pas un caractère accessoire. Elle renvoie en fait à deux facettes de la démocratisation, par ailleurs bien perçues intuitivement par Prost, ce qu'il appelle la « démographisation » (démocratisation quantitative, découlant mécaniquement de l'ouverture de l'accès à un niveau) et une démocratisation plus qualitative, qui traduirait un déroulement des carrières moins dépendant de l'origine sociale (soit que les réussites soient moins inégales, soit que s'estompent des inégalités d'orientation à réussite comparable).

De même, le mode de confrontation des taux n'est pas sans importance. Si de nombreux débats ont pris place en France sur la manière d'appréhender les évolutions (cf. notamment Combessie, 1984 ; Merllié, 1985), les chercheurs en éducation continuent à utiliser sans justifications, soit des rapports entre pourcentages ou des taux de croissance. Ainsi, Langouët (1994), dans sa comparaison des panels 72 et 80, conclut-il à une démocratisation de l'accès au niveau 4<sup>e</sup>, sur la seule base de l'examen des taux

de variation des taux respectifs des enfants de cadres et d'ouvriers ; les débats évoqués ci-avant convainquent pourtant que ceci n'est pas sans rapport avec la méthode retenue, les taux de variation amenant systématiquement à conclure à une réduction des inégalités dans les périodes de croissance des taux (2). Nos calculs, fondés sur le calcul de « odds ratios » (3) débouchent sur le constat d'une absence totale de réduction des inégalités à ce niveau et sur cette période.

En fait, ces divergences ne sont pas purement techniques, car le choix d'un indicateur s'articule avec la définition de l'égalité des chances et de la démocratisation que le chercheur privilégie. Si l'on considère avant tout l'éducation comme un bien en soi (indépendamment de sa possession par d'autres), on se centrera sur l'accès à l'école, et toute ouverture du système sera considérée en elle-même comme démocratisante. Le développement de la scolarisation (et donc la variation des « marges », c'est-à-dire des taux moyens d'accès observés dans l'ensemble de la population à telle ou telle période) fait alors partie de l'analyse : c'est sur la base de différences entre taux d'accès, d'une catégorie sociale à l'autre, qu'on se demandera comment ont évolué les chances d'admission des uns et des autres. Même si les différences absolues entre taux sont très sensibles aux distributions des taux moyens (en particulier, elles se réduisent d'autant plus que les taux se rapprochent de 100 %), elles seront centrales dans l'analyse, dans la mesure où elles informent sur les ressemblances/dissémbances des expériences éducatives des jeunes des différents milieux sociaux. Cette perspective semble avoir de fait dominé les travaux sur la démocratisation conduits en France (les rendant peu propices aux comparaisons internationales).

Mais on peut choisir de mettre en avant la fonction instrumentale de l'éducation (toute formation n'ayant de valeur que distinctive, l'objectif étant de se classer pour accéder à des positions sociales hiérarchisées), perspective privilégiée par les sociologues étrangers centrés le plus souvent sur la problématique de la mobilité sociale ; c'est alors la compétition entre groupes qui est essentielle. Pour évaluer l'écart des chances scolaires entre telle ou telle catégorie sociale, la prise en compte des marges (l'évolution des taux d'accès à tel ou tel niveau dans l'ensemble de la population) est alors inutile, voire trompeuse, et on privilégiera des indicateurs « insensibles aux

marges », moins dépendants du niveau absolu des taux, de type « odds ratio » (différences relatives). Notons que dans cette seconde perspective est mise en exergue l'importance de l'offre en matière de formation dans l'ampleur des inégalités sociales. C'est en effet l'offre de places qui fixe le seuil entre les « sélectionnés » et les autres, et donc la dureté de la sélection (notamment sociale) qui va alors prendre place.

Les comparaisons dans le temps et dans l'espace sont donc bien à construire en fonction d'indicateurs qui traduisent une certaine conception de la démocratisation. Pour défendre véritablement le choix de telle mesure, il faudrait « pouvoir formuler et justifier un jugement de pertinence sur des hypothèses associées explicitement à chacune de ces mesures » (Combessie, 1984). Toujours est-il qu'une exigence minimale pour le chercheur est d'explicitier ses choix et de s'efforcer d'utiliser l'indicateur qui apparaît dans tel contexte comme le plus pertinent.

## ESQUISSE DE QUELQUES COMPARAISONS EUROPÉENNES

Pour construire ces comparaisons dans le temps et dans l'espace, il est apparu préférable de privilégier des indicateurs relativement insensibles aux marges de type odds ratios (ou encore, ce qui revient au même, des modèles de type logistique). En effet, tous les chiffres concernant les scolarités des jeunes et les inégalités qui les marquent sont à l'évidence datés et situés. Datés, car ils font suite (en France, mais aussi dans la totalité des pays pris en compte ici) à une période d'expansion des scolarités, qui a concerné plus ou moins les différents segments du système éducatif. On peut s'attendre à ce que cette expansion débouche mécaniquement sur une réduction des inégalités sociales, dès lors que le taux d'accès à un niveau se rapproche de 100 %, des effets de plafond s'observant alors dans les groupes qui y accédaient déjà le plus souvent. Le niveau brut d'inégalités constaté dans un pays, concernant l'accès à tel ou tel niveau éducatif, est donc lié à la fréquence d'accès de l'ensemble de la population d'élèves concernés à ce niveau. On ne peut donc comparer sans précautions deux situations ou deux sites caractérisées par une distribution différente dans l'accès à tel ou tel « bien » ou niveau

éducatif. Il convient aussi d'être également très vigilant sur le caractère situé des chiffres. Ceux-ci ne prennent leur sens qu'au sein d'un pays donné, par rapport à la structure formelle du système éducatif à tel ou tel moment, et aux hiérarchies plus ou moins informelles entre filières (4).

Nous nous centrerons ici : 1) sur le plus haut niveau atteint, 2) sur quelques transitions stratégiques dans tous les systèmes : l'entrée en 6<sup>e</sup>, l'entrée en 2<sup>de</sup>, et l'entrée dans l'enseignement supérieur, en mobilisant essentiellement des données concernant l'Allemagne, l'Italie, la Suède, et la Grande-Bretagne.

### Une première approche synthétique des inégalités

Une première approche des inégalités et de leur évolution au cours du siècle consiste à estimer des modèles de régression mettant en regard le plus haut niveau éducatif atteint (traité comme une variable continue) et des variables caractérisant l'origine sociale de l'individu, ceci par groupes de générations. Dans ce cas, le pourcentage de la variance du niveau éducatif ( $R^2$ ) expliquée par ces variables constitue un indicateur simple de la force des inégalités sociales face à l'éducation; il renseigne, en d'autres termes, sur la valeur du pronostic, quant au niveau d'éducation qu'atteindra un individu, que l'on peut faire

sur la base de l'information fournie sur son origine sociale. Cet indicateur est globalement comparable dans le temps et dans l'espace, bien que la valeur du  $R^2$  ne soit pas insensible à la manière dont les données sont construites (période de temps prise en compte, finesse des nomenclatures, etc.). Il apparaît néanmoins que les inégalités face à l'éducation sont plus restreintes en Grande-Bretagne (sur l'ensemble de la période) et aux Pays-Bas (en fin de période) qu'en France. L'Italie et l'Allemagne présentent un niveau global d'inégalité légèrement supérieur à la France.

Ce tableau fait également apparaître une baisse de la force de l'association entre origine sociale et niveau éducatif atteint. On observe aussi que dans la majorité des pays pour lesquels les données existent, c'est l'influence du niveau d'instruction du père (ou des parents, le niveau d'instruction de la mère étant assez souvent pris en compte) qui a baissé, l'influence de la profession paternelle (à niveau d'instruction contrôlé) étant quant à elle beaucoup plus stable.

Ces évolutions restent néanmoins d'interprétation délicate. On sait en effet que les régressions du plus haut niveau éducatif atteint peuvent être trompeuses dans un contexte historique de développement de la scolarisation (Mare, 1981). L'évolution des inégalités que révèlent les régressions tient à la fois : 1) au développement des taux d'accès aux différents niveaux, du fait de

Tableau 1. – Évolution des relations entre niveau éducatif atteint et origine sociale dans quelques pays européens

Pays	Cohortes concernées	Niveau d'instruction du père	Profession du père	Évolution du $R^2$ (*)
Allemagne	1916-1965	0	0	25 % à 28 % effet moyen sur la période
Grande-Bretagne	1913-1952	0	0	17,7 % effet moyen sur la période
France	1920-1973	-	0	27,6 % effet moyen sur la période
Italie	1920-1961	-	0	de 46-39 % (déb.) à 28-26 % (fin)
France	1920-1973	-	0	de 32,3 % (déb.) à 20,3 % (fin)
Pays-Bas	1891-1960	-	-	de 31-45 % (déb.) à 12 % (fin)

+ = association croissante, 0 = stabilité, - = association décroissante.

(\*) Cette information (pourcentage de la variance du niveau éducatif atteint expliqué par l'origine sociale et la cohorte) n'est pas disponible dans tous les pays. En cas de fourchette, il s'agit de chiffres fournis séparément pour les hommes, puis pour les femmes.

l'expansion du système, qui entraîne tendanciellement une baisse des inégalités dès lors que la scolarisation tend à devenir universelle ; 2) à l'association entre origine sociale et accès à l'éducation, deux phénomènes qui peuvent être en partie indépendants : l'expansion du système peut en elle-même entraîner une certaine atténuation des inégalités sans que l'association entre carrière scolaire et milieu social ait été modifiée.

Si observer que, du fait de son développement, l'éducation est un bien moins inégalement partagé n'est pas dénié de pertinence sociologique, il est clair qu'une approche comparative des inégalités que produit le fonctionnement des systèmes éducatifs étudiés doit se centrer sur la force de l'association entre origine sociale et carrière scolaire. On est alors conduit à travailler sur les transitions qui jalonnent la carrière scolaire des élèves, en construisant des modèles logistiques expliquant les probabilités d'accès aux niveaux successifs, en fonction de l'origine sociale et de la génération d'appartenance.

#### L'entrée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Le passage primaire/secondaire a l'avantage d'être relativement comparable d'un pays à l'autre ; ce palier d'orientation est par contre amené, dans la plupart des pays, à devenir obsolète, dès lors qu'ont été mises en place, le plus

souvent à partir de l'après guerre, des réformes éducatives rendant obligatoire l'accès au secondaire, au sein d'une structure en général unifiée. Certains pays ont néanmoins gardé un système à filières (tels que l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse ou le Luxembourg), ce qui rend moins immédiate l'appréhension des inégalités à ce niveau. Ainsi, en Allemagne, une proportion importante d'enfants aborde une formation professionnelle à la fin de la *Hauptschule*, qui correspond à nos anciennes classes de fin d'études primaires ; dans ce cas, seule l'entrée dans les filières menant aux niveaux moyens et supérieurs du secondaire (l'entrée en *Realschule* ou en *Gymnasium*) pourrait être comparable à l'accès à une classe de 6<sup>e</sup> en France ou dans les pays à système « compréhensif ». Les allemands utilisent peu cet indicateur, mais on dispose de données sur la filière fréquentée par les élèves de 13 ans, en 1976 et 1989 en fonction de l'origine sociale (Köhler, 1992).

Bien que la nomenclature des professions ne permette pas des comparaisons directes avec des données françaises (les *Beamten* recouvrant l'ensemble des fonctionnaires, catégorie plus restreinte et plus diplômée qu'en France, alors que les *Angestellten* recouvrent une population plus large que les cadres, incluant jusqu'aux employés), on peut utiliser cet indicateur d'inégalité qu'est le odds ratio (rappelons qu'il s'agit d'un indice de chance relative, indépendamment du niveau absolu des chiffres). Les chiffres montrent que l'accès au *Gymnasium* est marqué par de

Tableau 2. – Ventilation des enfants de cols blancs et des enfants d'ouvriers âgés de 13-14 ans en 1976 et 1989 selon les principales filières (en %).

	Hauptschule		Realschule		Gymnasium	
	1976	1989	1976	1989	1976	1989
Beamte (fonctionnaires)	25,7	14,0	22,5	24,2	47,4	57,4
Angestellte (cols blancs)	32,1	22,1	24,7	29,8	37,8	42,8
Arbeiter (ouvriers)	64,2	58,3	19,5	26,0	9,3	10,8
Ensemble de la population	50,1	39,6	21,4	26,8	22,5	28,7
odds-ratios (a) Beamte vs ouvriers	0,19	0,12	1,20	0,91	8,8	11,1
odds-ratios (b) Angestellte vs ouvriers	0,26	0,20	1,35	1,21	5,9	6,2

Calculs effectués à partir de Köhler (1992).

sensibles inégalités, qui ont eu plutôt tendance à se renforcer dans la période récente ; à l'inverse, la *Hauptschule* est particulièrement délaissée par les catégories favorisées et semble devenir de plus en plus un ghetto pour enfants d'ouvriers. Si on additionne les chiffres concernant la *Realschule* et le *Gymnasium* de manière à obtenir quelque chose de comparable à l'entrée en 6<sup>e</sup>, on obtient des odds ratios élevés et qui ont plutôt tendance à s'accroître (si on calcule, en fin de période, le rapport de chances entre ces deux groupes, sur la base du total 24,2 + 57,4 versus 26,0 + 10,8, on obtient pour l'indicateur a un odd ratio de 7,6). En France, aux périodes considérées (correspondant globalement aux panels 80 et 89), cet indicateur est proche de 1 (qui indique une égalité des chances relatives) pour l'entrée en 6<sup>e</sup> (puisque les taux d'accès sont pratiquement égaux à 100%) ; par contre, pour l'accès à une classe de 4<sup>e</sup> générale (comparaison justifiée, car les deux filières allemandes considérées ne prévoient pas de palier d'orientation au bout de deux ans), les odds ratios opposant enfants de cadres et enfants d'ouvriers sont de 19,6 pour le panel 80 et de 9,4 pour le panel 89. Les chiffres français sont donc plus élevés, mais ils sont nettement en baisse, et deviennent en fin de période comparables aux odds ratios calculés pour l'accès au seul *Gymnasium* (11,1). La France serait donc en passe de devenir moins inégalitaire à ce niveau, sans doute non sans rapport avec les changements structurels qui ont pris place, alors que le système allemand se caractérise par une grande stabilité institutionnelle.

En Grande-Bretagne, alors même que le niveau global d'inégalités face à l'école apparaît relativement modéré, l'accès à l'école secondaire est resté, jusqu'aux générations nées au début des années 50, le niveau le plus sélectif socialement, par le biais du type d'école fréquentée. En l'occurrence, les élèves entrant dans une école sélective (*Grammar school* ou école privée) réalisent des carrières scolaires significativement plus longues que ceux qui accèdent à des écoles non sélectives (*Secondary-modern* ou *Comprehensive schools*). Ce n'est que dans les années 70 que les *Comprehensive schools* sont devenues majoritaires en Grande-Bretagne, avec à la clé une certaine réduction des inégalités.

Dans des pays comme la Suède ou l'Italie, l'accès à l'« école moyenne » s'est généralisé assez tôt. En Suède, les taux d'accès des enfants de

milieu aisé étaient déjà proches de 100 % dans les générations nées au début du siècle (1902-1909), alors que seulement un cinquième des enfants de milieu défavorisé y accédaient alors. Une politique d'unification et d'ouverture du système a été menée tout au long des années 1930-50 (la *Grundskola* qui accueille les enfants de 7 à 16 ans ayant été instaurée en 1962) ; effets de plafond aidant, les inégalités se sont sensiblement réduites (avec des taux d'accès proches de 80 % chez les enfants de milieu défavorisé parmi les générations nées en 1961). En Italie, l'égalisation aurait pris place avant même les réformes de 1963 portant sur la *Scuola media* (instaurant l'école unique), et aurait concerné les générations nées dans les années 40. En France, rappelons qu'il faut attendre l'application de la réforme Berthoin (à partir de 1967, et ne touchant intégralement que les générations nées à partir des années 1955) pour que les taux d'accès des enfants d'ouvriers s'élèvent sensiblement, les odds ratios ne baissant fortement qu'à partir des générations 1959-63. La France se distingue donc par un calendrier un peu décalé eu égard à la généralisation de l'accès à l'école moyenne, qui a pris place dans tous les pays européens (à l'exception de ceux ayant gardé des systèmes à filières). On comprend alors que les comparaisons internationales, qui se sont le plus souvent fondées pour la France sur les générations nées avant les années 50 (5) n'aient pu prendre en compte ces évolutions et aient conclu à l'existence d'inégalités particulièrement importantes dans notre pays.

Mais plus significatif encore de la situation française est le maintien de filières diversifiées au collège (entre 1967 et 1978), avec même une accentuation de la sélectivité, nous l'avons évoqué, dans les années 70. L'école moyenne à la française a ainsi pu fonctionner de manière assez comparable au système allemand à filières ou au système anglais à plusieurs types d'école.

### L'accès au « secondaire supérieur »

Au terme de cette école moyenne plus ou moins unifiée, de nouvelles inégalités apparaissent lors du passage au lycée (soit, dans les nomenclatures internationales, du secondaire inférieur au secondaire supérieur, sachant que dans une partie de ces travaux, l'accès au secondaire supérieur n'est pas toujours distingué de l'obtention du diplôme de fin de cycle). Des comparaisons

internationales (Jonsson, Mills et Müller, 1996), portant sur les générations 1950-1959, donnent à ce niveau de transition les odds ratios suivants : 6,2 pour la Suède, 7,5 pour la Grande-Bretagne, 9,6 pour l'Allemagne, et nous obtenons pour la France un chiffre de 9 (en comparant enfants de cadres et ouvriers, mode de calcul imparfaitement comparable à celui retenu dans les autres pays, qui opposent les enfants de la « *service class* » aux enfants de l'« *unskilled working class* », cf. note 3).

La France apparaît néanmoins comme dans une situation plus inégalitaire que la Suède ou la Grande-Bretagne, et assez proche de la situation allemande. On peut à ce propos noter que l'Allemagne fait preuve d'un niveau d'inégalité sociale comparable à la France par le jeu de mécanismes différents : orientation précoce entre trois voies étanches dès la sortie du primaire, avec ensuite un cursus entier dans la filière, alors que la configuration française apparaît plus égalitaire au niveau 6<sup>e</sup>, mais laisse la porte ouverte à des carrières socialement différenciées au sein même d'une structure apparemment unique. De manière comparable, la Grande-Bretagne qui apparaissait relativement inégalitaire par la coexistence de types d'écoles distincts, se « ratrape » en quelque sorte par le fonctionnement de l'orientation vers le secondaire supérieur ; celui-ci est en l'occurrence plus « méritocratique » qu'en France, puisque fondé sur l'obtention des résultats obtenus au diplôme de fin du secondaire inférieur (GCSE O-level), alors que dans notre pays, le poids donné aux demandes familiales constitue une source autonome d'inégalités sociales à chacun des paliers d'orientation (Duru-Bellat et al., 1993).

Mais à nouveau, à ce stade de la scolarité, la France apparaît un peu « en retard » par rapport à des pays comme la Suède ou l'Italie ; dans ce dernier pays par exemple, une égalisation significative de l'accès au lycée a concerné les générations nées entre 1930 et 1950, en partie du fait d'effets de plafond, les taux d'accès des enfants des groupes les plus instruits étant déjà très élevés en début de période. Rappelons qu'en France, par contraste, les taux de passage 3<sup>e</sup>/2<sup>de</sup> des enfants d'ouvriers ont eu tendance à baisser entre les générations 1954-1963 (non sans lien avec le développement, à cette période, des filières de l'enseignement technique court),

n'amorçant une hausse qu'à partir des générations 1964-1973.

### **La quête de la distinction, par l'accès à l'enseignement supérieur, ou à des options spécifiques**

Venons-en enfin au niveau de l'accès au Supérieur, troisième « transition » importante, d'autant plus qu'à ce niveau, c'est l'accès à l'« élite » qui se joue. Ce niveau reste en général sélectif, même s'il s'est fortement développé dans la plupart des pays, de manière inégale toutefois (plus fortement en France ou en Italie qu'en Suède ou en Grande-Bretagne, par exemple). On dispose en l'occurrence d'un travail comparatif intéressant (Müller, 1996), mais avec à nouveau utilisation de données anciennes sur la France.

Sur cette base, la France apparaît comme un pays où à la fois les niveaux d'enseignement égaux ou supérieurs au bac seraient moins développés que dans les pays voisins, et où les inégalités sociales seraient particulièrement marquées. En fait, en estimant sur nos données des chiffres plus comparables aux sources étrangères et couvrant une période plus récente, on observe une expansion très sensible de l'enseignement supérieur, à tel point qu'à partir des cohortes 1959-1968, les chiffres concernant les enfants de cadres plafonnent, alors que ceux concernant les enfants d'ouvriers augmentent, ce qui amorce une égalisation.

L'expansion sensible par rapport aux pays voisins de l'enseignement supérieur en France, semble en elle-même avoir déjà produit une égalisation plus forte que dans des pays ayant eu une politique plus restrictive à ce niveau. C'est le cas notamment de la Suède : au début des années 90, les taux d'obtention d'un diplôme du Supérieur sont, pour toutes les catégories sociales, supérieurs en France à ce qu'ils sont en Suède, vu l'inégal développement de ce niveau d'enseignement dans les deux pays. Sur les générations nées dans les années 50, les odds ratios sont très proches (4,9 pour la Suède, 5,2 pour la France, avec un mode de calcul imparfaitement comparable toutefois), alors qu'on obtient un chiffre de 9,6 pour l'Allemagne. En Grande-Bretagne, les odds ratios sont très différents selon le type de filière du Supérieur, avec des inégalités sociales beaucoup plus fortes pour l'accès aux Universités traditionnelles (12,9) que pour l'accès aux instituts

« Polytechnics » (3,9) ou aux « Colleges » (3,4). Faut-il le rappeler, l'hétérogénéité sociale est encore plus forte en France, depuis les grandes écoles jusqu'aux sections de technicien supérieur ; pour ne citer qu'un chiffre, et d'après Euriat et Thélot (1995), le odds ratio s'élèverait jusqu'à 38 pour ce qui concerne l'accès à l'Ecole Polytechnique...

Si donc, au niveau du Supérieur comme aux niveaux précédents, l'ouverture du système entraîne inmanquablement une certaine démocratisation, il faut compter avec les inégalités « qualitatives » qui tendent à se recréer sans cesse, au fur et à mesure que s'estompent les inégalités quantitatives. On sait par exemple qu'en Grande-Bretagne un certain nombre de différenciations fines de cursus, non neutres socialement, continuent d'exister même au sein des écoles « compréhensives », de même que des inégalités fines de réussite s'observent toujours (concernant par exemple l'obtention de notes assez élevées pour envisager de poursuivre l'étude d'une matière au niveau secondaire-supérieur). Le niveau académique de validation même des études, notamment par le biais des mentions obtenues, se substituerait donc à la dichotomie accès/non accès comme critère de distinction sociale. En France, si les enfants d'ouvriers ont été beaucoup plus nombreux à accéder à un baccalauréat scientifique au début des années 90, les enfants de cadres auraient maintenu, voire creusé, leur avantage quant à la mention attachée à ce baccalauréat (Mear et Merle, 1992). On connaît également l'importance des options comme critère de distinction sociale : si en Grande-Bretagne, les enfants de milieu populaire sont, à niveau scolaire comparable, plus nombreux à choisir d'étudier les « vocational subjects » et moins nombreux à étudier les langues, en France, on connaît le caractère très typé socialement de l'étude des langues anciennes et de l'allemand. Au total, dans un contexte où l'essentiel est le classement, ces stratégies de positionnement scolaire de l'enfant par le jeu des options, sont de fait rationnelles, au moins tant que les diplômes restent dotés d'une valeur économique et sociale.

### **LES COMPARAISONS INTERNATIONALES, UNE VOIE HEURISTIQUE POUR LA RECHERCHE**

Pour comprendre les différences dans le niveau, la structure et l'évolution des inégalités sociales

face à l'école, d'un pays à l'autre, il est sans doute heuristique de recenser systématiquement les facteurs qui les engendrent et de déterminer ceux qui sont probablement les plus différenciateurs entre les pays. Cette réflexion est également heuristique pour comprendre les ressemblances que l'on observe dans la structure des inégalités : même si le déroulement global des carrières diffère, les inégalités sociales observées aux différentes transitions sont très proches (en particulier, ce sont toujours les mêmes groupes sociaux qui apparaissent avantagés). En ce qui concerne les inégalités de réussite, la sociologie tend à les expliquer par les modalités de la confrontation entre pratiques éducatives et cultures familiales d'une part, culture scolaire de l'autre. S'il est vrai en particulier que les contenus scolaires et les normes d'évaluation sont marqués par un « middle-class bias », on ne voit pas pourquoi il y aurait de grandes variations d'un pays à l'autre (entre pays occidentaux comparables), dans l'intensité et la structure de ce type d'inégalités.

Les inégalités de passage ou plus largement d'orientation (avec, dans la plupart des pays, comme en France, une auto-sélection scolaire plus ou moins forte selon le milieu social, notamment chez les élèves faibles) sont a priori davantage susceptibles de variations entre pays, alors même que leur poids est fort dans les inégalités sociales de carrière scolaire. En effet, alors que les inégalités de réussite sont la conséquence de la socialisation passée et de l'exercice du « métier d'élève », les inégalités d'orientation concernent l'anticipation de l'avenir. Or cette anticipation de l'avenir est elle-même fonction de multiples facteurs, susceptibles de varier selon les pays. On pense en particulier aux ressources de la famille, à la structure institutionnelle du système éducatif, aux incitations à la poursuite d'études.

Selon les pays, les inégalités « objectives » entre les classes, en termes de ressources et de sécurité économique, peuvent être plus ou moins marquées ; or ceci n'est pas sans influencer sur la façon dont le jeune prend des décisions lors de transitions d'un niveau à l'autre et évalue leur niveau de risque, compte tenu de la perception qu'il a du soutien économique que sa famille est susceptible de lui apporter. Ainsi, en Suède, la baisse significative des inégalités sociales de carrières scolaires s'expliquerait notamment par l'élévation de la sécurité économique dans les milieux populaires, avec du

même coup, des choix plus « tolérants au risque » de la part des jeunes de ces milieux sociaux.

Mais tout aussi déterminantes sont certaines caractéristiques structurelles du système éducatif au sein duquel ces choix sont à faire :

- L'ampleur de la sélectivité à chacune des transitions ; il s'agit là d'une des caractéristiques les plus cruciales des systèmes : l'ampleur des inégalités, dans un pays donné, dépend d'une part du niveau absolu de la scolarisation à chacun des niveaux (y a-t-il 20 % d'une classe d'âge qui entre dans le secondaire supérieur, ou 80 % ?), d'autre part du « *survival pattern* », c'est-à-dire de la structure d'ensemble des taux de passages d'un niveau à l'autre. D'après les analyses de Müller et Karle (1993), les différences d'ampleur des inégalités sociales entre pays résulteraient avant tout des modalités dans l'organisation du système et de sa gestion des flux, et non de spécificités nationales dans la force de l'association entre origine sociale et origine scolaire.

Tous les pays l'ont d'ailleurs bien compris : une façon de démocratiser l'accès à l'éducation, c'est d'ouvrir le système, de développer l'offre (et donc de laisser passer davantage d'élèves aux différentes transitions), la démocratisation quantitative ayant un caractère mécanique, comme nous l'avons évoqué, dès lors que des « effets de plafond » se manifestent chez les classes aisées. C'est ainsi qu'en Suède (Jonsson, 1987 ; Jonsson et Mills, 1993), un objectif d'égalisation des chances scolaires, et de démocratisation de la société en général a amené à allonger la scolarité obligatoire et à réduire les points de sélection (les 9 premières années de scolarité étant communes à tous les élèves). C'est pour la même raison que, dans les comparaisons internationales fondées sur des données anciennes, la France apparaissait comme un des pays les plus inégalitaires : ceci tenait avant tout à la sélectivité globale très forte, tenant au « *survival pattern* » de l'époque, en l'occurrence à la structure duale du système (classes de fin d'études d'un côté, lycées de l'autre, où accédait une proportion limitée d'élèves), et non à la force particulière de l'association entre origine sociale et accès ou réussite aux différents niveaux. Par contraste, en Allemagne, le « *survival pattern* » dominé par l'importance du système de formation professionnelle (assimilé à l'enseignement secondaire du fait qu'il débouche sur une certification reconnue) serait moins sélectif socialement, mais ceci est contrebalancé par l'existence d'inégalités

sociales (dans l'accès au *Gymnasium* notamment) plus marquées qu'en France (Müller et Karle, 1993). Ces exemples illustrent combien les inégalités devant l'école observées dans un pays donné, relèvent tout autant de facteurs institutionnels que de mécanismes individuels (Müller et Shavit, 1998).

- L'existence d'obstacles ou de choix précoces ; on sait (cf. les observations faites en Italie ou en Suède par exemple) que le fait de supprimer un obstacle précoce et de différer les choix atténue en général les inégalités ; ceci se comprend dans la mesure où les inégalités sociales sont en général plus marquées aux premiers paliers d'orientation.

- Les règles gouvernant les passages d'un niveau à l'autre, avec davantage d'inégalités là où les choix des familles sont souverains (cf. Duru-Bellat et Mingat, 1992), et sans doute aussi là où le système apparaît fort complexe, déchiffrable par les seuls initiés.

- L'existence de filières d'élites, ou de types d'écoles distinctes, où vont se concentrer les enfants de milieux aisés, ou à l'inverse, l'existence de filières de relégation constituant des voies de garage (interdisant toute seconde chance), pour les enfants de milieu populaire.

Les réformes éducatives ont en général tenté d'agir sur ces différents paramètres, tout en privilégiant de fait l'ouverture du système, dont les effets démocratisants apparaissent garantis. Certes, une alternative, toujours pour égaliser, serait d'agir plus directement sur le fonctionnement du système, accompagnant ainsi la démocratisation quantitative d'une démocratisation qualitative, mais c'est à l'évidence plus complexe. Les comparaisons internationales montrent pourtant que rendre la sélection plus « objective », plus méritocratique (via des tests de connaissance), par exemple, peut déboucher, comme c'est le cas au Royaume-Uni, sur un niveau d'inégalité sociale relativement faible ; les performances des élèves prennent ainsi un poids relatif plus fort par rapport aux choix des familles, ce qui atténue l'auto-sélection sensible qui caractérise à cet égard les milieux populaires.

Enfin, qui dit choix dit anticipation de l'avenir ; or, selon les pays, les incitations à poursuivre des études, autrement dit les bénéfices attendus de la scolarité, peuvent varier sensiblement. Car la manière dont s'articulent formations et emplois varie selon les contextes nationaux. Par exemple, l'effet du niveau d'instruction sur le prestige de la



profession occupée est presque deux fois plus fort en Allemagne qu'en Grande-Bretagne, la France étant dans une situation intermédiaire (Müller et Shavit, 1998). Parmi les facteurs susceptibles d'expliquer ces variations, il y a (à nouveau) certains traits organisationnels inhérents au système scolaire. Les relations entre formation et emploi seraient plus nettes quand le système éducatif est standardisé sur tout le territoire, et « stratifié », c'est-à-dire organisé en filières nettement hiérarchisées ; de même, ces relations seraient plus marquées dans les pays où il existe des formations spécifiques à tel ou tel groupe de professions. Là où ces différentes caractéristiques sont réunies, les niveaux de sortie et de diplôme seraient nettement plus « lisibles » pour les chefs d'entreprise. A l'inverse, et on peut à cet égard opposer la France et l'Allemagne, quand les diplômes n'apparaissent pas clairement hiérarchisés, ni très spécifiques à un groupe de professions, les relations entre formation et emploi s'avèrent plus lâches ; une tendance à l'inflation des diplômes est alors couramment observée, puisque le diplôme est plus un indicateur de classement dans la « file d'attente », et le long d'une hiérarchie unidimensionnelle, qu'un indicateur univoque de compétences.

Au total, on s'attendrait plutôt à ce que les inégalités sociales liées aux choix d'études soient plus discrètes là où les relations formation-emploi ne sont pas trop strictes (les études constituant donc un enjeu moins crucial) ; mais ceci reste largement à vérifier sur le plan empirique (même si les inégalités face à l'école sont effectivement apparues plus faibles en Grande-Bretagne). Une chose est claire, les comparaisons peuvent seules rendre visible l'effet de paramètres institutionnels, en général uniformes au sein d'un pays donné ; elles sont donc dotées d'un pouvoir heuristique incontestable.

## **DÉMOCRATISATION, DE QUOI PARLE-T-ON ?**

Il semble donc que nous soyons, en France de manière particulièrement marquée par rapport aux pays voisins, en présence d'une démocratisation liée à l'ouverture du système, via l'ouverture de l'entrée en 6<sup>e</sup> à partir des années 50 et la généralisation des carrières complètes au collège à partir du début des années 90. Si, au total, les

variables d'origine sociale apparaissent moins corrélées avec le plus haut niveau éducatif atteint, cette évolution reflète plus cette ouverture du système que des changements significatifs dans ses modes de fonctionnement (bien que des modifications structurelles récentes, telles que le développement des classes passerelles pour accéder au baccalauréat, fût-il professionnel, puissent aller dans le sens d'une démocratisation plus qualitative).

Si c'est l'accès au « bien » éducation qui est jugé essentiel, qu'importe que la démocratisation se fasse par l'ouverture ou par le fonctionnement. On aura alors tendance à se rallier aux conclusions relativement pessimistes de Prost (1986) quant à l'impact des réformes : « les effets « redistributeurs » des politiques scolaires sont faibles quand ces politiques sont seulement qualitatives et qu'elles se contentent de modifier les structures ou les contenus de l'enseignement. Ils sont plus forts, en revanche, quand il s'agit de politiques quantitatives, provoquant la croissance des effectifs. C'est celle-ci qui fait avancer la démocratisation et non les réformes de l'enseignement ».

Mais pour qui souligne que l'éducation n'est pas seulement un « bien de consommation » mais a aussi une valeur instrumentale et distinctive, il n'est pas anodin d'observer, à côté d'une démocratisation par l'ouverture, une stabilité des inégalités inhérentes au déroulement des carrières, avec comme résultante une translation plus qu'une atténuation des inégalités et donc une absence de démocratisation qualitative. Car cette course en avant est sans doute coûteuse aussi bien pour les individus que pour la société (ce point est développé dans Duru-Bellat et Merle, 1997). La prolongation des scolarités peut ainsi apparaître comme une contrainte, corrélative à une certaine dévaluation des diplômes, puisque si les enfants de milieu populaire accèdent à des titres plus élevés, il leur en faut aujourd'hui « plus, pour avoir la même chose ». On peut ainsi montrer (Forsé, 1997) que la démocratisation de l'éducation peut être intégralement contrecarrée par une certaine dévaluation des titres, c'est-à-dire ne pas déboucher sur une augmentation de la mobilité sociale pour les enfants de milieu populaire, et ce d'autant plus que se maintiennent par ailleurs des relations entre milieu social d'origine et insertion (à diplôme comparable). Mais c'est alors à ce qu'on pourra appeler une démocratisa-

tion externe que l'on se réfère, externe à l'institution scolaire, qui se trouve en l'occurrence instrumentalisée. La « crise » de l'école moyenne que l'on observe dans la plupart des pays européens ne révélerait-elle pas cette nécessité de refonder, sur d'autres bases que la seule course au rende-

ment, chaque jour plus utopique, une expérience scolaire de plus en plus longue ?

Marie Duru-Bellat,  
Université de Bourgogne, IREDU-CNRS  
Annick Kieffer  
LASMAS-IDL-CNRS.

## NOTES

- (1) Le lecteur intéressé par cette recherche se reportera au cahier IREDU-LASMAS-IDL qui en rend compte (Duru-Bellat et Kieffer, 1999).
- (2) Certes, entre 1972 et 1980, l'écart entre les taux d'accès en 4<sup>e</sup> des enfants de cadres et des enfants d'ouvriers a effectivement diminué, comme le met en exergue G. Langouët, puisque les chiffres sont respectivement passés de 95,8 à 97,1 et de 56,3 à 62,7 ; mais ceci vient du fait que les taux des enfants de cadres ne peuvent plus progresser fortement, vu leur proximité de 100 %. Si on s'intéresse à la compétition entre ces deux groupes, il convient de calculer le rapport entre les probabilités qu'ont les enfants de ces deux groupes de passer en quatrième plutôt que non, la prise en compte de rapports entre probabilités supprimant cet « effet de plafond » : les inégalités « brutes », qui concernent des taux plus élevés et tendent donc à se réduire au fur et à mesure que les couples de taux pris en compte se rapprochent de 100, peuvent en fait ne pas s'atténuer en termes de chances relatives, ce qu'expriment les « odds ratio », qui sont en l'occurrence de 17,7 en 1972 et de 19,7 en 1980 (cf. aussi note suivante).
- (3) Cet indicateur, extrêmement courant dans la littérature européenne (et utilisé en France notamment par Euriat et Thélot, 1995) calcule les chances relatives, pour les membres d'un groupe A, d'atteindre tel niveau éducatif plutôt que tel autre, par rapport aux chances qu'ont les membres d'un groupe B d'atteindre ce premier niveau plutôt que le second. Il est égal à 1 dans le cas de l'indépendance statistique, c'est à dire quand le rapport de chances d'être scolarisé plutôt que non scolarisé dans une filière ne varie pas d'un groupe à l'autre. Pour reprendre l'exemple précédent, on rapportera le

rapport de chances des enfants de cadres d'accéder à une quatrième plutôt que de ne pas y accéder (95,8/100-95,8) aux chiffres correspondants pour les enfants d'ouvriers (56,3/100-56,3), obtenant ainsi un odds ratio de 17,7. Le lecteur trouvera un exemple très détaillé de calcul d'odds ratios in Euriat et Thélot, 1995.

- (4) Nous n'aborderons pas ici les difficultés rencontrés par le comparatiste du fait de la diversité des nomenclatures utilisées pour caractériser le niveau éducatif atteint, ou encore le milieu social d'origine (cf. Duru-Bellat, Kieffer et Mearelli-Fournier, 1997). Les comparaisons menées sont effectuées dans une nomenclature unique, celle des classes d'Erikson, Goldthorpe et Portocarero.
- (5) Un vaste projet comparatif comme le projet CASMIN se fonde sur l'enquête FQP 70, donc sur des générations nées entre 1910 et 1947, dont les plus jeunes atteignent l'âge d'entrée en 6<sup>e</sup> avant même la réforme Berthoin. Ces données sont encore utilisées par les comparatistes européens dans les publications du début des années 90. Relevons que les travaux les plus récents (Brauns, 1998 ; Müller, 1998) menés par des comparatistes allemands utilisent les données récentes et concluent à une démocratisation en France.
- (6) Ceci est confirmé, dans nos données, par plusieurs indicateurs : baisse des  $R^2$  dans les régressions du haut niveau atteint, baisse des coefficients attachés aux caractéristiques familiales dans les modèles expliquant l'accès à différents niveaux éducatifs, mais aussi stabilité voire une hausse de ces mêmes coefficients dans les modèles expliquant l'accès sous conditions d'être entré en 6<sup>e</sup>. En mettant en œuvre une méthode très différente, Duru-Bellat et Mingat (1992) parviennent à une conclusion analogue.

## BIBLIOGRAPHIE

- BRAUNS H. (1998). – **Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens**. Leske + Budrich.
- COMBESSIE J.-C. (1984). – L'évolution comparée des inégalités : problèmes statistiques. *Revue Française de Sociologie*, n° 25, p. 233-254.
- DUBET F., MARTUCCCELLI D. (1996). – **A l'école**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1992). – Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et dans l'espace. *Sociétés Contemporaines*, n° 11-12, p. 13-30.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P., MINGAT A. (1993). – Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, p. 43-60.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., FOURNIER-MEARELLI I. (1997). – Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usage dans les comparaisons de systèmes éducatifs. *Sociétés Contemporaines*, n° 26, p. 45-72.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (1999). – La démocratisation de l'enseignement « revisitée » : une mise en perspective historique et internationale. *Cahier de l'IREDU-LASMAS-IDL* (à paraître).
- DURU-BELLAT M., MERLE P. (1997). – La démocratisation impossible ? Usages sociaux de l'école et

- inégalités sociales des cursus scolaires. **Savoir**, n° 3-4, p. 309-331.
- ERIKSON R., JONSSON J. (1996). – **Can Education Be Equalized ?** Londres : Westview Press.
- EURIAT M., THELOT C. (1995). – Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans. **Education et Formations**, n°41, p. 3-21.
- FORSE M. (1997). – La diminution de l'inégalité des chances scolaires ne suffit pas à réduire l'inégalités des chances sociales. **Revue de L'O.F.C.E.**, n° 63, p. 229-239.
- JONSSON J. (1987). – Class Origin, Cultural Origin, and Educational Attainment : The Case of Sweden. **European Sociological Review**, vol. 3, n° 3, p. 229-241.
- JONSSON J., MILLS C. (1993). – Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective : A Swedish-English Comparison. **British Journal of Sociology**, vol. 44, n° 2, p. 213-247 (part I) et n° 3, p. 403-428 (part II).
- JONSSON J., MILLS C., MÜLLER W. (1996). – A Half Century of Increasing Educational Openness ? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain. *In* : Erikson et Jonsson (éds.) (op. cit.).
- KÖLHER H. (1992). – **Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zur Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen.** Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 53.
- LANGOUËT G. (1994). – **La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui.** Paris : ESF.
- MARE R.D. (1981). – Change and Stability in Educational Stratification. **American Sociological Review**, n° 46, p. 72-87.
- MEAR P., MERLE P. (1992). – « 1986-1990 : Démocratisation et/ou hiérarchisation scolaire croissante du publics lycéens ? » **Sociétés Contemporaines**, n° 11-12, p. 31-51.
- MERLLIE D. (1985). – L'analyse de l'interaction entre variables : problème statistique ou sociologique ? **Revue Française de Sociologie**, n° 26, p. 629-652.
- MÜLLER W. (1996). – Class Inequalities in Educational Outcomes : Sweden in Comparative Perspective. *In* Erikson et Jonsson (eds.) (op.cit)
- MÜLLER W. (1998). – Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, Sonderheft 38/1998, 81-112.
- MÜLLER W., KARLE W. (1993). – Social Selection in Educational Systems in Europe, **European Sociological Review**, vol. 9, p. 1-23.
- MÜLLER W., SHAVIT Y. (1998). – The institutional Embeddedness of the Stratification Process. A comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. *In* : Shavit Y., et Müller W. (éds.) **From School to Work.** Oxford : Clarendon Press.
- PROST A. (1986). – **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF.
- SHAVIT Y., BLOSSFELD H-P. (éds.) (1993). – **Persistent Inequality.** Londres : Westview Press.





# Sport et insertion sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral

Nathalie Pantaléon  
Gérard Bruant

---

*En France, après les émeutes de 1982 dans les banlieues lyonnaises, le gouvernement met en place une nouvelle politique de jeunesse : l'espace sportif devient un lieu consensuel où policiers et travailleurs sociaux, porteurs d'identités professionnelles distinctes, interviennent dans la prise en charge de la jeunesse en utilisant le sport comme moyen de socialisation. Notre premier travail a consisté à étudier les stratégies éducatives de ces professionnels : les policiers, par le biais des activités sportives, développent un modèle de socialisation de type hétéronome. Chez les travailleurs sociaux, il existe un décalage entre leurs discours et leurs pratiques. En effet, leurs discours mettent en exergue un modèle de socialisation de type autonome alors que l'analyse de leurs pratiques met en évidence une dimension idéologique totalitaire.*

*Notre recherche, centrée sur une approche longitudinale, concerne l'influence que ces interventions, s'appuyant sur la pratique sportive, ont sur la socialisation des jeunes au travers d'un indicateur : le développement moral. 100 jeunes garçons de 11 à 18 ans, pratiquant des Activités Physiques et Sportives avec les intervenants étudiés précédemment (50 avec les policiers, 50 avec les travailleurs sociaux), ont effectué des historiettes de situations sportives évaluant la conscience morale. Ce test a été passé en début d'activité et 10 mois plus tard. L'analyse statistique des résultats met en évidence que, quelles que soient les stratégies éducatives valorisées et l'âge des jeunes, ces derniers ont un niveau de développement moral inférieur dans le post-test. Ces résultats s'avèrent contraires aux croyances dans les vertus socialisatrices du sport et nous interrogent quant à la crédibilité des politiques de socialisation de la jeunesse en difficulté.*

---

## INTRODUCTION

L'objet de l'étude concerne l'influence des stratégies éducatives des policiers et des travailleurs sociaux sur la conscience morale en situation sportive des jeunes en difficulté. Ces acteurs pro-

fessionnels interviennent auprès des jeunes de quartiers défavorisés dans une institution de socialisation en valorisant les Activités Physiques et Sportives (APS). L'APS, objet ludique, réglementé et consensuel, est utilisée comme moyen d'éducation et est souvent présentée dans les dis-

cours politiques comme un, voire « le » moyen de prévention de la délinquance, d'insertion sociale et de re-socialisation des jeunes. Il serait le remède aux diverses formes d'inadaptation et de délinquance. Cette thématique est récurrente dans l'histoire du sport amateur et repose sur une idéologie centrée sur les positions coubertiniennes (Pantaléon, 1997). Cette réalité sociale s'appuie-t-elle sur des connaissances scientifiques ?

### La justice et la morale sportives

Une étude de Duret (1993), sur l'efficacité du club sportif comme instance de socialisation auprès des jeunes âgés de huit à douze ans pratiquant le volley-ball dans des clubs, met en évidence que les volleyeurs ne respectent le règlement qu'à contrecœur. Ils le transgressent dès que la situation le leur permet. Le temps de pratique influence les conduites. Ainsi, plus le vécu dans l'activité est important, plus les pratiquants contournent les règles et dénigrent davantage qu'ils n'encouragent leurs partenaires : « à croire que l'affreux garnement qui sommeille dans le chérubin le mieux éduqué n'attend que le début du match pour se réveiller » (Duret et Augustini, 1993, p. 92).

Lors d'une étude sur la morale sportive, E. Barbreau, G. Durand et M. Durand (1984) mettent en évidence que, chez des enfants âgés de huit à douze ans, le règlement est perçu comme légitime et indispensable, mais les enfants avouent tricher. De même, l'arbitre est considéré comme indispensable, il correspond au juge, au policier ; les enfants pensent également qu'il est possible de se faire justice. Le résultat, quel que soit l'âge, justifie que l'on enfreigne les règles ; l'importance de l'enjeu concourt à rendre les relations entre partenaires difficiles.

Ces recherches appuient les travaux anthropologiques de G. Bruant (1992). La transformation des activités physiques repose sur une logique de dépassement. Les pratiquants, afin d'augmenter leurs performances, essaient d'outrepasser les règles et recherchent des secteurs encore non définis pour créer des techniques nouvelles. Les institutions dirigeantes construisent alors des règles nouvelles plus difficiles à enfreindre.

D'autres études effectuées à l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique ont mis en évidence que le temps de pratique favoriserait

l'accès à une morale de responsabilité. En effet, par rapport à la variable intégrité physique d'autrui, les pratiquants ayant un vécu dans l'activité ont tendance à ne pas faire jouer un joueur blessé contrairement aux débutants.

Ces résultats des études scientifiques tendent en majorité à relativiser les discours communs. Mais, dans les différents travaux présentés, aucune stratégie éducative spécifique n'avait été mise en place pour développer la socialisation des jeunes : ces études mesuraient l'influence du sport sur des indicateurs sociaux des individus. Nous allons donc nous centrer sur diverses expériences privilégiant l'influence des stratégies éducatives sur le développement moral des pratiquants, les APS servant de support à ces interventions. Bredemeier, Weiss, Shields et Shewchuk (1986) ont effectué une recherche d'une durée de six semaines dans un camp sportif d'été accueillant des enfants de cinq à sept ans. Leur protocole de recherche met en évidence deux stratégies éducatives utilisées sur deux groupes différents (trois heures d'E.P.S. par jour). Le premier modèle pédagogique est centré sur la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977). Pour cet auteur, le comportement de l'individu est en grande partie déterminé par l'environnement social. Bandura explique que, par l'observation et l'imitation, tout individu et particulièrement l'enfant accroît son répertoire comportemental. Les facteurs d'apprentissage social (conditionnement, renforcement et modelage) sont utilisés.

Le second modèle pédagogique est centré sur la théorie de Haan (1983), approche interactionniste. Pour cet auteur, la morale est construite au cours de la vie sociale. De plus, un individu qui adopte une certaine conduite dans une situation donnée, ne se comportera pas nécessairement de la même façon dans une autre situation. L'aspect contextuel est une variable déterminante. Des pré-tests centrés sur les jugements moraux ont été passés aux deux groupes expérimentaux et au groupe contrôle. Les mêmes outils d'investigation ont été présentés aux enfants lors du post-test. Les résultats mettent en évidence une amélioration significative entre le pré-test et le post-test sur les deux groupes expérimentaux. Ces résultats nous interrogent : l'environnement dans lequel l'expérimentation s'est déroulée semble artificiel. En effet, pendant six semaines, les enfants évoluent dans un lieu de vie non habituel. On peut se demander si les résultats auraient été

les mêmes dans le cas où la recherche aurait eu lieu dans le milieu habituel de vie. De plus, nous pouvons également nous demander si ces résultats sont durables et donc à quels types d'influence sociale ils se rapportent. Les travaux de Debusk et Hellison (1989) amènent à réitérer les mêmes remarques. Ces auteurs ont mené une recherche sur des garçons pré-délinquants du 4<sup>e</sup> degré lors d'un programme sportif de six semaines construit sur les théories de Bandura et de Haan dans un camp sportif d'été. Les auteurs ont trouvé à la fin du programme une évolution de la connaissance des règles et des conduites. Gibbons, Ebbeck et Weiss (1995) ont mené une étude au Canada sur les effets de la participation des enfants de niveau 4 à 6 (huit à onze ans) à des activités éducatives sélectionnées dans le programme « fair play for children » sur leur jugement moral, le raisonnement et le comportement social. L'échantillon, composé de trois groupes (contrôle, programme pour fair play uniquement en E.P.S., programme dans toutes les matières), a subi des tests en début de programme puis sept mois après. Le programme s'appuie sur les principes de l'apprentissage social (Bandura) et sur la théorie de Haan. Les résultats mettent en évidence que les deux groupes ayant suivi le programme avaient des performances supérieures à celles du groupe contrôle au post-test pour le raisonnement et l'intention morale.

En France, il est à noter peu d'évaluation des différentes actions sportives pour la jeunesse. Celles qui existent sont souvent informelles, s'appuient sur des observations empiriques des intervenants ou reposent principalement sur des critères quantitatifs. L'utilisation du sport n'est pas fondée scientifiquement, elle paraît davantage légitimée sur le plan idéologique tant au niveau des croyances que des représentations. Le discours idéologique a sa propre crédibilité : le sport fonctionne comme une idéologie et se suffit donc à lui-même, les effets n'ont pas besoin d'être mesurés. Ce constat de non évaluation a motivé notre étude : peut-on dire que les APS, le traitement que l'on en fait, soient un moyen de socialisation au travers d'un indicateur : le développement moral ?

## MÉTHODE

L'étude a été menée dans des institutions de socialisation de quartiers défavorisés des villes de Bordeaux, Montpellier et Toulouse. Dans ces

associations, intervenaient soit des policiers, soit des travailleurs sociaux. Les Activités Physiques et Sportives étaient le support d'action privilégié.

Notre démarche s'inspire du modèle proposé par Le Poulthier (1990). Quatre grands principes régissent cette approche :

- la vérification de l'existence de causalité directe entre les pratiques éducatives et les modifications observées chez les jeunes.

- l'explication des différents objectifs des pratiques éducatives : ceci au travers de l'analyse des discours et des pratiques des intervenants.

- la participation étroite des intervenants : ces derniers devront donc nous signaler toutes modifications éventuelles dans la vie du jeune (décès d'un proche, exclusion d'un établissement...).

- l'analyse de la pratique en temps réel.

Dans la première partie, nous avons étudié les stratégies éducatives des intervenants (les policiers et les travailleurs sociaux) au travers des représentations et des pratiques professionnelles. Les résultats auxquels nous avons abouti mettent en évidence des stratégies différentes. En effet, dans l'analyse des discours (analyse lexicale doublée d'une analyse thématique), et des pratiques (analyse ethnographique), il apparaît que les policiers, par le biais des activités sportives, développent un modèle de socialisation de type hétéronome. Chez les travailleurs sociaux, il existe un décalage entre leurs discours et leurs pratiques. En effet, leurs discours mettent en exergue un modèle de socialisation de type autonome alors que l'analyse de leurs pratiques, si l'on se centre sur les dimensions idéologiques des pratiques éducatives développées par Beauvois (1994), met en évidence une dimension idéologique totalitaire (Pantaléon, 1997).

## PLAN EXPÉRIMENTAL

100 jeunes âgés de 11 à 18 ans de sexe masculin ont été questionnés pendant leurs activités dans ces associations : respectivement 50 jeunes avec des policiers, 50 avec des travailleurs sociaux. Dans chacun de ces deux groupes, la moitié se situait dans la tranche d'âge « 11 - 13 » ans, l'autre moitié dans la tranche d'âge « 14 - 18 ans » (tableau 1).

**Tableau 1 : répartition de la population par tranche d'âge et par profession de l'intervenant.**

	intervenant POLICIERS	intervenant TRAVAILLEURS SOCIAUX
pré-adolescents 11 à 13 ans	25	25
adolescents 14 à 18 ans	25	25

Contrôle des variables parasites : âge des jeunes, fréquentation régulière de l'association, depuis un an aucune fréquentation régulière d'une institution de socialisation, aucune pratique autre, niveau scolaire équivalent. En ce qui concerne la variable culture, les jeunes peuvent être classés en trois catégories : jeunes nés en France mais de parents d'origine étrangère ; jeunes en situation interculturelle en France depuis moins de cinq ans ; *jeunes de culture française*. Or, l'étude en milieu naturel rend impossible ce contrôle. Dans chacune des catégories, le nombre des jeunes était différent. Bien que cette variable ne puisse être banalisée, le phénomène de rassemblement des populations, nous semble-t-il, atténue l'effet possible (1).

## PROCÉDURE

La recherche est longitudinale. Les observations se sont déroulées en début d'activités et 10 mois plus tard. Les passations sont individuelles et ont lieu dans l'enceinte institutionnelle. Dans cette approche comparative, il nous est impossible de constituer des groupes de contrôle. En effet, on peut différencier chez les travailleurs sociaux ceux qui utilisent le sport et les activités artistiques, mais tout jeune encadré par les policiers pratique une Activité Physique et Sportive. À l'instar de Le Poultier, nous sommes conscients des *limites méthodologiques de notre approche*. Les résultats vont être la conséquence d'une accumulation de causes qui interagissent. En effet, les trajectoires des sujets ne sont pas forcément linéaires mais le discours commun sur les bienfaits des APS nous amène à supposer que ces trajectoires devront être orientées vers le

haut. Les résultats ne sont pas décisifs en termes de « cela est bon », « cela est mauvais » : « la raison conduit plutôt à faire des interprétations nuancées » (Le Poultier, 1990, p. 132).

## OUTIL D'OBSERVATION

Nous avons proposé à chaque jeune des historiettes ; ces dernières sont utilisées dans le pré-test et dans le post-test. La consigne met le jeune en situation d'acteur. Les réponses sont ouvertes et enregistrées.

### Présentation des historiettes à valeur morale

#### *Historiette 1 : la corruption*

« Pour pouvoir gagner un match, des dirigeants d'une équipe ont payé les joueurs de l'équipe adverse. Aurais-tu accepté l'argent si tu avais été un joueur de l'équipe adverse ? »

#### *Historiette 2 : la réaction à la triche*

« L'équipe, contre qui tu joues, triche. Quelle est ta réaction ? »

#### *Historiette 3 : le respect des décisions de l'arbitre*

« L'arbitre a expulsé un joueur car il trichait. Que penses-tu de la décision de l'arbitre ? »

#### *Historiette 4 : le respect des décisions de l'arbitre*

« L'arbitre a expulsé un joueur car il l'insultait. Que penses-tu de la décision de l'arbitre ? »

#### *Historiette 5 : le respect des décisions de l'arbitre*

« Tu vas marquer un but mais un joueur te tacle dans la surface de réparation. Il semble qu'il y a penalty mais l'arbitre ne le siffle pas. Quelle est ta réaction ? »

Les réponses ont été retranscrites puis analysées. 100 entretiens correspondant à 100 jeunes dans le pré-test, 100 entretiens dans le post-test correspondant aux mêmes jeunes interviewés dans le pré-test.

Les discours des sujets sont analysés et codifiés en utilisant les cinq niveaux de la théorie de Haan (2). Par exemple, dans l'historiette 1 « la



corruption », les cinq niveaux distingués sont les suivants :

- niveau 1 : Je prends l'argent, même si je n'en ai pas besoin pour vivre. Je verrai après ce que j'en ferai.

- niveau 2 : Si l'on me donne de l'argent, et si j'en ai besoin, je les laisse gagner. Je te laisse obtenir ce que tu veux et tu me laisses obtenir ce que je veux.

- niveau 3 : Je n'accepte pas l'argent car je ne peux pas trahir les joueurs de mon équipe.

- niveau 4 : Je n'accepte pas l'argent, il faut suivre les règles. Je dois faire ce que me dit mon entraîneur et accepter les décisions des officiels.

- niveau 5 : Je n'accepte pas l'argent. Un dialogue doit être instauré entre les deux équipes et leurs dirigeants pour discuter de ce problème.

Une analyse de variance a été effectuée sur chaque historiette et sur la somme de ces dernières : il s'agit d'un plan mixte avec un facteur groupe à quatre niveaux (jeunes avec les policiers et jeunes avec les travailleurs sociaux ; jeunes âgés de 11 à 13 ans et âgés de 14 à 17 ans) et un facteur à mesures répétées (en début et en fin d'activité).

## RÉSULTATS

### Historiette 1

Il existe un effet de la variable moment ( $F(1,96) = 4,049, p = .047$ ) : dans le pré-test, la moyenne (3,27) est plus élevée que dans le post-test (3,03) (figure 1).

Quels que soient les intervenants et la tranche d'âge à laquelle les sujets appartiennent, elles les amènent à effectuer leur choix en se souciant uniquement des coéquipiers pour soutenir des relations harmonieuses.

### Historiette 2

Il existe un effet au niveau de l'interaction moment - âge ( $F(1,96) = 11,831, p = .0009$ ). Les pré-adolescents ont une moyenne plus basse dans le post-test que dans le pré-test (2,68 contre 3,2). Il apparaît le phénomène inverse chez les adolescents (2,72 dans le pré-test contre 3,1 dans le post-test) (figure 2).

Figure 1 : résultats de l'historiette 1 en fonction du moment

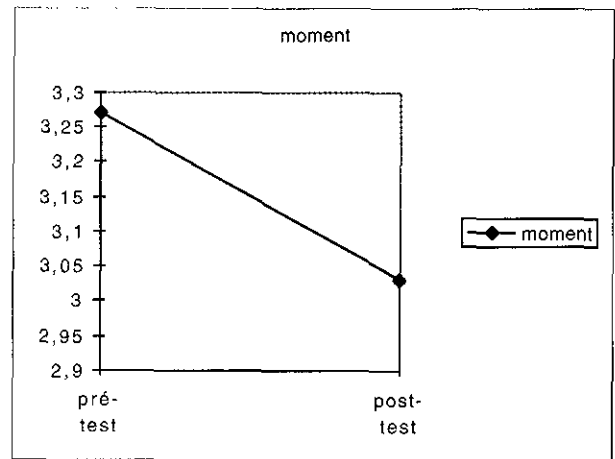
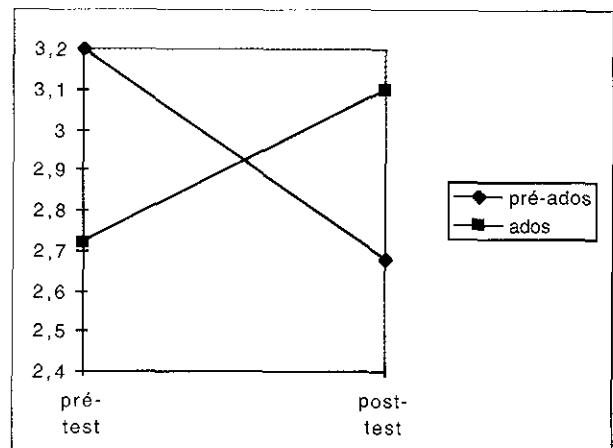


Figure 2 : résultats de l'historiette 2 en fonction du moment et de l'âge

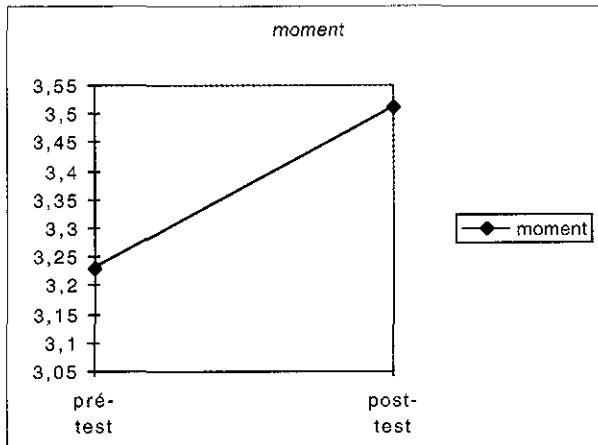


L'expérience amène les pré-adolescents vers l'établissement d'échanges équivalents, alors que les adolescents décident en moyenne d'adopter une décision commune avec leurs partenaires. Le raisonnement en fonction de la tranche d'âge est différent : d'une décision collective à une justice personnelle pour les pré-adolescents et inversement pour les adolescents.

### Historiette 3

Il existe un effet de la variable moment ( $F(1, 96) = 4,97, p = .0281$ ) : l'évaluation du pré-test (moyenne = 3,23) est inférieure à celle du post-test (moyenne = 3,51) (figure 3).

Figure 3 : résultats de l'historiette 3 en fonction du moment



Les notes sont situées entre le niveau 3 et 4. La nécessité du respect de l'arbitre et de ses décisions s'imposent avec l'expérience sportive. En effet, dans le pré-test, en moyenne les jeunes pensent qu'il ne faut pas tricher car l'arbitre nous pénalise et l'on pénalise ainsi les partenaires ; dans le post-test, l'accent est mis sur l'intérêt commun au travers des régulateurs externes. Quoi qu'il en soit, le fait de respecter n'est pas incompatible avec des conduites de dépassement des règles.

### Historiette 4

Les notes situées entre le niveau 3 et 4 tendent vers ce dernier niveau.

### Historiette 5

Les notes situées entre le niveau 2 et 3 tendent principalement vers le 3. Une tendance à l'augmentation apparaît chez les adolescents. Les

jeunes oscillent entre une réponse centrée sur un principe d'échange « tu me tactes, je te tacte » et sur un principe de soutien de relations harmonieuses entre équipiers, de crainte que l'équipe se fasse sanctionner.

Les moyennes obtenues sont les plus faibles si l'on compare avec toutes les autres historiettes. Nous pouvons faire l'hypothèse que le fait que les jeunes soient directement concernés et l'enjeu de la situation ont un effet sur ce résultat.

### Résultats globaux sur la somme des historiettes

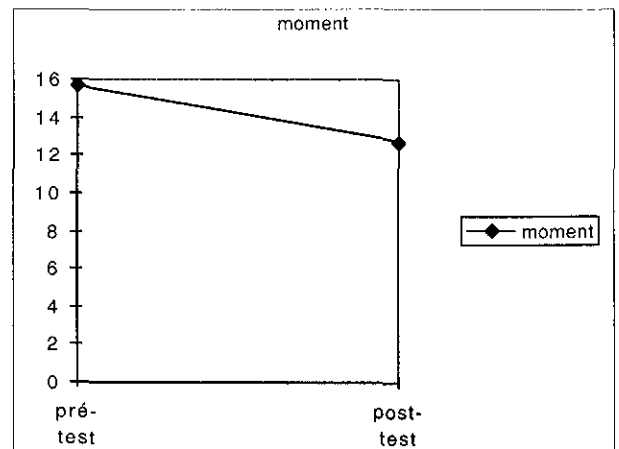
Considérant que chaque niveau de la théorie de Haan correspond à une variable ordinale, nous avons additionné pour chaque sujet les résultats aux historiettes.

Il existe un effet du moment ( $F(1, 96) = 78,602, p = .0001$ ). Dans le pré-test, les moyennes sont plus élevées que dans le post-test (15,63 contre 12,72) (figure 4).

Globalement, l'expérience sportive entraîne une régression de la conscience morale dans les situations sportives.

Il existe un effet de l'interaction moment - âge ( $F(1, 96) = 6,706, p = .0111$ ). Les pré-adolescents dans le pré-test ont une moyenne supérieure au post-test (16,1 contre 12,34) ; il en est de même

Figure 4 : résultats de la somme des historiettes en fonction du moment



pour les adolescents (15,16 contre 13,1) ; la régression est plus forte chez les pré-adolescents que chez les adolescents (figure 5).

Il apparaît un effet de l'interaction encadrement - âge ( $F(1, 96) = .6,095, p = .0153$ ). Les pré-adolescents pris en charge par les travailleurs sociaux ont une moyenne inférieure aux adolescents (13,66 contre 14,64), phénomène inverse dans le groupe des policiers (moyenne des pré-adolescents = 14,78 contre 13,62 chez les adolescents) (figure 6).

Figure 5 : résultats de la somme des historiettes en fonction du moment et de l'âge

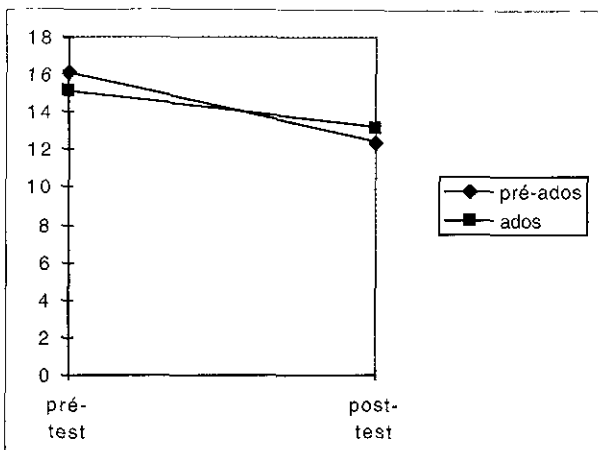
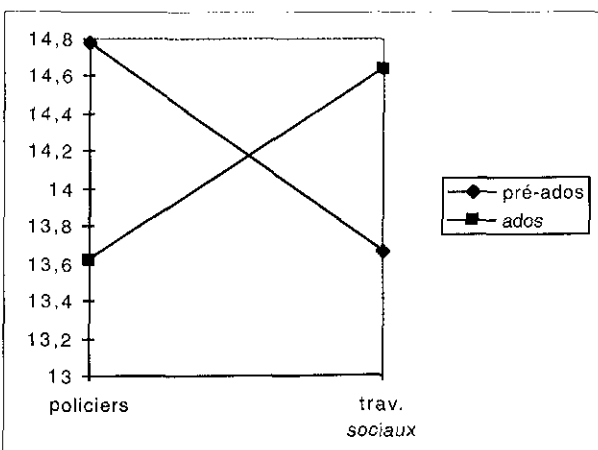


Figure 6 : résultats de la somme des historiettes en fonction de l'âge et de l'encadrement



Au niveau du résultat sur la conscience morale dans les situations sportives, les stratégies éducatives développées par les travailleurs sociaux semblent convenir davantage aux adolescents plus qu'aux pré-adolescents ; le phénomène inverse est à noter chez les policiers. Quels que soient les intervenants et la tranche d'âge à laquelle les sujets appartiennent, elles les amènent à effectuer leur choix en se souciant uniquement des coéquipiers pour soutenir des relations harmonieuses.

Les résultats des tests d'historiettes montrent globalement que les jeunes, au niveau du développement moral, valorisent, soit, la prise en compte des intérêts des partenaires, soit, l'importance des régulateurs externes pour privilégier les intérêts communs.

## DISCUSSION

Les résultats des historiettes mettent en évidence une non-augmentation du développement moral des jeunes que ce soit dans la vie sociale ou dans la vie sportive. Il est à souligner une régression au niveau du développement moral concernant les historiettes sur le sport. Ces résultats vont dans le sens des travaux de Duret (1993). Les réponses aux historiettes, tout comme dans l'étude de Barbereau, G. Durand et M. Durand (1984) mettent en évidence que l'importance de l'enjeu concourt à modifier les attitudes.

On peut cependant noter que nos résultats se différencient des résultats obtenus par Bredemeier, Weiss, Shields et Shewchuk (1986), Debusk et Ellison (1995), Gibbons, Ebbeck et Weiss (1995). Dans les recherches ci-dessus nommées, l'environnement, dans le cas des deux premières recherches était un camp sportif ; les jeunes sont ainsi sortis de leur contexte ; en outre, un programme sportif réfléchi est mis en place. Or, les actions observées ne se situent pas dans ce cadre.

L'influence des stratégies éducatives nous permet de relativiser ces résultats. En effet, les stratégies employées par les policiers sont moins efficaces pour les pré-adolescents alors que celles développées par les travailleurs sociaux sont moins efficaces pour les adolescents en ce

qui concerne le jugement moral dans les situations sportives. Ce résultat peut être expliqué comme suit : si l'on se centre sur les travaux de Piaget (1932), nous pouvons remarquer que les adolescents ont atteint un certain niveau de développement moral permettant un encadrement moins centré sur des mises en situation rigides.

En outre, ces résultats peuvent être aussi influencés par la dynamique groupale. En effet, outre les effets d'une prise en charge, les jeunes évoluent dans un groupe ; entre l'individu et le groupe, se développent des sentiments d'engagement. Les niveaux d'engagement se modifient au fil du temps (Levine et Pavelchack, 1990). Dans la mesure où les jeunes se retrouvent entre eux, il est, pour les intervenants, plus difficile de modifier l'attitude d'un groupe que celle d'un individu isolé.

Nos résultats montrent une inefficacité relative de ces interventions, que les professionnels soient des policiers ou des travailleurs sociaux. Notre travail, nous le rappelons, s'est centré sur le jugement moral des jeunes et non sur les conduites. Leur environnement familial, bien qu'il s'inscrive dans un milieu social identique, peut varier : pratiques éducatives parentales, compositions de la famille différentes... Ces variables, non contrôlées, nous amènent à relativiser l'effet de l'intervention des acteurs professionnels.

Quoi qu'il en soit, les résultats de notre étude nous conduisent à nous interroger : ne devrait-on pas modifier les orientations des actions ? Par sa réalité mythique, l'activité sportive apparaît comme un objet privilégié ; c'est le mythe de la démocratie pure à partir de laquelle on peut fonder des différences sur des bases plus naturelles. C'est un moyen idéal de reproduction de la société. Le mythe du nouveau véhicule des ritualisations : l'épreuve, l'effort, la souffrance. Le sport est envisagé comme un moyen de purification et d'accession à un nouveau statut. Le mythe sportif est une solution pratique pour les politiques.

Les résultats doivent être ainsi relativisés. Doit-on réellement attendre une efficacité de cette activité en elle-même ? On ne peut nier que les APS, comme une autre activité, soient un mode d'entrée en relation avec d'autres individus. Pour les intervenants, il est un moyen de connaître les jeunes ; pour ces derniers, il est un moyen de lier des connaissances. Il est alors plus juste de considérer le sport comme un outil de communication et non comme un moyen en soi.

Nathalie Pantaléon  
Laboratoire de Recherche en APS, EA 2044  
UFR-STAPS, Toulouse

Gérard Bruant  
UFR-STAPS  
Paris X-Nanterre

## NOTES


- (1) Cette variable a été prise en compte (logiciel statistique effectuant des corrections) ; les résultats montraient une influence minime.
- (2) Haan construit sa théorie en valorisant trois dimensions : l'équilibre moral, le dialogue moral, la vérité morale. Ces dernières permettent de mettre en évidence que la morale est une manière d'équilibrer les intérêts individuels et ceux d'autrui. Cinq niveaux de développement moral sont distingués, chacun associé à un équilibre moral particulier (Shields et

Bredemeier, 1984). Au niveau 1, l'équilibre moral est perçu comme un moyen permettant au sujet d'obtenir ce qu'il désire. Au niveau 2, il est posé sur un principe de l'échange. Dans le niveau 3, il est recherché afin d'accéder à des relations sociales harmonieuses. Dans le quatrième niveau, l'équilibre moral est caractérisé de manière objective, les régulateurs externes sont favorisés. Au niveau 5, les besoins et les intérêts de toutes les parties concernées sont considérées : ainsi, l'équilibre moral peut être atteint.

## BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA A. (1977). – **L'apprentissage social**. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- BARBREAU E., DURAND G. et DURAND M. (1984). – *Contribution à l'étude de la morale sportive chez l'enfant de 5 à 12 ans*. **STAPS**, n° 9, p. 31-37.
- BEAUVOIS J.L. (1994). – **Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission**. Paris : Dunod.
- BREDEMEIER B., WEISS M., SHIELDS D. et SHEWCHUK R. (1986). – Promoting moral growth in a summer sport camp : the implementation of theoretically grounded instructional strategies. **Journal of Moral Education**, vol. 15, n° 3, p. 212-220.
- BRUANT G. (1992). – **Anthropologie du geste sportif. La construction sociale de la course à pied**. Paris : PUF.
- DEBUSK M. et HELLISON D. (1989). – Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. **Journal of Teaching in Physical Education**, n° 8, p. 104-112.
- DURET P. (1993). – **L'héroïsme sportif**. Paris : PUF.
- DURET P. et AUGUSTINI M. (1993). – **Sports de rue et insertion sociale**. Paris : INSEP publications.
- GIBBONS S., EBBECK V. et WEISS M. (1995). – Fair play for kids : effects on the moral development of children in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, vol. 66, n° 3, p. 247-255.
- HAAN N. (1983). – An interactional morality of every day life, in N. Haan, R. Bellah, P. Rabinow, W. Sullivan (eds), **Social science as moral inquiry**, New York, Columbia University Press, p. 218-250.
- LE POULTIER F. (1990). – **Recherches évaluatives en travail social**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- LEVINE J.M. et PAVELCHAK M.A. (1990). – Conformité et obéissance, in S. Moscovici (ed), **Psychologie sociale**. Paris : PUF, p. 25-50.
- PANTALEON N. (1997). – **La socialisation par la pratique sportive dans le cadre des politiques de prévention de la délinquance : effets des stratégies éducatives sur le développement moral**, Thèse de Doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université de Toulouse III.
- PIAGET J. (1932). – **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris : PUF.





# Former et qualifier des formateurs d'adultes : analyse comparative de quatre formations de formateurs diplômantes

Christine Capelani

---

*Depuis 1971 et plus particulièrement depuis 1982, les formateurs d'adultes tentent de se constituer en groupe professionnel : ils se regroupent en associations, créent leurs propres revues, impulsent des recherches, organisent des colloques, etc. Bref, petit à petit, le groupe professionnel se dessine ; néanmoins, un pan entier de cet effort de professionnalisation reste relativement méconnu, il s'agit de la formation des formateurs d'adultes.*

*Entreprendre une recherche dans ce domaine s'avérait complexe, mais formatrice de formateurs, nous avons choisi de comparer systématiquement, selon neuf catégories d'analyse, quatre formations de formateurs : une formation de Relations Humaines visant l'acquisition de procédures et de techniques de communication ; une formation de Sciences Humaines visant l'appropriation de méthodes d'observation et d'analyse des pratiques éducatives ; une autre formation de Sciences Humaines visant l'appropriation et la mise en œuvre de méthodes et de techniques de recherche. Ces trois formations ont été comparées à une expérimentation de formation à et par la recherche-action de type stratégique, méthode élaborée par les chercheurs du Laboratoire Trigone de l'Université des Sciences et Technologies de Lille. On montrera que ces quatre formations satisfont à des degrés divers les besoins de formation des formateurs d'adultes.*

---

**Q**uelles formations pour quels formateurs, aujourd'hui ? Cette interrogation spécifique au champ de la Formation Professionnelle Continue (F.P.C.) en croise une autre, beaucoup plus souvent explorée : quelles formations pour quels enseignants ?

Les éléments de réponses apportés à ces questions, tant du point de vue des politiques, des institutions, des résultats de recherches, sont fort différents.

Ainsi, dans le champ de la FPC, il n'existe ni statuts arrêtés, ni concours d'accès à la fonction et toute personne peut légalement s'instituer formateur ou responsable de formation. De même, il n'existe pas de revue spécialisée sur la formation de formateurs, fonction que remplit *Recherche et Formation* pour les enseignants. Enfin, le champ de recherche n'est pas véritablement structuré malgré des recensements partiels (Mosconi, 1995).

Si l'appellation « enseignants » (Hirschhorn, 1993) s'impose après des différenciations et hiérarchisations sévèrement défendues (de l'instituteur à l'agrégé), l'appellation « formateurs » tend, elle, à éclater sous les effets des divisions sociales accrues. Le formateur-pédagogue « *piou-piou* » (1), « *l'accompagnateur de survie* » (2) intervenant auprès des publics marginalisés, dits de bas niveau de formation, n'a que peu à voir avec le formateur « *super-pro* » (3), audit, consultant, responsable des Ressources Humaines, dont le salaire s'estime en KF et non en référence au SMIG.

On s'intéressera, ici, sous le terme générique de formateurs, à ceux qui, pédagogues, coordonnateurs ou chargés d'activités de bilan, d'accueil, d'orientation, de suivi, œuvrent dans le champ de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes.

Si l'approche qualitative et quantitative s'avère incertaine, fluctuante (4), les modalités de formation et l'offre de formation existante sont encore plus fuyantes. Ainsi, de 1978 à 1994, Marcel Lesne, Michel Foudriat, Bernard Lietard (5) constatent, quasiment dans les mêmes termes, que les données sur les formations de formateurs sont éparpillées, lacunaires, sectorielles. Nous avons pu constater nous-mêmes que les recensements réalisés par le Centre INFFO sont approximatifs et, de toute façon, obsolètes dès leur publication.

Pour essayer de penser ce que pouvait être une formation de formateurs adaptée, il convenait d'abandonner la voie de l'illusoire exhaustivité descriptive pour d'autres approches théoriques et méthodologiques. Ainsi, l'inextricable question des « besoins » de formation est-elle posée d'emblée pour le choix d'une approche théorique, certes discutable, mais aussi opérationnalisable dès lors que l'on se place du point de vue des intérêts objectivables des formateurs d'adultes.

Il en résulte la construction avec l'aide de Marcel Lesne (1977), d'un référent – et non d'un référentiel – qui, exprimant des souhaitables, autorise des comparaisons entre des formations de formateurs à orientation technique, méthodologique, ou guidées par la volonté de former à et par la recherche et/ou par la recherche-action et plus précisément par un modèle de recherche-action de type stratégique développé par le Laboratoire TRIGONE de l'Université de Lille I-CUEEP.

Pour opérer des comparaisons rigoureuses et significatives, le champ d'étude fut restreint à quatre formations de formateurs qualifiantes conduites dans l'Académie de Lille par les Universités de Lille I et de Lille III.

L'hypothèse centrale, soutenue dans une thèse (Capelani, 1995), est qu'une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique est plus adéquate en ce qu'elle satisfait davantage les besoins de formation des formateurs d'adultes. Ceci conduit à une brève présentation conceptuelle et méthodologique et à celle des principaux résultats de la recherche. L'enjeu principal, inédit, résidant dans la recherche comparative, toujours risquée, dès que l'on s'engage dans une analyse de dispositifs de formation.

## ASPECTS CONCEPTUELS ET MÉTHODOLOGIQUES

S'intéresser à l'offre de formation des formateurs implique un questionnement des besoins de formation et un détour sur cette notion aussi polysémique qu'ambiguë. La notion de besoin apparaît fort commode (6) mais se prête à toutes sortes de confusions, d'approximations. Ainsi, des courants psychologiques situent la source de tout besoin chez l'individu et évoquent des besoins « primaires », biologiques, physiologiques et des besoins « secondaires », sociaux, culturels. Le postulat implicite consiste à considérer un individu indépendant des contextes économiques et sociaux dans lesquels il se situe. Une approche marxienne souligne que, si des nécessités biologiques ont un rôle décisif au départ de l'humanité, cela ne signifie nullement qu'elles jouent toujours un rôle déterminant (Lucien Sève, 1975).

Les travaux et analyses de Gérard Malglaive (7) et ceux de Paul Demunter (8) permettent de poser, pour les formateurs d'adultes, trois grands types de besoins de formation :

– de qualification professionnelle pour l'exercice et la reconnaissance sociale et salariale de leurs activités ;

– de qualification sociale pour agir au sein de champs et de rapports sociaux complexes dans lesquels ils sont pris et partie prenante ;



- de formations générales à différents langages fondamentaux (expression écrite et orale, nouvelles technologies, économie, droit, etc.) conçues comme conditions des qualifications professionnelles et sociales d'une part et comme source de développement personnel d'autre part.

Cette approche par les besoins qu'il serait souhaitable de satisfaire s'opérationnalise, selon la méthode idéale-typique de Max Weber (9) et, en formation d'adultes, à partir des travaux anticipateurs de Marcel Lesne (10).

Munie de ces sources théoriques, méthodologiques et typologiques, nous avons conçu un référent structuré autour de neuf catégories générales d'analyse : les objectifs généraux de la formation, les demandes de formation, les contenus, les points d'ancrage du travail pédagogique, les savoirs et le rapport au savoir, l'action et le rapport à l'action, le formateur et le rapport au pouvoir, l'évaluation et enfin, les effets et usages de la formation.

L'hypothèse centrale, déjà énoncée, implique que l'on présente les caractéristiques de la recherche-action de type stratégique (Marie-Renée Verspieren, 1990) ; celle-ci vise, plus que d'autres formes de recherche-action, à constituer un collectif de chercheurs et de praticiens co-impliqués dans le dispositif et co-responsables de transformations sociales et de productions corrélatives de connaissances cumulatives.

Une dialectisation optimale est recherchée même s'il s'agit d'admettre pleinement des pesanteurs et des divisions sociales intériorisées par les acteurs, praticiens comme chercheurs, qui, pour être alliés, ne partagent pas nécessairement les mêmes intérêts et les mêmes compétences.

Ceci étant dit, pour les uns comme pour les autres, des marges de manœuvre, des espaces de coopération existent et ceci, d'autant plus, lorsque les uns et les autres savent et veulent exploiter les contradictions sociales qui traversent les dispositifs et dispositions de formation (Dubar 1980).

Ces différentes orientations et ces considérants ont conduit à délimiter un champ de recherche, à concevoir une expérimentation, à définir des techniques de recueil et de traitement des données.

A défaut de constituer des outils de recherche fiables, les recensements nationaux du Centre INFFO et ceux des CARIF (Centres d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation) régionaux ont permis de constater la multiplicité et la diversité des dispositifs de formation de formateurs. Néanmoins, ces sources s'avéraient inutilisables pour mener une comparaison en profondeur ; pour que celle-ci ait un sens, il convenait à la fois d'homogénéiser et de diversifier les formations à retenir.

Homogénéiser car comparer une formation de perfectionnement de 7 heures et une formation diplômante de 1 000 heures n'aurait eu aucun sens.

Les formations diplômantes, de longue durée, pouvant mieux satisfaire les besoins de qualification professionnelle des formateurs furent retenues. Comme celles-ci sont réalisées dans 62 % des cas par les Universités, ce sont les formations diplômantes universitaires qui ont été privilégiées. Et comme il convenait, en outre, de restreindre le champ spatial de la recherche, ce sont les formations diplômantes universitaires du Nord-Pas-de-Calais qui ont été choisies.

Homogénéiser, enfin, supposait de retenir, parmi ces formations, celles qui présentaient des durées comparables et qui accueillaient des publics - ici, des formateurs - aux caractéristiques sociales proches.

Diversifier, par contre, supposait de choisir des formations « typiques ». Cette dernière exigence a conduit à sélectionner le DUFC (Diplôme Universitaire de Formation aux Communications) comme modèle de formation technique ; le DUFA (Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes) comme modèle de formation méthodologique et la Maîtrise de Sciences de l'Education comme modèle de formation à et par la recherche.

Dans l'analyse comparative, trois techniques de recherche ont été privilégiées : l'entretien semi-directif auprès des responsables, enseignants et formateurs en formation, l'observation directe et participante et l'analyse documentaire.

Dans l'expérimentation de la formation à et par la recherche-action de type stratégique, ces outils ont été complétés par l'observation stratégique, la tenue de carnet de bord et la technique du « feed back ».

## LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE COMPARATIVE

Dès lors qu'il était impossible de rendre compte de l'ensemble des résultats, on s'en est tenu, afin de ne pas alourdir ce texte, à la présentation de trois points de comparaison :

- les places attribuées à l'action et à la recherche dans chacun des dispositifs de formation retenus ;

- la production de connaissances et la transformation des pratiques éducatives des formateurs en formation ;

- les positions et rapports au pouvoir des enseignants de chaque dispositif et les modifications de leurs pratiques pédagogiques.

On commente ce tableau, dispositif par dispositif, et on présente pour chacun le degré de satis-

Tableau n° 1 : **Éléments d'analyse comparative des dispositifs de formation de formateurs Région Nord-Pas-de-Calais - Décembre 1995.**

	DUFC	Maîtrise de sciences de l'éducation	DUFA	DUFA à et par recherche-action
Action et recherche	Action transformatrice du sujet. Recherche de type existentiel.	Elaboration et mise en œuvre d'un dispositif de recherche.	Analyse des pratiques et élaboration de propositions ou de projets d'action non mis en œuvre	Elaboration et mise en œuvre d'un dispositif d'action guidé par la recherche
Production de connaissances et transformation des pratiques	Production de connaissances du sujet sur lui-même. Modifications plus ou moins durables des attitudes et modes de relations	Production de connaissances en sciences humaines ne visant pas l'action transformatrice	Appropriation de connaissances en sciences humaines pour l'analyse de situations professionnelles et sociales	Production de connaissances issues de l'action et de la recherche et transformations des pratiques professionnelles
Acteurs et rapport au pouvoir	Psychologues, psycho-sociologues agissant en empathie comme « animateurs » et en distance comme thérapeutes	Enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation agissant comme des « initiateurs », guides et directeurs de recherche	Enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation, praticiens-chercheurs de la formation continue, enseignants agissant comme des « entraîneurs », en proximité avec les formateurs en formation	Enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation, praticiens-chercheurs de la formation continue, enseignants agissant comme des « entraîneurs », co-impliqués dans la conduite des recherches-actions menées par les formateurs en formation

faction des besoins de formation des formateurs en s'appuyant, afin de donner la parole aux acteurs, sur des extraits d'entretiens particulièrement significatifs.

## 1. Le DUFC

Le Diplôme Universitaire de Formation aux Communications comprend 250 heures de formation réparties en « stages » (200 h) d'analyse transactionnelle, programmation neuro-linguistique, méthode Gordon, etc. et en 50 heures de formation théorique permettant, notamment, la rédaction d'un mémoire de formation.

- **L'action et la recherche dans le DUFC** : la formation ne vise que l'action transformatrice du sujet par lui-même, la modification de ses attitudes, comportements, motivations, bref, le développement personnel : « *Le grand axe des formations aux Relations Humaines, c'est un travail de prise de conscience de soi, de transformation de soi ; le plus important, c'est ce qui se passe entre soi et soi et soi et les autres* » (BM, F, psychologue).

Le DUFC ne propose que rarement des savoirs épistémologiques, théoriques pluridisciplinaires nécessaires au questionnement des pratiques professionnelles et sociales :

« *Les formations consistent à réaliser un travail sur soi, un déconditionnement qui vise, non pas l'acquisition de savoirs au sens d'apports de connaissances, mais le développement d'un savoir-être et d'un savoir-vivre qui permet d'être plus souple et de mieux s'adapter* » (CS, F, analyste transactionnelle).

Dès lors, l'évaluation de cheminements existentiels fait problème et se révèle insatisfaisante.

« *On obtient des mémoires normatifs qui veulent dire comment on doit faire, comment il faut faire ou on obtient des tranches de vie bien saignantes et sans aucune mise à distance* » (BB, H, psychologue).

Il n'est guère possible, en conséquence, de se référer aux normes habituelles de la recherche scientifique.

- **La production de connaissances et la transformation des pratiques des formateurs en formation** : renvoie, dès lors, à la singularité d'un sujet psychologique. Les transformations person-

nelles « se diffusent », se transfèrent plus ou moins durablement, dans les situations professionnelles et sociales des formateurs.

Prenons l'exemple de CR, formatrice auprès de jeunes dits « en difficultés » et occupant cette fonction depuis une dizaine d'années ; elle se reconnaît « *fatiguée, usée à la tâche* » ; elle se vit « *impuissante, incapable, culpabilisée, agressive parfois* » face aux difficultés qu'elle rencontre.

Ayant participé à plusieurs stages de formation aux Relations Humaines et y ayant trouvé « *un lieu de bienveillance, de chaleur ... d'amour* », elle décide de transférer, dans ses groupes de jeunes, l'ensemble des principes de formation qu'elle a connus dans les stages et elle « *prend une grande claque* » en découvrant que ses stagiaires « *n'en ont rien à faire de tous ces beaux discours* » et qu'elle se trouve bien loin de leurs préoccupations et de leurs centres d'intérêts.

Bref, conclut-elle, « *C'est raté... Les jeunes étaient en rupture de tout, même de communication, alors j'ai décidé d'être plus prudente à l'avenir ; je garde mes acquis pour la sphère du privé, pour ma vie personnelle ; je n'essaye plus de transférer.* » (CR, F, formatrice).

Ne développant pas d'analyse stratégique des situations et des rapports de forces et d'influences, les formations telles que le DUFC atteignent, semble-t-il, difficilement des buts professionnels.

- **Les positions et rapports au pouvoir des enseignants et des formateurs en formation** : les formateurs enseignant dans ce type de formation sont, le plus souvent, des psychologues et des psycho-sociologues qui entretiennent, avec les formateurs en formation, une double attitude faite d'empathie lorsqu'ils agissent comme « *animateurs* » et faite de distance lorsqu'ils agissent comme « *thérapeutes* » : « *Le formateur dans les Relations Humaines n'a rien d'un enseignant ; il ne fait pas cours, il ne se fonde pas sur des connaissances à transmettre mais il met en œuvre des attitudes, des savoir-faire qui vont induire des attitudes et des savoir-faire chez les personnes en formation. Il fait vivre des situations (...) et s'il se fonde sur des outils et techniques de communication, il puise d'abord dans sa propre personnalité et sur les savoirs qu'il a acquis par un travail psychothérapeutique ou psychosociologique* » (CS, F, analyste transactionnelle).

En ce qui concerne la satisfaction des besoins de formation des formateurs, le DUFUC privilégie le développement personnel de « sujets sociaux » capables de se questionner, de questionner leurs choix et leurs valeurs ; la formation favorise aussi le développement d'une maîtrise relationnelle et communicationnelle qui prend appui sur des connaissances psychologiques et psychosociologiques.

Mais, en de nombreux points, il présente des lacunes ; ainsi, il ne permet pas le développement d'acteurs sociaux capables d'analyser stratégiquement et d'utiliser les contradictions sociales à l'œuvre en formation. Il ne développe, ni la maîtrise de l'ensemble du processus de formation et de ses principales opérations, ni la maîtrise épistémologique et théorique des contenus à transmettre.

Posant un regard d'ensemble sur la formation, on peut souligner l'intérêt du développement personnel, de la libération de la parole, de la réassurance de la personne en formation mais relever que cette réassurance ne se fonde pas sur les conditions de vie professionnelle et sociale réelles des formateurs en formation.

## 2. La Maîtrise de Sciences de l'Éducation

Formation de 350 heures, elle comprend des unités théoriques en Sciences Humaines (120 h), un séminaire et des ateliers méthodologiques d'appropriation de techniques de recherche (80 h) et la rédaction d'un mémoire (150 h).

**L'action et la recherche dans la Maîtrise de Sciences de l'Éducation :** la Maîtrise se donne comme objectif l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif de recherche par l'acquisition de savoirs épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques issus des Sciences Humaines et des Sciences de l'Éducation.

Dans la Maîtrise : « *L'initiation à la recherche est, en soi, une méthode de formation. La spécificité des Sciences de l'Éducation, c'est de s'être emparé de cette tradition universitaire en en transformant un peu la finalité c'est-à-dire, non pas en en faisant nécessairement la première étape vers la formation d'une carrière de chercheur mais en se disant, qu'après tout, l'initiation à la recherche pouvait bien être formatrice en elle-même* » (CK, H, philosophe).

Par contre, la Maîtrise ne vise pas l'action et ne prend pas ou peu en compte les situations professionnelles et sociales des formateurs en formation : « *Dans la Maîtrise, il n'y a pas de lien direct avec les situations et pratiques professionnelles... Les enseignants, d'ailleurs, ignorent le plus souvent, qui nous sommes... S'il y a des liens, c'est, en fait, nous qui les faisons mais les enseignants ne les demandent pas, ne les provoquent pas.* » (LT, F, conseillère en formation continue).

Et, si tant est qu'ils essayent d'articuler recherche et action, les formateurs ont, au vu des divisions disciplinaires des Sciences Humaines, peu de chances d'y parvenir : « *Les formateurs tentent toujours de trouver un sens au travail qu'ils sont en train de réaliser mais leurs préoccupations professionnelles passent à la moulinette du séminaire disciplinaire qu'ils suivent et on aboutit finalement à l'élimination progressive des intérêts professionnels* » (IG, H, sociologue).

**- La production des connaissances et la transformation des pratiques des formateurs en formation :** comme formation à et par la recherche, la Maîtrise de sciences de l'éducation produit des connaissances, diversement analysées par les enseignants. Pour certains, « *ces connaissances sont, en quelque sorte, celles des formateurs eux-mêmes... c'est... le recul de l'ignorance* » (CM, H, historien), pour d'autres, « *ce sont des connaissances pointues, spécialisées, très fines... qui constituent une « littérature grise » intéressante* » (AM, F, pédagogue).

Par contre, ce dispositif de formation, on l'a déjà souligné, ne vise pas explicitement l'action professionnelle et les formateurs en formation relient rarement théorie et pratique, université et milieu professionnel et ils l'expliquent : « *On ne peut pas transférer ce qu'on apprend ici dans les pratiques professionnelles dans la mesure où le marché de la Formation Continue demande des réponses immédiates. Il y a prégnance de l'efficacité pour tout et tout de suite... En fait, on peut même dire que c'est le grand canyon entre la démarche universitaire et la pratique de tous les jours* ».

« *Si je ne suis pas devenu schizophrène, conclut ce formateur, c'est dans la mesure où je décrypte assez bien ce que je fais et que je suis conscient des deux niveaux... Mais, c'est vrai aussi que j'ai-*

merais bien que ça se rapproche... » (AH, H, formateur).

Les positions et rapports au pouvoir des enseignants et des formateurs en formation : les enseignants, dans cette formation, sont, le plus souvent, des enseignants-chercheurs en Sciences de l'Éducation et Sciences Humaines. Ils transmettent des savoirs et des savoir-faire de recherche et se situent, suivant les cas, en « initiateurs » guidant la recherche, en « entraîneurs, courant avec les formateurs, tantôt devant, tantôt à côté et parfois aussi derrière eux ». Néanmoins, ces enseignants travaillent rarement en co-formation et en co-réflexion avec les formateurs en formation.

En ce qui concerne la satisfaction des besoins de formation des formateurs, la Maîtrise de Sciences de l'Éducation privilégie l'entraînement à la recherche et la production de connaissances par la mobilisation des savoir-faire et savoirs des Sciences Humaines. Dans ce type de formation, les savoirs sont centraux, objectivables et cumulables, produits et transmis par les enseignants-chercheurs. Formation fondamentalement transmissive, à visée appropriative, ses effets sociaux dépendent des cadres de références privilégiés et des efforts des formateurs pour garder ou donner sens à leurs travaux dans une perspective personnelle ou professionnelle.

Pourtant, cette formation présente un certain nombre de lacunes : l'action et les transformations des réalités éducatives des formateurs en formation passent au second plan. Ceci n'a rien d'étonnant car, face au morcellement théorique et disciplinaire des Sciences Humaines, les formateurs se trouvent contraints de « faire le deuil » de leurs préoccupations professionnelles et/ou de les reformuler afin qu'elles soient appréhendables selon les problématiques, méthodes et techniques d'une discipline.

### 3. Le DUFA

Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes, le dispositif, d'une durée de 480 heures, articule des unités théoriques de Sciences Humaines (200 h), des unités méthodologiques d'observation et d'analyse (120 h) et des unités techniques et professionnelles (160 h).

– **L'action et la recherche dans le DUFA** : la formation développe l'analyse des pratiques des

formateurs en formation par l'acquisition de savoirs épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques mais la formation ne mène pas d'action, ne développe pas d'analyse stratégique appliquée, n'accompagne pas de dispositif d'intervention et les formateurs le regrettent vivement : « *Parce que maintenant, j'ai fini le DUFA... je suis lucide, mais qu'est-ce que je fais ? Et surtout, comment je fais ? Mon gros manque, dans cette formation, c'est quand même l'action, les méthodes d'intervention, l'analyse des pratiques en continu pour les transformer. J'ai l'impression que je suis plus professionnelle mais, en même temps, dans une position largement plus inconfortable* » (DL, F, responsable service formation).

Le DUFA n'est pas une formation à et par la recherche ; les acquisitions de savoirs et de savoir-faire visent, dans la majeure partie des enseignements, l'analyse des situations professionnelles et sociales : « *Ce ne sont pas les Sciences Humaines pour les Sciences Humaines... mais c'est acquérir des savoirs utiles qui permettront de professionnaliser les formateurs ; c'est leur faire acquérir des connaissances, des instruments d'analyse, des cadres conceptuels qui leur permettront, d'une part, d'entrer dans d'autres cadres de références et d'autre part, de se réarmer professionnellement* » (IG, H, sociologue).

– **La production de connaissances et la transformation des pratiques des formateurs en formation** : comme il n'existe pas dans le DUFA, de mise en œuvre systématique des savoirs et savoir-faire dans des projets d'intervention ou de recherche, il n'est pas fait explicitement état de production de connaissances. Les formateurs « consomment » des savoirs mais n'en produisent pas ; l'acquisition de cadres de références, de savoir-faire leur permet « *de mieux comprendre la réalité professionnelle et sociale... On change beaucoup dans le DUFA ; au début, on est un peu angoissés, perdus même parfois, mais, petit à petit, on commence à comprendre ; on ouvre les yeux ; on perçoit ce qu'on n'avait jamais perçu ou ce qu'on ne voulait pas percevoir ; on fait les relations de causes à effets ; on élargit le niveau de l'analyse* » (JG, H, assistant de formation).

Et ces transformations des représentations, ces acquisitions de savoirs et de savoir-faire génèrent des modifications, plus ou moins faciles, des pratiques professionnelles des formateurs et parfois aussi « *de la solitude professionnelle... voire de*

*l'exclusion dans le pire des cas mais, même si on n'en est pas là, l'accompagnement de l'action serait nécessaire parce qu'il éviterait au formateur de « remballer » ses projets, de se dire : tant pis, je laisse tomber, ma vie n'en dépend pas... parce que c'est lourd d'avoir à changer tout seul et qu'au bout d'un moment, professionnellement, ça n'est pas tenable » (CL, F, formatrice en école d'infirmières).*

**- Les positions et rapports au pouvoir des enseignants et des formateurs en formation :** les enseignants en formation, sont majoritairement des praticiens-chercheurs de la Formation Continue et des enseignants-chercheurs de Sciences de l'Éducation. Ils agissent comme des « entraîneurs » – cf. précédemment dans la Maîtrise – mais non pour guider une démarche de recherche mais pour faire que « *les gens pigent des trucs, donc il faut essayer de trouver le mot juste, les expressions qui vont percuter et alterner les niveaux de langage, le passage d'une séquence conceptualisée, un peu «hard», à une synthèse sous forme de dicton populaire, dans un registre populaire* » (IG, H, sociologue).

En ce qui concerne la satisfaction des besoins de formation des formateurs, le DUFA privilégie l'acquisition et la mobilisation de capacités à questionner, mettre à distance, analyser les pratiques professionnelles, bref, l'acquisition de capacités d'objectivation fondées sur les savoirs et savoir-faire des Sciences Humaines.

Néanmoins, ne gérant pas de situation réelle d'alternance, n'accompagnant pas de dispositif d'intervention, la formation présuppose, sans pouvoir le vérifier, le transfert des connaissances et capacités acquises.

#### **4. La formation à et par la recherche-action de type stratégique**

Inscrite dans le DUFA, la formation à et par la recherche-action de type stratégique est également d'une durée de 480 heures ; les unités théoriques de Sciences Humaines (200 h) ont été maintenues ; les unités méthodologiques du DUFA ont été complétées par une initiation à la recherche-action et à la conduite de projet (280 h). Cette inscription, nécessaire pour l'obtention du diplôme, s'est avérée complexe dans son fonctionnement et les deux dispositifs, DUFA et recherche-action, sont, le plus souvent, restés parallèles.

**- L'action et la recherche dans la formation à et par la recherche-action de type stratégique :** le dispositif de formation se donne pour objectif, la conduite d'une action éducative transformative, guidée par la recherche et fondée sur l'acquisition de savoirs épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques : « *La recherche-action de type stratégique lie formation théorique et problème d'action, formation et pratique des institutions et des formateurs en formation. Elle prend en compte leurs situations professionnelles réelles et, de ce fait, elle ne pouvait partir de contenus tout prêts et tout bouclés ; il a fallu les bâtir au fur et à mesure de la formation, à partir des besoins des formateurs et de leurs projets* » (IG, H, sociologue).

Ce qui n'a été simple, ni pour les enseignants, ni pour les formateurs en formation : « *C'était compliqué, la recherche-action parce qu'on avait l'habitude de travailler avec les publics qu'on accueillait... On peut même dire qu'on avait nos petites habitudes, nos petites manies, nos routines, en un mot. On est entré en formation, et les contenus de nos modules, de nos enseignements ont été questionnés, nos certitudes ont été remises en cause tout comme nos habitudes. Les enseignants nous demandent : Pourquoi vous faites comme ça ? Et on se questionne, on se met à lire et on se demande, en effet, pourquoi on faisait comme ça. Le travail de recherche a mis en cause notre train-train et on a vu se transformer l'ensemble de nos pratiques, nos modes de réponses, nos manières de préparer nos enseignements, nos manières de faire avec les publics* » (MC, F, formatrice).

Recherche et action ont été menées conjointement et « *les enseignements théoriques, méthodologiques sont venus nourrir la recherche d'une part mais aussi l'action que nous menions avec nos publics parce qu'il nous fallait appliquer, mettre en œuvre et que ça allait très vite... Et comme il nous fallait appliquer, il nous fallait avoir compris, on ne pouvait pas faire semblant* » (CD, H, conseiller en formation).

La formation à et par la recherche-action apparaît donc dialectiser davantage la recherche et l'action que les trois autres dispositifs : « *Si on analyse le processus, dira une formatrice en formation, on peut dire qu'au départ, ce sont les professionnels qui avaient les connaissances : connaissances de l'institution, des dispositifs, des*

*modes de travail, des partenariats, des publics accueillis, etc. Dans la formation, on a acquis des outils pour analyser nos connaissances, pour les mettre à distance, pour élaborer des hypothèses de travail, pour construire un dispositif de formation et pour l'évaluer. Dans l'action, on a obtenu des résultats qui ont été évalués, analysés et qui ont, à leur tour, induit des modifications du dispositif. On a donc toujours suivi un mouvement pratique/théorie et retour à la pratique pour la transformer, pour l'améliorer par des connaissances et des outils méthodologiques* » (CG, F, responsable de formation).

Ainsi, articuler théorie et pratique signifie mener les deux « de front », n'en privilégier aucune, ne pas abandonner la réflexion au profit de l'empirisme et du pragmatisme, mais aussi bannir le formalisme et l'académisme en fondant les apports théoriques, non sur le discours, mais sur l'action et le réel à transformer.

– **La production de connaissances et la transformation des pratiques des formateurs en formation** : dans ce type de formation, les savoirs ne sont plus « distribués » selon des programmes strictement pré-établis ; ils sont mobilisés pour répondre à des besoins spécifiques identifiés par les formateurs en formation et par les enseignants, pour l'analyse des situations de travail, des difficultés rencontrées ou pour mener de nouvelles tâches.

Les rapports aux savoirs sont donc des rapports d'investissement : les savoirs théoriques, méthodologiques et techniques questionnent et éclairent les pratiques quotidiennes ; mais aussi des rapports de mobilisation : ils permettent de modifier les pratiques éducatives et ils sont, enfin, des rapports de production et de formalisation. En effet, si cette formation est consommatrice de savoirs, elle en est aussi, comme processus de recherche et d'action, productrice.

Dans le dispositif expérimental, quatre types de savoirs ont été produits : des savoirs en usage (Malglaive, 1990) et des savoir-faire : ceux des formateurs et ceux des enseignants qui se sont trouvés modifiés par la recherche-action ; des connaissances sur les institutions de formation : leurs modes de fonctionnement, d'organisation, de travail, bref, on est entré dans la « boîte noire » des organismes de formation ; des connaissances sur l'environnement de la formation : le fonctionnement des instances partena-

riales, les rapports de forces et d'influences, les dynamiques de changements mais aussi de résistances ; et, enfin, des connaissances sur la recherche-action, elle-même, ses conditions de faisabilité, d'évaluation, ses difficultés, l'implication des différents partenaires, les collaborations des institutions et de l'Université, etc.

Par ailleurs, la recherche-action a modifié le rapport que les formateurs entretiennent communément avec les savoirs ; en effet, elle a fait découvrir, outre l'action et ses nécessités – que tout formateur connaît – les exigences de la recherche – ignorées le plus souvent – et a transformé leur rapport aux savoirs dès lors que la production de ceux-ci est devenue une « activité » menée dans la recherche, testée dans l'action et formalisée dans le mémoire de fin de formation.

– **Les positions et rapports au pouvoir des enseignants et des formateurs en formation** : dans la formation à et par la recherche-action, les enseignants étaient ceux du DUFA ; ce sont soit des praticiens-chercheurs de la Formation Continue, soit des enseignants-chercheurs de l'Éducation. Quelques-uns d'entre eux, réunis en équipe pluridisciplinaire, ont été les « porteurs », les « entraîneurs » et les « accompagnateurs » des projets de recherche-action des formateurs en formation et « ce qu'on peut dire, soulignera une formatrice, c'est qu'ils ont été les soutiens des projets et les soutiens du groupe. Nous avons avec eux des relations différentes de celles des autres enseignants du DUFA. Les formateurs de recherche-action se sont impliqués dans nos affaires ; avec eux, on a dépassé les relations habituelles enseignants/enseignés et on a atteint des relations de collaboration, de confiance » (DL, F, responsable de formation).

Bref, les enseignants ont été co-impliqués et co-responsables de l'ensemble des projets d'action et leurs contenus de formation, leurs pratiques pédagogiques, leurs relations aux formateurs en formation se sont trouvés modifiés « la formation ne s'est pas faite de l'enseignant à l'enseigné, de A à B ou de A sur B, comme le dit Paolo Freire, mais de A avec B » (CM, H, formateur).

En ce qui concerne la satisfaction des besoins de formation des formateurs, la formation à et par la recherche-action de type stratégique est méthodologique, fondée sur les pratiques professionnelles des formateurs, comme le DUFA, mais elle est aussi initiation à la recherche, comme la

Maîtrise de sciences de l'éducation ; ce qui la distingue de ces deux formations, c'est la volonté et la capacité de dépasser les seuls objectifs d'initiation à la recherche et d'analyse des pratiques pour mener conjointement une recherche et une action effectives, visant la modification des réalités éducatives et la production de connaissances.

## REMARQUES CONCLUSIVES : LES LIMITES

Néanmoins, à propos de cette formation, on peut souligner des limites et émettre des réserves. La première réserve tient à l'effet d'innovation, à « l'effet Hawthorne » ; en effet, une telle expérimentation, fondée sur des alliances politiques, institutionnelles fortes, sur des mobilisations actives, peut-elle être reconduite sans risquer la sclérose, la routine ? Bref, on pose, ici, la question, fréquente en éducation, de la reconduction, de la démultiplication d'une expérimentation.

La seconde réserve concerne la production de connaissances ; celles-ci sont, en effet, restées partielles, contextualisées, peu formalisées et un travail de recherche reste à réaliser pour les capitaliser, les généraliser.

Enfin, la troisième réserve tient à la double inscription du dispositif expérimental dans le DUFA et dans les organismes de formation concernés. Fréquemment, dispositifs comme institutions ont fonctionné de manière parallèle.

Comment, dans le premier cas, homogénéiser les deux dispositifs de formation, sachant que

tous les enseignants du DUFA ne partagent pas nécessairement notre intérêt pour la méthode de recherche-action ?

Comment, dans le second cas, collaborer avec les responsables des institutions, leur proposer des modifications de leur fonctionnement pédagogique ou organisationnel sans devenir des « contrôleurs » – universitaires, de surcroît – de leur politique institutionnelle ?

Autant de questions restées sans réponses à l'issue de l'expérimentation et qui se poseront à nouveau si celle-ci devait être reconduite. D'ores et déjà, des propositions d'amélioration ont été formulées par les formateurs en formation, par les responsables des organismes, par les enseignants de la recherche-action ; elles concernent un travail « en réseau », l'élargissement de l'expérimentation, l'accueil d'équipes pédagogiques volontaires, la solidarité et la co-formation, etc.

Ces perspectives constituent-elles des vœux pieux ou des utopies téméraires ?

Oui et non à la fois, comme toujours... Oui, si l'on souhaite obtenir des résultats immédiats, si l'on attend « *un coup de baguette... idéologique et pédagogique* » (11).

Non, si l'on songe aux résultats, partiels certes, mais néanmoins encourageants, obtenus dans la recherche-action et qui pourraient être plus probants encore avec la démultiplication de ce type de formations qui se veulent « *axiologiquement acceptables, socialement efficaces, méthodologiquement et scientifiquement rigoureuses* » (12).

Christine Capelani  
CUEEP - Université de Lille I



## NOTES

- (1) C. DUBAR, Les innovations de formation en entreprise. *In* : AFP, Centre INFFO, Paris, n° 119, juillet-août 1992, p. 10-13.
- (2) F. MARQUART, Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée. *In* : **Actes du Colloque : Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités**. Lille 29-30 novembre et 1<sup>er</sup> décembre 1989. Tome 1, juin 1990, p. 83-103, p. 85.
- (3) *ibid*, p. 87.
- (4) Centre INFFO, **Formation de formateurs, Répertoire des formations**. Paris, 1990, 117 p.  
C. CAPELANI, J. HEDOUX, Les diplômés d'université en formation d'adultes. *In* : AECSE, Paris, n° 19, janvier 1996, 61 p., p. 45-52.  
Collectif, Les missions Formation de formateurs. *In* : AFP, Centre INFFO, Paris, n° 117, mars-avril 1992, p. 67-77.
- (5) M. LESNE, La formation des formateurs d'adultes. *In* : **Traité des sciences pédagogiques**, Paris, tome 8, p. 228-278, p. 242.  
M. FOUDESIAT, La formation de formateurs dans les Universités. *In* : **Travaux et publications du Centre d'éducation permanente de l'Université de Paris I**, n° 3, Publications de la Sorbonne, 1986, 129 p., p. 17.  
B. LIETARD, La formation des agents de la formation. *In* : **Les Métiers de la formation**, Centre INFFO, CNAM, Université de Lille III, Paris, La Documentation Française, 1994, 319 p, p. 103.
- (6) J.-M. BARBIER, M. LESNE, Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins : les modes de détermination des besoins en formation. *In* : **POUR**, n° 46, 1976, p. 51-64, p. 51.
- (7) G. MALGLAIVE, **Politique et pédagogie en formation d'adultes : Théories et pratiques de l'éducation permanente**, Paris, Edilig, 1981, 258 p., p. 35 et suiv.
- (8) P. DEMUNTER, L'action collective en formation : une pratique éducative en milieu ouvrier, *In* : **Contradictions**, Bruxelles, n° 4, 204 p.  
P. DEMUNTER, M.R. VERSPIEREN, Evaluation du Programme Régional de Formation des Publics faiblement qualifiés et scolarisés, Volume III : **Les Pratiques pédagogiques et leurs effets**, octobre 1992, 202 p., p. 15-22.
- (9) M. WEBER, **Essais sur la théorie de la Science**, Paris, Plon, 1965, p. 181.
- (10) Les formations de formateurs se fondent sur une maîtrise disciplinaire ou technique déjà constituée.
- (11) M. LESNE, *op. cit.*, p. 90.
- (12) J. HEDOUX, Recherches-actions. Différences et convergences. *In* : **Les Cahiers d'Etudes du CUEEP**, Lille, n° 9, décembre 1987, p. 5-12, p. 5.

## BIBLIOGRAPHIE

- Actes du Colloque : Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités (1990)** – Lille : CUEEP-FCEP, 2 tomes, 359 p., annexes 51 p.
- ALLOUCHE-BENAYOUN J., PARIAT M. (1993). – **La fonction formateur : Analyse identitaire d'un groupe professionnel**. Toulouse : Privat, 231 p.
- BARBIER J.-M. (1985). – **L'évaluation en formation**. Paris : PUF, 285 p.
- BARBIER J.-M., LESNE M. (1986). – **L'analyse des besoins en formation**. Paris : Robert Jauze, 255 p.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF, 305 p.
- BOURDIEU P. (1993). – **La Misère du Monde**. Paris : Seuil, 954 p.
- BOURDONCLE R. (1991). – **Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs (1970-1988)**. Paris : INRP, 190 p.
- CAPELANI C. (1995). – **Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique**. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 3 tomes, 132 p., 404 p., annexes.
- CHARLOT B., FIGEAT M. (1985). – **Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984**. Paris : Minerve, 621 p. (Voies de l'Histoire)
- CHARLOT B (1995). – **Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi**. Paris : ESF, 248 p. (Pédagogie)
- DEMUNTER P.(1994). – Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et dispositifs de formation. *In* : **Recherche-action. Théorie-praxis**. Bruxelles : Contradictions (n° 76, p. 83-104).
- DUBAR C. (1985). – **La formation professionnelle continue**. Paris : La Découverte, 127 p.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin, 278 p.
- DUMAZEDIER J. (1986). – Un échec scolaire caché. **Revue française de pédagogie**, n° 77, p. 57-60.
- FOUDESIAT M. (1986). – **La formation des formateurs dans les universités**. Paris : Publications de la Sorbonne, 129 p. (Travaux et publications du Centre d'éducation permanente de l'Université de Paris I ; n° 3).
- FRITSCH P. (1972). – **L'éducation des adultes**. Paris ; La Haye : Mouton, 176 p.
- HEDOUX J. (1996). – **Se former à la pédagogie. Guide méthodologique en formation**. Paris : Lamarre, 261 p.
- JODELET D. (1991) (dir.). – **Les représentations sociales**. Paris : PUF, 424 p. (Sociologie d'aujourd'hui).
- KOHN R.C., NEGRE P. (1991). – **Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherches en sciences humaines**. Paris : Nathan Université, 239 p.
- LESNE M. (1977). – **Travail pédagogique et formation d'adultes : Eléments d'analyse**. Paris : PUF, 185 p.

- LIETARD B. (1994). – La formation des agents de la formation. *In* : Centre INFFO, CNAM, Université de Lille III, **Les Métiers de la Formation**. Paris : La Documentation Française, 319 p.
- MALGLAIVE G. (1981). – **Politique et pédagogie en formation d'adultes : Théories et pratiques de l'éducation permanente**. Paris : Edilig, 258 p.
- MALGLAIVE G. (1990). – **Enseigner à des adultes**. Paris : PUF, 280 p.
- MOSCONI M.-A. (1995). – Une revue de travaux sur la formation de formateurs, 1970-1989. **Recherche et formation**, n° 19, p. 115-136.
- SCHWARTZ B. (1994). – **Moderniser sans exclure**. Paris : La Découverte, 245 p.
- TERROT N. (1983). – **Histoire de l'éducation des adultes en France**. Paris : Edilig, 307 p.
- VERSPIEREN M.-R. (1991). – **Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation**. Paris ; Bruxelles : Contradictions ; L'Harmattan, 396 p.

# Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires

Marie-Annick Le Gouellec-Decrop (1)

---

*L'analyse sociologique et psychosociologique montre comment un processus de professionnalisation a été initié dès la création dans les lycées des premiers centres locaux de documentation, puis grâce à la prise en charge par les documentalistes de la formation des élèves à des savoir-faire méthodologiques que les professeurs délaissaient. A travers l'acquisition d'un statut et d'un mandat, les premiers éléments d'une professionnalisation effective se sont mis en place sous l'impulsion de documentalistes souvent militants. Leur groupe est confronté depuis quelques années à celui des jeunes documentalistes issus du CAPES et de l'IUFM, dont les aspirations et les revendications diffèrent. Le clivage se cristallise autour de la maîtrise de savoirs différents, ainsi que de revendications identitaires et statutaires s'opposant. La formation initiale, tout en y contribuant, n'est pas encore acteur d'un authentique processus de professionnalisation.*

---

## INTRODUCTION

La massification de l'enseignement secondaire au cours des dernières décennies s'est traduite par l'accueil de publics nouveaux et très élargis dans les établissements scolaires. De ce fait, la formation méthodologique s'est rapidement avérée devenir une priorité, de même que l'exigence de savoirs et de compétences critiques. Les transformations institutionnelles et pédagogiques sont devenues une nécessité, les organisations classiques et les méthodes traditionnelles étant devenues inadaptées, voire inopérantes. De cette

évolution ont émergé de nouvelles dynamiques, une prise de conscience plus aiguë de la fonction éducative des enseignants.

La rénovation des collèges, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et la mise en place de projets pédagogiques, puis la rénovation des lycées, en 1992.

Créé en 1958 au lycée Jeanson de Sailly à Paris, le premier centre local de documentation, a ouvert la voie qui allait permettre l'apparition puis le développement du corps des documentalistes des établissements du second degré.

## LA PROBLÉMATIQUE

Le premier objectif de la recherche était de connaître la pratique professionnelle, ou les pratiques professionnelles des documentalistes, ou encore de savoir comment se construisent leurs caractéristiques professionnelles (M.A. Decrop, 1997).

Il s'est agi ensuite de savoir si le métier pouvait prétendre au statut de profession, se distinguant d'un métier par ses savoirs théoriques, rationalisés et professés (R. Bourdoncle, 1991), son statut et son mandat ou, à défaut, si un processus de professionnalisation était en cours et quelle en était la nature, en définissant la professionnalisation comme le processus dynamique de passage d'un métier à une profession (P. Perrenoud, 1994).

En effet, depuis 30 ans, le corps des documentalistes est manifestement en pleine évolution (J. Hassenforder, 1984). Corrélativement, le métier se transforme et la question centrale était de savoir comment ce changement se réalise au fur et à mesure que l'identité se dégage et quels sont la nature et le sens de cette évolution au regard d'un processus de professionnalisation. Il était possible de formuler l'hypothèse que la transformation des missions et celle du corps des documentalistes dans son ensemble présentent les caractéristiques d'un processus effectif de professionnalisation. Pour vérifier cette hypothèse, il fallait examiner et définir les éléments caractéristiques d'une profession documentaliste, savoir si des spécialités différentes, ou encore de conceptions distinctes, y coexistaient et si, à défaut de profession sensu stricto, le processus de professionnalisation était en cours et comment.

Les référents théoriques ont été empruntés aux théories sociologiques des professions et de la professionnalisation, théorie fonctionnelle et théorie interactionniste, (C. Dubar 1992), d'une part, aux théories de l'identité d'autre part (R. Sainsaulieu, 1985). Faute de travaux sur les documentalistes, ce sont les interprétations de la professionnalisation des enseignants qui ont été interrogées, tout particulièrement les travaux de R. Bourdoncle, M. Altet et Ph. Perrenoud.

## LA MÉTHODOLOGIE ET LE RECUEIL DES DONNÉES

Les résultats proviennent :

- d'un questionnaire adressé à un échantillon représentatif de 100 documentalistes ;
- d'entretiens complémentaires effectués avec des documentalistes expérimentés aussi bien que plus jeunes dans les fonctions ;
- de la mise en œuvre de la méthode dite d'analyse implicative des variables visant à recenser les représentations des documentalistes. L'analyse implicative de variables est une méthode d'investigation autorisant la récolte de représentations, l'analyse statistique et l'interprétation de choix parmi des variables proposées aux personnes interrogées mais aussi des enchaînements de ces variables (M. Bailleul, 1994) ;
- de l'analyse des publications récentes de l'association professionnelle dominante.

Ils sont traités, suivant leur nature, par voie statistique, par analyse de contenus, et par la méthode de l'analyse implicative. Les résultats sont ensuite interprétés au regard des concepts de profession et de professionnalisation empruntés aux théories de la sociologie des professions.

## LES CRITÈRES DE LA PROFESSIONNALISATION

Notre problématique conduit l'interprétation des résultats collectés et impose que soient examinés, en tant que critères de définition d'une profession, le recrutement et les missions fixées, la nature des savoirs mis en jeu, dont l'importance plus particulière d'un phénomène récent, celui de l'informatisation, ainsi que la mise en œuvre de ces savoirs dans la pratique. Le processus de professionnalisation lui-même sera éclairé.

Le **mandat** confié par une société à un groupe professionnel, le **statut** de ses membres et l'**autonomie** dont ils bénéficient dans leur exercice professionnel, constituent des critères nécessaires à l'attribution de l'appellation de profession (Chapoulié, 1973).

En essayant de replacer l'émergence du corps des documentalistes et son **mandat** dans le cadre

de ses conditions historiques, il apparaît que le développement des C.D.I. est lié pour une part à la crise pédagogique issue de l'accroissement de l'échec scolaire. Le corps s'est appuyé sur le soutien qu'il apportait dans le traitement des problèmes posés par la scolarisation de nouveaux publics, pour amener l'éducation nationale à préciser ses missions.

La circulaire du 17 février 1977 avec la reconnaissance officielle d'une mission avait constitué une première étape importante dans le processus de définition d'un métier nouveau et dans l'émergence d'un nouveau champ professionnel. Mais c'est ensuite que des étapes véritablement décisives ont été franchies en 1986 (Circulaire du 13/03/96), avec la circulaire de missions, et en 1989 avec la création du CAPES. La circulaire de 1986 définit le mandat des documentalistes de façon très large et aussi exhaustive que possible, dans un contexte difficile à gérer au quotidien, mais présentant l'avantage décisif de définir un corpus de missions spécifiques.

L'institution fixe ainsi concrètement quatre missions principales au « documentaliste bibliothécaire » de l'établissement scolaire :

- la formation des élèves à l'utilisation du C.D.I. et à la recherche documentaire ;
- la mise à disposition du fonds ;
- la promotion de la lecture ;
- la communication interne et externe.

Le statut cependant restait en suspend dans l'attente de la résolution du problème du diplôme.

La création du CAPES, annoncée en 1989 par le Ministre lors d'un congrès de la FADBEN (2), a été fondamentale dans l'évolution de la profession. De façon tout à fait déterminante, le CAPES a extorqué des règles explicites de recrutement et le début de la parité pédagogique avec les professeurs. Les règles explicites de recrutement se déclinent par un niveau universitaire minimal, la licence et un concours difficile avec des épreuves spécialisées. Des compétences et des qualités sont attendues que les présidents des jurys de CAPES affichent dans les rapports du jury.

Le CAPES a donné un statut. Il est à l'origine d'une reconnaissance effective de la fonction. Statut et reconnaissance étaient attendus depuis longtemps par tous les documentalistes et les

plus âgés y ont été les plus sensibles. Néanmoins, la création du CAPES n'a pas à proprement parler joué de rôle décisif dans l'apparition du sentiment d'appartenance au corps des documentalistes, qui lui s'était forgé dans la lutte. Mais au terme de l'obtention de la garantie juridique, en apportant le statut de plein droit et la définition progressive de la spécificité, par la reconnaissance d'une compétence propre ainsi que l'élaboration d'un système de règles et de valeurs communes assurant des bases stables à l'exercice de la profession, il a constitué un aboutissement. Il a également été suivi d'une retombée des revendications.

Pour les plus jeunes, le droit au CAPES et au statut est maintenant acquis. Il va de soi en quelque sorte. Le CAPES, devenu épreuve initiatrice, joue alors vraiment un rôle déterminant dans la genèse du sentiment d'appartenance et dans le « passage à travers le miroir » (C. Dubar, 1992). C'est vers la revendication d'une agrégation et d'une inspection que se tournent aujourd'hui massivement les aspirations. Ces étapes restent encore à parcourir.

Le CAPES est aussi une étape significative de l'**autonomie** croissante des documentalistes. De par leur statut, les garanties et les limites de l'autonomie des documentalistes peuvent être comparées à celles des enseignants.

Au quotidien et dans les faits, le documentaliste a seul la responsabilité de son outil de travail et en assure la gestion, avec peu de contrôle effectif. Le chef d'établissement n'est pas toujours très compétent dans ce champ et l'autorité pédagogique est peu présente. Le documentaliste, en outre, contrairement aux professeurs, n'a pas de service horaire mais des tâches à accomplir dans un emploi du temps souple.

Mais cette autonomie est relative. La formation des élèves à une méthode particulière d'apprentissage au travail intellectuel impose d'avoir accès aux élèves. Cela implique de convertir les professeurs à l'importance de ces enjeux. Quelles sont les modalités de cette stratégie ? Souvent, le documentaliste s'efforce d'inscrire l'action du C.D.I. dans les axes du projet d'établissement. Par questionnaire ou lors des entretiens, la plupart des documentalistes affirment avoir un projet de C.D.I., articulé le plus souvent au projet d'établissement, quelquefois de façon formelle lorsque le projet n'a pas d'incidence sur la pratique ; c'est

alors un volet juxtaposé, dans le document général du projet d'établissement, en reprenant et en traduisant les axes pédagogiques. Les activités peuvent aussi être résolument innovantes, souvent quand le projet fonctionne effectivement.

Les savoirs et leur degré de **rationalisation** constituent également un critère déterminant pour l'accès des métiers au statut de profession. L'examen des domaines de savoir et des théories de référence constitue de ce fait un passage obligatoire. (R. Bourdoncle, 1991).

L'opération fondamentale du métier consiste à faciliter l'**accès à l'information**. Elle fait l'objet de règles, codes, et normes qui définissent aussi bien les supports (manuscrits, livres, tous les documents écrits, graphiques ou iconographiques, supports audiovisuels, aussi bien que logiciels, CDRom, etc.) que la façon de décrire les documents et de classer leurs fiches dans un catalogue.

Ces savoirs scientifiques de la documentation, différents des savoirs de l'enseignement partagés avec le corps professoral, sont les savoirs théoriques regroupés sous le terme de bibliothéconomie. Ils sont organisés autour de la question du classement, ayant une double dimension à la fois épistémologique et pratique, de toutes les questions du traitement, ainsi que des sciences et des théories de l'information et de la communication (H. Fondin, 1994).

Le professionnalisme de la documentation en établissement scolaire consiste dans le service rendu à un usager très particulier puisqu'il faut aussi le former. Le documentaliste enseignant est confronté de ce fait à un dilemme : choisir entre vouloir faire professionnel en appliquant des normes non adaptées aux services qu'il doit rendre ou bien être professionnel en n'appliquant pas les normes de sa profession.

La spécificité des documentalistes de l'Éducation nationale réside donc dans le fait qu'ils doivent s'interroger sur les liens qui s'établissent entre le processus d'information et les démarches de formation ou d'apprentissage, appartenant respectivement à leur champ propre, à celui des professeurs et à celui des élèves.

Dans les faits, deux positions se distinguent chez les documentalistes quant à la nature des savoirs maîtrisés. Dans la grande majorité des cas, c'est-à-dire pour les documentalistes âgés

de 35 ans ou plus, le savoir structuré et rationalisé dont ils affirment disposer demeure le savoir universitaire initial. Les autres connaissances, celles de la documentation ont été acquises dans l'expérience quotidienne : elles paraissent sans *réelle légitimité*. *D'une façon générale, les seules connaissances dont les plus âgés se sentent vraiment sûrs sont celles acquises avant l'entrée en fonction.*

Il en va différemment des plus jeunes à qui des savoirs documentaires et pédagogiques ont été dispensés lors de la formation initiale. Mais pour eux aussi, ce sont les références pédagogiques qui prédominent dans les savoirs que l'on prétend maîtriser.

Les documentalistes ne dispensent donc pas directement auprès des élèves leurs savoirs d'origine universitaire et ils ne disposent pas, pour la majorité d'entre eux, des savoirs théoriques de la documentation.

Les documentalistes affirment aussi que les savoirs mis en œuvre au quotidien sont tout d'abord et de très loin des savoirs techniciens, avant les savoirs de nature théorique.

De fait, les savoirs utilisés au quotidien sont issus de la codification des savoir-faire acquis dans la pratique quotidienne en techniques professionnelles. Cette compétence spécifique s'est progressivement édifiée et corrélativement se sont définies des frontières délimitant l'activité des documentalistes par rapport à celle de leurs partenaires.

Il semble donc que les documentalistes mettent en œuvre des compétences pour lesquelles ils ne sentent pas le mieux armés. En effet, même si certains d'entre eux, assez rares, se sont donnés une formation technique telle que le CAFB, un DUT (3), voire une maîtrise en documentation, ils n'ont pas reçu de formation longue dans le champ strictement professionnel et se disent formés, par contre, dans leur discipline d'origine.

Cette contradiction est un élément important de l'identité professionnelle des documentalistes : l'institution leur a longtemps attribué des fonctions, ou encore un mandat, sans leur avoir dispensé la formation initiale afférente, sans leur avoir fait acquérir les savoirs de base de la profession.

**Croisement : Age/Quels sont, selon vous, les savoirs spécifiques  
mis en jeu dans l'exercice de votre métier ?**

	25 à 35 ans		35 à 45 ans		45 à 55 ans		plus de 55		
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
<b>Techniciens</b>	10	30,3	7	21,21	15	45,45	1	3,03	33
<b>%</b>	<b>38,46</b>	14,93	<b>26,92</b>	10,45	<b>34,88</b>	22,39	100	1,49	<b>49,25</b>
<b>Théoriques</b>	5	19,23	9	34,62	12	46,15			26
<b>%</b>	29,23	7,46	<b>34,62</b>	13,43	27,91	17,91			<b>38,81</b>
<b>Pédagogiques</b>	3	25	3	25	6	50			12
<b>%</b>	11,54	4,48	11,54	4,48	13,95	8,96			<b>17,91</b>
<b>Culture Générale</b>	2	18,18	5	45,45	4	36,36			11
<b>%</b>	7,69	2,99	19,23	7,46	9,3	5,97			16,42
<b>Ouverture</b>					1	100			1
<b>%</b>					2,33	1,49			1,49
<b>N.S.P.</b>	6	46,15	2	15,38	5	38,46			13
<b>%</b>	23,07	8,86	7,69	2,99	11,63	7,46			19,41
	26	38,81	26	38,81	43	64,18	1	1,49	67

**Les savoirs spécifiques mis en œuvre**

**La médiation pédagogique** constitue le deuxième axe d'évolution de la pratique professionnelle des documentalistes.

Dans la première moitié des années 80, les documentalistes ont bénéficié d'une conjoncture favorable liée à la volonté politique de lutter contre les inégalités sociales et scolaires. Corrélativement s'imposait explicitement la nécessité de faire acquérir aux élèves des méthodes de travail et d'accès à un savoir, elles-mêmes fondées par les sciences cognitives. C'est ainsi que progressivement, la profession a défini son champ dans la transmission d'une méthode intellectuelle non enseignée comme telle par les professeurs, celle de la recherche d'informations, à travers la *recherche documentaire qui tend aujourd'hui à évoluer vers la maîtrise de l'information.*

Ainsi, comme il est devenu désormais impératif d'amener les jeunes à maîtriser leur système d'accès à la connaissance et à l'information, le développement d'une culture de l'information passe par une démarche pédagogique nouvelle liée à la gestion des processus de documentation

et d'information. Les documentalistes investissent largement ce champ.

C'est pourquoi les documentalistes se disent investis d'une mission pédagogique et éducative auprès des élèves, mais ils rencontrent des difficultés pour la mettre en œuvre. Et effectivement, lorsqu'ils sont interrogés, par questionnaire ou entretien, sur les objectifs prioritaires de leur action dans les C.D.I., les documentalistes répondent essentiellement dans le champ des acquisitions à développer chez les élèves, savoir-faire et capacités méthodologiques :

- globalement, la formation à la recherche documentaire précède la dimension culturelle ;
- puis l'autonomie dans l'utilisation du C.D.I. ou l'accès à l'information.

Plus loin seulement arrive tout ce qui relève de la bibliothéconomie, constitution du C.D.I. et du fonds, informatisation, etc.

Il faut noter, cependant, des différences significatives, selon les tranches d'âge. Pour les plus

jeunes, de 25 à 45 ans, la formation à la recherche documentaire l'emporte largement sur la lecture et la culture générale ; ces deux dimensions sont par contre prioritaires et à égalité, chez les plus âgés.

Les documentalistes ont su, en outre, passer de la formation des élèves à des savoirs faire, notamment la recherche documentaire, à l'apprentissage des processus intellectuels engagés dans l'acquisition du savoir. Ils se sont ainsi approprié un champ de connaissances à faire acquérir aux élèves. Cependant une difficulté est née de cette évolution parce que ce sont les professeurs qui détiennent les élèves. Deux alternatives se présentaient donc et divisent le corps :

- en faire un champ de spécialité au sens propre : le documentaliste médiateur entre l'information et l'utilisateur. En arrière-plan, la conception de la documentation comme une discipline à part entière implique la revendication d'une agrégation ;

- refuser cette tendance, pour travailler dans une approche transversale et rechercher le contact des professeurs. Dans ce cas, la documentation n'est pas une discipline au sens du second degré, mais le risque est plus fort pour les documentalistes de conserver un statut hybride.

**Les nouvelles technologies de l'information et de la communication**, enfin, constituent un facteur puissant de rationalisation.

L'introduction des nouvelles technologies a constitué un moment fort dans la vie des C.D.I. En effet, les technologies de l'information et de la communication modifient profondément les conditions d'accès et d'intégration de l'information et du savoir et l'intérêt pédagogique de la formation des élèves à la recherche documentaire informatisée est reconnu parce qu'elle permet le développement de l'autonomie, la préparation à une utilisation ultérieure des banques de données, l'appropriation de l'outil informatique ainsi que les apprentissages de méthodologies intellectuelles, le développement de capacités cognitives et de comportements intellectuels. Il faut en effet définir le questionnement, le traduire en mots clés et en descripteurs, poser une ou des équation(s) de recherche, croiser des concepts, etc.

Pour le documentaliste, les objectifs sont donc de deux ordres différents : améliorer la gestion

des fonds documentaires et de ce fait en permettre un meilleur usage, en même temps que proposer aux élèves une familiarisation avec les technologies nouvelles qu'ils seront plus tard amenés à utiliser régulièrement dans leur vie professionnelle et personnelle. Cet objectif impose, pour être atteint, une formation systématique de tous les jeunes. Après une période de résignation ou de rejet, et quelles que soient les réticences avouées ou inavouées, la formation à la recherche documentaire informatisée est une préoccupation commune à l'ensemble du corps. Il existe un consensus implicite sur la nécessité et l'intérêt de donner cette formation aux élèves.

Corrélativement la maîtrise de la technique s'est développée. La réalisation est évidemment variable, soumise plus particulièrement que dans le cas d'autres activités telles que l'incitation à la lecture ou la formation à la recherche documentaire « traditionnelle », à la motivation, aux aptitudes et aux compétences du documentaliste. C'est dans les classes de sixième et de seconde que cette initiation connaît encore actuellement son plus grand développement.

Comme le soulignait déjà B. Seibel (**Éducation et Formation**, 1995), l'informatique et les nouvelles technologies de l'information ont contribué à modifier la profession, notamment avec l'accès aux grands réseaux d'information. Au croisement des préoccupations pédagogiques, la multiplication des informations et la complexité des réseaux en autorisant l'accès imposent aux documentalistes de savoir désormais discerner les ressources pertinentes, évaluer ce que l'on trouve dans les bases de données ou sur les réseaux, conseiller et procéder aux acquisitions, favoriser l'orientation des usagers vers ce qui a de l'intérêt ou de la valeur.

L'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, outre le fait qu'elle a modifié la définition des compétences techniques exigibles et « rééquilibré le déficit identitaire des documentalistes » (B. Seibel), a ainsi imposé la rationalisation des langages et des techniques d'interrogation, ce qui tranche avec l'éclectisme technique observé précédemment dans la diversité des systèmes de classification en vigueur dans les C.D.I.

Le gain d'autonomie dans la pratique, lié à l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, est perçu mani-



festement pour la majorité des plus jeunes. Les nouvelles technologies, par contre, sont vécues comme une dépendance par plus de la moitié des plus âgés, ceux qui simultanément privilégient dans l'image de leur fonction la place de la culture générale. Cependant, l'introduction des technologies nouvelles constitue indubitablement, à leurs yeux, une promotion vers plus de reconnaissance, une valorisation de la fonction.

L'opposition entre deux conceptions contradictoires du C.D.I., la conception patrimoniale et la conception pédagogique, se trouve souvent renforcée par l'informatisation. Deux modes d'évolution sont repérables et la définition de deux pôles est possible. Certains documentalistes développent une approche dynamique et des stratégies, individuelles ou collectives pour parvenir à maîtriser cette situation paradoxale. D'autres s'en tiennent à une approche restrictive, réductrice et individuelle relevant d'un modèle attentiste (Sainsaulieu, 1985).

En parallèle, la réflexion théorique sur l'utilisation pédagogique de la recherche documentaire informatisée a débuté, il y a maintenant plusieurs années. La réflexion pédagogique collective sur l'utilisation des logiciels de recherche documentaire et des produits informatiques se développe. Les documentalistes sont alors acteurs de la formalisation et la rationalisation des savoirs de leur pratique. Ils commencent à échanger par le réseau. La réflexion porte sur quels objectifs cognitifs et quels savoir-faire développer et comment constituer un savoir conceptuel minimal.

L'informatisation des C.D.I. est donc un ferment puissant de réflexion, de cohésion et de cohérence au sein du corps des documentalistes et dans les pratiques. Des personnels jusqu'ici souvent isolés, d'origines disciplinaires diverses, se rencontrent, mettent en commun leurs expériences et leurs difficultés. Ils réfléchissent et mettent progressivement au point des démarches pédagogiques novatrices.

Au regard des savoirs et des champs de compétences, les technologies nouvelles, à travers les logiciels documentaires notamment, délimitent un champ bien défini, aux exigences techniques élevées, qui, selon les documentalistes, ne sera pas discuté par les professeurs, à l'inverse du champ pédagogique.

De fait, l'informatisation des C.D.I. a pour effet de poser d'une façon nouvelle les anciens problèmes pédagogiques de la recherche documentaire. C'est un ferment puissant qui a relancé la réflexion pédagogique des documentalistes. La contribution des nouvelles technologies à la rationalisation des savoirs documentaires est bien identifiée. Les nouvelles technologies modifient notamment aussi, dans cette dimension, la définition des compétences techniques exigibles.

L'introduction des technologies nouvelles, quelle que soit la façon dont les vivent les documentalistes, constitue bien un élément de professionnalisation :

- il s'agit d'un savoir bien identifié, circonscrit et rationalisé s'il en est, spécifique au métier ;
- il implique un niveau de compétence plus élevé et impose dans la pratique la rationalisation des langages et des techniques d'interrogation ;
- ce champ de compétence n'est pas revendiqué par les partenaires.

Il est en résumé possible de dégager les caractéristiques suivantes.

Les savoirs professionnels spécifiques des documentalistes scolaires existent et les documentalistes aspirent à une meilleure maîtrise et une rationalisation de ces savoirs. C'est un élément fondamental du processus de professionnalisation. La formation systématique longue impliquant de professer ces savoirs nécessite aussi de les rationaliser davantage.

Ces savoirs s'organisent autour de trois pôles :

- un pôle théorique, dans les domaines de la communication et de l'information ainsi que des théories de l'apprentissage ;
- un pôle technicien documentaire, bien circonscrit et bien cerné, même s'il n'est pas toujours parfaitement maîtrisé ;
- un pôle pédagogique, découpé dans le champ des acquisitions méthodologiques.

La façon dont les documentalistes ont eu accès à ces connaissances a une incidence sur l'importance relative qu'il leur accorde pour l'exercice de leurs missions. C'est un élément supplémentaire permettant de distinguer des spécialités différentes.

La convergence de ces éléments d'évolution amène la question de la pertinence de la notion de **profession** dans le cas des **documentalistes**.

Les réponses aux questionnaires ne renvoient que rarement à une analyse fondamentale de la part des documentalistes sur leur profession en tant que telle, une remise en question ou un besoin de formation théorique. Les aspirations se limitent souvent à des réajustements et les améliorations issues de la pratique restent d'ordre pratique. Cette absence de réflexion globale sur les fonctions peut être mise en relation avec l'absence de formation professionnelle initiale effective pour la très grande majorité. Les jeunes qui véhiculent une représentation de la fonction issue du discours professé, mesurent mieux, par contre, l'écart qu'il leur reste à combler pour approcher les attentes de l'institution à leur égard et les exigences liées à un statut effectif de profession.

En effet, un certain nombre de conditions ne sont pas en place pour permettre d'affirmer que le métier de documentaliste a atteint le statut de profession. Outre les carences partagées avec l'ensemble du corps professoral, le défaut d'autonomie par exemple, et malgré les progrès importants réalisés dans le champ de la rationalisation des savoirs, il n'en demeure pas moins que ceux-ci ne sont pas encore partagés par l'ensemble du corps. La documentation en établissement scolaire pourrait être qualifiée de semi-profession (A. Etzioni).

## PROFESSIONNALISATION ET GROUPES PROFESSIONNELS

Nous avons retenu, dans la recherche, une définition de la **professionnalisation** en tant que processus amenant un métier vers le statut de profession.

Une minorité seulement des documentalistes porte seule la réflexion sur le processus de professionnalisation du métier. C'est l'amélioration du statut, de l'image, puis l'amélioration des savoirs que privilégient les jeunes dans l'idée de processus de professionnalisation ; c'est l'amélioration de la pratique pour les plus âgés.

Il semble pour ces derniers que, la longue revendication d'un statut effectif ayant abouti avec la création du CAPES, il reste à améliorer la

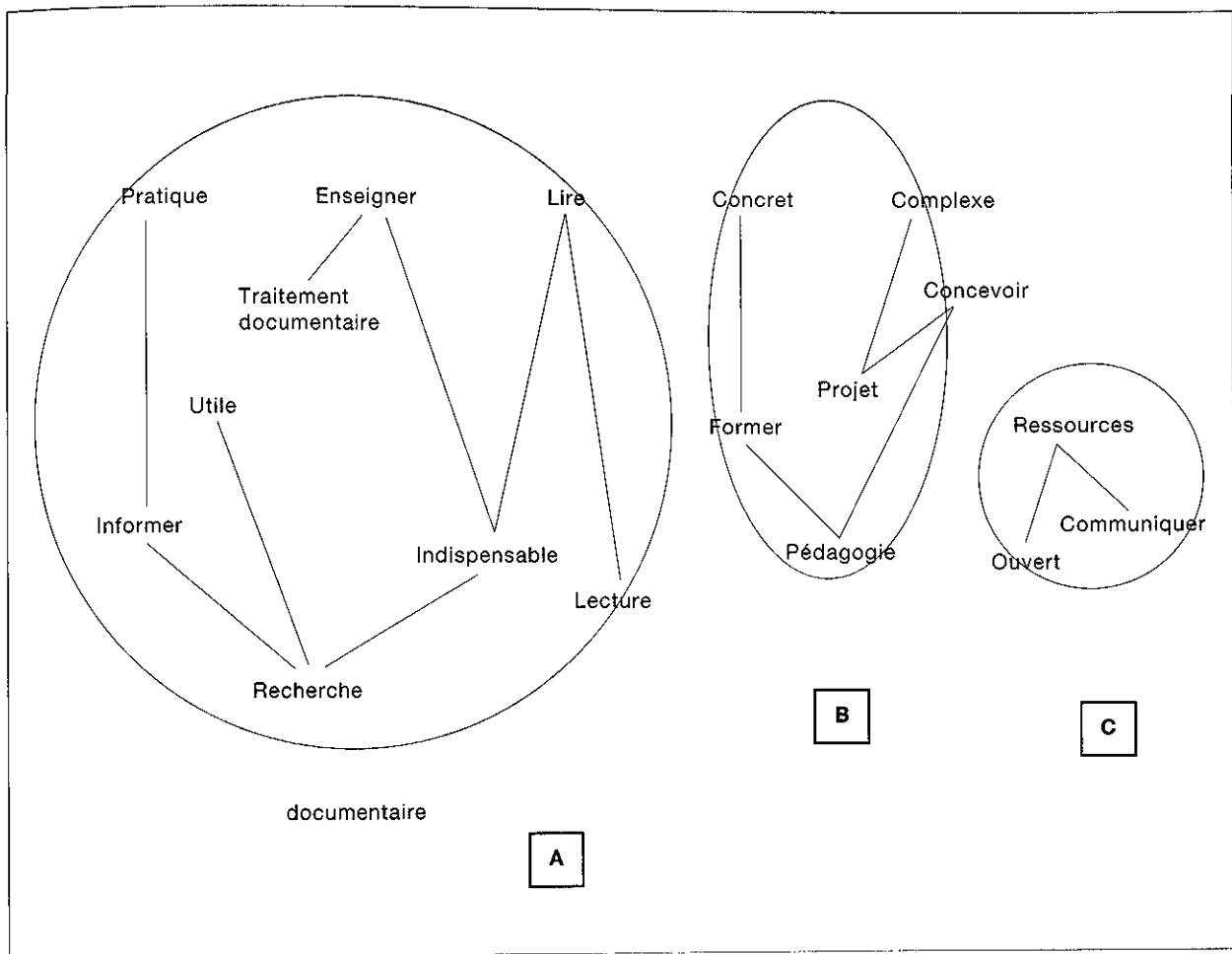
pratique. Pour les jeunes, c'est la revendication de la création d'une agrégation et d'un corps d'inspection spécialisé qui explique la prépondérance relative accordée au statut.

Les documentalistes estiment, de façon très majoritaire, que l'évolution de leur métier se fera avec un accroissement des technologies nouvelles, que cette perspective soit perçue positivement ou négativement. Ils souhaiteraient plutôt, par contre, voir se développer les compétences professionnelles, en même temps que s'améliorer les conditions de travail, et le statut, en terme de reconnaissance. L'aspiration à la professionnalisation existe de façon plus ou moins diffuse, mais elle n'est pas toujours identifiée en tant que telle.

La formation en IUFM est considérée par les documentalistes comme un facteur de professionnalisation. On attend de la formation initiale, sans distinction d'âge ou de recrutement, une réponse à l'absence actuelle de formation théorique dans le champ de la documentation, ensuite plus de cohérence dans la pratique, c'est-à-dire plus de compétences partagées entre documentalistes, la construction d'une « culture » commune d'acteurs. Cependant, beaucoup des documentalistes en poste ignorent encore tout de la formation dispensée à leurs collègues issus du CAPES externe.

Dans l'association professionnelle dominante, enfin, la tendance très forte de la présidence est d'entraîner le corps vers plus de professionnalisme. Ainsi, dès 1994, le programme du congrès de Marseille prévoyait une intervention universitaire sur ce thème : « l'apport des sciences de l'information et de la communication à la formation des formateurs des enseignants-documentalistes dans les lycées et les collèges ».

En résumé, la professionnalisation n'est pas acquise. Elle est en cours d'acquisition. Elle s'élabore avec la mise en place d'une identité nouvelle, accompagnée d'une volonté de changement structurel, en même temps que les missions sont changées. C'est un processus en émergence. Et coexistent à chaque moment de ce processus des types identitaires différents, témoins de l'histoire, de l'évolution de la profession, et précurseurs de son devenir. En fait, le processus de professionnalisation est initié depuis les débuts de la documentation en établissement scolaire, et ce par un groupe militant. Il s'est construit dans la lutte pour la délimitation d'un territoire de compétence et l'obtention d'un statut. Il prend un virage à partir



de 1990, avec la génération des documentalistes issus du CAPES et de l'IUFM, et s'affirme avec l'introduction des technologies de l'information et de la communication.

Les éléments relatifs aux composants de la profession documentaliste en cours d'élaboration ont permis de relever des **conceptions différentes de la profession** au sein du corps.

Les graphes d'implications construits à partir des données récoltées sur le thème « votre métier tel que vous le pratiquez » permettent ainsi d'identifier des dominantes fortes aisément repérables. La démarche de l'analyse implicative permet d'organiser les variables, triées du haut en

bas selon un gradient croissant d'occurrences, en trois groupes.

Les trois groupes identifiés regroupent respectivement les termes suivants :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C
Qualificatifs	Pratique Utile Indispensable	Concret Complexe	Ouvert
Verbes	Informer Enseigner Lire	Former Concevoir	Communiquer
Substantifs	Lecture traitement doc. Recherche doc.	Pédagogie Projet	Ressources

Ces groupes de liaison peuvent être interprétés comme étant significatifs de représentations différentes de la pratique individuelle.

Dans le groupe A, les fonctions du documentaliste touchent à des champs non seulement utiles mais indispensables, tant à l'élève qu'à l'établissement. Il s'agit d'informer. A cette fin, un outil est utilisé, le traitement documentaire. Il s'agit de faire lire en promouvant la lecture et d'enseigner la recherche documentaire. La préoccupation fortement dominante est celle de l'acquisition par les élèves de la méthode de recherche documentaire. Les représentations sont centrées sur la pratique du documentaliste avec les élèves dans le C.D.I.

Dans le groupe B, concrète et complexe, la pratique consiste à concevoir et former, dans le cadre d'un projet pédagogique. Ce groupe inscrit résolument le fonctionnement du C.D.I. dans celui de l'établissement.

Dans le groupe C, enfin, centre de ressources, ouvert sur l'extérieur, le C.D.I. avec son documentaliste, est d'abord et essentiellement l'interface de l'établissement avec l'environnement, l'instrument de l'ouverture sur l'extérieur.

Une première conception de la fonction (groupe C) est bien identifiable et distincte. C'est celle du documentaliste à la tête d'un centre de ressources, lui-même organisé autour d'un fonds, assurant les échanges avec l'extérieur et la fonction de communication. Cette activité n'a pas de dimension pédagogique affirmée. Elle semble indépendante de l'activité de l'établissement en tant que tel. Elle ignore en effet tous les aspects du projet d'établissement ou de l'adéquation du fonds aux besoins pédagogiques.

Inversement, deux autres entrées, respectivement documentaire et centrée sur un projet (groupes A et B), se rejoignent dans une conception résolument pédagogique des fonctions du documentaliste, conception selon laquelle :

- les actes techniques de gestion du fonds (indexation, traitement documentaire, etc.) sont directement soumis à la dimension pédagogique (recherche documentaire) qui leur donne du sens ;

- l'ensemble de ce travail, au service des élèves, prend sa mesure dans le cadre du projet d'établissement, réfléchi et conçu en équipe.

La distinction entre le pôle gestionnaire et le pôle pédagogique constitue un élément fondamental caractérisant des types de professions différentes dont la distinction s'inscrit dans l'évolution historique. Le parallèle peut être proposé avec l'évolution du « maître savant » au « maître pédagogue » (M. Altet, 1994). Ces résultats corroborent également ceux recueillis à propos de l'appartenance : l'identité revendiquée est pédagogique ainsi que la spécificité du métier, de façon corrélative (M.A. Decrop, 1998).

Le credo du début des années 70 se résumait aux mots d'accueil, information, animation culturelle. Il y avait alors encore peu de formation à la recherche documentaire, et seulement à titre expérimental. La formation systématique à la recherche documentaire est venue ultérieurement au début des années 80, supposant un autre rapport aux enseignants : l'abandon de l'attitude « passive » d'aide au bon déroulement de l'enseignement par la fourniture de documents, notamment des dossiers documentaires. Il s'agissait d'établir une relation active de collaboration, de proposer, de suggérer des pistes de collaboration, d'initier les enseignants aux méthodes de recherche. Cette volonté a suscité l'apparition d'une nouvelle professionnalité pour la fraction « pionnière » du corps des documentalistes. Ce sont ceux-là qui ont été également les précurseurs de l'informatisation et de la réflexion sur l'accès aux grands réseaux d'information.

Un nouveau modèle professionnel est enfin apparu avec les jeunes dont la professionnalité est différente : le CAPES est un acquis, les connaissances rationalisées et professées sont maîtrisées, mais les jeunes documentalistes ne se reconnaissent pas dans la culture de la génération pionnière.

Une différenciation nette, presque un fractionnement, s'est ainsi développée dans le temps. L'affirmation de la professionnalité documentaliste par la moitié des plus âgés correspond à une revendication historique d'un statut spécifique pour un corps particulier, appartenant au corps enseignant, mais différent de celui des professeurs. La documentation pour ces documentalistes dotés d'une solide expérience acquise dans la pratique antérieure d'une discipline enseignée n'est pas une discipline en soi et ne s'enseigne pas « à vide ». Cette conception est véhiculée par la fraction « militante » des pères fondateurs, des pionniers.

Les entretiens réalisés auprès des documentalistes de l'association professionnelle, la FAD-BEN, et le dépouillement de la presse de l'association permettent de confirmer le rôle de ces documentalistes militants de la première génération dans l'évolution de la profession et la réflexion sur pratique à l'origine de la constitution des nouveaux savoirs.

Corrélativement, dans cette génération, le pôle bibliothécaire correspond à « l'arrière-garde », entrée en documentation en raison des circonstances, sans véritable motivation professionnelle.

Les jeunes, par contre, formés aux théories de la communication et de l'information, dotés du CAPES, revendiquent le statut d'enseignant (revendication statutaire latente des 18 heures de service effectif avec 18 classes). L'accent est mis sur la dimension statutaire. La spécialité et la spécificité au niveau des savoirs sont affirmées, en se référant expressément aux professions de la communication et de l'information.

Il semble que ce sont, au total et au regard de la conception de la profession, trois groupes de professionnalités qui peuvent être définis, deux plus âgés et un plus jeune. Ces groupes peuvent être rapportés aux types identitaires suivants :

- l'identité de retrait, au sens de R. Sainsaulieu, pour l'un d'entre eux ;

- l'identité d'autonomie, pour les deux autres, celui des jeunes documentalistes et un groupe de documentalistes plus âgés, pionnier des évolutions pédagogiques et techniques.

Ces groupes correspondent à des professionnalités différentes qui se distribuent selon les éléments de définition identifiés progressivement.

Nous proposons le schéma général et synthétique ci-dessous pour présenter l'émergence et les caractéristiques des différentes professionnalités identifiées.

Des relations avec les types identitaires décrits par R. Sainsaulieu peuvent être proposées :

- la professionnalité 1 est en relation avec l'identité de retrait. Ce sont des « anciens », âgés de plus de 45 ans et les âges intermédiaires, entre 35 et 45 ans. Dans ce groupe, le processus de professionnalisation fait défaut ;

- la professionnalité 2 est portée par les pionniers militants de la première génération. Ils mili-

taient à la FAD-BEN. Leur identité est résolument volontariste. C'est une tendance s'inscrivant dans un processus effectif de professionnalisation ;

- la 3<sup>e</sup> professionnalité, fortement identifiée aux jeunes générations, répond ainsi plus explicitement aux critères de la professionnalisation. Mais sa conception est différente de la précédente.

En se démarquant de la fonction enseignante, un nouveau groupe professionnel, le deuxième, a émergé de façon déterminante et s'est appuyé, pendant 30 ans, sur la demande et les besoins méthodologiques des élèves pour définir et imposer sa compétence. Son autonomie a été croissante, au fur et à mesure de l'élaboration de sa spécificité et de sa reconnaissance, grâce à sa capacité individuelle et collective d'adaptation à des situations nouvelles. Cette spécificité pourrait se traduire aujourd'hui en expertise.

## EN CONCLUSION

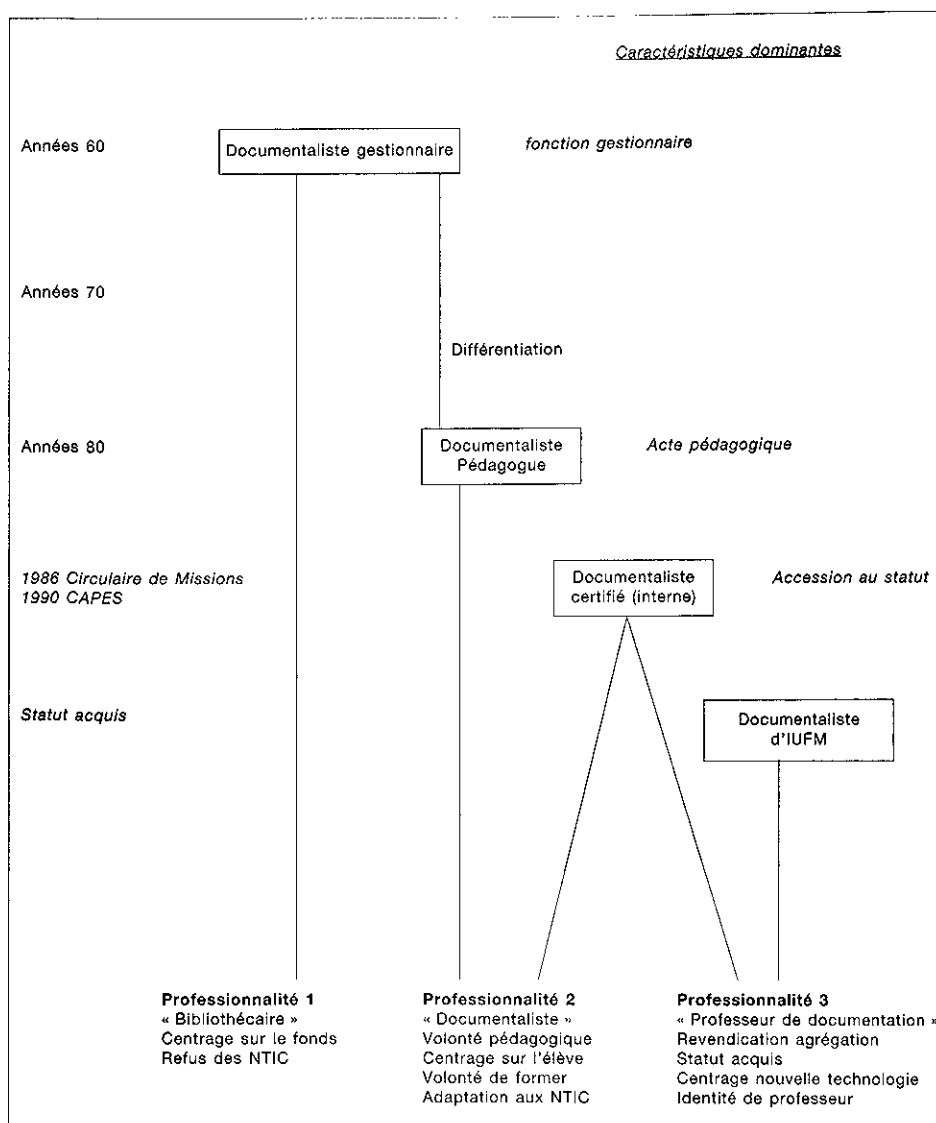
Les documentalistes de l'Éducation nationale vivent, au sein du système éducatif, une situation professionnelle tout à fait particulière et presque paradoxale, dans un montage plutôt composite. Cette situation peut être caractérisée par une série de compromis, de décalages et d'ambiguïtés :

Un décalage existe entre leurs études, une formation initiale, universitaire et générale, et leur pratique professionnelle, technicienne et pédagogique. Ainsi, les documentalistes ne pratiquent et n'enseignent pas leurs savoirs universitaires, ce qu'ils ont appris. Et inversement, ils n'ont, pour la plupart, jamais bénéficié d'un enseignement « officiel » du savoir qu'ils dispensent, celui de la documentation.

Un second décalage existe entre les objectifs de leur action, c'est-à-dire les priorités pédagogique, telles qu'elles sont définies dans leur circulaire de mission et les contraintes de leur pratique, qui se traduisent par une masse importante de travail technique à réaliser, souvent au détriment des objectifs affichés.

Un troisième écart peut être identifié entre les savoirs et les savoir faire dont sont détenteurs les documentalistes, qui sont nécessaires à la formation générale des élèves et devraient être transmis à tous et l'absence d'élèves en propre. Cette

## SCHÉMA GÉNÉRAL D'ÉMERGENCE DES PROFESSIONNALITÉS



rupture génère la nécessité impérieuse de travailler en équipe.

Un dernier décalage enfin est repéré entre le mode de recrutement, effectué pour le plus grand nombre au sein même du corps professoral, et la pratique d'une profession exigeant des compétences relevant d'un autre corps de métier, d'où un écartèlement identitaire, entre le corps profes-

soral et celui des documentalistes, avec ses ambiguïtés.

L'évolution décrite, au lieu d'organiser la profession autour d'une identité et d'une culture communes, pourrait lui faire courir le risque d'accuser et d'accroître la différenciation professionnelle. Les oppositions liées à des professionnalités et à des identités différentes peuvent

s'accentuer et faire coexister des conceptions opposées de la future profession documentaliste selon qu'elle se définira autour de la documentation en tant que discipline scolaire ou bien comme polyvalente.

L'introduction massive des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les établissements scolaires active à nouveau cette interrogation, certains pouvant être tentés de faire du documentaliste la personne ressource dans ce champ nouveau, au risque de

brouiller davantage encore son identité professionnelle.

L'enjeu pour l'avenir proche sera donc de stabiliser et de fonder le profil professionnel des documentalistes. Le champ de la maîtrise de l'information, qui se développe aujourd'hui considérablement avec l'ouverture du réseau mondial, nous semble s'imposer comme celui du champ de compétences spécifiques des documentalistes des établissements scolaires.

Marie-Annick Le Gouellec-Decrop  
Chercheur au CREN - Nantes, I.P.R.-I.A.

## NOTES

(1) M.A. Le Gouellec-Decrop ; Chercheur au CREN, I.P.R.-I.A. Etablissements et Vie Scolaire à Nantes. Cet article provient d'une thèse soutenue à Nantes le 30 juin 1997, « Les documentalistes des établissements scolaires ; Émergence d'une profession écartelée et en quête d'identité ».

(2) FADBEN : Fédération des associations de documentalistes bibliothécaires de l'Éducation nationale.

(3) CAFB certificat d'aptitude aux fonctions de bibliothécaire ; DUT : Diplôme universitaire de technologie.

## BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1994). – **La Formation professionnelle des enseignants**. Paris : P.U.F.

BAILLEUL M. (1994). – **Analyse statistique implicite : variables modales et contribution des sujets. Application à la modélisation de l'enseignant dans le système didactique**, Thèse de doctorat, Rennes.

BOURDONCLE R. (1991). – La Professionnalisation des Enseignants : Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines. **Revue Française de pédagogie**, n° 94, p. 57-72.

BOURDONCLE R. (1991). – **Les Travaux sur la Formation des Enseignants et des Formateurs**. Paris : I.N.R.P.

BOURDONCLE R. et LOUVET A. (1991). – **Les Tendances Nouvelles dans la formation des Enseignants : Stratégies Françaises et Expériences Étrangères**. Paris : I.N.R.P.

CHAPOULIE J.-M. (1973). – Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. **Revue française de sociologie**, n° 14, p. 86-114.

DECROP M.-A. (1997). – **Les documentalistes de l'Éducation Nationale. Émergence d'une profession en quête d'identité**. Thèse de doctorat, Université de Nantes.

DECROP M.-A. (1998). – L'identité professionnelle des documentalistes des établissements scolaires :

émergence et incertitudes. **Recherche et Formation**, n° 28, p. 139-159.

DUBAR C. (1992). – **La Socialisation, Construction des Identités Sociales et Professionnelles**. Paris : Armand Colin.

ETZIONI A. – **The Semi-Profession sand Their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers**. New York : The Free Press.

FONDIN H. (1996). – Le professeur-documentaliste dans l'institution scolaire française : contribution pour un nouveau rôle. **Administration et Éducation, Revue de l'association française des administrateurs de l'éducation**, n° 4, p. 23-42.

HASSENFORDER J. (1984). – Rétrospectives : le développement des bibliothèques et des centres documentaires dans l'enseignement français depuis 1946. **Inter CDI**, n° 73, janvier-février 1985, et **Inter CDI**, n° 2, novembre-décembre.

PERRENOUD P. (1994). – **La Formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris : L'Harmattan.

SAINSAULIEU R. (1985/93). – **L'Identité au travail**. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

SEIBEL B. (1995). – Les documentalistes des centres de documentation et d'information. **Les dossiers d'Éducation et Formations**, n° 57, septembre.





# Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant Kanak : écouter, comprendre, faire, écrire (1)

Pierre Clanché

---

*Une hypothèse courante consiste à dire que les difficultés d'adaptation des enfants de minorités culturelles seraient liées à une trop grande rupture entre les modalités d'apprentissage du milieu familial et celles de l'école. En fait l'observation montre que le jeune enfant Kanak apprend très vite « le métier d'élève » et sait parfaitement « sauver les apparences ». L'application d'une méthode ethnographique conduit alors à abandonner la notion de difficulté, empreinte d'évolutionnisme, pour adopter celle de stratégie.*

*D'où une nouvelle hypothèse globale : la culture Kanak adapte l'école européenne plus qu'elle ne s'y adapte ; et plus particulière : l'apprentissage du métier d'élève n'a qu'une très relative autonomie et est englobé dans un processus d'apprentissage beaucoup plus vaste, celui du métier de Kanak « tout court ». L'article tente de valider en partie cette hypothèse en l'illustrant d'un exemple. Il montre comment, face à un même exercice de français (transformation adjectivale), deux élèves adoptent deux stratégies de faire, correspondant à deux acceptions Kanak de l'acte d'écrire.*

---

Les enfants Kanak de tribu sont très contents d'aller à l'école (ce sont plutôt les mères qui au moindre signe de fatigue, au moindre toussotement, tentent de les dissuader). Ils prennent le car entre 5 h et 6 h (bon nombre d'entre eux sont internes dès que leur tribu est trop éloignée). Ils rentrent en classe dans le plus grand calme. Leurs cartables sont soigneusement remplis. Rien ne manque dans la trousse. Ils savent sortir quand il faut l'outil qui convient. Les cahiers sont bien tenus, belles écritures arrondies, sans ratures, les titres soulignés sans couper la queue des « p » et des « q », les consignes soigneusement transcrites... Ils sont attentifs, lèvent le

doigt quand il faut (avec des stratégies subtiles qu'il serait long de développer ici.)

L'école (du moins l'école primaire) n'a pas l'effet de rupture, de décalage que j'imaginai au début de mes recherches menées avec J. Celle, il y a une dizaine d'années (Clanché, Celle, 1989a, Clanché 1989b). Dès ces premières recherches, qui portaient principalement sur la gestion du temps, je concluais que c'était les maîtres (quelle que soit leur origine culturelle) qui avaient tendance à s'adapter à la temporalité des enfants Kanak plutôt que l'inverse. J'irai maintenant plus loin en avançant l'hypothèse générale selon

laquelle la culture Kanak – de brousse – elle-même, adapte l'école européenne plus qu'elle ne s'y adapte. Je parle bien d'adaptation et non pas d'inculturation au sens strict du terme (Clanché 1997). Cette forme de colonisation paradoxale, le souci de maintenir un continuum caché (comme on parle de curriculum caché) entre la famille, la tribu et l'école élémentaire, posent, bien sûr, des problèmes en terme de développement lorsque les enfants quittent l'école pour le collège. On voit alors les familles adopter des stratégies d'évitement d'une rupture à laquelle elles imputent l'échec, en jouant sur des réseaux familiaux et amicaux d'accueil et pratiquant ce que G. Langouet et Léger (1991) ont heureusement nommé le zapping privé catholique/ privé protestant/ public, dont j'ai recueilli quelques trajectoires, accompagnées de commentaires significatifs : si l'enfant échoue au collège, ce n'est pas parce que les exigences des professeurs sont démesurées mais parce qu'il manque de « repères » sociaux, qu'il se trouve dans une situation de déséquilibre ; on cherchera alors un lieu, de préférence proche d'un clan allié, où il retrouvera des frères ou des cousins. Inversement la réussite est moins attribuée au travail individuel qu'à l'environnement amical ou clanique.

En tous cas, il m'a semblé, à l'issue de périodes d'observation intensive en milieu familial et scolaire, que l'apprentissage du métier d'élève de l'enfant Kanak n'avait qu'une très relative autonomie (« sauver les apparences » dirait Perrenoud (1994) en jouant le jeu formel esquissé plus haut), mais était englobé dans un apprentissage beaucoup plus vaste, celui de l'enfant Kanak dont il serait un support certes privilégié, mais subordonné. D'autres observations montrent comment l'apprentissage de la coutume *stricto sensu* est lui-même intégré et didactisé à l'intérieur des activités scolaires – par exemple à l'occasion d'un deuil, ou d'une visite chez les correspondants – (Clanché 1998/1999).

Comme l'a clairement montré Christine Salomon-Nekiriai (1993) à propos des conceptions de la santé et de la maladie, l'enfant est, en quelque sorte, le « baromètre » du clan. Les sécrétions comme la morve contre lesquelles se battent en vain les Assistantes des écoles maternelles à grand coup de Sopalin, ou le pus, sont un signe de bonne santé du clan qui par là évacue ses tensions. Par contre, le mal au ventre, à la tête, que guettent les mamans, maux contenus, invisibles, sont signes que le conflit n'a pas

trouvé son issue. Dans la même perspective, les résultats scolaires sont l'amplification d'une situation d'équilibre ou de déséquilibre du clan dont l'enfant est l'indicateur. L'imputation de l'échec est alors adressée, tantôt aux enseignants, incapables de prendre en charge ces indications : « l'enfant c'est de l'or, c'est l'institut qui déconne » (Séraphin, directeur d'école), tantôt au clan, dont l'instabilité bloque l'accès au savoir scolaire : « tu peux avoir toutes les méthodes, s'il n'y a pas l'équilibre dans le clan... » (Camille, institutrice de maternelle).

Cet assujettissement de l'apprentissage du métier d'élève à celui du métier de Kanak n'est pas, on s'en doute, monolithique et peut, selon les personnes, prendre des formes qui vont, comme la culture Kanak dans son ensemble, de l'attitude la plus formaliste à l'attention la plus contextuelle. C'est ce que je vais tenter de montrer à partir d'une situation d'interprétation de la consigne d'un exercice de Français.

## DORIA ET SONIA

L'observation qui constitue ici mon argument a été faite dans une école privée catholique (6 classes, 120 élèves), ancienne école de mission, située dans un petit bourg du centre de la Nouvelle Calédonie, côte Ouest (aire linguistique Paicî) éloignée des tribus distantes de 20 minutes à plus de deux heures de piste. Elle scolarise majoritairement, pour ne pas dire exclusivement, les enfants de ces tribus, quelle que soit leur appartenance religieuse. L'école publique, plus importante (j'y ai également effectué des observations), regroupe les enfants du bourg, Kanak résidents hors tribu, calédoniens et enfants de fonctionnaires métropolitains.

Ce matin-là, je vais dans la classe de CM2 de Marilyne. Les 5 enfants que j'observe de manière intensive depuis trois missions (grande section de maternelle et CP) sont, pour trois jours, chez leurs correspondants des îles Belep à l'extrémité Nord du Territoire – : il n'y avait pas de place pour moi dans le petit avion qui les y a conduits... L'ethnographe ne décide pas tout ! J'en profite pour aller voir ce qui se passe chez les plus grands. Je connais bien Maryline, je mange tous les jours avec elle à la cantine, j'ai participé il y a six mois à la coutume de deuil d'une de ses cou-

sines assassinée dans sa tribu éloignée de 15 km du bourg. Marilyne a une trentaine d'années, élevée chez les sœurs, passée par l'ENEP (École Normale de l'Enseignement Privé), militante du Palika, aile gauche et dure du parti indépendantiste FLNKS, dont elle arbore en classe le T shirt (ici la chose est « normale ») (2). Sa classe compte 24 élèves (23 Kanak et une Tahitienne). Les murs sont saturés d'affiches de tous ordres écrites au feutre : règlements divers, règles de vie, consignes d'hygiène, équipes d'entretien, classements en trois groupes de niveau, liste de compétences : « je suis capable de... », modèles de conjugaisons, de calcul, etc. Cette saturation se retrouve dans toutes les classes visitées comme pour bien montrer l'importance de l'écrit, et de la loi. En langue Paicî, l'école se dit *wära cému*, ce qui signifie littéralement, maison pour mesurer, maison de limite, ou encore maison du règlement.

Les tables de deux sont disposées deux à deux, face à face, ce qui fait six groupes de 4. Comme à mon habitude, je m'assois à la place de l'absent – il y en a toujours au moins un dans chaque classe. Les enfants me connaissent depuis un an, je n'ai pas besoin de me présenter. Après la prière et la récitation, la maîtresse distribue un texte photocopié (ici comme un peu partout *Canon* a supplanté *Nathan* ou *Hachette*), ce qui donne lieu à de longues séquences de découpage et collage, dont les enfants raffolent. Il s'agit de « dialoguer » un épisode intitulé « Pauvre Charles-Henry » : Situation surréaliste que celle de voir les petits Kanak jouer le jeu sans jamais qu'il soit question du contenu et de son intérêt, en mimant une scène qui manifestement se déroule dans la cour de récréation d'une école du 16<sup>e</sup> arrondissement ! Ce n'est pas la première fois que j'assiste à pareil spectacle. La mise en dialogue est suivie d'un questionnaire écrit de compréhension. Marilyne passe dans les rangs : elle insiste surtout sur les erreurs formelles (oubli de majuscules en tête de phrase par exemple) : toujours l'insistance sur la correction, « sauver les apparences », « respect de la règle pour la règle », *cému*. Les coupables se grattent le sommet de la tête et reprennent leur travail. Pourtant Marilyne est un esprit plutôt indépendant et contestataire, tout le contraire d'une vieille institutrice maniaque. Elle fait preuve d'une imagination pédagogique certaine, dans le domaine de l'expression écrite, véritable calvaire pour les enseignants du Territoire. Elle a institué, non pas le texte libre qui, contrairement à l'effet escompté, inhiberait les

enfants, contraints de livrer publiquement leurs pensées lors des séances publiques de lecture (culturellement, il est hors de question qu'un enfant se mette en avant individuellement), mais un « cahier intime » dans lequel les enfants écrivent des textes lus seulement par la maîtresse. Ce qui donne des écrits parfois stéréotypés, mais souvent très investis.

8 h 45, certains enfants ont fini. Ils viennent poser leur feuille sur une table sans déranger Marilyne qui aide les groupes plus faibles. Les enfants, ceux-là comme les plus jeunes, sont très autonomes dans leurs déplacements et d'une manière générale dans toute la gestion « apparente » du métier. Toujours « sauver les apparences ».

9 h, Marilyne va au tableau et écrit à l'intention des groupes B et C, les moyens et les faibles (dont je fais partie) les n<sup>os</sup> d'exercices de grammaire qu'ils doivent commencer en classe et terminer à la maison. L'exercice n° 8 est de type : trouver l'adjectif correspondant. Marilyne leur dit qu'ils peuvent se servir du dictionnaire *Larousse* dont chaque enfant a un exemplaire à sa disposition. Comme toujours, les enfants commencent par recopier intégralement l'exercice sur leur cahier de devoirs. Je suis assis à la même table depuis le début de la matinée. A ma gauche, Doria dont je vais pouvoir observer le travail en continu. En face, Sonia dont je lirai les réponses à l'envers. En face et sur la gauche, un garçon. Doria se sert du dictionnaire, pas Sonia. Le tableau suivant donne les questions et les réponses de Doria et Sonia.

Pour le n° 1 « le conseil de la commune », Doria a écrit spontanément « conseil communal ». En face, Sonia réfléchit et écrit « conseil du travail ». je n'aurai pas l'occasion d'élucider la logique de cette réponse. Pour le n° 2 « un produit qui peut brûler », Doria cherche la définition du mot « produit » dans le dictionnaire et recopie immédiatement le mot « agricole », premier adjectif accolé au substantif « produit ». J'interviens « Qu'est-ce qui brûle ? » – Le petit garçon d'en face lève le nez et répond « Javel, pétrole ! » – J'insiste « Oui, et qu'est-ce qu'il y a d'écrit sur les camions de pétrole ? » – « Dangereux » – « Quoi encore ? » – « Inflammable ». Le petit garçon écrit et Doria corrige.

Sonia n'a pas suivi notre dialogue. Elle a seulement écrit « un produit qui peut [faire] mourir ». Elle ne répond pas formellement à la consigne, substituant un verbe (mourir) à un autre verbe (brûler). La chaîne signifiante entre brûler et

	Doria	Sonia
1. Le conseil de la commune : le conseil...	le conseil communal	le conseil du travail
2. Un produit qui peut brûler : un produit...	un produit agricole	un produit qui peut mourir
3. La fille la plus jeune de la famille : la fille...	la fille d'auberge	la fille du chef
4. Un village du Moyen-Âge : un village...	groupe de maison	un village qui augmente
5. Un mur qui sépare deux voisins : un mur...	un mur mitoyen	un mur qui regarde la rivière
6. Une maison où il y a beaucoup d'espace : une maison...	une maison bien tenue	une maison où il y a beaucoup de gens

mourir n'est pas anodine ou stéréotypique. Dans les tribus, le feu est à la fois familial et dangereux : la cuisine se fait en plein air sur des feux de bois pas toujours stables et fréquemment activés par du fuel ; il constitue une source d'accidents fréquents et, hélas, quelquefois mortels, du fait de la texture des habits. Alors que Doria adopte une stratégie de type « sauver les apparences », sans se préoccuper vraiment du sens, Sonia adopte une stratégie de type « donner du sens au travail scolaire » (Perrenoud, 1994) sans se préoccuper vraiment de la consigne. Doria fait appel à une ressource « scolaire », le dictionnaire, en le considérant non pas comme un outil, mais comme une sorte de machine automatisée qui produit la réponse par simple contiguïté. Sonia fait appel à une ressource « culturelle », puise dans son expérience personnelle, mais ne parvient pas à ajuster sa réponse à la demande scolaire : par exemple elle ne va pas jusqu'à construire la réponse « un produit mortel » qui serait très proche de la réponse officiellement attendue. Cette opposition de style est symptomatique d'un paradoxe central de l'école dans le monde Kanak. Elle va être confirmée et affinée par la suite des réponses.

Troisième item : « la fille la plus jeune de la famille ». Doria ouvre le dictionnaire à l'article « fille » et recopie le premier exemple qui suit la définition canonique : « *la fille d'auberge* ». Elle ne peut avoir la moindre idée de ce qu'est une auberge. Pendant ce temps Sonia, après hésitation écrit « la fille du chef ». Je suis perplexe : est-elle elle-même fille de chef ? A la sortie je poserai la question à Marilyne : non, Sonia n'est pas fille de chef, mais (après réflexion de Marilyne) sa mère est effectivement fille de la chefferie. Je ne peux pas savoir si c'est une « vraie » fille biologique et si elle est la benjamine.

Ce manque de précision généalogique n'a pas grande importance pour la question qui nous intéresse. L'important est bien que Sonia ait associé les mots « fille », « plus » et « famille » au statut coutumier de sa mère. Doria a la tête dans le dictionnaire et Sonia, dans la tribu.

Quatrième item : « un village du Moyen-Âge ». Je ne reviendrai pas sur la critique classique de type « Nos ancêtres les Gaulois ». Après tout, ces enfants sont au CM2, il y a une grande frise historique sur le mur... L'important est de voir comment ils gèrent la situation. Doria simplifie encore sa stratégie mécaniste et se contente de recopier le début de la définition du village : « groupe de maisons... » Sonia, toujours soucieuse de donner du sens, construit une réponse, contourne l'obstacle « Moyen Âge » en l'interprétant comme « âge moyen », « adolescence », ce qui donne la réponse analogique : « un village qui augmente ».

Cinquième item (en fait l'item clé de mon hypothèse) : « un mur qui sépare deux voisins ». Cette fois la stratégie de Doria va se révéler payante : après consultation du Larousse elle écrit : « un mur mitoyen » ! Voici la définition du dictionnaire « Mur : n.m. Ouvrage de maçonnerie qui sert à faire les côtés d'une maison, à supporter les terrassements, à enclore un espace ou à le diviser : *mur mitoyen* » (en italiques dans le texte). Inutile de gloser sur le caractère aléatoire de cette bonne réponse : celui qui fait honnêtement son métier sans trop se poser de questions a quelquefois d'heureuses réussites. Le seul ennui est que cela donne le change à tout le monde, élèves et enseignants, réunis pour l'occasion dans un même intérêt.

Et Sonia ? Elle produit une belle métaphore, qui pourrait servir de titre à un poème bucolique : « un mur qui regarde la rivière... » Comme pour

l'item « fille du chef », je demanderai des précisions à Marilyne qui me donnera l'explication : Sonia habite une maison au bord d'une rivière, le dos tourné à son cours, et, effectivement, les voisins les plus proches habitent l'autre rive. Sonia a donc compris la consigne d'un point de vue sémantique et a donné une réponse fortement contextualisée. Malheureusement, lors de la correction, elle ne donnera pas sa réponse, ce qui privera Marilyne, pourtant mise au courant par moi, de permettre aux enfants de construire le concept de mitoyenneté (3).

Dernier item : « une maison où il y a beaucoup d'espace ». Fidèle à sa tactique, Doria recopie un exemple du dictionnaire : « une maison bien tenue ». Sonia répond en inférant du contenant au contenu : « une maison où il y a beaucoup de gens ». Je ne peux m'empêcher d'y voir une logique : à l'intérieur des maisons des tribus, il n'y a généralement pas beaucoup d'espace, autour de la table, entre les lits. Si donc il y a beaucoup d'espace dans une maison, c'est parce qu'on l'a agrandie provisoirement pour recevoir beaucoup de gens dans une occasion particulière (naissance, mariage, deuil). D'où la réponse de Doria, parfaitement logique.

La correction se fera en deux fois, une partie en fin de matinée, l'autre le lendemain matin. Je n'en donnerai pas le détail que j'ai relevé mot à mot. Simplement, Sonia ne prendra jamais la parole et ne sera jamais sollicitée par Marilyne, bien que je lui en aie parlé à la récréation et qu'elle m'ait dit être très intéressée par mon observation. Marilyne se contentera de donner les réponses canoniques, toujours décontextualisées, lorsque aucun élève n'a trouvé la bonne. Pour le village du Moyen Âge, après que les élèves eurent énuméré les différents termes du dictionnaire lu à la rubrique « village » du Larousse elle donne simplement la réponse « médiéval » sans explication. A propos du mur mitoyen trouvé par beaucoup, elle ne pose aucune question sur le sens... Marilyne elle aussi, fait son métier en sauvant les apparences, probablement pas dupe pour autant, puisque publiquement, devant les enfants, elle reconnaît que certaines réponses n'étaient « pas faciles à trouver... » *Toujours est-il que Sonia, qui a donné du sens en délaissant le formalisme de la consigne, se retrouve, de fait en échec total : à l'exception de la première, et encore, aucune de ses réponses n'a été validée...*

On pourrait s'en tenir à l'opposition apparence/sens et dire que, somme toute, comme plusieurs personnes me l'ont fait remarquer, cette situation n'est pas spécifique de la Nouvelle Calédonie, mais pourrait se trouver dans bien des classes métropolitaines. Je pense qu'il faut aller plus loin et je fais l'hypothèse que les stratégies de Doria et Sonia correspondent à deux conceptions ou deux acceptions Kanak différentes (ou du moins du centre de la Grande Terre) de l'acte d'écrire.

## WII ET TII

Lors d'une précédente mission, j'avais questionné mon « informateur » Antoine Goromido (4) à propos d'observations faites dans les classes de grande section de maternelle où il me semblait que les enfants ne faisaient pas bien la distinction entre écrire et dessiner (j'avais observé par exemple un écolier recopiant un texte au tableau et dessinant un petit trait resté d'un autre texte mal effacé). La langue Paicî distingue bien l'acte de dessiner (*énnué* = faire des images, mais aussi remplir des surfaces) de celui d'écrire (*wii* = écrire, faire des traits), (Rivierre, 1983). Mais, me dit Antoine, il y a aussi un autre mot (usité principalement sur la côte Est – ici nous sommes sur la côte Ouest) qui signifie également écrire : *Tii*. Je lui demande immédiatement la différence. Il me répond tout d'abord qu'ils sont très proches l'un de l'autre, mais que *Wii* signifie plutôt recopier (ce qui est inscrit au tableau par exemple) et *Tii* s'exprimer (dessiner ce qui passe dans la tête, par exemple « écrire à un ami »).

Nouvelle hypothèse : Doria est dans le *Wii* et Sonia dans le *Tii* ! Toutes les deux ont bien des stratégies « Kanak ».

Je revois Antoine quelques jours après l'observation lors d'une cérémonie de lever de deuil. Il me confirme que le *Wii* exprime la dictée et le *Tii* plutôt ce qu'on a dans la tête. Je lui raconte principalement les item « fille du chef » et « mur mitoyen » et lui redemande si l'on a bien à faire à *Wii* chez Doria et à *Tii* chez Sonia. Il approuve avec beaucoup d'intérêt, mais un peu plus tard dans l'entretien il tempère mon enthousiasme en développant toute une argumentation géolinguistique à propos de la distinction et de son usage, selon les zones, mono-linguistique, bi-linguis-

tique, frontalières... trop long à développer ici : L'opposition *Wii*, *Tii* ne correspond pas aux oppositions conceptuelles dont raffole la pensée Occidentale (Goody, 1996). Néanmoins devant mon inquiétude, Antoine me rassure « Le mot *Tii* est plus précis quand tu écris une lettre à quelqu'un (il reprend l'exemple donné un an plus tôt), mais quand tu écris sous la dictée le mot *Wii* est plus précis ». Le discours linguistique d'Antoine n'est jamais tranché, dichotomisé, toujours contextualisé. Nous voulons toujours des paradigmes, des oppositions, alors qu'Antoine parle en terme de plus ou de moins, de noyaux et de bords. Après tout, peu importe que les mots *Wii* et *Tii* soient co-présents dans une aire précise, l'important est qu'il y en ait deux, qui désignent deux activités distinctes.

Faut-il voir chez Doria et Sonia deux archétypes structuraux, la première, Doria, asservie, répétant mécaniquement le savoir de « l'autre dominateur » – le dictionnaire Larousse – et imperméable à toute réflexion personnelle, et la seconde, Sonia libérée, créatrice, mais par là même inadaptée à la demande officielle ? Interprétation tentante mais sans doute bien exagérée.

## ÉCOUTER ET COMPRENDRE

La stratégie (minoritaire) de Sonia, ne correspond pas plus ou moins à une hypothétique « mentalité » (Lloyd, 1993) Kanak « non-scolaire » ou « préscolaire » que celle de Doria (très majoritaire dans la classe) qui a, elle aussi, fait son métier d'une façon peut-être plus scolaire statistiquement, mais pas moins « Kanak ». Simplement, Sonia n'a pas entendu ou tenu compte, ce qui en Paicî se dit d'un même mot, *têrê* (5), d'une partie de la consigne « servez-vous du dictionnaire » ; elle s'est placée dans le *tii* contextuel, alors que Doria s'est résolument placée dans une logique de *wii* formel.

Pour justifier ces deux conceptions du métier, il faut remonter au paradoxe de la compréhension dans la culture Kanak et la langue Paicî.

Dans les apprentissages en milieu naturel, « a-didactique », la question de la compréhension de la tâche à accomplir ne se pose pas : observer, comprendre, connaître, savoir, savoir-faire, sont tout un. Les trois derniers termes correspondent à

une seule expression, *ta mägöri*. Cette concrétion m'était d'abord apparue lorsque Yohan, 5 ans, que j'observais faire du vélo, a pris le vélo de sa grande sœur et l'a planté devant moi en me disant « pas connaître vélo toi » et me sommant de lui faire une démonstration. Par là, évidemment, sauf à tomber dans le racisme primaire du « petit nègre », Yohan ne voulait pas me signifier que j'ignorais ce qu'était un vélo mais voulait savoir si j'étais capable d'en faire, en utilisant classiquement, une formule de défi. Cette interprétation et la justesse du terme utilisé par Yohan m'ont été confirmées par Antoine Goromido, me disant que, connaître et savoir-faire, mais aussi et plus précisément, savoir le nom de quelqu'un, le connaître, et savoir comment se comporter coutumièrement avec lui s'exprimaient par le même *tä mägöri*, et que cette aptitude était acquise par la simple observation : il suffit d'observer pour savoir-faire.

Qu'en est-il en situation d'apprentissage scolaire ? Dans sa classe de moyenne et grande section de maternelle, Camille, pourtant très bienveillante avec les enfants eux-mêmes très appliqués, corrige un exercice de collage de vignettes : « untel et untel ont réussi parce qu'ils ont écouté, untel et untel ont faux parce qu'ils n'ont pas écouté ». Jamais elle ne parle de comprendre, ni n'élucide les raisons possibles d'un échec. Etonné, je la questionne à la récréation, elle-même revient sur la question plus tard à la maison. Elle me confirme l'équation écouter = comprendre = faire. Si un enfant a écouté, nécessairement il a compris et il fait (6). Cette conception peut paraître simplement morale ou pour le moins très volontariste ? Non : si l'enfant n'a pas écouté / compris / fait (ce qu'on lui demandait), c'est qu'il n'était pas en état interne de la faire (question d'équilibre toujours en rapport avec des événements familiaux). Donc il n'y a pas ou peu de place pour ce que nous appelons le travail de la cognition.

Je rapporte tout cela quelques jours plus tard à Antoine qui me confirme : écouter = comprendre = faire. J'insiste en lui disant que quelqu'un, adulte ou enfant, peut bien être très attentif, et néanmoins ne pas comprendre ce qu'on attend de lui. Antoine, sensible à mon objection, réfléchit. Je lui demande si ce n'est pas ce qu'on appelle un têtü, *pieca*, qualificatif que j'ai entendu Séraphin appliquer à un cheval. Non me répond-il : le têtü est celui qui a entendu donc compris, mais ne veut pas faire. Enfin, Antoine a trouvé : celui dont je parle, on dit alors de lui « qu'il a écouté avec les

yeux, *E tamani jë goro i ârâporomé* ». Antoine, ancien instituteur, parle alors de ces enfants qui « te fixent dans les yeux » et, sidérés, ne font que répéter la consigne en écholalie et exécutent tout de travers (7). On comprend mieux alors l'identité écouter / comprendre, où écouter signifie assimiler par la tête via les oreilles. Plus qu'un effort ou une aptitude (on ne parle pas d'enfant idiot ou intelligent), écouter / comprendre est une *dispositio*. Ce qui explique pourquoi Camille me dit qu'elle préfère les enfants qui bougent pendant qu'elle explique quelque chose, à ceux qui restent « plantés devant elle comme des sacs de riz ». Ce qui explique aussi pourquoi lors des discours coutumiers, il ne faut surtout pas fixer celui qui s'adresse à vous, mais se tenir d'un air apparemment indifférent, la main droite sur la hanche, la tête inclinée vers le bas et légèrement tournée vers la gauche.

Revenons pour terminer à cette affaire du métier en nous autorisant un détour comparatif. J'avancerai l'idée que, dans la société Kanak, le métier d'enfant enveloppe le métier d'élève, alors que dans la société occidentale postindustrielle, ce serait le contraire. Hypothèse sans doute exagérée, et pourtant !

Il est patent que dans notre société, du moins dans les classes qui s'y intègrent encore bien, l'éducation pré et parascolaire des jeunes enfants s'efforce de plus en plus de se calquer sur les situations qui seront ou sont celles de l'école : didactisation des apprentissages naturels, encouragement au tâtonnement, guidage de l'attention, commentaire explicatif des situations vécues, etc., sans parler de l'inflation des jouets « éducatifs ». L'article fondateur de J.-C., Chamboredon et J. Prévot (1973) sur le métier d'enfant, est tout à fait prémonitoire du forçage didactique dans lequel vivent actuellement les enfants des classes moyennes.

Dans la société Kanak ce serait, toutes proportions gardées, l'inverse. Certes, comme nous l'avons dit en commençant, les enfants sont très tôt entraînés à se conduire comme il faut, correctement, à l'école : ce sont de bons acteurs qui tiennent impeccablement leur rôle d'écolier, représentant facilement celui qui ne se conforme pas, alors que dans notre monde occidental, c'est au contraire sur ce point que les enseignants ont le plus de mal, les enfants étant de moins en moins habitués à des situations de contraintes sociales, ce qui n'est pas le cas des petits Kanak accoutu-

més, dès leur plus jeune âge, à se comporter de manière conforme dans des situations sociales auxquelles ils ne peuvent pas ne pas participer, coutumes, naissances, mariages, deuils.

C'est dans les situations didactiques que l'englobement du métier d'élève par celui du métier d'enfant crée une situation problématique, à certains égards proche de la « double contrainte ». Comme dans la situation naturelle (métier d'enfant), comprendre équivaut à faire, et on a compris quand on a écouté (au sens indiqué plus haut) ; mais, à la différence des situations naturelles où l'on ne fait que si on sait faire, à l'école il faut faire sans différer (métier d'élève), même si on n'a pas compris ! Alors on se débrouille plus ou moins bien avec des stratégies de coping (Woods 1990), car s'il est mal vu pour un jeune de se mettre en avant, il est encore pire de perdre la face. Heureusement, comprendre n'est pas du domaine du tout ou rien. J'ai pu, au cours de nombreuses observations d'enfants réalisant des exercices – notamment d'arithmétique –, remarquer que les résultats inexacts n'étaient jamais totalement faux, qu'il y avait toujours une logique partielle ou locale qui présidait à la stratégie. Le plus souvent stratégie de la lettre (comme Doria), quelquefois stratégie du sens (comme Sonia). Malheureusement, si le comprendre n'est pas du tout ou rien, l'évaluation, elle, l'est. L'erreur dont à juste titre les Piagetiens disent qu'elle constitue un levier pour accéder à la vérité, n'est jamais prise en compte ou élucidée par les enseignants... comme dans les situations naturelles d'apprentissage.

En conclusion, on peut avancer l'idée que cette impression que l'on a, de voir les élèves plutôt chercher à sauver les apparences en s'attachant aux côtés comportementaux du métier, et en tentant d'algorithmiser ce qu'ils ont entendu de la consigne (Doria et le Wii), tient autant à des caractéristiques propres des structures d'apprentissages de leur culture, et de leur place d'enfant dans un équilibre clanique par définition instable, qu'à un effet de décalage de l'exigence scolaire. On peut aussi, et cela est pour l'avenir plus encourageant, voir que ces structures de compréhensions ne sont pas figées et permettent des interprétations comme celle de Sonia en terme de donation de sens et d'expression non mécanisée.

Pierre Cianché  
Université Victor Ségalen - Bordeaux 2  
DAEST

## NOTES

- (1) Le présent article est la forme développée d'une communication orale faite lors du Deuxième congrès international *Actualité de la recherche en Éducation et Formation*, Paris X - Nanterre, 1, 2 et 3 juillet 1996. Les observations qui en constituent le centre ont été recueillies au cours des quatre séjours d'une recherche commandée par l'Agence pour le Développement de la Culture Kanak (ADCK) intitulée « Éducation préscolaire et entrée dans la relation didactique en milieu Kanak » sous la direction scientifique de Alban Bensa, Directeur d'études à l'EHESS, groupe ESK, avec le soutien financier de la CORDET. On trouvera dans Bensa (1995) une récente et utile synthèse sur l'histoire, le système culturel et l'évolution politique en Nouvelle Calédonie.
- (2) D'un point de vue idéologique et historique, on peut dire que globalement l'école privée catholique ou protestante est plutôt l'école des Kanak et l'école publique, plutôt celle des Calédoniens ou des « Metro », lorsqu'il y a choix, bien entendu. De là à dire que, du point de vue de la stratification sociale et des choix politiques des familles et des enseignants, la position de l'école en Nouvelle Calédonie est de facto l'inverse de la situation de la France Métropolitaine, me paraît constituer une approximation correcte de la situation.
- (3) Le concept de mitoyenneté (« qui appartient à deux personnes et sépare leurs propriétés ») existe-t-il dans les langues Kanak ? Je n'en sais rien. Je sais que le concept de limite « cée », est fort et surdéterminé culturellement, bien que peu matérialisé. J'ai appris – on m'a appris incidemment en me faisant garer ici plutôt que là – à savoir si j'étais chez untel ou untel, topologiquement très proches. Pour autant existe-t-il du commun au sens strict, qui sépare ? Toujours est-il que dans les HLM de Pierre Lanquette à Nouméa que, pour la plupart, ils connaissent, il y a bel et bien des murs mitoyens, donc le concept peut s'apprendre analogiquement et par ses usages.
- (4) J'emploie ici le terme informateur au sens où l'entendent les ethnologues classiques. Antoine Goromido, ancien instituteur, érudit, fait autorité en matière de langue et de coutume tant pour les membres de son aire culturelle que pour les chercheurs avec lesquels il travaille depuis longtemps.
- (5) Têrê, signifie à la fois entendre et obéir. Parmi les animaux, certains, les chevaux, les chiens, certains oiseaux, partagent avec les humains vivants, cette capacité de têrê. A ce titre, ils sont plutôt rassurants. Par contre, les autres animaux, et, avec eux, les esprits (les morts) qui sont avec eux dans la forêt, espace sauvage (Haudricourt 1964) n'entendent/n'obéissent pas. A ce titre, ils sont dangereux et craints (J.C. Rivierre, communication personnelle)
- (6) Deux remarques importantes : 1. Pour des raisons qu'il serait trop long d'expliquer ici, un enfant jeune ne peut pas dire « je n'ai pas compris ». 2. Pour les mêmes raisons, lorsque le maître demande à un enfant s'il a compris, celui-ci ne que répondre « oui ».
- (7) On retrouve cet effet de sidération dans certains récits traditionnels : un homme parcourt la montagne, rencontre soudainement une femme, la regarde fixement et tombe à la renverse (A. Bensa, communication personnelle).

## BIBLIOGRAPHIE

- BENSA A. (1995). – **Chroniques kanak**. Paris : Ethnies Documents, p. 18-19.
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J. (1973). – Le « métier d'enfant », prime enfance et école maternelle ». **Revue française de sociologie**, XIV, n° 3, p. 295-335.
- CLANCHÉ P. (1989b). – Gestion de la temporalité en milieu familial et scolaire et en milieu scolaire chez l'enfant Mélanésien. *In* : **Les difficultés d'apprentissage chez l'enfant d'âge scolaire**, Paris : Association Française des Psychologues scolaires, p. 209-222.
- CLANCHÉ P. (1997). – Le problème de la prise en compte des ressources culturelles locales d'apprentissage dans une école privée catholique kanak . *In* : R. Feger, **L'éducation face aux nouveaux défis**. Montréal : Éditions Nouvelles, p. 274-278.
- CLANCHÉ P. (1998). – The Didactic and *Coutumier* Contracts ; a contribution to the issue of cultural backgrounds in formal education in New Caledonia. *In* : R.A. Peddie ed. **Proceedings of the Twenty-Six Annual Conference of the Australia and New Zealand Comparative and International Education Society**, Auckland, 40-50.
- CLANCHÉ P. (1999). – New Caledonia : the issue of cultural education. **International revue of Education**, à paraître en octobre 1999.
- CLANCHÉ P., CELLE J. (1988a). – **Observations d'enfants mélanésiens de 4 à 8 ans en situation d'interaction familiale et scolaire**. Nouméa : MAFPEN.
- GOODY J. (1996). – **L'homme, l'écriture et la mort**, entretiens avec P.E. Dauzat. Paris : Les Belles Lettres.
- HAUDRICOURT G. (1964). – Nature et culture dans la civilisation de l'igname : l'origine des clones et des clans. **L'homme**, tome 4, n° 1, p. 93-104.
- LANGOUET G., LÉGER Y. (1991). – **Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires**. Paris : Publi-dix.
- LLOYD G-E-R. (1993). – **Pour en finir avec les mentalités**. Paris : La découverte.
- PERRENOUD P. (1994). – **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris : ESF.
- RIVIERRE J.-C. (1983). – **Dictionnaire Paicî-Français (Nouvelle-Calédonie)**. Paris : Société d'études linguistiques et anthropologiques de France.
- SALOMON-NIKERAI C. (1993). – **Savoirs, savoir-faire et pouvoirs thérapeutiques, guérisseurs kanak et relations de guérissage dans la région Centre Nord de la Grande Terre**. Paris : EPHE, Mémoire de DEA.
- WOODS P. (1990). – **L'ethnographie de l'école**. Paris : Armand Colin.



# Penser la sanction

Eirick Prairat

---

*Après un bref rappel de ce qu'a été la sanction dans l'éducation traditionnelle, l'auteur propose la notion de sanction éducative. Il en précise les visées et les caractéristiques. Enfin, il débusque l'aporie d'une parfaite rationalité de celle-ci et invite alors à l'intelligence plutôt qu'à la froide raison. Même investi des plus beaux principes, l'éducateur restera toujours un éducateur contrarié, c'est-à-dire jamais assuré, le moment venu, de sanctionner avec justice et justesse. Sans doute convient-il alors de ne pas être trop inéquitable ou trop injuste et de tenir pour principe éthique une maxime négative : « ne pas nuire ».*

---

**D**ans la première partie de cet article, nous ne distinguons pas la sanction de la punition. La sanction (ou la punition) est entendue au sens large comme l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe social constitué. Dans la seconde partie nous optons pour l'expression sanction éducative. Nous sommes alors proche de l'acception juridique puisque, pour nous, la sanction comporte une dimension punitive et une dimension réparatrice. Il va sans dire que les définitions posées ne sont ni des dogmes ni des absolus et qu'elles peuvent toujours être précisées, amendées ou tout sim-

plement réélaborées. N'oublions pas également que toute définition est déjà une prise de position théorique et qu'elle ne prend une portée heuristique que dans le déploiement d'une pensée.

## L'UTOPIE D'UN UNIVERS ÉDUCATIF SANS CONTRAINTE

L'expérience des maîtres-camarades de Hambourg au début des années 20 sous l'impulsion de Berthold Otto et de Gustave Wynecken incarne

dans sa forme la plus achevée l'utopie d'un espace éducatif sans contrainte. Refus des structures, abolition des programmes, tout ce qui pouvait rappeler l'organisation traditionnelle fut banni. « Dès le premier jour, écrit Schmid qui rapporte cette étonnante expérience, (les maîtres) annoncèrent à leurs élèves qu'il n'existait plus de punition ni d'autre sanction, qu'il ne serait plus question d'interdiction ou d'un règlement quelconque qui pourrait les gêner dans l'usage de leur pleine liberté » (1). Les maîtres de Hambourg pensaient que seule la liberté, entendue comme absence de contrainte, pouvait faire émerger les trésors cachés de l'enfance. Les maîtres ne voulaient plus être des maîtres mais des camarades. « Nous voulons enfin commencer, dit l'un d'entre eux, à vivre fraternellement avec les enfants à l'école ; nous voulons vivre avec eux en vrais camarades » (2). L'échange intellectuel et l'amour devaient suffire puisqu'il s'agissait d'accompagner l'enfant sur la voie de son libre développement. L'expérience de Hambourg s'est terminée par un retentissant échec ; échec d'autant plus amer que pendant plus de dix ans, ces maîtres novateurs ont fait preuve d'un enthousiasme et d'une énergie peu communs. Zeidler, l'un des inspirateurs du projet, dut reconnaître, non sans tristesse, après plusieurs années d'expérience, que « partout où l'on se laissa guider par une confiance sans borne dans le tact des enfants, dans leur force de volonté, dans leur persévérance, dans la sûreté de leur instinct et dans la tolérance des individus à former une communauté... on vit se former des bandes d'indisciplinés » (3). L'expérience des communautés scolaires de Hambourg a définitivement scellé l'échec des pédagogies de l'abstention. La question n'est donc plus de savoir s'il faut sanctionner mais comment sanctionner. Il n'est peut-être pas inutile avant de présenter quelques orientations pour aujourd'hui de faire un petit détour par l'histoire.

## ENTRE VIOLENCE ET PUNITION

En parcourant l'histoire des idées éducatives, de la naissance des collèges à l'émergence des pédagogies nouvelles, on peut relever quatre points qui ont fait l'objet d'un consensus assez large : la proscription de la colère, l'énonciation de ce au nom de quoi on punit, l'usage de sanc-

tions proportionnées et enfin un souci de modération. Présentons brièvement chacun de ces points.

### Il faut bannir l'emportement et la colère

L'image du maître impassible qui châtie avec calme et sérénité a été l'une des images idéales du maître-punisseur pour des générations d'enseignants. « Il est essentiel pour bien corriger, peut-on lire dans l'**Encyclopédie**, que le châtiement ne soit pas l'effet de la mauvaise humeur » (4). En cédant à la colère, le punisseur ne peut prétendre châtier dans une visée éducative car la punition faite dans un mouvement d'emportement n'est pas « pure », elle contient un mélange d'humeur, d'aversion et de ressentiment. L'exercice punitif qui vise l'amendement de l'enfant requiert comme critère impératif la maîtrise de soi. L'homme emporté ne punit pas, il se venge.

### Nullum delictum sine lege, nulla poena sine lege

Si le thème de la colère a été une préoccupation quasi constante, la question de la loi a, elle aussi, accaparé les esprits. Il ne suffit pas, a-t-on vite remarqué, d'énoncer les motifs coupables et d'en montrer toutes les conséquences malheureuses juste avant de punir pour punir avec honnêteté. Il faut aussi expliciter les lois en vigueur hic et nunc. « On ne peut les châtier avec justesse, remarquait Maria Edgeworth, qu'après leur avoir fait comprendre distinctement ce qui est mal ou défendu, et ce qui est bien ou permis » (5). Dans les collèges jésuites tout comme dans les petites écoles lassalliennes, les sentences coupables sont affichées au mur afin que chaque écolier sache ce que l'on attend de lui. En énonçant les lois, le magister indique une instance qui lui est extérieure et qui vaut pour tous. La punition n'est plus le caprice du prince.

### Une sanction proportionnée

Une punition proportionnée à la gravité de la faute est une règle élémentaire de justice rétributive. L'archétype du talion trouva d'éminents défenseurs qui n'y voyaient nullement un principe de basse vengeance, mais une règle objective pour déterminer la juste peine. « Seule la loi du talion..., écrit Kant, peut fournir avec précision la qualité et la quantité de la peine ; toutes les

autres sont chancelantes et ne peuvent, en raison des considérations étrangères qui s'y mêlent, s'accorder avec la sentence de la pure et stricte justice » (6). La juste peine est donc celle qui se déduit entièrement de la faute sans considération extrinsèque. La punition analogique, dérivée de la peine du talion, a été une forme punitive très prise dans les petites écoles car elle tend à établir une correspondance symbolique immédiate entre la nature de la faute et celle de la punition. Flétrir l'orgueilleux, priver le gourmand, battre le violent... la punition devient transparente à la faute, transparence du signe à ce qu'il signifie. L'arbitraire punitif semble s'estomper puisque la nature de la peine découle de la nature même de la faute. Punir le vol par l'amende, le retard par la retenue, le prétentieux par l'humiliation... punir par où l'on a péché. Toute punition est l'envers d'une faute de sorte que par un effet de symétrie inversée, l'élève peut deviner la punition qui le guette. Il ne peut penser la faute sans avoir présente à l'esprit la sanction qui lui correspond puisque l'une est inscrite, en pointillé, au cœur de l'autre.

### **Tendre vers la modération**

Des dispositifs punitifs gradués (allant de la simple réprimande jusqu'à la férule ou le fouet), des possibilités de se rédimer ou de se faire pardonner, un recours aux châtements corporels toujours strictement réglementé... Que ce soit chez les jésuites ou les oratoriens, les lassalliens ou les jansénistes de Port-Royal, pas un texte ne fait l'apologie de la violence brutale et incontrôlée. Certes il s'agit d'être ferme, sévère, mais que cette sévérité reste enclose dans les limites de ce que l'on juge raisonnable. Comment expliquer alors les dénonciations d'un Érasme ou d'un Montaigne ? Comment expliquer les indignations d'un Rollin ? C'est ici précisément que se mesure l'écart entre le dire et le faire, entre une histoire des idées et une histoire des pratiques. Quoi qu'il en soit de la réalité effective, on peut dire que la tradition philosophico-pédagogique, dans son ensemble et dans ses intentions, s'est ralliée à la proposition montaigniste d'une « sévère douceur » (attitude qui n'excluait pas le cas échéant le recours à la manière forte) (7).

On le voit, la pensée traditionnelle s'est attachée à distinguer punition et violence, elle s'est évertuée à éviter une confusion des genres dou-

blement préjudiciable : au bien de l'enfant d'une part et aux prérogatives de la fonction magistrale d'autre part. C'est une conception strictement répressive qui est théorisée de manière dominante jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La sanction est là pour réprimer les défis à l'autorité et les écarts à la règle. Elle est, par essence, mise au pas et mise en forme.

### **D'ABORD PRÉCISER LA QUESTION DES FINS**

Nous allons maintenant définir les contours de ce que nous appelons « sanction éducative ». Celle-ci ne doit pas être envisagée comme une parenthèse mais comme un moment dynamique dans le procès éducatif. Mais d'abord, il convient de préciser la question des fins. Quelles fins poursuit la sanction éducative ? Elle poursuit, nous semble-t-il, une triple fin : psychologique, éthique et politique.

#### **Une fin psychologique : réconcilier un sujet divisé**

Dans un article intitulé « Le problème économique du masochisme », Freud avance l'idée que l'on peut en certaines circonstances être travaillé par le sentiment d'un « besoin de punition » (8). « Ce besoin, commente Jean Bergeret, résulterait d'un état tensionnel particulièrement aigu entre le moi et le surmoi. Un certain sadisme du surmoi interviendrait alors pour conduire au paradoxe d'une satisfaction obtenue dans la souffrance » (9). On a justement remarqué que ce qui intéressait vraiment Freud n'était pas les actes punitifs en eux-mêmes, mais les fantasmes de punition. C'est Théodore Reik qui développa l'intuition freudienne. Il montra notamment comment la culpabilité peut se traduire en un « désir inconscient de châtement » et comment ce dernier peut s'exprimer par des actes manqués s'il n'est pas explicitement satisfait (10). Après une action répréhensible, l'enfant peut, par exemple, se priver de dessert ou bien briser involontairement l'un de ses jouets préférés pour tenter de se délivrer de la culpabilité qui le submerge. C'est ce qui fait dire à Reik que « Le châtement que la loi lui réserve lui semble un purgatoire par rapport à l'enfer des forces inconscientes de son être moral » (11). Cette idée d'une sanction qui libère est déjà

évoquée par Platon, mais c'est, reconnaissons-le, chez Freud et ses héritiers qu'elle prend une véritable consistance théorique, en se libérant de tout présupposé moral (12). La sanction peut donc être un moyen par lequel un enfant élabore sa culpabilité. « La culpabilité, note Mireille Cifali, peut conduire chacun... pour expier, à s'infliger les blessures les plus sévères, si aucune limite au pouvoir d'agresser n'est mise, vous resterez livrés à une culpabilité que vous essayerez d'expurger à vos dépens » (13). La sanction vise à réconcilier le fautif avec lui-même. Mais il importe de bien comprendre le processus psychologique complexe qui accompagne l'agression. Écoutons encore Mireille Cifali : « Dans son grandir, tout sujet se confronte à l'émergence de sa propre agressivité, à la peur qui l'envahit lorsqu'il passe à l'acte... Agresser enclenche la culpabilité et le désir de réparer, mais aussi la peur de représailles. De l'attaque s'ensuit invariablement la peur d'être attaqué... Et l'attaque étant la meilleure défense... » (14). Étrange cercle que l'absence de sanction ou le mal punir entretiennent et confortent. Toutes les sanctions en miroir, toutes les peines « mimétiques » ne peuvent que manquer leur but. Le mythe de l'expiation est tenace, peut-être est-il tout simplement « inéliminable ». Que la sanction soit proportionnelle à la faute, cela s'entend et nul ne le contestera, mais qu'elle soit le parfait symétrique de celle-ci, cela n'est guère souhaitable. La sanction n'est pas une contre-violence censée annuler une violence première mais un coup d'arrêt pour rompre avec la spirale du faire mal/se faire mal. Apaiser la culpabilité : oui, emplir le fantasme des représailles : sûrement pas ; la sanction éducative est là pour faire césure et ce n'est qu'ainsi qu'elle peut remplir son office c'est-à-dire réconcilier un sujet divisé avec lui-même.

#### **Une fin éthique : aider à un moment donné un sujet singulier à advenir**

Elle est un moyen de promouvoir l'émergence de la liberté en imputant à un sujet les conséquences de ses actes. Philippe Meirieu a clairement expliqué les effets positifs de cette imputation. « Sanctionner, écrit-il, c'est bien, en effet, attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et même si cette attribution est constitutivement prématurée, même si elle est, stricto sensu, au moment où elle est faite, un leurre – puisque l'enfant n'est précisément pas déjà éduqué – elle

contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit. Celui qui a commis la faute n'aura peut-être pas agi de son plein gré, il aura peut-être été le jouet de l'influence de son entourage ou, simplement de ses impulsions... Mais le fait de lui attribuer la responsabilité de ses actes le mettra, en quelque sorte, en situation de s'interroger progressivement sur ceux-ci et d'en être, de plus en plus, le véritable auteur. Plus radicalement, peut-être, en anticipant une situation sociale future on anticipe le sujet libre et on lui permet d'advenir » (15). C'est en pariant sur la liberté d'autrui qu'on l'actualise. La sanction possibilise en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective. On le voit, rien de pire que le silence en cas de transgression de la loi. « Il importe de toujours rétablir les limites, de reformuler à chaque fois les interdits structurants. Même si on renonce à toute rétorsion, à toute punition, ne faisons pas silence sur ce qui s'est passé. A chaque fois, on a à signifier que l'acte a été entendu, son responsable reconnu... » (16). Le mal, comme on l'a souvent et justement dit, est moins la transgression en elle-même que l'ignorance de la transgression. Il est donc important que l'éducateur ait intégré la normalité de l'enfant opposant, de l'enfant qui cherche à transgresser la limite. Si l'adulte interprète un comportement rebelle comme un geste où l'enfant « veut sa peau » parce qu'« il ne l'aime pas », alors il ressentira une blessure narcissique l'empêchant d'aborder sereinement et efficacement la situation conflictuelle (17).

#### **Une fin politique : réhabiliter l'instance de la loi garante du vivre ensemble**

Il n'y a pas de « vivre avec » (autrui) qui ne soit articulé à un « vivre devant » (la loi). « La socialité, écrit André Clair, ne peut être pensée comme ferme et permanente que sur le fond de quelque chose de transsubjectif » (18). Et ce trans-subjectif, c'est la loi. La sanction vise donc à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence du maître. « La punition d'un enfant, écrit pourtant Jean Bergeret, survient souvent comme la nécessité pour l'adulte de récupérer narcissiquement son emprise et sa violence sur l'enfant. » (19). Or une punition qui se prétend éducative ne peut être utilisée comme une stratégie de réactivation du pouvoir magistral, elle ne peut que réaffirmer la centralité de la loi, que rappeler la valeur d'ins-

tance qui permet à un « je » et à un « tu » de devenir un « nous ». La sanction rappelle que les lois que nous nous sommes données ne peuvent être impunément ignorées et/ou violées. « Pourquoi des sanctions ? » s'interrogent Fernand Oury et Aïda Vasquez dans **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. « Simplement, poursuivent-ils, parce que la loi décidée en commun ne peut être mise en question n'importe comment et n'importe quand par un individu sans provoquer une réaction. Si cette loi n'est pas réaffirmée nettement, on court le risque de voir ledit groupe se détériorer rapidement en un magma ; béton bloqué par les inhibitions, soupe à l'anxiété avec agressivités, régressions, voire passages à l'acte incontrôlables » (20). Telle est la finalité politique de la sanction : rappeler la loi pour préserver l'identité du groupe.

## LES CARACTÉRISTIQUES DE LA SANCTION ÉDUCATIVE

Maintenant et seulement maintenant il est possible d'énoncer quelques grandes orientations qui dessinent la figure d'une véritable sanction éducative. Nous ferons quatre propositions.

### La sanction éducative s'adresse à un sujet

Cela signifie déjà qu'elle s'adresse à un individu et non à un groupe. La sanction éducative est individuelle et non collective. Le père Jouveny, il y a quelques siècles déjà, déconseillait la sanction collective, c'était à ses yeux prendre le risque de se mettre à dos la classe dans son ensemble. Question de prudence. Aujourd'hui on invoque plus volontiers le droit pour discréditer la sanction collective en affirmant que nul ne peut être inquiété pour un acte qu'il n'a pas commis ou dont il n'est pas complice. Tenons tout simplement pour règle que dans un espace éducatif il n'y a de responsabilité qu'individuelle. Sanction orientée vers un individu, mieux, sanction qui s'adresse à un sujet. Cela renvoie à deux exigences : une exigence négative et une exigence positive. L'exigence négative consiste à renoncer au spectaculaire, à toutes les formes punitives qui veulent édifier ou prévenir une éventuelle instabilité. La sanction éducative ne s'inscrit pas dans une logique de dissuasion. La politique de

l'exemple lui est étrangère. Elle ne prétend pas désamorcer des désordres à venir. Certes, toute faute enferrme en elle un principe de contagiosité, tout fautif peut se parer aux yeux de ses pairs de l'auréole du rebelle. Il nous faut cependant, à défaut de pouvoir l'appliquer en toutes circonstances, garder présente à l'esprit la recommandation de Kant selon laquelle on ne peut traiter un coupable comme un simple moyen (21). Renoncer au spectaculaire mais non au solennel. Récuser les mises en scène qui cultivent l'imaginaire sans pour autant se priver des formes qui travaillent le symbolique. Dans certaines écoles québécoises, l'élève exclu demande par écrit et avec le plus grand sérieux à son professeur et à ses condisciples l'autorisation de revenir en classe. Bannir le spectaculaire ne signifie donc pas refuser la gravité surtout lorsque les circonstances le réclament. La seconde exigence est positive : la sanction appelle la parole. « La peine doit être inaugurée par une parole », écrivent Antoine Garapon et Denis Salas car « la souffrance de la peine n'a... de sens que dans la perspective de la réinscription dans le symbolique... » (22). Toute sanction appliquée doit être une sanction expliquée. Revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter mais aussi expliquer ce que l'on refuse, car sanctionner sans s'assurer que la sanction soit comprise (ou puisse être tôt ou tard comprise), c'est tout simplement sévir (saevus = cruel). « Toute punition qui n'est pas comprise est cruelle, remarquait Maria Edgeworth, puisqu'elle fait du mal sans qu'il en résulte un bien. » (23). Nous pourrions rappeler ici la parole de Simone de Beauvoir selon laquelle « Il n'y a pas de manière plus odieuse de punir un homme que de le contraindre à des actes auxquels on refuse de donner un sens » (24). La sanction éducative ne sera donc pas muette, car s'il y a, dans celle-ci, une intention qui dépasse l'acte et qui lui donne sens, c'est cette intention qui doit être clairement manifestée pour que l'enfant puisse faire retour sur lui-même. Une sanction éducative est toujours plus signifiante que pesante précisément parce qu'elle s'adresse à un sujet. On peut dire d'elle qu'elle est une réponse aux deux sens du terme, c'est-à-dire une réaction et une explication.

Cohérence, constance, on l'a souvent dit, et c'est juste, l'éducateur se doit d'être cohérent et constant, mais ne pourrait-on pas ajouter une nouvelle vertu. Le propos peut paraître icono-

claste mais il mérite, je crois, un peu d'attention. La posture éducative ne requiert-elle pas, précisément dans la perspective d'être répondante, la vertu de consistance ?

### La sanction éducative porte sur des actes

La faute inscrite au cœur de cette double modalité constitutive de notre existence sociale (le « vivre avec » et le « vivre devant ») n'est plus manque mais manquement. Elle n'est plus un « en-soi », un défaut à chercher dans l'intériorité d'un sujet mais un acte défectueux. Plus de culpabilité interne, c'est-à-dire de faute coupée de l'action, l'erreur serait d'ailleurs de croire que la faute relève de l'être et non du faire. On punit des actes, des « faire-contre ». On ne punit pas l'intégrité d'une personne mais un acte particulier qui a été commis dans une situation particulière. On sanctionne un coupable pour son acte et non la personne par le biais d'une infraction. La sanction ne vise donc pas à annuler une intention et la volonté qui l'a suivie. Comment d'ailleurs punir une intention illicite qui n'a pas donné lieu à un commencement d'action illégale ? Cela est proprement impossible mais ce n'est pas cette seule considération qui nous invite à restreindre à la seule activité sociale l'objet du droit de punir. Cette restriction a priori préserve le sens même de l'acte éducatif car celui-ci se refuse à réduire l'être au faire et ne renonce jamais à croire en les ressources de l'être. La sanction n'est donc nullement incompatible avec la dignité éducative puisqu'elle ne sanctionne que l'indignité d'un comportement.

S'en tenir aux actes est donc non seulement un principe d'objectivation mais aussi un principe de préservation qui demande, au plan pratique, ce que Haim Ginott a appelé dans ses travaux sur la discipline une communication congruente (25). Dans un tel rapport dialogique, ce sont les sentiments de l'enfant à propos de la situation et de lui-même qui comptent. L'adulte centre son intervention sur la situation et se refuse à tous discours sur le caractère ou la personnalité de l'enfant. L'éducateur congruent ferme ainsi la porte aux procès d'intentions, aux effets d'étiquetage et à toutes les formes de stigmatisation qui bien souvent condamnent le fautif à la réitération en l'enfermant dans l'ordre névrotique du même.

### La sanction éducative est privation de l'exercice d'un droit

Cette proposition n'a de sens que si l'espace éducatif est marqué du sceau de la loi, que s'il décline de manière lisible les droits et les devoirs de chacun. S'il est bon que les règles de vie de l'établissement signifient avec clarté des obligations et des interdictions, il n'est pas bon en revanche qu'elles se résument à une liste d'interdits car le travail de socialisation doit s'inscrire dans un espace marqué par le pôle des interdits et celui des licences. C'est cette tension qui va permettre, au plan pratique, l'émergence d'une liberté d'action effective et, au plan symbolique, le dépassement de l'oscillation paralysante entre l'illusion de toute puissance et l'angoisse d'impuissance.

Privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire... « Là existent des sanctions, écrivent Oury et Vasquez, essentiellement des « punitions » génératrices de frustrations ou de coupures qui ramènent à la réalité » (26). Le ressort de la sanction éducative est la frustration. Il convient donc d'en finir avec les pratiques humiliantes. On ne fait pas grandir en faisant honte. La honte, comme le précise le petit Robert, est « Le sentiment pénible de son infériorité, de son indignation ou de son humiliation devant autrui, de son abaissement dans l'opinion des autres ». On ne cultive pas la responsabilité en humiliant, la honte, comme l'a bien montré Erving Goffman, ouvre une faille dans l'identité personnelle du sujet (27). Au mieux, elle apprend à se conformer par la crainte du qu'en dira-t-on à une somme de règles et d'exigences objectives. On ne fonde pas une attitude éthique sur la honte.

Enfin, en référant la sanction à la privation d'un droit, dans un espace légalement marqué, on évite d'accréditer l'idée que la force prime le droit. Nous touchons là une difficulté essentielle qui avait préoccupé il y a presque trente ans déjà Henrich Meng lorsqu'il affirmait que même tendue vers l'équité la punition ne peut jamais complètement renier son origine, ni s'en défaire car elle se nourrit et s'appuie sur la force (28). Il s'agit de notre point de vue d'inverser la perspective. Non de bannir de manière systématique la contrainte comme modalité d'intervention (contrainte qui ne saurait être purement et simplement assimilée à une violence) mais de montrer clairement que la sanction s'origine dans la violation d'un droit

positif et ne saurait être pure réaffirmation des forces en présence. Aussi la définition de la sanction que donnait Rudolf Dreikurs dans son célèbre **Psychology in the Classroom (1968)** comme « L'action par laquelle l'enseignant cherche à exercer des représailles contre l'élève déviant et à lui montrer qui commande » ne saurait être recevable (29). Cette troisième disposition n'est pas encore suffisante car la sanction ne doit pas être un mal de passion, une pure passivité, elle doit comporter une part d'activité. « Parce qu'elle est subie, la peine a quelque chose d'incompréhensible, voire de révoltant » écrit Olivier Reboul (30). Aussi est-il bon d'accompagner la sanction d'une mesure de réparation.

### **La sanction éducative comporte une procédure réparatoire**

Réparer, au sens propre, consiste à « remettre en état, refaire, raccommode ». Par exemple faire en sorte qu'un enfant qui a volontairement ou accidentellement cassé, renversé, sali quelque chose s'occupe lui-même des dégâts qu'il a causés. Il s'agit d'une réparation directe et matérielle, c'est la plus simple à mettre en œuvre, elle est d'ailleurs assez couramment pratiquée dans les lieux d'éducation. Ceci dit, la notion de réparation recouvre une autre acception, réparer c'est aussi « rétablir, effacer ou compenser ». C'est à Mélanie Klein que revient le mérite d'avoir introduit la notion de réparation comme concept clinique pour désigner un mécanisme inhérent à la position dépressive. Selon cet auteur, l'enfant est très tôt confronté à la peur inconsciente de l'anéantissement, à des pulsions persécutrices qui sont des fantasmes de destruction, de mise en pièces et de dévoration (31). Face à ses pulsions morbides, l'enfant est envahi par l'angoisse et la culpabilité d'avoir détérioré l'objet d'amour (la mère). Craignant de perdre l'amour en même temps que l'objet, l'enfant désire annuler le mal qu'il a fait. A l'origine de la tendance réparatrice se trouvent donc la peur de perdre l'amour et le sentiment de culpabilité qui l'accompagne. La réparation est une tentative d'apaisement et d'élaboration de l'angoisse et de la culpabilité. Elle est un mécanisme d'élaboration des pulsions, un processus de maturation qui se fonde sur la reconnaissance de la souffrance causée. C'est en ce sens que les procédures réparatoires nous intéressent car celui qui manifeste le désir de

réparer est en position de responsabilité par rapport à ses actes. Il les reconnaît et les assume au point de vouloir les annuler. Notons aussi que celui qui veut réparer est aussi en position de reconnaissance par rapport à autrui car si l'on répare quelque chose, on répare aussi à quelqu'un. La réparation est orientée vers « un autrui ». Aussi avoir recours à une procédure réparatoire c'est au-delà du face-à-face punisseur-puni introduire une tierce personne qui est la victime. C'est à elle que s'adresse la réparation. Autrui est le destinataire, il est aussi le médiateur, le détour qu'emprunte le fautif pour se reconstruire. Le besoin de réparer est aussi le désir de se réparer. Réparer implique donc un double mouvement vers l'autre et pour soi, et ce pour soi n'est rien d'autre que le désir de se pardonner à soi-même. La dialectique réparer/se réparer est bien réelle car l'objet réparé ne revient jamais à l'état antérieur ; il est autre, il est créé à nouveau. C'est en recréant l'objet que le fautif se recrée lui-même. La réparation, est en ce sens, un mouvement de construction du moi. Il existe, on le devine, des dommages qui ne sont pas matériellement réparables, tout le génie de l'éducateur consiste alors à trouver et à mettre en place des équivalents symboliques opératoires. A l'école de la Neuville, l'élève qui a fait tort à autrui se doit de lui « payer un pot » ou de lui offrir un petit cadeau à l'épicerie. On ne peut mieux souligner ce passage de la dette au don. Ce que permet la procédure réparatoire en s'ouvrant à la victime, c'est un mouvement de retour, retour vers l'autre car, comme l'ont montré Oury et Vasquez, la seule dimension pénale de la sanction ne suffit pas toujours à resocialiser l'enfant. « Au lieu de travailler (pour vexer ceux qui l'ont exclu : réaction fréquente), le « proscrit » peut se buter, les automatismes de défense peuvent jouer. Rages ou désespoirs spectaculaires, sabotage de son propre travail « pour embêter le maître » : la liberté de ne plus travailler, voire l'interdiction de travailler, suffisent souvent à transformer ces attitudes. Ce conflit peut durer... Il y a là un risque à prendre : l'exclusion n'enseigne pas obligatoirement la socialité » (32). C'est pour cette raison que la sanction doit s'accompagner d'une mesure, d'un geste ou d'un signe en direction de la victime (ou du groupe). Bien sûr, en certaines circonstances, la sanction peut se réduire à une simple mesure de réparation, geste de bonne volonté pour signifier que l'on entend rester membre d'une socialisation.

## L'APORIE DE LA RATIONALITÉ DE LA SANCTION

Principe de signification, principe d'objectivation, principe de privation-frustration, principe de réparation, telles sont, de notre point de vue, les grandes caractéristiques de la sanction éducative. Nous aurions pu compléter notre proposition en évoquant les règles de gradation et de proportionnalité. Nous aurions également pu souligner que la sanction éducative est tournée vers l'avenir. Elle s'exerce « non pas à cause du passé » mais « en vue de l'avenir » comme le dit Protagoras (33). *C'est entre autre pour cette raison que la punition-expiation ne fera jamais partie des sanctions positives. Elle est trop absorbée par la faute, trop tendue vers le passé pour accéder à la dignité d'une sanction éducative. Comme l'a bien vu Vladimir Jankélévitch, la punition expiatrice entend restaurer un statu quo, or on ne punit pas pour restaurer une virginité perdue (34). On punit pour ne plus avoir à punir. La sanction prépare l'enfant à devancer de façon symbolique les sanctions de la vie. « Nemo prudens punit quia peccatum est sed peccetur » disait Sénèque à la suite des Anciens (35). Sage maxime, l'homme prudent ne punit pas seulement parce qu'une faute a été commise mais aussi pour qu'elle ne soit plus jamais commise.*

Démagogie donc que les rhétoriques qui plaident pour une éducation sans sanction. Elles oublient les leçons de l'histoire, elles réitèrent les utopies déçues du libéralisme et abandonnent aux autres la sanction (sanction sociale, sanction pénale, sanction policière...) (36). Il ne s'agit pas, *a contrario*, de faire l'apologie de la sanction. Éduquer, c'est tendre à limiter autant que faire se peut le recours à la sanction en faisant de l'espace éducatif un espace privilégié pour accéder à l'ordre de la parole et de la raison. Ceci étant, il subsistera toujours des moments de crise et de tension, des situations-limites qu'il faudra bien savoir traiter au mieux des intérêts du groupe et de l'enfant concerné.

*Nous ne plaçons pas pour une sanction rationnelle mais pour une sanction intelligente, la sanction rationnelle est introuvable et nous n'aurons guère de peine à le montrer. La sanction s'adresse à un sujet, avons-nous dit, elle exige du sens, de la parole. Parole qui rassure, parole qui libère, parole qui guérit, les effets thérapeutiques de la parole ont été maintes fois évoqués, aussi recommander l'écoute et l'explication n'est guère original. Mais ce qu'il faut ici relever c'est que nous préconisons*

la parole au moment même ou elle vient signifier son impuissance à régler un différend. « Homme de parole », « parlêtre », il nous faut toujours parier sur la parole même lorsque celle-ci vient à échouer, telle est notre paradoxale condition. *La sanction éducative ne porte pas sur des intentions mais sur des actes, telle est notre seconde règle d'or. Mais qui ne voit que l'on ne sanctionne jamais un « acte pur ». Seul le jeune enfant, comme l'a bien montré Jean Piaget, évalue l'acte à l'aune de ses effets sans se soucier le moins du monde de l'intention qui le guide (37). Or, on ne saurait sanctionner une inadvertance ou une maladresse, ce qui peut faire l'objet d'une sanction c'est toujours un acte mais un acte nourri par... une intention malveillante. La sanction rationnelle est, on le voit, une fiction. Examinons pour finir de nous en convaincre nos deux derniers principes. La sanction éducative se présente, de manière essentielle, comme la privation de l'exercice d'un droit. Or, Fabrice Hervieu, dans un récent numéro du **Monde de l'éducation** présentait une école qui préconisait ce type de sanction et il ne manquait pas de souligner que « ce qui est psychologiquement très différent... ne l'est pas toujours dans les faits » (38). Dilemme de la forme, les plus beaux principes s'abîment en s'incarnant. Une sanction ne prend vraiment sens qu'en s'inscrivant dans un contexte éducatif plus large qui l'englobe et lui assigne une place dans le jeu des interactions qui tissent la trame sociale. Enfin, la sanction éducative doit comporter une mesure réparatrice. Bien des arguments, nous les avons exposés, militent en faveur d'une telle disposition. La réparation évite notamment à la sanction d'être un simple pâtir qui viendrait, dans un autre temps – le temps de la peine – annuler l'agir de la faute. « Cette passivité, note Ricœur, cette affectation, cette affliction n'arrive pas à la façon des contingences de la vie et de l'histoire, elle est ordonnée par un vouloir qui ainsi affecte un autre vouloir ; c'est le « faire subir » à l'origine du « subir » ; on dit ordonner la peine, infliger la peine, (cet) élément constitue le punir à l'origine du pénible » (39). La réparation est une manière de rompre avec la logique du subir, elle transforme la peine en un effort. Mais ne peut-on pas là encore retourner l'argumentation, ne peut-on pas déceler une faille au cœur de la visée réparatrice ? « Elle maintient intact, écrit Monique Schneider à propos de la réparation, le fantasme d'avoir été soi-même destructeur de l'objet, confirmant ainsi le fantasme de toute puissance... L'issue permettant de reconverter et d'éla-*



borer les pulsions destructrices exige peut-être un processus différent : faire le deuil de l'illusion de toute puissance et accepter qu'après le massacre actualisé dans le phantasme l'objet soit appréhendé comme vivant de sa vie propre. Une telle opération n'est concevable, précise-t-elle, que si la recherche analytique ne s'enferme pas dans les seules permutations affectant la vie fantasmatique du sujet » (40). Et si la réparation, tout au moins dans ses formes les plus immédiates et les plus symétriques, était précisément ce qui interdisait la nécessaire coupure dans la toute puissance ?

La sanction rationnelle n'existe pas. Ce que révèle toute réflexion sérieuse sur la question c'est sa dimension fondamentalement aporétique. Difficultés, contradictions, peut-être, celles-ci se résument-elles en une ultime difficulté que nous nommons contradiction pragmatique et que nous allons illustrer, par une anecdote.

## L'ÉDUCATEUR : UN HOMME CONTRARIÉ

L'anecdote qui suit a été rapportée par un principal-adjoint de collège. Elle est un précieux témoignage sur le talent que peuvent déployer certains éducateurs pour transformer des actes perturbateurs en une véritable leçon de civisme.

*« Il est 15 h ce vendredi lorsque M. X, professeur de biologie, quitte sa classe de 5<sup>e</sup> pour venir me trouver dans mon bureau. Sa blouse a été maculée d'encre et le coupable a refusé de se faire connaître. M. X qui a déjà de grosses difficultés dans la gestion de ses classes, semble très abattu.*

*Je décide d'intervenir auprès des élèves de sa classe afin de marquer la gravité de l'incident. J'indique aux élèves que si le responsable se déclare (j'évite d'utiliser le terme « se dénonce »), la sanction se gèrera à l'intérieur du collège. Si je suis obligé de faire ma recherche, la sanction sera beaucoup plus grave ; le professeur est présent, mais je lui ai demandé de ne pas intervenir. Très vite A. assume sa bêtise et, sur ma demande, présente ses excuses au prof. qui les accepte, un peu contraint puisque je lui pose la question. J'explique ensuite aux élèves que, malgré tout, je vais devoir trouver une sanction et je leur demande de m'« aider » à faire des propositions : pas de réaction... Je propose de faire à A ce qu'il*

*a fait au professeur c'est-à-dire de tacher sa blouse avec de l'encre. Murmures dans la classe... Dans le brouhaha qui suit ma proposition je distingue un timide « non ! ». Le garçon, soutenu par mes encouragements, explique que « ce n'est pas normal c'est pas parce qu'il a fait qu'on a le droit de lui faire pareil. « Intérieurement je me sens soulagé de cette intervention qui me donne l'occasion de dissenter sur la Loi du Talion, la notion de vengeance et de justice : la peine de mort est-elle la réponse adéquate au crime de sang ? Je propose ensuite de renvoyer A. de cours pendant trois jours à quoi il m'est rétorqué que « c'est pas ça qui va arranger ses résultats, au contraire. » J'approuve. La classe propose alors de faire nettoyer la blouse : bonne idée, retenue, mais j'explique que la réparation n'est pas la sanction.*

*Je décide donc que Jean sera « collé » mercredi matin et qu'il devra se présenter à mon bureau à 16 h pendant une semaine » (41).*

Ce principal punit avec intelligence et un grand tact psychologique. Or, rien ne nous garantit qu'au moment précis où nous allons intervenir nous allons être à la hauteur de la situation. Même l'éducateur investi des plus beaux principes restera toujours un éducateur contrarié, c'est-à-dire jamais assuré, le moment venu, de sanctionner avec justesse et justice. Contrarié aussi parce que la sanction sera peut-être comprise mais elle ne sera que très rarement admise. La sanction peut bien être différée, l'éducateur ne fera pas l'économie du « faire-face éthique ». « Pourquoi rêvons-nous tant, demande Philippe Meirieu, d'une éducation où la sanction soit bien présente mais sans qu'il y ait un éducateur pour l'infliger ? Pourquoi cherchons-nous désespérément à ce que des sanctions que nous jugeons nécessaires, indispensables même, adviennent au nom d'une simple « justice immanente » dans une « éducation naturelle » ? Que cherchons-nous à préserver là ? Que cherchons-nous à sauver ? Ne serait-ce pas parce que la sanction, transaction inévitablement imparfaite dans les choses humaines, nous met en face de notre propre fragilité et nous interroge sur notre légitimité même à éduquer ? » (42). Sans doute convient-il alors de ne pas être trop inéquitable ou trop injuste et de tenir pour principe éthique une maxime négative : « ne pas nuire ».

Eirick Prairat  
IUFM de Lorraine - GECPAS

## NOTES

- (1) J.R. Schmid, **Le maître-camarade et la pédagogie libertaire**. Paris, Librairie Maspéro, 1972, p. 32.
- (2) J.R. Schmid, **Opus cité**, p. 40.
- (3) Zeidler cité par Schmid, **Opus cité**, p.166.
- (4) **Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des Arts et des Métiers**, 1765, Tome XV, p. 573.
- (5) M. Edgeworth, **Éducation pratique**. Paris et Genève, Librairie J.J. Paschoud 1801, tome 1 p. 177.
- (6) E. Kant, **Métaphysique des mœurs, doctrine du droit**. Paris, Librairie philosophique Vrin, 1988. II, 1<sup>re</sup> section, remarque E.
- (7) M. de Montaigne, **Essais**, Livre I, chapitre 26.
- (8) S. Freud, « Le problème économique du masochisme » in **Névrose, psychose et perversion**. Paris, PUF, 1973.
- (9) J. Bergeret, « Freud et la punition » in **Quand et comment punir les enfants ?** Paris, ESF, 1989, p. 18.
- (10) T. Reik, **Le besoin d'avouer, psychanalyse du crime et du châtement**. Paris, Payot, 1973, p. 64.
- (11) T. Reik, **Opus cité**, p. 64.
- (12) Platon présente la thèse de la punition libératrice dans le **Gorgias**. Socrate explique notamment à Polos comment la punition « délivre » l'âme du mal de l'injustice.
- (13) M. Cifali, **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris, PUF, 1994, p. 100-101.
- (14) M. Cifali, **Opus cité**, p. 100.
- (15) Ph. Meirieu. **Le choix d'éduquer**. Paris, ESF, 1991, p. 66.
- (16) M. Cifali, **Opus cité**, p. 110.
- (17) Voir D. Drory, **Cris et châtements**. Paris et Bruxelles, de Boeck et Belin, 1997, p. 121.
- (18) A. Clair, « Deux catégories éthiques : le « vivre avec » et le « vivre devant ». **Éthique**, n° 9, 1993, p. 9.
- (19) J. Bergeret, **Article cité**, p. 22.
- (20) F. Oury et A. Vasquez, **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Paris, Maspéro, 1991, p. 167.
- (21) E. Kant, **Opus cité**, II, 1<sup>re</sup> section remarque E.
- (22) A. Garapon et D. Salas, « Pour une nouvelle intelligence de la peine » **Esprit**, n° 215, octobre 1995, p. 156.
- (23) M. Edgeworth, **Opus cité**, p. 176.
- (24) S. de Beauvoir cité par D. Drory, **Opus cité**, p. 120.
- (25) H. Ginott a développé cette idée de communication congruente dans trois ouvrages : **Between parent and child** New York (1965), **Between parent and teenager** New York Macmillan (1969) et **Teacher and child** New York Macmillan (1971). Il va sans dire qu'une attitude congruente ne s'improvise pas (et encore moins dans des situations émotionnellement fortes) et qu'elle doit faire l'objet d'une formation.
- (26) F. Oury et A. Vasquez, **Opus cité**, p. 167.
- (27) E. Goffman, **Stigmatiser les usages sociaux des handicapés**. Paris, Éditions de Minuit, 1993, p. 59 et 73-74.
- (28) H. Meng, **Contrainte et liberté dans l'éducation**. Paris, Privat, 1968, p. 18-19.
- (29) R. Dreikurs, **Psychology in the classroom**. New York, Harper and Row, 1968.
- (30) O. Reboul, **Les valeurs de l'éducation**. Paris. PUF, 1992, p. 54.
- (31) Mélanie Klein développe le concept de réparation dans plusieurs de ses ouvrages : **Envie et gratitude**, Gallimard, 1968, **Développement de la psychanalyse**. PUF, 1980 et **Essais de psychanalyse**. Payot, 1982. Précisons que la position dépressive fait suite à la position paranoïde. Celle-ci se met en place dès les premiers mois de la vie : le retrait du sein provoque chez l'enfant des pulsions agressives. L'objet est alors « détruit » et rejeté comme « mauvais sein ». C'est en introjectant l'objet détruit que l'enfant prend conscience qu'il est la source destructrice, ce qui le conduit à la position dépressive.
- (32) F. Oury et A. Vasquez, **Opus cité**, p. 168.
- (33) Platon, **Protagoras**, 324b.
- (34) V. Jankélévitch. **La mauvaise conscience**. Paris, Aubier-Montaigne, 1966, p. 114-115.
- (35) Sénèque, **De ira** 1, 16.
- (36) M. Vaillant, « Sanction et éducation ». **Pour**, n° 110-111, 1987, p. 115.
- (37) J. Piaget, **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris, PUF, 1985, 6<sup>e</sup> édition, p. 92 et suivantes.
- (38) F. Hervieu, « Quand les enfants prennent la parole ». **Le Monde de l'Éducation**, mars 1996, p. 39. L'école en question est l'école George Sand située dans la ZEP Nantes-Nord.
- (39) P. Ricoeur, « l'interprétation du mythe de la peine » in **Le mythe de la peine**. Paris, Aubier - Montaigne, 1967, p. 24.
- (40) M. Schneider, « Réparation ». **Encyclopédie philosophique universelle**. Les notions, volume II, p. 2232.
- (41) **Absentéisme et violence à l'école**. CRDP Grenoble, 1995, p. 89-90.
- (42) Ph. Meirieu, Préface de l'ouvrage d'E. Prairat **La sanction**. Paris, L'Harmattan 1997, p. 9.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1995). – **La crise de la culture**. Paris : Gallimard.
- BERGERET J. (1989). – « Freud et la punition ». **Quand et comment punir les enfants**. Paris : ESF.
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- COUSINET C. (1956). – **Les sanctions**. Paris : École Nouvelle Française.
- DEFRANCE B. (1993). – **Sanctions et discipline à l'école**. Paris : Syros
- DOUET B. (1987). – **Discipline et punitions à l'école**. Paris : PUF.
- DURKHEIM E. (1963). – **L'éducation morale**. Paris : PUF.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard.
- GIOLITTO P. (1986). – **Abécédaire et férule**. Paris : Imago.
- GRÉARD O. (1883). – **L'esprit de discipline dans l'éducation**. Paris : typographie Delalain.
- HOUSSAYE J. (1996). – **Autorité ou éducation**. Paris : ESF.
- IMBERT F. (1994). – **Médiation, institutions et loi dans la classe**. Paris : ESF.
- KANT E. (1989). – **Réflexions sur l'éducation**. Paris : Librairie Vrin.
- LOCKE J. (1821). – **De l'éducation des enfants**. Paris : Firmin-Didot.
- MEIRIEU Ph. (1991). – **Le choix d'éduquer**. Paris : ESF.
- OURY F., VASQUEZ A. (1991). – **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Paris : Maspéro.
- PIAGET J. (1985). – **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris : PUF.
- PRAIRAT E. (1994). – **Éduquer et punir**. Nancy : PUN.
- PRAIRAT E. (1997). – **La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs**. Paris : L'Harmattan.
- RICOEUR P. (1967). – « L'interprétation du mythe de la peine ». **Le mythe de la peine**. Paris : Aubier-Montaigne.
- REIK T. (1973). – **Le besoin d'avouer, psychanalyse du crime et du châtement**. Paris : Payot.
- SCHMID J.R. (1972). – **Le maître-camarade et la pédagogie libertaire**. Paris : Maspéro.



# NOTE DE SYNTHÈSE

## Médiation documentaire et éducation

Séraphin Alava  
Christiane Étévé

« C'est la culture qui procure l'outillage grâce auquel nous construisons non seulement les univers dans lesquels nous évoluons mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir. »

J.S. BRUNER, *L'éducation, l'entrée dans la culture*, 1996.

« Aucun apprentissage n'évite le voyage...  
Apprendre lance l'errance. »

Michel SERRES, *Le tiers instruit*, 1993.

Choisir d'entrer par la notion de « médiation documentaire » pour recenser les travaux concernant les rapports entre l'éducation et la documentation expose à un double risque. Le premier est celui de la tautologie ou de la redondance, puisque le document est déjà un média. Le second est celui de l'usage envahissant du terme « médiation » qui a succédé à « communication ». C'est pourtant cette expression qui a été retenue. Placée entre la médiation éducative et la médiation culturelle, elle permet de subsumer sous un concept large aussi bien l'histoire de l'introduction du document dans l'enseignement que celle du développement comparé des bibliothèques publiques, scolaires et universitaires, la sociologie des usages documentaires ainsi que le rôle des intermédiaires nombreux qui accompagnent, guident, facilitent l'accès aux documents et à leur analyse, leur interprétation et leur utilisation dans des projets d'enseignement et de recherche, des stratégies d'apprentissage, de formation et de prise de décision.

### DÉLIMITATION DU SUJET ET DÉFINITIONS

Capitaliser les recherches et études sur la documentation en éducation et pour l'éducation, mais aussi celles qui portent sur l'éducation à la documentation, pédagogique ou scientifique, n'est pas simple car la documentation comme objet de recherche n'est pas clairement identifiée. Elle se trouve, en France, au croisement de deux sections du CNU, disciplines récentes dans le champ universitaire, les sciences de l'éducation (création 1967) et les

sciences de l'information et de la communication (création 1975) (1). Dans les deux cas il s'agit de pratiques, de produits et de processus relevant de champs interdisciplinaires. Des trames conceptuelles les traversent : information scientifique et technique, informatique documentaire, pertinence de l'information, ingénierie pédagogique, formation des utilisateurs, usages et diffusion de l'information, groupes médiateurs et « passeurs », transpositions médiatique et didactique, etc... Objet technico-sémiotique, la documentation a vu se construire des tentatives de théorie au croisement de la science des écrits et d'une théorie de la réception (Estivals et al., dir., 1993 ; Escarpit et Robine, 1966) et, plus récemment, une conception transversale, la médiologie (Debray, 1992) annonce la fin de la graphosphère (2) et propose de débusquer notre inconscient machinique.

Dans son *Traité de documentation. Le livre sur le livre*, Otlet (1934) réunit pour la première fois les deux termes « information » et « documentation » et oscille entre deux lignes sémantiques : la science des livres (bibliologie) et la discipline encyclopédique regroupant la bibliothéconomie (savoirs et savoir-faire nécessaires à la gestion d'une bibliothèque), la bibliographie, l'archivistique et la muséologie. Ces deux sources se retrouvent dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation* (Cacaly, dir., 1997) où les auteurs inscrivent leur projet de contribuer à répandre une culture de l'information en s'appuyant sur les pratiques des bibliothèques, centres de documentation, archives et musées, en faisant référence aux savoirs constitués par la communication, l'informatique, la linguistique, la sociologie, l'électronique et la logique (3).

Dans la division sociale du travail qui sépare les producteurs de connaissances des utilisateurs, « l'entre deux » de la documentation joue deux rôles : diffuser les connaissances après les avoir rassemblées, « inscrites », condensées pour les faire circuler, mais aussi créer de nouveaux produits pour que les données communiquent entre elles. Les pratiques documentaires sont au croisement des techniques de transmission et de communication (de l'écriture à l'imprimerie et à l'informatique), des conceptions de la diffusion culturelle et des théories de l'apprentissage (4).

Dans *l'école*, le document est autant une aide didactique qu'une alternative à la pédagogie transmissive et à l'omniprésence du manuel, mais aussi le moyen d'une individualisation de la formation. Reconnue dans les instructions officielles comme une connaissance de base, nécessaire à l'élaboration d'autres savoirs et compétences, la documentation entre dans la culture de l'information (*information literacy*). Cette forme d'alphabétisation est aussi un pré-requis du travail intellectuel aussi bien pour l'étudiant que pour le chercheur.

Dans la *société*, le document, avant d'être objet d'investissement des familles, comme dans le phénomène de consommation para-scolaire lié au marché des biens culturels et éducatifs (Colin et Coridian, 1996), entre dans une dynamique pédagogique (Beillerot, 1982) ou éducative (Dumazedier, 1978 ; Dumazedier et Donfu, 1994) et l'information qu'il contient, avant d'être support de connaissance, première énergie des sociétés tertiaires et quaternaires (Delors, 1992 ; Serieyx, 1993) ou élément d'une cyberculture (5) grâce aux nouveaux outils de communication (Baltz, 1998 ; Lévy, 1997), est présente dans les discours et les dispositifs d'éducation permanente ou de développement culturel dans une perspective de promotion sociale, individuelle ou professionnelle. Le document, enfin, fait l'objet d'une politique de

diffusion scientifique et culturelle dans la mesure où il inspire la conception des bibliothèques, des expositions et des musées éducatifs et cette problématique, différente de celle de la transmission inspire, néanmoins, les situations didactiques.

Comme le remarquent Hédoux et Faliu (1997) dans le compte rendu d'une enquête sur les professeurs médiateurs dans les LEP, la notion de médiation comporte trois dimensions différentes :

- une *dimension cognitive et pédagogique*, relevant du champ de la psychologie cognitive et historico-culturelle et qui concerne le développement des apprentissages, par des entraînements et des méthodes *ad hoc*, la résolution de tâches et de problèmes, la mobilisation du raisonnement à propos de situations pour provoquer des sauts conceptuels ;

- une *dimension psychosociologique* : le médiateur noue des relations, réduit les tensions entre les acteurs, facilite la communication là où elle est bloquée en faisant circuler de l'information entre les acteurs et les services ;

- une *dimension juridique*, comme dans la justice où le médiateur règle les conflits entre les parents ou les citoyens et s'efforce d'établir des solutions négociées, des conventions et des accords contractuels entre les parties (6).

Ces trois dimensions se retrouvent dans les relations entre document, enseignement et apprentissage dans la mesure où les supports, les dispositifs documentaires et les professeurs-documentalistes sont engagés dans *l'enjeu du savoir, de l'information, de la culture et de la formation tant sous la forme scolaire que non scolaire*. Médiatrice entre connaissance et information (mise en forme de la connaissance), entre formation et recherche, entre savoirs quotidiens et savoirs savants, la documentation concrétise aussi le travail de « subjectivation » et d'explicitation propre à l'interrogation, la sélection et l'intégration du contenu de l'information et sa restitution sous forme de produit communicable et évaluable. A cette occasion, les documents sont objets de ruptures psycho et socio-cognitives et affectives au moment de l'apprentissage et génèrent des contradictions entre les sources d'information mais aussi entre les types de légitimité des savoirs.

Parler de médiation documentaire, c'est désigner aussi une construction sociale, masquée souvent par l'apparente neutralité de l'outil documentaire et rendue nécessaire par l'obsolescence rapide des connaissances et la volonté civique de lutter contre les conformismes intellectuels, sociaux et culturels. Pour les professionnels de la documentation et les bibliothèques, il s'agit d'une tierce voie : après la fonction « centripète » de conservation et de patrimoine, puis « centrifuge » de diffusion et de communication, la fonction de médiation suppose une activité d'anticipation, une « vision » pour fournir les guides, boussoles et balises nécessaires au repérage dans l'espace documentaire et aider à naviguer dans le « cybermonde » (Baltz, 1998). Concept « nomade » entre la psychologie et la didactique (Raisky et Caillot, 1996), la médiation suppose aussi une activité de partage, comme dans l'interaction dialogique autour des lectures, d'*étayage*, pour adapter les instruments de recherche aux questions des publics et, aussi, de plus en plus, de *délestage*, pour ne pas les noyer dans le trop plein d'informations, et enfin, d'*aiguillage* pour trier l'essentiel de l'accessoire (7). Comme tout *intermédiaire, le médiateur, à la fois relie et sépare* (Astolfi, 1996b ; Cardinet, 1995 ; Beillerot, 1998 ; Cosnefroy, 1997). Il rend possible le rapport direct au

texte. Il opère la distinction entre d'une part, ce qui est de l'ordre du savoir-faire technique pour accéder à l'information et d'autre part, les outils de représentation des savoirs que sont les catalogues, les langages documentaires, les classifications et les index. Ce qui suppose des documentalistes aux compétences triples : une bonne connaissance du domaine d'intervention pour constituer des collections et interroger les bons « réservoirs », des capacités relationnelles pour entrer dans les horizons d'attente d'individus aux problématiques variées, faire un diagnostic sur ce qu'ils connaissent déjà, et enfin, une éthique de la communication (Habermas, 1987) pour respecter les orientations sans interférer sur les choix.

Cette note de synthèse prend sa source dans la tentative de réponse à un double questionnement suscité par quelques paradoxes. Le premier est né, d'une part, du constat de la préoccupation constante du document dans le système éducatif à travers le développement d'institutions documentaires, comme à travers les textes officiels dans l'enseignement depuis les années cinquante (8), et d'autre part, d'une lente et encore difficile reconnaissance de la fonction documentaire comme une partie fondamentale de l'acte pédagogique comme de la mise en œuvre du travail intellectuel. Le second paradoxe est lié à l'apparent privilège de certains médias : pourquoi Centres de Documentation et d'Information (CDI) et Bibliothèques Centres Documentaires (BCD), d'abord des projets expérimentaux, ont-ils finalement trouvé leur place dans le paysage scolaire alors que la télévision, et l'audio-visuel, les laboratoires de langues, le cinéma, après des politiques volontaires, sont restés aux portes de l'école ou sont réservés à des options ? Est-ce que la légitimité du livre, sous toutes ses formes, a représenté une culture moins « triviale » que celle d'autres médias (Jeanneret, 1994) ?

Toute analyse sur ces questions de documentation suppose de s'inscrire dans une durée à plusieurs niveaux (Rayward, après Braudel, 1996). Les apprentissages documentaires sont, en effet, les résultats, d'une part, de la temporalité longue, depuis l'invention de l'écriture jusqu'aux politiques administratives récentes en passant par la diffusion de la lecture et la généralisation des bibliothèques et d'autre part, d'une temporalité à moyenne portée qui est celle des courants pédagogiques modernes ; enfin, de la temporalité courte des technologies de l'information et de la communication qui semblent renouveler la représentation de l'information et ses modes de diffusion.

Cependant, dans la présente note de synthèse sur la médiation documentaire, ce sont moins les aspects technologiques qui seront pris en compte que les aspects sociaux, pédagogiques et culturels. On traitera successivement des institutions documentaires et de l'action croisée des politiques et des acteurs, de l'histoire et de la sociologie de la lecture, des rapports entre didactique et documentation dans la formation initiale, de la diffusion des savoirs en formation continue et des évolutions dans les professions.

## **INSTITUTIONS, POLITIQUES ET ACTEURS**

Entendue dans le double sens « d'ensemble de démarches et techniques employées pour gérer l'information contenue dans les documents, pour la diffuser, pour la récupérer à la demande, d'une part, et le produit de ces



démarches, d'autre part » (Lefort, 1998), la documentation en éducation s'adresse principalement à plusieurs publics, les chercheurs et les étudiants, les élèves et les enseignants. Ce qui se traduit, d'abord, par l'expression de discours institutionnels sur la fonction des lieux documentaires (inspecteurs, directeurs de Centres Régionaux de Documentation Pédagogiques, Britan-Fournier, 1997), et ensuite, par de nombreux comptes rendus de pratiques mais aussi une relative rareté des recherches sur ce processus de communication documentaire (9). Aussi, les travaux sont-ils surtout ceux des historiens des institutions, sociologues et pédagogues, tant la documentation est liée aux institutions documentaires, à l'organisation de leurs espaces et à leurs fonctions.

### **Politiques institutionnelles, de l'État à la territorialisation**

D'un certain point de vue, les relations entre documentation et éducation sont presque évidentes tant le projet d'instruire s'accompagne du recours à des outils pour des usages individuels ou collectifs (de Paul Robin à Célestin Freinet). En France, la plupart des institutions documentaires en éducation sont les héritières lointaines du Musée pédagogique, créé en 1879 par J. Ferry et F. Buisson (devenu en 1932, Centre National de Documentation Pédagogique puis Institut Pédagogique National, en 1956), et qui réunit systématiquement des documents d'ordre historique et comparatif pour une mise à disposition pour les membres de l'Instruction publique (Caspard, 1998). Par la suite, après la deuxième guerre mondiale, l'urgence des problèmes à traiter (explosion scolaire, recrutement des enseignants non formés) fit passer, au sein de cet établissement, la réflexion historique en second. Le réseau documentaire mis en place depuis l'Institut Pédagogique National jusqu'au Centre National de Documentation Pédagogique, avant que n'intervienne en 1970 une séparation entre l'Office Français des Techniques Modernes d'Éducation (OFRATEME) et l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (INRDP) et qu'enfin une nouvelle réorganisation, en 1976, ne conduise à la répartition des rôles que nous connaissons aujourd'hui entre INRP et CNDP, devait diffuser auprès des enseignants du primaire et du secondaire les moyens d'enseignement à travers le réseau des centres départementaux et régionaux (Baconnier, 1974). Avec des fortunes diverses selon les régions et sans qu'on dispose de véritables évaluations sur l'impact de ce réseau auprès des enseignants, il a rempli sa fonction d'information et de formation des enseignants, avant la mise en place des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) en 1981, notamment dans trois domaines : audio-visuel (Bon et Kuhn, 1989 ; Chapelain, 1998 ; Glikman, 1995), informatique (Baron et Bruillard, 1996) et documentaire (Duquesnoy, 1995 ; CRDP Besançon, 1979 ; Pissarro, 1982). Vu sous cet angle, le Service de Documentation, qui a succédé en 1962 au Centre Local de Documentation Pédagogique (CLDP) créé en 1958 au lycée Janson de Sailly, un des cent premiers « services collégiaux de la documentation » est, au niveau de l'établissement, le dernier étage d'une planification administrative (Majault, 1960) puisqu'il permet de diffuser l'information verticale et horizontale et procurer aux enseignants les ressources écrites, sonores et lumineuses (Perriault, 1989 et 1981) pour illustrer les cours magistraux. La prise de décision en matière de constructions scolaires est alors une affaire d'État et l'industrialisation des procédés rendue nécessaire par l'expansion de la population scolaire a favorisé une uniformisation des conceptions documentaires, par les ratios calculés en fonction du nombre d'élèves, notamment dans les

collèges, dont témoigne le *Guide d'implantation du Service de Documentation et d'Information* (Sire, 1968). Les lois de décentralisation, en donnant la responsabilité des constructions aux collectivités territoriales, n'ont pas automatiquement raccourci les procédures de décision ni rapproché les demandes des usagers des projets des architectes ou des programmistes (Derouet-Besson, 1998a et b) mais ont favorisé, dans les lycées, l'implantation des équipements informatiques.

### **Politique d'acteurs : chercheurs, pédagogues et professionnels**

À ce mouvement de gestion administrative nécessité par l'offre nouvelle d'éducation dans les années 60, correspond également un courant d'innovations international en matière scolaire, dont on trouve la source dans le Plan Langevin-Wallon, exprimé par les enseignants réformateurs, et porté par des associations, telles que *Défense de la jeunesse scolaire*, les *Comités de Recherche et d'Animation Pédagogique (Cahiers pédagogiques)*, le *Groupe Français d'Éducation Nouvelle* ou *Éducation et Développement*. Ce qui eut pour conséquence un certain nombre de réformes de contenus et de méthodes et déboucha sur les colloques de Caen (1966) puis d'Amiens (1968), où s'exprima fortement l'idée « d'ouvrir l'école sur la vie » (Robert, 1993). Ces colloques ont été l'occasion d'analyser, à partir d'enquêtes, les conditions d'apprentissage des nouveaux publics d'élèves présents dans le système à la suite de l'obligation scolaire plus longue, de dénoncer l'hyper-intellectualité des formes d'enseignement et de défendre les méthodes inductives où l'élève est appelé à construire ses savoirs et savoir-faire à partir des questions posées. Pour le second degré, ces perspectives ont été reprises et accentuées dans le rapport de la Commission des Sages (1972), appelant de ses vœux la création d'un centre documentaire dans tous les établissements, d'unités pédagogiques au lieu des classes, où les élèves seraient pris en charge par des équipes promouvant l'autoformation assistée, un allègement de 10 % du temps scolaire pour des activités culturelles. Toutes ces propositions seront revisitées avec l'autonomie pédagogique accordée aux établissements et reprises dans les différents rapports (sur les collèges, Legrand, 1983 ; sur les lycées, Prost, 1983 ; sur la formation continue des personnels, De Peretti, 1982 ; sur les contenus à enseigner, Bourdieu-Gros, 1989) et réaffirmées dans la Loi d'orientation en 1989.

### **Le Centre de Documentation et d'Information : de la gestion des ressources au laboratoire d'apprentissages**

Quarante ans après le premier Centre Local de Documentation Pédagogique à Janson de Sailly, créé par M. Sire, proviseur devenu Inspecteur général de la vie scolaire, les CDI ont évolué à partir d'une logique de rassemblement des ressources, notamment audiovisuelles, pour les enseignants (Service de Documentation en 1962 puis Service de Documentation et d'Information, en 1966) vers une logique de rénovation pédagogique dans les années soixante-dix au service des élèves et des changements de méthodes (Britan-Fournier, 1997 ; Burger, 1992 ; Chapron, 1992 et 1999 ; Duarte, 1996 ; Étévé, 1998 et 1993b ; Hassenforder, 1984 et 1972 b ; Hassenforder et Lefort, 1976 et 1977 ; Gaillot, 1987 et 1995 ; Le Gouellec, 1999 et 1997 ; Loison-Got, 1996 ; Seibel, 1995). Inspirés par des modèles anglo-saxons (Trinkner, 1962) et succédant aux bibliothèques centrales créées, dans les classes nouvelles,

par G. Monod, après la Deuxième guerre mondiale pour développer des méthodes actives prévues dans les textes, le CDI se trouve au centre d'une période riche en expérimentations : Travail Autonome (Lagarde, 1973 ; Leselbaum, 1982a et b ; Leselbaum *et al.* 1993 ; Moyné, 1982 ; Treffel, 1973), Centre d'Autodocumentation de Marly-le-Roi (Bireaud *et al.* 1974 et Chapelain, 1997), pédagogie différenciée (Legrand, 1983), projets d'action éducative (Eriksen Terzian, 1998), projet d'établissement (Bayard-Pierlot et Burgelin, 1991 ; Broch et Cros, 1990 ; Gaillot *et al.*, 1993), aide au travail de l'élève (Barthélémy-Descamps, 1986). De « récepteur passif », l'élève devient acteur et « chercheur pour son propre compte » et les conseils méthodologiques sur le « savoir apprendre » sont « le cœur des projets d'établissement ».

Pour accompagner cette « révolution en douceur » des méthodes pédagogiques, les chercheurs retrouvent les sources de l'Éducation nouvelle et les diffusent à travers de nombreux articles parus dans la revue *Éducation et développement* (Raillon et Hassenforder, 1997), font circuler les innovations en France (les écoles à aire ouverte de Villeneuve-lès-Grenoble ou les équipements intégrés d'Istres) et à l'étranger, comme les « library colleges » (Hassenforder, 1980) ou le « team teaching » (Hassenforder, 1972b et 1966 ; Hassenforder et Lefort, 1972a) et inspirent un nouveau courant pédagogique centré sur l'information (Reboul, 1977 ; Sire, 1975) et la documentation (Hassenforder et Lefort, 1977 ; *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, 1997) (10). Ces idées novatrices inspirent aussi les architectes qui souhaitent « promouvoir des bâtiments et des équipements adaptés à la pédagogie différenciée et aux pratiques sociales et culturelles rénovées » (Bensimon, 1997 ; Derouet-Besson, 1998a et b et 1996). Comme le remarque justement B. Chapelain (1997), l'expérience du Centre d'Autodocumentation de Marly-le-Roi où 25 % du temps de chaque discipline est accordé au travail autonome « est la première grande réalisation éducative qui associe un projet d'architecture, d'aménagement du temps scolaire et d'action pédagogique ». Après avoir été conçus par les chercheurs, les textes sur la pédagogie documentaire sont pris en charge par les documentalistes eux-mêmes auxquels la circulaire Tallon (17 février 1977) reconnaît un rôle pédagogique à l'égal des autres enseignants. Les évaluations de ces expériences donneront des résultats contrastés et relativiseront le projet de réduction des inégalités qu'elles portaient (Isambert-Jamati *et al.* 1984, Gisors, de, 1985 ; Leselbaum, 1982b). La prise de conscience de l'échec scolaire, l'hétérogénéité des élèves inciteront à porter l'effort sur l'aide au travail personnel, dans et hors l'école (Barthélémy-Descamps, 1986 ; Glasman, 1991 ; Leselbaum *et al.*, 1993 ; Leray et Lecabec, 1998).

Avec la décentralisation du système éducatif, l'incitation aux innovations locales et la découverte des logiques d'action des enseignants lors de l'élaboration des projets d'établissement (Derouet, 1992), inspirent un travail en réseau (Dutercq, 1991) où se construit une culture d'équipe, y compris entre documentalistes et enseignants autour de projets fédérateurs, la formation ou la lecture (Doc-réseau, 1990 ; Mission lecture, 1987) ou d'échanges de produits audiovisuels (Ferrero, dir., 1988).

Dans les années quatre-vingt, le CDI est encore perçu comme un agent de changement (Petit, 1980). Il est étudié comme une innovation, suscitant des résistances et amenant des interactions avec l'établissement (Canario, 1987). Dix ans plus tard, c'est son utilisation différentielle selon les projets d'auto-

formation des collégiens et lycéens et son rôle de socialisation qui font l'objet de recherches (Étévé *et al.*, 1997 et 1998b ; Lemeur, 1997). Peu à peu et grâce à la réflexion des chercheurs et des pédagogues, des groupes professionnels organisés par la Fédération des Associations de Documentalistes-Bibliothécaires (FADBEN), une revue comme *Inter-CDI*, relayée par des revues académiques telles que *Contact* (CRDP de Rennes), *Innovations* (Mafpen de Lille), *Argos* (CRDP de Créteil), puis *Clés à venir* (CRDP de Nancy) la documentation est devenue un courant pédagogique et une méthode d'enseignement.

### **Habilités et culture de l'information incluant les technologies**

Aujourd'hui et après avoir été un auxiliaire pédagogique et culturel, les CDI se veulent un outil d'apprentissage à la société de l'information, un « passeport pour la société industrielle » (Brunel-Bacot et Planche, 1995 ; Bernhard, 1998, 1996, 1988 et 1986a). Du coup, même si l'entraînement porte toujours sur le repérage, le tri et l'exploitation des documents, l'accent est mis sur la fonction heuristique de l'information (Michel, 1989), la détermination des stratégies et tactiques d'apprentissage en fonction des situations et des profils (Alava, 1996, 1995b, 1994c) et la méthodologie d'accès aux sources multiples du savoir. Dans une économie de plus en plus tertiaisée, l'information est médiatisée par la technique et les modes de communication deviennent objet d'apprentissage. Si les élèves ont vite maîtrisé les déplacements sur écran et dans les réseaux, grâce à l'équipement en CD-Roms, banques de données, l'analyse critique des informations recueillies, leur hiérarchisation et la construction des significations en une représentation personnelle et communicable, font partie du métier d'élève (Perrenoud, 1994, Sirota, 1993). Passé le premier moment de motivation face à l'utilisation du multimédia et l'ouverture à d'autres chemins grâce à la gestion hypertexte, l'effort à fournir pour comprendre les relations entre les informations est toujours là (Baron *et al.*, 1995, 1994, 1993 ; Maury, 1996 ; Pastiaux, 1997 ; Vernotte *et al.*, 1998). Les capacités interactives des machines, variables selon les produits (Jacquinot, 1998 et 1993) peuvent s'accompagner d'une incitation à comparer sa propre démarche à celle des pairs ou des experts (Linard, 1991 et 1996 ; Maury, 1996 ; Morizio *et al.*, 1996). Elles n'empêchent pas la nécessaire médiation humaine pour soutenir l'effort de représentation et d'expression et distinguer ce qui relève du savoir faire et du faire savoir. L'informatisation des CDI, l'accès à des réseaux, tel Internet, suscitent une demande de formation chez les documentalistes comme chez les autres enseignants.

### **Des Bibliothèques Centres Documentaires pour entrer dans tous les écrits**

Conçues à l'occasion d'une recherche sur une nouvelle organisation de l'école élémentaire confiée à l'Institut National de Recherche Pédagogique, à Jean Foucambert, les premières BCD, pensées sur le modèle de la bibliothèque pour enfants « Heure Joyeuse » de Paris créée en 1924 (Heure Joyeuse, 1994) et celle de la « Joie par les livres » créée à Clamart en 1963 (Patte, 1997 ; Weis, 1998) ont profité de l'expérience des bibliothèques publiques de la jeunesse, déjà acquises à l'importance du livre dans la construction de la personnalité et à la diffusion des méthodes actives (Gestin, 1998 ; Hassenforder, 1972a après Mareuil et Soriano ; Hassenforder et

Chesnot, 1976 ; Patte, 1987) mais aussi des réformes de l'enseignement au niveau de l'enseignement primaire (Plan Rouchette, tiers temps pédagogique). L'Association pour le Développement des Activités Culturelles dans l'enseignement scolaire (ADACES), composée de pédagogues et de bibliothécaires, propose des modes d'organisation de l'espace, des collections d'albums, de documentaires pour créer un environnement favorable à la lecture (Patte, 1987), faciliter l'entrée dans la culture de l'écrit et prévenir les échecs scolaires (Migeon, 1989), promouvoir un nouveau statut de l'enfant plus autonome, modifier les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et faciliter le travail en équipe des enseignants (Adaces, 1976 ; Bernhard, 1994, 1993 et 1986a ; Britan-Fournier, 1997 ; Britan et Fournier, 1985 ; Chesnot-Lambert, 1979 ; Hassenforder et Chesnot, 1978 ; Étévé, 1993a et b ; Hassenforder, 1996b, 1984 et 1972a ; Hassenforder et Lambert, 1980 ; Parent, 1989 et 1984 ; Taysse, 1996).

Les politiques conjointes du ministère de la culture et de l'éducation ont facilité la généralisation des BCD (1984) sans nommer un responsable permanent comme pour les centres de documentation et d'information du secondaire afin que l'animation de cette bibliothèque soit toujours sous la responsabilité collective du projet d'école. Les BCD qui offrent un choix de littérature de jeunesse (Huguet et Havelange, 1997) sont des outils au service de la maîtrise de la langue, facteur de prévention contre l'illettrisme. D'ailleurs, les évaluations mettent en lumière l'utilité de ce dispositif dans l'apprentissage de la lecture (CNDP, 1987 ; Matéo, 1992 ; MEN, 1993 ; Caudoletti, 1987). Elles notent néanmoins que le fonctionnement est encore trop dépendant des structures scolaires (Foucambert, 1983 et 1990). Selon les *décennies*, les recherches soulignent le rôle de levier des Inspecteurs de l'éducation nationale (Vaniscotte, 1982) et, depuis les lois de décentralisation, celui des responsables de collectivités locales (Besse, 1995) dans la construction de partenariats avec l'école. Au Québec, les BCD intègrent désormais la formation aux technologies d'information (Bernhard et Brodeur, 1998).

### **Les Bibliothèques Universitaires et les « crises » : des lectures des étudiants au tutorat méthodologique**

A la différence des discours souvent messianiques qui ont inspiré l'accueil des lieux documentaires, dans le primaire et dans le secondaire, les études sur l'enseignement supérieur et ses bibliothèques ont été longtemps un discours de déploration. Dénoncé par le rapport Miquel (1989), le retard français en matière d'offre documentaire a été provoqué par l'afflux de nouveaux étudiants, l'augmentation des publications et les investissements coûteux des technologies d'information (Arot, 1998 ; Gleyze, 1992 ; Goasguen, 1992 ; Pallier, 1992a et b). Après des politiques volontaristes menées par la Direction des bibliothèques, des musées et de l'information scientifique et technique (DBMIST) en matière d'informatisation, de mise en réseaux de catalogues collectifs et de créations de centres d'acquisition et de diffusion spécialisés (CADIST), les Bibliothèques Universitaires ont profité de moyens augmentés grâce au programme « Université 2000 » et aux contrats d'établissements. A la suite d'une enquête sur les lectures en sciences humaines, commanditée par les éditeurs, inquiets de la baisse de familiarité des étudiants avec le livre (Kletz, 1992), une mission ministérielle a permis d'analyser l'université à la lumière de la lecture (Fraisse, dir., 1993 ; Marcoin, 1993).

L'augmentation du nombre des usagers dans l'enseignement supérieur (Erllich, 1998 ; Galland et Oberti, 1996, Molinari, 1992) et les échecs dans ces premiers cycles ont posé la question d'une pédagogie universitaire (Donnay et Romainville, 1996 ; Dupont et Ossandon, 1994), laquelle s'inscrit à contre courant de la conception traditionnelle où seule l'exposition au savoir a valeur formative (Bourdieu, 1964 ; Landesmann, 1997 ; Renaut, 1995). La plupart des enseignants du supérieur s'avouent non préparés à cette tâche (Berthelot, 1992 ; Fave-Bonnet, 1993). Une petite minorité pourtant se réfère à quelques courants pédagogiques, la pédagogie par objectifs et la pédagogie du projet (Bireaud, 1990). Prenant en compte les critiques portées contre la place excessive faite au cours magistral (Altet, 1994 ; Arnaud, 1993) certains enseignants, pour poser la question d'un meilleur encadrement pédagogique et didactique et préparer les étudiants à davantage d'autonomie, vont chercher des solutions dans l'aide à apporter aux méthodes de travail (Fresnay *et al.*, 1998 ; Taillefer, 1995) et dans des formes variées de tutorat (Baudrit, 1999 ; Montandon-Binet, 1997), tutorat technologique (Annoot, 1998 ; Bireaud, 1990) et documentaire (Alava, à paraître ; Bretelle-Desmazières *et al.*, 1999 ; *Bulletin Bibliographique de France*, 1999 ; Conférence des Grandes écoles, 1982 ; Coulon, 1997, 1996 ; Coulon *et al.*, 1995 ; Lock, 1998).

Toutes ces démarches s'inscrivent dans un courant d'analyse et d'évaluation des efforts des étudiants pour devenir « membres » de l'université (Coulon, 1999, 1995 ; Le Bart et Merle, 1997), de leurs manières d'étudier (Lahire, 1995) ou de leurs capacités à s'adapter, « s'affilier » intellectuellement grâce aux formations (Bond & *al.*, 1996 ; Coulon, 1997 et 1996 ; Coulon *et al.*, 1995). Une enquête sur les regards croisés des enseignants et des bibliothécaires concernant le travail personnel des étudiants dégage, tout à la fois, l'existence d'une minorité d'enseignants acquis à l'idée de construire une pédagogie rationnelle pour une université de masse, refusant « l'indifférence aux différences » et pour 64 % desquels les difficultés des étudiants viennent de l'absence de formation aux méthodes de travail intellectuel (Étévé *et al.*, 1999). Les désirs de coopération entre bibliothécaires et enseignants cachent mal des liens peu fréquents (7 % seulement d'enseignants fréquenteraient les BU selon Gleyze, 1992). Tout se passe comme si subsistait le poids du passé : placées sous l'autorité des recteurs jusqu'en 1970, les BU n'étaient pas un service de l'université mais un service de l'État dans l'université. La fréquentation assidue de la bibliothèque universitaire par les étudiants ne signifie pas automatiquement une pratique accrue de la recherche documentaire, ce qui pose la question du rôle prescriptif des enseignants (Gleyze, 1992 ; Savafi et Renoult, 1989). L'arrivée d'un nouveau public d'étudiants, en reprise d'études, qui cherchent à valoriser une expérience professionnelle, suppose des bibliothécaires des formes d'accueil adaptées.

### **Les usages de l'information scientifique et technique**

Alors que les Bibliothèques Universitaires sont confrontées au problème de massification et s'orientent, pour certaines d'entre elles, vers une fonction large de diffusion culturelle en privilégiant les premiers et deuxièmes cycles, l'État, dont la responsabilité nationale, à l'intérieur, est de communiquer aux citoyens les résultats du travail des chercheurs et, à l'extérieur, de diffuser la recherche au niveau international, s'appuie sur des organismes tels que le

Centre National de Recherche Scientifique (CNRS) et, plus spécialement l'Institut de l'Information scientifique et technique (INIST) qui, depuis 1972, produit une banque multidisciplinaire Francis, en sciences humaines, sur l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), pour la recherche en éducation ou encore sur l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES) pour le recensement des thèses. Enjeu stratégique, économique et culturel, ce système d'information scientifique et technique comprend l'accès aux documents, sur place ou à distance, des publications et des banques de données, factuelles (Bourgeois *et al.*, 1993) ou bibliographiques, documentaires ou de recherche (Champy, 1991 et 1992). Il assure auprès des demandeurs potentiels mais ciblés (chercheurs, étudiants, formateurs) des éléments d'information à valeur ajoutée (résumés, typologie de contenu...). Polymorphes, ces banques de données sont à la fois des gisements d'informations, collectées, organisées, traitées et actualisées, des outils de recherche consultables localement ou à distance et des sources éditoriales pour des productions aux supports variés, numériques ou imprimés (Champy, 1997, 1992, 1991 et 1984 ; Étévé *et al.*, 1994). Les banques de recherche permettent de définir rigoureusement le champ ou l'objet, d'ajuster des langages documentaires aux problématiques de recherche et d'envisager des études bibliométriques ou d'évaluation des données recueillies dans le domaine généraliste en sciences de l'éducation (Bernhard et Étévé, 1994 ; Champy, 1991 et 1994 ; Hassenforder et Étévé, 1998), ou plus spécialisé comme celui de la formation des enseignants (Bourdoncle et Orsoni, 1997), de l'histoire de l'éducation (Choppin, 1995), de l'innovation en éducation et formation (Cros, 1996), de la didactique des disciplines (Chiss et Muller, 1993 ; Gagné *et al.*, 1989 ; Gillis, 1994 et 1992 ; Pastiaux-Thiriart, 1990 ; Ropé, 1991). Que ce soit sous forme de répertoires, de bibliographies spécialisées ou de recueils de ressources, cette fonction de capitalisation des recherches évite l'isolement des chercheurs et l'émiettement de la recherche. Elle favorise le travail de synthèse, qui par son effort de description thématique, théorique et bibliographique oriente les travaux vers de nouvelles pistes (Forquin, 1999, 1997, 1996, 1994 et 1985) donne une visibilité à une discipline récente comme les sciences de l'éducation (Charlot *et al.*, 1995) ou compare son développement dans des univers culturels communs (Toux, 1993) ou différents (Bernard, dir., 1994 ; Schriewer et Kiener, 1992) et fait l'objet de communication sur des états de question (l'image de l'école et de l'éducation dans la littérature, Beillerot, 1986) des bilans de connaissance pour les chercheurs, quand il s'agit des thèses (Beillerot, 1993), ou pour les formateurs quand il s'agit de guider vers des ressources (Bernard *et al.*, 1991 ; Desvé, 1993). Accompagnées par des analyses de variables professionnelles et psychologiques dans le comportement de recherche d'information (Summers *et al.*, 1983) ou d'accueil des usagers (Dartois, Cl., 1991), des formations à l'intégration de l'information dans un processus de recherche (Guglielmi, 1989) ou à l'interrogation des banques de données en ligne sont organisées (Lefort, 1984 ; Forquin et Lefort, 1983) et donnent parfois l'occasion de comparer l'efficacité des banques de données étrangères (Derouet-Besson, 1983).

À côté de l'offre des producteurs d'information scientifique, plusieurs études tentent d'évaluer les demandes et d'observer les usages réels des chercheurs et des étudiants dans une perspective de compréhension plus fine des conditions de réception et de circulation des savoirs en éducation et d'amélioration des services rendus par les centres de documentation

(Contou, 1985 ; Chesnot-Lambert *et al.*, 1985 ; Drolet et Paradis, 1987 ; Echeverria, 1989 ; Étévé, 1997b et c ; Étévé et Hassenforder, 1985 ; Mollo, 1983 ; Pine de Lise Vieira, 1997 ; Robine, 1977). Certains de ces travaux mettent en évidence la préférence des lecteurs pour la pratique de « butinage » dans les rayonnages plutôt qu'une utilisation systématique des banques de données et pour le contact avec les documentalistes (Étévé *et al.*, 1994). Si la consultation régulière de la littérature étrangère, par les étudiants et les chercheurs, est encore faible, on observe néanmoins que les conditions d'entrée dans la communication internationale sont fortuites : découverte des ressources des bibliothèques étrangères lors de formations post-doctorales, rencontres de chercheurs à l'occasion des colloques, intérêt pour un corpus de textes liés à l'actualité d'une réforme dans un pays voisin ou volonté d'assurer une veille scientifique internationale (Bourdoncle, 1998, 1988 ; Coulon, 1990 ; Forquin, 1998, 1988 ; Hassenforder, 1988 et 1983a et b ; Motta, 1988 ; Terlon, 1988). Plusieurs revues ont eu la curiosité de connaître leur lectorat (Dartois, Col., 1977, Caspard, 1984 ; Étévé et Festa, 1999 ; Hassenforder, 1982). Des recueils « d'itinéraires de chercheurs, de praticiens et de lecteurs » (Hassenforder, 1992 a et b et 1993) montrent les relations intimes du travail de recherche et de documentation, et apportent un témoignage vivant sur les conditions de production et d'utilisation de la recherche et de l'innovation à travers des histoires de vie, « expériences subjectives » dont l'objet pourtant est collectif tant « ces parcours éclairent l'installation d'une communauté, l'existence de ses pôles, de ses changements » (Vigarelo, 1992). Les reconstitutions biographiques, à l'image du projet de développement souhaité pour les enseignants par Huberman (1984), s'inscrivent aussi dans une socio-dynamique des savoirs insus, à l'opposé du schéma dominant Production-Diffusion-Utilisation, comme le souligne Pineau (1997). Ce nouveau dispositif de communication des savoirs par la réflexion sur l'expérience personnelle contribue ainsi à faciliter les interactions entre chercheurs et praticiens (Pastiaux et Berbain, 1991). Par leur valeur « heuristique, descriptive et programmatique », ces narrations éducatives font œuvre de mémoire et de culture, tant les connaissances nouvelles doivent aux connaissances précédentes (Forquin, 1993).

Cette fonction spécialisée d'information scientifique et technique est reconnue comme un nouveau domaine de recherche qui est, en direction des chercheurs, ce que la vulgarisation scientifique est au grand public, d'où des enjeux et des emprunts réciproques (Ackerman et Dulong, 1971).

## **QUELQUES APPORTS DE L'HISTOIRE ET DE LA SOCIOLOGIE DE LA LECTURE**

Même si aujourd'hui le document représente une multiplicité de supports et de transports pour le texte, le son et l'image, il n'en reste pas moins que le contexte culturel et politique dans lequel les lieux et les produits documentaires sont perçus et pensés doit beaucoup aux travaux des historiens et sociologues de l'édition, du livre et de la lecture. Ces travaux font désormais l'objet de bilans (Cavallo et Chartier, 1997 ; Horellon-Lafarga et Segré, 1996 ; Mollier et Sorel, 1999 ; Seibel, 1995). Dans des univers culturels, religieux et géographiques différents, les historiens reconstituent les modes de sociabilité auxquels le livre contribue et dans lesquels il s'insère



ainsi que les grandes étapes qui ont, de manière relative, révolutionné le livre et la culture écrite : du manuscrit à l'imprimé, de la lecture orale à la lecture silencieuse, du texte à l'écran (Chartier R., 1997, 1996 et 1993 ; Manguel, 1998). Les discours sur la lecture dépassent largement le cadre des apprentissages. Ce sont affaire d'État et affaire d'Église, autant que d'associations d'éducation populaire (Boulogne, 1984 ; Poulain, dir. 1992) et de pédagogues (Chartier et Hébrard *et al.*, 1989). Diffuser un modèle communautaire de bibliothèque anglo-saxon où les citoyens s'organisent pour acheter les livres et gérer les prêts dans une perspective de formation continue et de développement culturel, introduire les idées de quelques novateurs (Dewey, Morel, Edwards) dans un pays comme la France marquée par le centralisme et l'origine royale des fonds documentaires est une entreprise « d'acculturation » hardie (Hassenforder, 1972a et 1967). Cela rend encore plus singulière la réussite de l'implantation au sein des établissements secondaires du CDI lequel tient la gageure d'être à la fois « foyer de culture » (Hassenforder, 1981) et outil pour entretenir le désir d'apprendre (Dumazedier, 1993 ; Dumazedier et Gisors, de, 1973, 1979 ; Étévé, 1984 et 1998, Étévé *et al.*, 1999 ; Lemeur, Y. 1997). Monument ou instrument, « agora » ou « olympe », mémoire-monde ou projet-univers, rassemblement ou dispersion, organisateur du savoir (Atlan, 1998 et Manguel, 1998) ou Babel électronique, les conceptions des bibliothèques rejaillissent sur les représentations des pratiques légitimes et ordinaires, des usages possibles des lectures. Elles enveloppent des conceptions des publics visés (Barnett, 1988 ; Cavallo et Chartier, 1997 ; Chartier, R. *et al.*, 1996 et 1993 ; Gestin, 1998 ; Manguel, 1998). L'accès libre à la Bibliothèque Publique d'Information (BPI) qui autorise la déambulation et la rencontre avec les livres qu'on ne cherchait pas (Barbier-Bouvet et Poulain, 1986) et l'accès réservé à la Bibliothèque Nationale de France (BNF) en sont des illustrations. Du rapport Pingaud-Barreau (1982) et son équivalent régional d'Hénin-Beaumont (Decobert, 1982), au rapport Migeon (1989) et au dossier préalable à l'ouverture de la Bibliothèque Nationale de France (Poulain, 1998), ce sont d'autres relations entre culture et éducation, d'autres enjeux pour la lecture et les médiateurs, qui se manifestent par des politiques de développement culturel ou de lutte contre des phénomènes récurrents d'échecs scolaires ou d'illettrismes (Dumazedier et Gisors, de, 1984). Ces réflexions incitent aussi à imaginer des rencontres plus systématiques entre les bibliothèques municipales et les écoles (Privat et Reuter, 1991), à construire des « habitus secondaires » grâce au CDI (Bliot, 1992), à comparer les modes de lecture, privée et publique (Bucheton, 1998a et b), pratiquée et déclarée (Chartier A.M. *et al.*, 1993), menée à l'école et à la bibliothèque (Chartier, A.M., 1997, 1996 et 1993b) et conduit à dénoncer les effets de scolarisation de projets culturels importés dans la classe (Privat et Vinson, 1998 et 1996 ; Beaudé *et al.*, 1996).

Si les historiens aident à resituer les pratiques de lecture dans la diversité des usages sociaux et des technologies intellectuelles qui soutiennent le rapport à l'écrit (Fayet-Scribe, 1997 ; Jeanneret, 1999 ; Rayward, 1996), les sociologues mettent à jour les dynamiques socio-culturelles à l'œuvre dans toute pratique et segmentent les attitudes culturelles en fonction des populations et de leurs caractéristiques externes, catégories socio-professionnelles, âge, sexe, habitat... Les *Pratiques culturelles des Français* mesurent, depuis 1974 (Donnat et Cogneau, 1998 et 1990), la pénétration ou la résistance des comportements selon les milieux, en fonction de la concurrence ou de la complémentarité d'autres médias (Donnat et Cogneau,

1997 ; Establet et Felouzis, 1992). Le polymorphisme de la lecture conduit à l'analyser tout à la fois comme double déviance contre son milieu d'origine et son milieu professionnel chez « les sujets collectifs novateurs » dans la ville d'Annecy (Dumazedier et Samuel, 1976), comme facteur de distinction dans le capital symbolique (Bourdieu, 1979 ; Bourdieu et Chartier, 1992), comme processus de construction identitaire (Chaudron et Singly, de, 1993), volonté de savoir d'autodidactes ou contreculture de développement social et culturel (Mauger *et al.*, 1999) comme pratique fragile utilitaire dans les milieux populaires (Balhoul, 1988 ; Passeron, 1991 ; Robine, 1984, 1992, 1994 et 1996), moyen d'information grâce aux magazines spécialisés chez les chefs d'entreprises agro-alimentaires (Lemeur, 1998) ou plaisir esthétique (Mauger *et al.*, 1999 ; Privat, 1993). Des enquêtes sur les lectures des collégiens ou des lycéens permettent d'évaluer le rôle culturel de l'école, la fonction démocratisante du collège unique, de déterminer l'influence respective des prescripteurs (enseignants, bibliothécaires, parents et camarades) dans la genèse des goûts littéraires, de voir l'évolution des genres de lectures selon les cycles, selon les sexes, la réussite scolaire, les profils de lecteurs mais aussi d'éclairer le lien entre les activités scolaires et les activités de loisir, entre les pratiques éducatives et leurs effets ensuite dans la vie adulte (Coridian *et al.*, 1984 ; Hassenforder, 1962 ; Étévé *et al.*, 1999 ; Étévé *et al.*, 1986 ; Étévé et Lambert, 1989 ; Robine, 1984, 1996 et 1997). Pratique désacralisée, la lecture arrive au 6<sup>e</sup> rang des loisirs dans une enquête longitudinale menée du collège au lycée, mais la lecture de livres reste le loisir préféré de 33,7 % des jeunes de quinze ans et de 30 % de ceux de dix-huit ans. Celle des magazines est plus fréquente puisqu'elle touche plus de 51 % de ces deux classes d'âge. (Baudelot et Cartier, 1998 ; Baudelot *et al.*, 1999). Une nouvelle culture lettrée, « plus utilitaire », semble se dégager et confirme une tendance déjà révélée par d'autres travaux (Fraisie, 1993 ; Poulain, dir. 1992 ; Seibel, 1995a et b ; Singly, de, 1992 et 1993a). De telles enquêtes sont précieuses tant elles manifestent la persistance du goût pour certains genres (science-fiction et fantastique, policier) et la lenteur d'intégration par l'école de l'édition pour l'adolescence. En même temps, la méthode par questionnaires ne permet pas de voir l'émergence des pratiques plus marginales comme celles des nouveaux lycéens (Bautier et Rochex, 1998). Ces rapports à l'écrit et à la lecture, situés dans des pratiques familiales, justifient des approches ethnographiques (Lahire, 1993a et b). Ces difficultés méthodologiques d'une recherche empirique sur la lecture ont été souvent soulevées (Bourdieu et Chartier, 1992 ; Chartier, AM, 1993b ; Robine, 1988).

En saisissant le degré d'autonomie et de dépendance des jeunes dans la fréquentation des bibliothèques scolaires et municipales, ces enquêtes participent d'une sociologie de l'enfance et de l'adolescence (Étévé, 1998b ; Goffard et Lorant-Jolly, 1995 ; Sirota et Edelman, 1988) dans la mesure où se construisent dans ces lieux des formes de socialisation entre pairs, mais aussi d'institutionnalisation du lecteur (Privat, 1993) même et surtout si cet apprentissage lectoral passe par la reconnaissance d'une identité singulière à construire face au sens des savoirs et de l'expérience scolaires (Charlot *et al.*, 1994 ; Bautier et Rochex, 1998 ; Rochex, 1995).

À côté de l'intérêt pour la culture des élèves, l'intérêt pour la culture des enseignants est plus tardive. Il a conduit d'abord à analyser les dissonances entre maîtres et élèves (Boyer, *et al.*, 1986). Puis, en fonction d'une problématique de diffusion des savoirs en éducation par les lectures professionnelles,

la réflexion s'est focalisée sur la place de l'information dans la formation, tant initiale que continue, prescrite et autonome, dans l'évolution des pratiques et des représentations du métier des instituteurs, des professeurs de collège et de lycées et de leurs formateurs (Alava, 1995a, 1994 a, 1992 et 1991 ; Dornel, 1989 ; Duquesnoy, 1997 ; Etévé, 1998a, 1996, 1993a ; Etévé et Gambart, 1992 ; Gambart, 1996, 1992, 1990, 1988 ; Inizan, 1990 ; Ouzoulias, 1985 ; Weis, 1996). Depuis peu, cette question des lectures professionnelles s'élargit aux formateurs d'adultes. Des travaux récents observent les relations entre types de lectures et position dans la division sociale du travail (Cardon, 1996 ; Venet, 1998).

## **DOCUMENTATION ET DIDACTIQUE DANS LA FORMATION INITIALE**

En reprenant la définition de la didactique de Martinand (1998), comme « étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus », dans lesquels les outils et méthodes sont inclus, les rapports entre documentation et didactique comprennent, d'une part, la place de la documentation dans l'enseignement des disciplines et d'autre part, surtout depuis la mise en place des IUFM, la manière d'enseigner la documentation aux futurs enseignants-documentalistes et les contenus à faire passer dans la formation des élèves.

### **La place de la documentation dans l'enseignement**

En même temps qu'elle a inspiré le développement d'une autonomie des apprentissages pour les élèves, la pédagogie de la documentation a permis des usages documentaires chez les enseignants d'autant plus facilement insérés dans les pratiques d'enseignement qu'ils augmentent la panoplie des moyens et des points d'appui sans modifier les méthodes, comme dans l'exemple de la vidéocorrespondance, devenue une pratique ritualisée (Moulin, 1995).

Dans la relation triangulaire entre le savoir, l'élève et le professeur (Houssaye, 1993), l'usage documentaire est inégalement représenté selon les disciplines comme l'observe un rapport de l'Inspection générale (MEN, 1994). Les enseignants de Lettres et d'Histoire-géographie sont plus souvent utilisateurs de documents que d'autres. Dans le cadre des projets d'action éducative, il arrive que les enseignants de Lettres s'engagent avec les documentalistes dans des concours de lecture (Burgos et Privat, 1996 ; Goffard et Lorrant-Jolly, 1995). Quant aux enseignants d'Histoire-géographie, ils voient dans le document la source du savoir (Trous, 1953) ou un support informatif pour leur discipline (Audigier, éd., 1993 ; Estella Garcia et Rivallain, 1994 ; Irving, 1985 ; Margairaz, 1989 ; Poirier, 1993). Les Sciences économiques et sociales, discipline récente (Chatel, dir., 1995) s'appuient régulièrement sur la presse. L'inégalité d'usage selon les disciplines s'explique aussi par la nature des savoirs dispensés. Les enseignants de sciences et techniques, peu consommateurs des CDI (Blanchart, 1997 ; Goffard, 1998) observent une attitude réservée vis-à-vis des produits documentaires jugés peu compatibles avec la démarche expérimentale (Aster, 1987 ; Astolfi, 1992 ; Martinand, 1992, 1989 et 1984).

Au moment de la création des MAFPEN, André de Peretti confia à Brigitte Chevalier (1982) la responsabilité du module III sur les *Conseils méthodologiques et l'utilisation du CDI* destiné à diffuser dans la formation continue, par des binômes d'enseignants et de documentalistes, les différentes phases de la recherche documentaire.

À l'occasion de ces activités interdisciplinaires, enseignants et documentalistes mettent en commun des séquences d'apprentissage incluant les outils documentaires généraux (Charrier, 1996 ; Duarte, 1996 ; Fondanèche, 1994 ; Fournier et Giraudeau, 1980 ; Groupe ADHOC, 1980, Humbert, 1986) ou spécialisés, tels que dictionnaires et encyclopédies (Le Roy des Barres, 1993) ou favorisent l'entraînement aux opérations intellectuelles comprises dans la prise de notes, le résumé, l'exposé (Chevalier, 1993 ; Monthus, 1994), la mémorisation sous forme de schématisation (Chevalier et Colin, 1993), le dossier et la synthèse (*Pratiques*, 1993). La recherche documentaire est inégalement intégrée dans les cursus tant les coopérations entre enseignants et documentalistes sont ponctuelles et fautes, souvent, d'une évaluation des apprentissages proposés, une formalisation de ces pratiques n'a pas abouti. Quand des collaborations existent, elles prennent en compte le projet d'établissement (Gaillot et al., 1993) ou la découverte de nouvelles pratiques de lecture (Lelièvre-Portelier et Vinson, 1993) et les interactions du lire-écrire (Barré-de Miniac, 1995 ; Reuter, 1994).

### **La documentation, objet d'enseignement**

La mise en place des IUFM et le contexte de professionnalisation du métier d'enseignant qu'elle instaure a permis la conception de dispositifs de formation adaptés aux conditions de recrutement des futurs documentalistes. Comme pour les autres futurs enseignants, cette formation tient compte des acquis de la recherche en sciences de l'éducation et en sciences de l'information, des conceptions du processus enseigner-apprendre, issues des sciences cognitives et des didactiques des disciplines, et du rôle pédagogique des technologies de l'information et de la communication. Des concepts fédérateurs tels que « contrat didactique », « pratiques sociales de référence », « objectif-obstacle » et « médiation » circulent entre les disciplines (Astolfi, 1998 et 1996 ; Raisy et Caillot, 1996 ; Martinand, 1991 et 1985) et sont repris pour situer le savoir documentaire, entre pédagogie et didactique (Alava, 1996, 1995, 1994b, 1994c ; Béguin, 1996 ; Chapron, 1999, 1998 et 1996). Le concept de « transposition didactique » (Chevallard et Joshua, 1991, 1985 et 1994 ; Verret, 1975) désigne la transformation que les savoirs savants subissent pour devenir des objets enseignables. La didactisation du concept de respiration (Grosbois et al., 1992) est un exemple éclairant de cette « dépersonnalisation », « décontextualisation » et « linéarisation » (Astolfi, 1998) que les connaissances scientifiques doivent assumer pour les besoins de la mise en texte scolaire. Noter l'importance de la transposition didactique va rarement jusqu'à la reconnaissance de la transposition médiatique. Pourtant, le document, introduit en classe, suppose une considération de son système de production, des intentions de l'éditeur, éventuellement de celles du responsable de la collection, sensibles dans la typographie, les arguments de la quatrième de couverture, autant de références qui composent le para-texte, « ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public » (Genette, 1987). Qu'il s'agisse de la littérature de jeunesse (Privat et Vinson, 1996), des

couvertures de livres (Rigot, 1992) ou du dictionnaire (Geay, 1995), ces contraintes de diffusion sont inscrites sur le document et leur lecture sémiotique n'est pas indifférente (Chartier et Hébrard, 1989 ; Chartier, R., 1992).

Actuellement, plusieurs modèles décrivent ce processus de recherche d'information et identifient de six à neuf étapes selon la place accordée à la planification de la tâche et à son évaluation : au Royaume-Uni neuf étapes (Irving, 1979 et 1990), en France sept étapes (Fadben, 1997) comme en Australie (Australian School Library Association, 1997), et aux États-Unis (Eisenberg, Berkowitz, 1986 et 1990 ; Kuhlthau, 1983 et 1993) et enfin, six étapes au Canada francophone et anglophone (Léveillé et al., 1997). Inspirés par la psychologie cognitive et définissant les objectifs à atteindre dans le cadre d'habiletés d'information (Bernhard, 1998, 1996 et 1988), ces travaux associent culture de l'informatique et culture de l'information et dessinent pour les documentalistes des rôles à construire, en collaboration avec les enseignants. À côté de ces taxonomies d'objectifs qui développent surtout des savoir-faire et risquent d'introduire des procédures rigides contraires au principe visé de stratégies multiples d'apprentissage, se développe aussi une pratique de la découverte. Michel (1997 et 1995) désigne par « heuristiques » ces « procédés cognitifs que chacun met en oeuvre dans sa recherche d'information », dont les principaux types sont les classifications et les arborescences, formes hiérarchisées des connaissances, d'une part, et les navigations et associations d'idées, d'autre part. Cette logique de l'investigation, plutôt que celle d'instrumentation, est également soutenue par Warsager (1997) qui voit dans le CDI un lieu favorable au développement de la pensée critique et de la recherche de sens, rejoignant ainsi d'autres auteurs nord-américains qui montrent les contradictions entre les formes scolaires d'apprentissage et les formes sociales et professionnelles (Herro, 1998 ; Resnick, 1987). Charbonnier (1997), pour réintroduire la dialectique entre action et conception, propose un enseignement de la documentation à partir de notions à acquérir : celle de source, de fichier, de langage documentaire, de champ sémantique, de pertinence et de condensation de l'information. Ces questions sont abordées dans des approches psycho et sociolinguistiques de traitement de l'information (Charolles, 1981) concernant les outils cognitifs tels que mots-clés et processus d'indexation utilisés par des novices et des experts (Bouthors, 1998 ; Bréhier et Depelseine, 1998 ; Osmont, 1992). Chapron (1999 et 1997) cherche à construire une didactique de l'information qui ne passe pas forcément par des cours supplémentaires, en reprenant à Develay (1995) sa définition de la discipline scolaire, à savoir des objets, des tâches, des savoirs et des démarches, une définition qui suppose une fonction plus claire des documentalistes dans l'équipe pédagogique. Imprégné de l'idée que la communication transforme l'accès et l'appropriation des savoirs (Dagognet, 1995), Alava (1994 et 1993) conçoit le CDI comme un dispositif ouvert sur le monde, dans une nouvelle « écologie de la connaissance » et tente plutôt de penser la documentation comme une méta-science, la « mathématique des situations médiatisées, opposée à la didactique, qui regroupe les procédures et stratégies utilisées par les élèves pour apprendre ».

Ces différents essais pour intégrer les savoirs documentaires dans les disciplines ont au moins deux effets : d'une part, ils sont l'occasion d'une production intense d'outils d'aide et d'évaluation pour guider les élèves, en particulier quand il s'agit de l'introduction des vidéothèques (Chapelain, 1997) ; d'autre part, ils renforcent l'idée que les connaissances sont moins

des objets à transmettre ou des informations à localiser dans des documents que des processus et des recherches continus dont les enseignants et les documentalistes partagent, avec les élèves, les difficultés et les résultats (Bonnaud-Lamouroux, 1995 ; Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998 ; Grégoire, Bracewell et Laferrière, 1996).

### **La documentation, objet d'apprentissage**

Les savoirs de référence définis dans la formation initiale sont mis à l'épreuve des contraintes institutionnelles quand l'enseignant-documentaliste intègre son poste (disponibilité des enseignants, horaires, groupes réduits). Que transpose-t-il auprès des élèves de l'objectif « s'informer et apprendre à informer et communiquer » ? Un certain nombre d'ouvrages pratiques comprenant des exercices et des mises en situation sont disponibles, surtout pour le collège. Leur caractère parfois ludique permet d'initier à la classification (Verplaetse, 1988), de développer des formes variées de lecture, lecture/plaisir, lecture/documentaire (Chevalier, 1993 ; 1986 ; Chevalier *et al.*, 1981 ; Chevalier et Colin, 1992), d'entraîner à mobiliser les idées (Di Lorenzo, 1991). Au Québec et en Grande Bretagne, les nouveaux supports audiovisuels et électroniques sont intégrés, depuis plus longtemps qu'en France, dans l'initiation des élèves à la recherche documentaire (Beswick, 1978 ; Hounsell et Martin, 1983 ; Irving, 1985 et 1981 ; Marquis, 1992 ; Mignault, 1976) et inspirent une conception de l'apprentissage moins tournée vers la connaissance des lieux, des outils et des genres de documents mais plus attachée à développer des compétences en vue d'une culture de l'information, condition de la compréhension des contenus et des méthodes de travail (Alava, 1997, 1996 et 1995, Bernhard, 1998, 1996, 1993 ; Bernhard et Brodeur, 1998 ; Chapron, 1999 ; Eisenberg et Berkowitz, 1990 ; Fadben, 1997 ; Feyler, 1996 ; Fondin, 1996 ; Henri-Macaigne, 1997 ; Herring, 1996 ; Kulthau, 1994, 1993 et 1991 ; Irving, 1983 ; Marquis, 1992 ; Vernotte *et al.*, 1998 ; Wolfs, 1998).

Toutefois, le discours sur la pratique à mettre en oeuvre ne dit rien sur les pratiques réelles. Depuis les années quatre-vingt et l'enquête de l'inspection sur l'autodocumentation (Étévé et Wytteman, 1980), on manque d'information sur les modes d'initiation des élèves, leur durée, leur contenu, leurs effets. Des recherches en cours sur l'observation des séquences pédagogiques que les documentalistes organisent pour les élèves, seuls ou avec des enseignants d'autres disciplines, dans un environnement informatisé apporteront les éclairages attendus (Maury, 1998).

Le développement des modules dans les lycées (Cohen et Hugon, 1996) et plus généralement d'options mettant en oeuvre une élaboration personnelle (dossier ou objet), comme la nouvelle épreuve au baccalauréat impliquant un travail personnel encadré, introduit un usage du document-produit dans lequel l'évaluation porte autant sur les connaissances que sur les modes de communication des informations. Cette réalisation sur un temps long suscite des types d'écrits comme le journal de bord ou le portefeuille de compétences, témoignages pour le tuteur de l'avancée ou des reculs du projet et instaure une trace, un « go between » entre le travail personnel de l'élève et l'aide de l'enseignant ou entre stage professionnel et enseignement dans la pédagogie par alternance.

Les réflexions sur les rapports entre didactique et documentation sont le produit de deux mouvements contradictoires, de convergence ou de spécialisation disciplinaires. Le mouvement de convergence entraîne les enseignants, quelle que soit leur discipline, vers un rôle de « compagnonnage cognitif » (Losfeld, 1992) auprès des élèves et vers l'analyse des interactions partagées autour d'une tâche, au risque d'une réduction sémantique de l'éducation (Conein et Thévenot, 1997 ; Dumas-Carré, 1998 ; Giordan *et al.*, Martinand et Raichvarg, 1998 ; Reuter, 1994). Celui de spécialisation pousse les documentalistes, parce qu'ils sont à égale distance des disciplines et chargés d'initier aux technologies, à favoriser chez les élèves cette nécessaire intégration des savoirs et savoir-faire en une culture générale.

## **DOCUMENTATION ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS DANS LA FORMATION POST ET EXTRA-SCOLAIRES**

Tandis que la politique d'instruction publique oblige à pourvoir les enseignants d'outils de transmission des connaissances de base, un mouvement parallèle, qui s'enracine dans le désir d'apprendre et le projet d'éduquer (George, 1999), précède et prolonge l'obligation scolaire et même parfois se nourrit d'elle quand il s'agit d'opposer formalisme scolaire (Vincent, 1994 ; Troger, 1999) et autonomie de l'apprentissage sans maître (Illich, 1971), sinon sans modèle (Snyders, 1996). Ce mouvement qui situe la documentation dans un projet d'éducation permanente (*Life long education*) a de nombreuses origines : l'évolution rapide des savoirs et des métiers, la difficulté de transférer les savoirs scolaires et savants dans la vie quotidienne (Girod, 1996 et 1986 ; Meirieu, 1994), les inégalités d'accès à la culture et, plus récemment, la montée du chômage. Deux courants la représentent plus particulièrement, la sociologie des loisirs et de l'autoformation (11), à la suite de l'éducation populaire et de l'action culturelle, et la critique des médias.

### **Hier et aujourd'hui : discours, enjeux et outils**

L'accès de tous au savoir, inscrit dans le projet révolutionnaire de 1789 et rappelé par Condorcet comme condition d'une faculté de juger autonome (Dumazedier *et al.*, 1994) est un principe porté et relayé par des groupes militants de toute obédience (Chartier, Hébrard *et al.*, 1989 ; Hassenforder, 1988 ; *Perspectives documentaires en éducation*, 1997 ; Poujol et Romer, 1996) mais aussi par l'essor des technologies. Au XIX<sup>e</sup> siècle, une même foi dans la transmission des progrès techniques nourrit les ingénieurs dans l'idée de partage du savoir (Rancière, 1987 ; Roqueplo, 1974) comme elle alimente l'idéal de paix universelle chez les bibliothécaires ou philosophes grâce aux perspectives de démocratisation culturelle qu'apportent les bibliographies et classifications universelles (Otlet, 1988 ; Francès et Viry, 1998 ; Poulain, dir., 1999). Ces discours prophétiques et utopiques, exprimés, hier, par les chantres de techniques modernes puis par les ténors de l'éducation permanente (Forquin, 1979) se retrouvent, aujourd'hui, dans l'annonce d'un homme nouveau, citoyen du cyberspace, par la grâce des nouveaux outils de communication (Lévy, 1993 et 1997 ; Negroponce, 1995).

Parce qu'elles sont le moyen de mettre en œuvre le principe d'éducabilité de tous, les stratégies d'information et de documentation (Frydman et

Jambe, 1978) font partie des projets d'action culturelle et d'éducation permanente (Illich, 1971 ; Lengrand, 1970 ; Laot, 1999 ; Palazzeschi, 1998 ; Schwartz, 1973). À la suite de l'allongement du « temps pour soi » (Corbin, 1995), la promotion du loisir comme développement prend appui sur la multiplication des lieux et moyens de démocratisation culturelle (bibliothèques, théâtres, clubs lecture, cercles culturels, associations, musées et expositions, Dumazedier, 1973 et 1988 ; Dumazedier et Samuel, 1976 ; Dumazedier et Ripert, 1966 ; Pronovost *et al.*, 1993) (12). Répandre la connaissance suppose des documents lisibles pour tous et facilement disponibles. La production éditoriale participe de cette intention éducative, notamment grâce aux usuels tels que les dictionnaires et les encyclopédies (Dumazedier *et al.*, 1980). La vulgarisation scientifique entretient des rapports étroits avec les projets d'éducation permanente et les pratiques d'autoformation, comme en entretiennent « le plaisir et la dilection du savoir » (Laszlo, 1993). La diffusion du savoir rejoint la communication de masse et devient un des modes extra-scolaires de la transmission (Beillerot, 1995). Elle lui emprunte certains moyens, comme la mise en spectacle de la science (Raichvarg, 1993 et 1991) et certaines exigences comme celle de faciliter le repérage dans l'espace documentaire (Duquesnoy, 1995 ; Robine, 1991b ; Tafforin, 1995 ; Véron et Lévassieur, 1988) ou la lisibilité des discours pédagogiques (Meirieu, 1992).

### **Des ressources pour la formation permanente**

Le désir d'apprendre et la représentation du savoir comme illumination et émancipation (Verrier, 1999) qu'il engendre sont perceptibles dans les pratiques d'autodidaxies d'hier (Cacérés, 1964 et 1960 ; Frijhoff, 1996 ; Hébrard, 1985) et les entreprises d'autoformation d'aujourd'hui, dans les différents contextes où elles s'inscrivent : le travail et la formation professionnelle (Carré *et al.*, 1997), les chefs d'entreprise (Lemeur, 1998), la culture minière (Hédoux, 1975), les loisirs et la ville (Dumazedier, 1995, 1993, 1988), la vie associative (Portelli, 1996 et 1993), la famille (Pourtois, 1979 ; Singly, de, 1996) et tout au long de la vie (Jobert, 1995, 1985 ; Pineau, 1983). Les travaux d'andragogie (Tremblay, 1996, 1995 et 1986) et la littérature autobiographique (Dominicé, 1990), faite de récits que les historiens (Frijhoff, 1996) appellent des « ego-documents » (histoires de vie, journaux intimes, correspondances privées) témoignent de cette compétence des jeunes et des adultes à tirer parti des bibliothèques (Hoggart, 1970), à faire du livre et des lectures un moyen de développement culturel ou de promotion (Mauger *et al.*, 1999) mais aussi à progresser dans l'approfondissement de centres d'intérêt (Tough, 1971) en se choisissant des personnes-ressources pour s'auto-évaluer (Tremblay, 1996 et 1995), entretenir son désir d'apprendre grâce à de « micro milieux nourriciers » (Portelli, 1996), approfondir ses connaissances en informatique (Melyani, 1996) entrer à l'université (Fossé-Poliak, 1986 ; Verrier, 1999) ou interroger son histoire et son identité grâce à la raison narrative (Bonvalot, 1995 ; Fabre, 1994 ; Malet, 1998).

Si le livre a longtemps représenté le symbole de ce rapport au savoir autoformatif (Charpentreau, 1968 ; Cacérés, G., 1961 ; Dumazedier, 1988 ; Dumazedier et Samuel, 1976 ; Dumazedier et Gisors, de, 1973 ; Dumazedier et Hassenforder, 1962a et b ; Dumazedier et Ripert, 1966 ; Hassenforder, 1967 et 1962 ; Péroni, 1988), il est désormais complété par d'autres outils de communication de masse comme le cinéma (Mlékuz, 1990) ou les didacti-



ciels, multimédia, CD-Roms, banques de données, autant de produits correspondant, désormais, à une industrialisation de la formation (Deceunink *et al.*, 1994). Ce marché des biens éducatifs entretient l'idée d'un « gai savoir » accessible grâce aux nouveaux supports (Glikman et Baron, 1991).

La notion de « ressources », apparue dans les années soixante-dix dans le monde anglo-saxon (Beswick, 1975, 1977 ; Rogers, 1972) dans un contexte de renouvellement des méthodes d'apprentissage et de guidance « centrées sur la personne », est plus fréquemment utilisée, en France, dans le domaine de la formation continue (Blachère, 1996 ; Cormault, 1996 ; Haeuw *et al.*, 1996) où le problème majeur de l'adulte, celui du temps, incite à l'élaboration de démarches d'autodocumentation (Berbain, 1989). Ainsi les responsables de centres de ressources sont-ils attentifs au sens qui se trouve engagé dans toute recherche documentaire et toute lecture (Richardot, 1999) et proposent des formes de tutorat (Haeuw, 1996) à des adultes venus chercher l'apprentissage d'une langue et déroutés par la multiplicité des aides techniques dans des environnements ouverts (Albéro, 1998 ; Albéro et Glikman, 1996).

Cette idée de « centre de ressources » participe également des nouvelles manières d'apprendre ou de mettre en valeur des compétences (Aumont et Mesnier, 1992 ; Berbaum, 1984 ; De Closets, 1996 ; Knowles, 1975 ; Trocmé-Fabre, 1999 et 1992) par échanges réciproques de savoirs dans des réseaux (Huber-Suffrin, 1993 ; Portelli, 1995), élaboration d'arbres de la connaissance (Authier et Lévy, 1992 ; Teyssier, 1998), exploration dans les musées scientifiques (Delacôte, 1996), ou les expositions (Jacobi, 1995, 1984 ; Piani et Weil-Barais, 1998), ou navigations et interactions sur les autoroutes de l'information (Alava, 1999, 1997, 1996, 1995 ; Levy, 1997 et 1993).

L'enseignement à distance, s'il se libère de la présence de l'enseignant, implique pourtant le recours aux « lieux ressources » dans les stratégies d'apprentissage des étudiants (Bernard, 1999 ; Glikman et Baron, 1991 ; Henri et Kaye, 1985 ; Jacquinet, 1993 ; Perriault, 1997 ; Stephens et Unwin, 1997 ; Stephens *et al.*, 1997) et fait un usage très important des documents imprimés, sous forme de cours (Prescott et Harden, 1989) et sous forme de « readers » comme à l'Open University en Grande-Bretagne (Forquin, 1991), où les universitaires conçoivent des ouvrages de synthèse qui associent le public à la science (ou à l'art) en train de se faire et trouvent un langage clair pour reconstruire le cycle du savoir. Mais tout comme les didacticiels offerts à l'apprenant de langues supposent une progression, la fréquentation d'une exposition suppose une lecture sémiotique et une prise en compte de la transformation que la mise en scène des savoirs impose (Jacobi, 1984 ; Schiele *et al.*, 1987 ; Triquet, 1993). Reste ensuite à articuler culture de masse (Jeanneret, 1994) et culture scolaire ou savante, sachant qu'il n'y a pas de réception sans réinterprétation (Eco, 1985 ; Schaer, 1996) et que cette dialectique de l'imitation et de la création est bien le propre de la dynamique formative pour un individu pluriel (Lahire, 1998).

### **Autoformation des enseignants**

Motivée par le désir d'un changement personnel ou par la contrainte due à l'évolution des connaissances, la formation touche désormais toutes les professions. C'est pourquoi la culture de l'autoformation apparaît aussi chez les enseignants qui, interrogés sur les moyens de formation continue privilé-

giés, mettent la lecture en tête, bien avant les formations par conférences ou cursus universitaires (Bourdoncle et Lumbroso, 1986) et ne vont pas chercher à l'extérieur les moyens d'information nécessaires à leurs pratiques pédagogiques (Huberman, 1987a et b, 1984, 1983a et b). Des lectures professionnelles, recueillies par enquête, une nouvelle culture enseignante se dégage, construite à partir d'emprunts à la psychologie cognitive, la pédagogie et la didactique et aux méthodes de travail intellectuel, liée également à l'existence de leaders d'opinion, de « passeurs » parmi des minorités innovantes (Alava, 1999, 1995a, 1994a, 1992, 1991 ; Berbain *et al.*, 1991 ; Dornel, 1989 ; Duquesnoy, 1997 ; Étévé, 1993 ; Étévé et Gambart, 1992). À travers cette culture, s'ébauchent des identités professionnelles marquées par les représentations et les valeurs du métier et la réflexion sur l'action (Chartier A.M., 1999).

Si la diffusion des idées est fortement liée à l'histoire des outils de diffusion (Dagognet, 1995 ; Fayet-Scribe, 1997 ; Jeanneret, 1999 ; Schaer, 1996) mais aussi aux conditions sociales de production scientifique (Bourdieu, 1997) dans lesquelles la traduction, la reformulation, la négociation jouent un grand rôle (Callon, 1986 ; Callon et Latour, 1991 ; Latour, 1995 et 1993 ; Latour et Woolgar, 1998) et aux analyses des formes d'influence sociale (Lick, 1988) et de réception de l'innovation (Cros et Adamczewski, 1996 ; Leselbaum *et al.*, 1993) alors, une politique de communication dans le système éducatif pourrait s'inspirer de ces travaux.

## **DES PROFESSIONS EN REVOLUTION : ENTRE SAVOIRS ET DEMANDE SOCIALE ?**

### **Des espaces et des fonctions aux noms changeants**

En France, le passage de bibliothèque à centre de documentation puis médiathèque et centre de ressources indique clairement la multiplication des supports disponibles autres que le livre et des mises à disposition en réseaux de l'information, en un seul lieu, le CDI (1969). Dans l'enseignement secondaire, avant la fusion des deux fonctions, de lecture et d'information (Boulogne, 1992 ; Delmas, 1992), en un seul titre, celui de documentaliste-bibliothécaire (années soixante-dix), existaient deux corps, celui des bibliothécaires et celui des documentalistes, chacun représenté par une association différente (Burger, 1992 ; Chapron, 1999 ; Gaillot, 1995 ; Hassenforder, 1985 ; Seibel, 1995c ; Vernotte, 1997). À l'étranger aussi les noms ont varié jusqu'à imaginer, au Québec, le professeur de ressources (Bernhard, 1986a). Récemment, des centres de ressources spécialisés, comme ceux qui se développent à l'INRP ou ailleurs, sans reconstruire un dispositif documentaire, se constituent à partir du projet de mobiliser les ressources existant ailleurs, y compris des compétences de chercheurs, à partir d'une organisation en réseau autour d'une question vive (l'éducation en milieu difficile, les jeunes scolarisés...) et pour des publics larges, travailleurs sociaux, élus, enseignants de Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Ces variantes dans les dénominations des espaces documentaires recouvrent des conceptions du métier parfois vécues comme des tensions à l'intérieur de la profession (Chapron, 1999) ou des concurrences entre professions proches ; c'est le cas des documentalistes de presse qui construisent leurs compétences face aux journalistes et s'identifient néanmoins davantage à l'entreprise qu'à leur métier (Leteinturier, 1996).

## Documentation, métier ou profession

Depuis le CAPES des sciences et techniques documentaires obtenu en 1989 et la formation professionnelle à l'IJFM pour les documentalistes du secondaire, depuis le nouveau statut des bibliothécaires-conservateurs et leur formation à l'École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB), la formation de haut niveau est acquise et la représentation dans les associations est assurée (Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'éducation nationale, Association des documentalistes bibliothécaires spécialisés, Association des bibliothécaires français) et de nombreux colloques et congrès les réunissent. Pour autant, en France, les recherches portant sur les groupes professionnels furent assez tardives (Becker, 1962 ; Bourdoncle, 1993 et 1991). Celles-ci se réclament d'une sociologie des professions et des organisations dans lesquelles l'acteur n'est jamais totalement déterminé par les structures mais dispose d'une part d'initiative et d'une conception de l'identité construite à partir de l'image « pour soi » et de l'image « pour autrui » (Braun, 1992), dans une zone d'indétermination concernant la hiérarchisation des tâches à accomplir. « L'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à reconstruire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable » (Dubar, 1991).

Qu'en est-il du documentaliste en éducation ? Il « balance entre une logique de différenciation fonctionnelle » et une « logique d'affiliation statutaire ». Il est enseignant mais l'enseignement est-il une vraie profession ou une semi-profession ? Les réponses à cette question dépendent des chercheurs et de leur conception plus ou moins fonctionnaliste, conflictualiste ou interactionniste de la société (Bourdoncle, 1993 et 1991). Huberman penche pour la profession (1986 et 1978) puisqu'il conçoit l'enseignant comme un clinicien de l'apprentissage, ayant à sa disposition toute une batterie d'outils et de ressources mis au service d'une meilleure réussite des élèves. Chapoulié (1987) comme Etzioni (1969) voient davantage l'enseignement comme un métier de classe moyenne.

Profession d'intermédiaire intellectuel, le documentaliste risque toujours, pour les bibliothécaires, de scolariser les pratiques documentaires ou, pour les enseignants de « bibliothécariser » son univers mais certains le voient comme un « passeur culturel » (Privat, 1995). Après la recherche consacrée aux bibliothèques municipales, B. Seibel (1988 et 1990) trouve également des sous-cultures professionnelles chez les documentalistes-bibliothécaires de CDI, chez lesquels cohabitent plusieurs fonctions : fonction enseignante identifiée à leur discipline d'origine, professeur de méthodes transdisciplinaires d'accès au savoir, partenaire pour l'ouverture sur les ressources culturelles du milieu, gestionnaire d'un fonds documentaire (Seibel, 1995 et 1992). Toutefois, l'opposition persistante de la technicité et de la pédagogie, interne à la profession, se trouve dépassée, selon elle, par l'introduction des technologies et l'utilisation des sciences cognitives. La détention d'une compétence partagée avec les autres spécialistes de l'information, du secteur privé notamment, peut avoir pour effet de fonder l'appartenance professionnelle sur la maîtrise d'un langage commun. La réhabilitation de la spécificité par la maîtrise des moyens d'accès et des outils d'interrogation (descripteurs, moteurs de recherche, par exemple..) et non plus par la simple détention de compétences d'organisation d'un centre de ressources ou de classement des connaissances (CDU, etc.) facilite la réconciliation des deux pôles de la profession dans une définition commune de « l'expert-spécialiste

du traitement de l'information ». L'effort de formation serait plutôt à penser dans le développement d'une socio-analyse permettant la mise à jour de rapports particuliers à la culture qui peuvent fonctionner comme autant de filtres pour les catégories de perception et gêner la communication avec les usagers. Plus récemment, une recherche permet de dégager chez les documentalistes de CDI trois profils professionnels, celui de bibliothécaire, de documentaliste et de professeur de documentation (réclamant l'agrégation de documentation), correspondant à des générations montantes depuis la formation à l'IUFM (Le Gouellec-Decrop, 1999 et 1998). En conclusion, l'auteur insiste sur « l'écartèlement » identitaire lié aux nombreuses fonctions prévues dans les textes et préconise une régulation de la profession par la création d'un corps d'inspecteurs pédagogiques régionaux de documentation.

Le service et le savoir caractérisent toutes ces professions de l'information et un équilibre est à trouver entre les deux (Accart et Réthy, 1999 ; Chapron, 1999 ; Ferry et Poupelin, 1996 ; Morizio *et al.*, 1996). D'autres recherches, conduites dans le cadre de l'économie et de la gestion, reprennent cette notion de service, comme dans « biens et services », mais la réinventent en imaginant la notion de « servuction », mot forgé par la réunion de service et de production, pour montrer que le documentaliste, assisté d'une équipe de plus en plus hétérogène, pour satisfaire « l'ici et maintenant » des demandes variées du public, doit concevoir le CDI comme un système d'information et de formation. « C'est ce moment de rencontre entre producteur et consommateur, entre celui qui offre et celui qui demande, moment dans lequel le service est co-produit, qui constitue la servuction » (Mollard, 1996). L'adoption d'une démarche « orientée vers l'utilisateur » prévoit, dans cette perspective, une commission des usagers selon le mode de la cogestion (Le Coadic, 1997 ; Soergel, 1998).

La culture informationnelle, liée à la navigation sur les réseaux (Gourbin, 1998), est une compétence propre aux professionnels, comme autrefois la lecture rapide, et celle-ci devrait permettre de dépasser les oppositions qui persistent entre les fonctions de patrimoine et celles de veille documentaire (Accart et Réthy, 1999), entre spécialisation et polyvalence, entre injonction technologique et injonction pédagogique, entre conception d'outils de médiatisation ou accompagnement intellectuel.

## CONCLUSION

Objet carrefour, la documentation si elle n'a pas encore produit ses propres concepts suscite des travaux à l'intersection de plusieurs champs mais provoque aussi des fertilisations croisées comme on l'a vu avec les travaux d'histoire, de sociologie de la lecture et de l'autoformation, de diffusion culturelle et scientifique ou de pédagogie et didactique.

La recherche pédagogique a mis du temps à entrer dans la « boîte noire » de la classe. Elle est encore peu entrée dans celle des centres de documentation pour rendre « visible » cette forme de pédagogie « invisible » qui pourtant participe d'une « organisation apprenante pour toute une équipe ». Les fichiers de prêts, dans les bibliothèques municipales comme dans les CDI, invitent à adopter des méthodes longitudinales pour suivre les parcours de lectures et observer les conditions de réception des œuvres culturelles et d'orientation des jeunes, à l'image de ce qui est fait pour les adultes (Mauger *et al.*, 1999).

Au moment où les documentalistes eux-mêmes s'engagent de plus en plus dans les cursus universitaires, quelles perspectives de recherches envisager ? Condensés d'univers, les documents comme les mœurs entrent dans un processus civilisateur (Elias, 1989). Les orientations ethnographiques de M. de Certeau, trop vite interrompues, à travers l'analyse de l'acte de lecture comme une ruse, une forme de résistance face aux déterminations, mériteraient d'être prolongées. Une autre approche, adaptée aux centres de ressources, est celle des sociologues de l'action située qui observent dans des environnements technologiques des formes de cognition distribuée, de coopération non planifiée autour de la mobilisation des objets (Conein et Thévenot, 1998 et Rothier-Bautzer, 1998).

Enfin, une sociologie comparée des modes de changement et d'évolution grâce à l'information professionnelle, dans divers milieux : santé, sport... renouvellerait sans doute les représentations de la formation en éducation (Weill, 1997).

Former « l'homme, le citoyen et le travailleur » est un objectif de la Loi d'orientation de 1989. Cela suppose des « bâtisseurs » mais aussi une nouvelle épistémologie des sciences humaines capable de penser le sens des pratiques documentaires appartenant à plusieurs mondes.

Séraphin Alava  
Maître de conférences  
Université de Toulouse – Le Mirail

Christiane Étévé  
Maître de conférences  
INRP

## NOTES

- (1) « L'originalité française est d'avoir voulu lier les « sciences de l'information » et les « sciences de la communication » et de les développer à partir de domaines scientifiques multiples. Les recherches étrangères sans nier les effets « communicationnels » de l'information préfèrent envisager une visée théorique autonome de « la » science de l'information (même si elle est transdisciplinaire) alors que la communication relève de sciences au pluriel. » Massit-Folléa, F. (1995).
- (2) Graphosphère : période historique structurée par le média écrit, terme utilisé par Régis Debray pour désigner les grandes coupures médiologiques.
- (3) La documentation a pour origine un sens juridique (Littré, 1878) et désigne une pièce ayant valeur de preuve ou de enseignement. Ce mot, reconnu plus tôt que le métier de documentaliste (1932), est ensuite, avec la révolution industrielle au XIX<sup>e</sup> siècle, étendu à tous domaines d'activité humaine jouant un rôle dans la vie économique. Il répond à un besoin grandissant de s'informer, de se repérer parmi les publications nombreuses, surtout dans le domaine des sciences et techniques. Aujourd'hui, le mot « documentation » désigne l'ensemble des documents recueillis pour étayer une thèse comme le travail par lequel on rassemble, ordonne, rend utilisable cette matière, travail spécifique des professionnels ou activité de celui qui enseigne ou fait apprendre (docere). Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, les hommes de science par souci de diffuser plus rapidement les connaissances se sont opposés à l'hégémonie de la fonction de conservation des bibliothèques et ont publié des bibliographies (*Archäologische Bibliographie*, 1889 en Allemagne ; *Science Abstracts*, 1898, en Angleterre, l'*Année psychologique*, 1898 en France ou *Index medicus*, 1879, aux États-Unis). Otlet et La Fontaine, les deux pères de la Fédération internationale de documentation se retrouvent en 1892 pour constituer une bibliographie dans le domaine des sciences sociales et politiques (Francès et Viry, 1998 ; Otlet, 1988). Roubakine, en Russie, dès 1922, développe une biblio-psychologie de la lecture et, aux États-Unis, Berelson et Waples, s'intéressent au rôle de la lecture dans la démocratisation sociale (Poulain, 1992). La documentation définie comme « l'aspect de la bibliographie qui met l'accent sur le développement des aides que l'on procure à l'utilisation active de la connaissance enregistrée plutôt qu'à la conservation » est acquise dès les années 1930-40. (Delmas, 1992 ; Meyriat, 1993 ; Lefort, 1998 et Calaly, 1997).
- (4) S'attacher aux conditions de conservation, d'organisation et de diffusion de l'information relève principalement de la bibliothéconomie (*Library science*) et des techniques documentaires incluant réduction et condensation de l'information et représentation matérielle ou virtuelle des données dans des systèmes automatisés et numérisés (*Computer science*). En revanche, se pencher sur les conditions d'appropriation et d'intégration des connaissances relève plutôt des sciences cognitives et suppose un cadre didactique incluant la tutelle et l'étayage (Bruner, 1996, 1991, 1983 ; Rochex, 1997 et 1998 ; Vygotski, 1997) dans une conception de l'apprentissage renouvelée par le constructivisme, psychologique et sociologique, ainsi que par les possibilités interactives des outils de communication.
- Même si la documentation en Europe du nord et Europe continentale a suivi une évolution différente par rapport au monde anglo-saxon, en raison des conceptions diverses du rôle des bibliothèques et que ces variantes perdurent dans les conceptions professionnelles, tout le monde se retrouve aujourd'hui sous le vocable science de l'information et de la communication (*Information science*), théorie commune à l'information scientifique et technique du domaine de la recherche, la bibliothéconomie de l'enseignement supérieur et à la fonction information-documentation du secondaire.
- (5) « Cyberculture » : mot construit à partir du préfixe grec, « cyber » qui signifie « gouverner », et qui a donné l'idée d'un savoir-naviguer dans la prolifération planétaire de l'information et des connaissances (Baltz, 1998).
- (6) On pourrait rajouter à ces trois domaines, deux autres, philosophique et anthropologique. Philosophique : pour Hegel et Marx, dans l'histoire des sociétés, le travail est médiation vers la conscience de soi. Anthropologique : dans les sociétés traditionnelles et dans les sociétés modernes, l'arbitraire des modes d'apprentissage inscrit dans le corps des manières de lire le monde (Jousse, 1987 ; Goody, 1979) et la reconnaissance du texte comme référence suppose une généalogie des systèmes symboliques (le droit et l'Etat) (Legendre, 1992). Sur le sens de l'écriture comme marque de la dette et comme pouvoir, dans la société grecque, cf. Henry Bauchau : *Cedipe sur la route*. Paris : Actes Sud, 1990 (Babel), p. 55-56.
- (7) Cf. sur l'idée de partage, l'expérience de R. Dalimier, une des premières documentalistes de CDI qui définit la bibliothèque comme permettant le « dialogue permanent entre l'adulte et l'élève sur un plan d'égalité, et les conseils pour la lecture utilitaire, le travail scolaire et la lecture plaisir » *Inter CDI*, mai-juin 1994, n° 129, p. 13-15, cité par F. Chapron (1999), *Les CDI des lycées et collèges*, p. 16 et sur l'idée de délestage, « Apprendre, c'est éliminer », Changeux, *Le Monde*, janvier 1998.
- (8) La circulaire du 13 octobre 1952 sur le « rôle de la documentation dans l'enseignement » précise : « la documentation n'est pas une fin en soi. La fin, pour l'enseignement, c'est l'acquisition d'une culture, d'une formation de la pensée et d'une méthode. La documentation est un moyen, elle est le point de départ de la réflexion et de la recherche. »
- (9) En 1962, Jean Hassenforder définit la « communication documentaire » comme l'utilisation individuelle du document et construit, avec Joffre Dumazedier, les bases d'une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre, qui suppose que les documentalistes-bibliothécaires ne s'intéressent pas seulement aux usagers mais aussi à tous ceux qui n'ont pas encore développé des conduites d'éducation permanente et d'autoformation par les livres.
- (10) Cf. Hassenforder et Lefort (1976) : « Une pédagogie nouvelle s'élabore actuellement. L'élève n'est plus contraint de recevoir l'information du seul enseignant. Celle-ci lui est maintenant directement accessible par l'intermédiaire du document ». Marcel Sire (1975) imagine l'établissement scolaire comme un centre documentaire avec quelque chose autour, comme un être vivant d'un rang supérieur est quelque chose autour d'« un cœur et d'un système nerveux et qu'il ne vit que par eux ». Dès 1890, Melvil Dewey, bibliothécaire américain, concevait aussi le rôle éducatif des bibliothèques : « Avec les bibliothécaires-documentalistes pour conseiller et guider les lecteurs, avec les catalogues et les index très améliorés, il est tout à fait possible de faire d'une bibliothèque une université sans professeurs ». (*Libraries as related to the education work of the State*). *Regent's Bulletin*, University of the State of New York, n° 3, august 1890, p. 119.
- (11) L'autoformation désigne ici « le processus éducatif qui s'exerce ou peut s'exercer, seul ou en groupe, avec le concours des institutions ou sans elle, à tous les âges de la vie, comme un produit d'une société éducative en formation » (Dumazedier, 1985).

(12) On trouve depuis longtemps cette fonction des bibliothèques comme outil d'autoformation en Grande-Bretagne et aux États-Unis (Hassenforder, 1967 et 1972 ; Poulain, 1989). En France, dans l'éducation populaire puis l'action culturelle, la diffusion d'une méthode pour apprendre à penser, l'entraînement mental, à Peuple et Culture, sert autant à la lecture d'un livre, d'une oeuvre musicale ou filmique ou d'une exposition. Cf. George Jean, sur la fiche de lecture, in : Chartier, Hébrard, 1989, p. 369 ; Etienne Lalou (1957), *Regards neufs sur la télévision, miroir de l'homme ou miroir aux alouettes*. Paris : Le Seuil. (Peuple et culture) ; André Bazin : Le langage de notre temps. In : *Regards neufs sur le cinéma*. Paris : Le Seuil ( Peuple et culture)

Cette méthode vise à « utiliser le raisonnement expérimental dans toutes les circonstances de la vie sociale, d'entraîner des adultes à prendre le risque de la décision, dans les délais nécessaires, après avoir analysé la situation dans toutes ses composantes ». « L'entraînement mental est une méthode qui vise à apprendre à tout homme à penser scientifiquement en partant du milieu vécu et en s'inspirant des principes de la pédagogie sportive. Elle est orientée vers la croissance organisée des moyens d'analyse du milieu, d'entraînement permanent à la recherche documentaire, de développement des qualités d'expression et de création » Chosson, J.F. (1975). *L'entraînement mental*. Paris : Le Seuil, p. 26. Cf. aussi les sources socio-historiques de cette méthode dans Simond, C. (1998). *L'entraînement mental : une innovation pédagogique au service de l'éducation populaire. L'élaboration de la méthode jusqu'en 1945. Étude historique*. Mémoire de maîtrise /ss. la dir. de Hélène Salmona. Université de Paris X-Nanterre.

(13) Un référentiel récent des métiers de la documentation (ADES, 1998) ne distingue pas moins de 49 emplois-types, 35 domaines de compétence, 15 aptitudes et 19 métiers-types, de celui d'ingénieur-documentaliste à veilleur. Dans la fonction publique, deux corps incarnent ces métiers de documentation en éducation. Le plus important en nombre ((9 482 d'après Chapon, 1999) sont les documentalistes de CDI dont 85 % sont certifiés (auxquels il faut ajouter 1 200 documentalistes de l'enseignement privé et 350 dans l'enseignement agricole). Le second, les chargés d'études documentaires, au statut interministériel (Education, Culture, Premier Ministre), aux effectifs plus faibles (500), exercent dans les CRDP, l'INRP, les rectorats, la Documentation Française. Depuis le nouveau statut de 1992, les conservateurs-bibliothécaires, chargés surtout de fonctions patrimoniales, ont intégré la « documentation » dans leur fonction. Longtemps gérés par des tutelles différentes, les personnels de Bibliothèques Universitaires sont désormais sous la tutelle du ministère de l'Education, de la Recherche et de la Technologie.

Nous remercions Jean-Claude Forquin et Jean Hassenforder pour leur relecture attentive de cette note de synthèse ainsi que Paulette Bernhard, Jacques Cottard, Georges Festa et Yolande Maury pour leurs précieuses références bibliographiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- ACCART J.-P. et RETHY M.-P. (1999). – **Le métier de documentaliste**. Paris : Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.
- ACKERMAN W. et DULONG R. (1971). – Un domaine nouveau de recherche : la diffusion des connaissances scientifiques. *Revue française de sociologie*, vol. XII, p. 378-405.
- ADACES (1976). – **La bibliothèque centre documentaire : vers une nouvelle école élémentaire**. Paris : Cercle de la librairie.
- ADBS(1998). – **Référentiel des métiers types et compétences des professionnels de l'information et de la documentation**. Paris : ADBS Editions (Guide professionnel ADBS 05).
- ALAVA S. (à paraître). – Métier d'étudiant et médiation documentaire. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 48.
- ALAVA S. (1999). – Cyberapprendre ou les risques de l'autoformation. *In* : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? *Cahiers pédagogiques*, n° 370, p. 22-24.
- ALAVA S. (1997a). – L'autoformation médiatisée. *In* : Foucher, R. et al., dir. Symposium international sur l'autoformation. Montréal 15-17 septembre 1997. Actes à paraître.
- ALAVA S. (1997b). – Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner. *In* : Documentation et formation. *Spirale*, n° 19, p. 89-100.
- ALAVA S. (1996). – Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires. *Documentaliste-Sciences de l'information*, mai-juin, vol. 33, n° 3, p. 135-141.
- ALAVA S. (1995a). – Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. *Education permanente*, n° 122, p. 9-93.
- ALAVA S. (1995b). – Situations d'apprentissages et médiation documentaire : bricolage et braconnage cognitifs. *Cahiers pédagogiques*, n° 332-333, mars-avril, p. 44-48.
- ALAVA S. (1994a). – **Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants**. Thèse de doctorat : Université de Toulouse.
- ALAVA S. (1994b). – Naviguer sans se noyer. Multimédia et médiation documentaire. *Inter-CDI*, novembre-décembre, n° 132, p. 64-68.
- ALAVA S. (1994c). – Pour une nouvelle écologie de la connaissance ; le centre d'information et de documentation. *Inter-CDI*, mai-juin, n° 129, p. 66-70.
- ALAVA S. (1993). – Eléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste, Sciences de l'information*, vol. 30, n° 1, p. 14-18.
- ALAVA S. (1992). – « Je lirai plus tard si ce n'est pas trop tard. » *Perspectives documentaires en éducation*, n° 25, p. 87-100.
- ALAVA S. (1991). – Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, p. 93-101.
- ALBERO B. (1998). – **L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants**. Thèse de doctorat : Université de Paris 7 – Denis Diderot : sciences de l'éducation. Ss la dir. de A.Weil-Barais et A. Martel.
- ALBERO B. et GLIKMAN V. (1996). – Les centres de ressources : du libre service éducatif au lieu de formation. L'exemple des « espaces - langues ». *Études de communication*, n° 19, p. 17-32.
- ALTET M. (1997). – **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris : PUF.
- ALTET M. (1996). – Le cours magistral universitaire, un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et formation*, n° 15, p. 35-44.
- ANNOOT E. (1998). – Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 43, p. 59-71.
- AROT D. (1998). – **Les bibliothèques en France. 1991-1997**. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie.
- ARNAUD P. (1993). – Mieux enseigner ? Moins de paroles plus de livres. *In* : Fraisse, E. **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF, p.113-129 (Politique aujourd'hui).
- Aster** (1987). – « Communiquer les sciences », n° 4.
- ASTOLFI J.-P. (1998). – « Contrat didactique ». *In* : Champy, P. et Etévé, C. 2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan (Ref), p. 220-222.
- ASTOLFI J.-P. (1997). – **Mots clés de la didactique des sciences**. Bruxelles : De Boeck.
- ASTOLFI J.-P. (1996). – Médiations. *Éducatifs*, n° 9, juin-octobre, p. 13.
- ASTOLFI J.-P. dir. (1996). – Didactiques et pédagogies. *Éducatifs*, n° 7, janvier-février.
- ASTOLFI J.P. (1992). – **L'école pour apprendre**. Paris : ESF (Pédagogies).
- ATLAN H. (1998). – Les échanges de savoir : la bibliothèque comme métaphore d'organisation biologique. *In* : « Interdisciplinarités ». **Le genre humain**, n° 33, p. 197-204.
- AUMONT B. et MESNIER P.-M. (1992). – **L'acte d'apprendre**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- AUDIGIER F., ed., (1993). – **Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Documents : des moyens pour quelles fins ? Septièmes rencontres**. Paris : INRP (Col. Didactiques des disciplines).
- AUTHIER M. et LEVY P. (1992). – **Les arbres de la connaissance**. Paris : La Découverte (Cahiers Libres).
- BABARIT G. (1996). – Pour une utilisation méthodique du CDI par les enseignants. L'exemple des sciences économiques et sociales. *In* : La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 72, p. 43-57.



- BACONNIER J. (1974). – **L'évolution de la documentation et de l'information pédagogiques et les missions des CRDP dans ces domaines.** Thèse de 3<sup>e</sup> cycle : Grenoble : CRDP.
- BAKER T.-E. (1991). – Knowledge utilization ; the third wave. **Knowledge : creation, diffusion, utilization**, march, vol. 12, n° 3, p. 225-240.
- BALHOUL J. (1988). – **Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs.** Paris : BPI.
- BALTZ C. (1998). – Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. **Documentaliste-Sciences de l'information**, vol. 35, n° 2, p.75-82.
- BARBIER-BOUVET J.-M. et POULAIN M. (1986). – **Publics à l'œuvre : pratiques culturelles de la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou.** Paris : La Documentation française.
- BARON G.-L. et BRUILLARD, E. (1996). – **L'informatique et ses usagers.** Paris : PUF (L'éducateur).
- BARNETT G.-K. (1988). – **Histoire des Bibliothèques publiques de la révolution à 1939.** Paris : Promodis.
- BARRE M. (1983). – **L'aventure documentaire : une alternative aux manuels scolaires.** Paris : Casterman (E3-expériences-témoignages).
- BARRÉ-DE MINIAC C. (1995). – Didactique de l'écriture. **Revue française de pédagogie**, n° 113, p. 93-133.
- BARTHÉLÉMY-DESCAMPS A. (1986). – Aide au travail, pourquoi ? **Innovations**, n° 1, p 1-15.
- BAUDELLOT C. et CARTIER M. (1998). – Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 128, juin, p. 25-44.
- BAUDELLOT C., CARTIER M. et DETREZ C. (1999). – **Et pourtant ils lisent...** Paris : Seuil (L'épreuve des faits).
- BAUDRIT A. (1999). – **Le tuteur. Une place, des fonctions, un métier ?** Paris : PUF (Education et formation ; L'éducateur).
- BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : A. Colin (Formation des enseignants ; Enseigner).
- BAYARD-PIERLOT J. et BIRGLIN M.-J. (1991). – **Le CDI au cœur du projet d'établissement.** Paris : Hachette classique.
- BEAUDE P.-M., PETITJEAN A. et PRIVAT J.-M. dir. (1996). – **La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes du colloque.** Metz : Université de Metz (Col. Didactique des textes).
- BECKER H.-S. (1962). – **The nature of profession in National Society for Study of Education. Education for professions. Sixty first year book.** Chicago : University Press, p. 27-46.
- BÉGUIN A. (1997). – Perspectives de formation à l'écriture professionnelle des documentalistes : la note de synthèse. *In* : Documentation et formation. **Spirale**, n° 19, p. 179-198.
- BÉGUIN A. (1996). – Didactique ou pédagogie documentaire. **L'école des Lettres**, n° 12, p. 49-64.
- BEILLEROT J. (1998). – Médiation. *In* : Champy, P. et Etévé, C., **Dictionnaire de l'éducation et de la formation**, *op. cit.*, p. 679-680.
- BEILLEROT J. (1996). – Le rapport au savoir dans les démarches d'apprentissage. *In* : **Savoir former.** Paris : Sciences humaines-Demos.
- BEILLEROT J. (1995). – La diffusion des savoirs. **Éducatifs**, n° 4, p. 4-5.
- BEILLEROT J. (1993). – **Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline 1969-1989.** Université de Paris X-Nanterre.
- BEILLEROT J. (1982). – **La société pédagogique : action pédagogique et contrôle social.** Paris : PUF.
- BEILLEROT J. et al. (1989). – **Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques.** Paris : Editions universitaires.
- BENSIMON, C. (1997). – Jean Hassenforder et l'environnement pédagogique. *In* : Hommage à Jean Hassenforder. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 17-21.
- BERBAIN J.-M. (1989). – Un voyage aller-retour dans l'éducation des jeunes et la formation des adultes. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 17, p. 45-58.
- BERBAIN J.-M., ETEVE, C. et HASSENFORDER J. (1991). – Les minorités d'enseignants lecteurs et l'information pédagogique. **Inter-CDI**, novembre-décembre, n° 114, p. 53-57.
- BERBAUM J. (1992). – 3<sup>e</sup> éd. **Apprentissage et formation.** Paris : PUF.
- BERNARD M. (1999). – **Penser la mise à distance en formation.** Paris : L'Harmattan (Éducation et formation).
- BERNARD M. et al., dir. (1994). – **Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises.** Paris : INRP ; Montréal : Revue des sciences de l'éducation.
- BERNARD M., BOUTHORS M., ETEVE C., HASSENFORDER J. (1991). – 2<sup>e</sup> éd. **Méthodoref. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation.** Paris : INRP ; L'Harmattan (Éducation et formation ; références)
- BERNHARD, P. (1998). – Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir ». *In* : Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation. **Éducation et francophonie**, vol. XXVI, n° 1, automne-hiver, 16 p.
- BERNHARD P. (1996). – Des habiletés d'information à la maîtrise de l'information. *In* : **Comment informatiser l'école ?** Paris ; Ste Foy : CNDP ; Publications du Québec (col. Ingénierie pédagogique).
- BERNHARD P. (1994). – Bibliothèques centres documentaires, centres d'information en milieu scolaire. **Aperçus internationaux. Perspectives documentaires en éducation**, n° 31, p. 91-109.
- BERNHARD P. (1993). – Bibliothèques scolaires, bibliothèques publiques : missions et relations. **Argos : revue des BCD et CDI**, octobre n° 11, p. 45-47.
- BERNHARD P. (1988). – Le développement des habiletés d'information : passeport pour la société post-industrielle. **Revue canadienne des sciences de l'éducation**, vol. 13, n° 3/4, p. 3-13.

- BERNHARD P. (1986a). – **La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec.** Thèse de doctorat : Université de Montréal : Sciences de l'éducation.
- BERNHARD P. (1986b). – L'information québécoise en éducation : production, consommation, utilisation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 4, p. 7-29.
- BERNHARD P. (1976). – **Les pratiques documentaires des enseignants. Etude réalisée dans quatre collèges d'enseignement secondaire d'une localité de la région parisienne.** Paris : INRP.
- BERNHARD P. et BRODEUR C. (1998). – **Les enfants et la recherche d'information à l'ère du multimédia : bilan d'une recherche-développement au primaire. Documentation et bibliothèques**, vol. 44, n° 2, p. 60-67.
- BERNHARD P., ETEVE C. et GAGNE G. (1994). – La documentation sur la recherche en éducation et formation. *In* : BERNARD, M. et al., dir. **Pour les sciences de l'éducation**, op. cit., p. 95-152.
- BERTHELOT J.-M. et al. (1992). – **Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité.** Paris : CERC.
- BESWICK N.W. (1978). – Double qualifications for librarians in schools? **Education libraries bulletin**, vol. 21, part 2, p. 40-47.
- BESWICK N.W. (1977). – **Resource based learning.** London : Heinemann Educational Books.
- BESWICK N.W. (1975). – **Organizing resources : six cases studies.** London : Heinemann Educational.
- BESSE J.-M. (1995). – D'une recherche pluridisciplinaire à une opération interministérielle : l'exemple des assistants techniques de BCD. *In* : Zay D. et Gonnin-Bollo A. **Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes de colloque 14, 15 et 16 novembre 1993.** Paris : INRP, p. 208-217.
- BIREAUD A. (1990). – **Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur.** Paris : Editions d'organisation.
- BIREAUD A. et al. (1974). – **L'accès des élèves à l'autonomie : à la recherche d'une méthode de travail. Le centre d'auto-documentation de Marly-le-Roi.** Paris : INRP (Recherches pédagogiques ; 76).
- BLACHERE M. (1996). – Les centres de ressources en formation des adultes. De l'apprentissage de l'autonomie à l'autoformation assistée. *In* : La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 72, p. 99-113.
- BLANCHART M.-M. (1997). – Partenariat entre documentalistes et professeurs de matières scientifiques : des projets à inventer. **Spirale**, n° 19, p. 33-44.
- BLIOT E. (1992). – Un chemin de praticienne du livre. *In* : Hassenforder J. **Vers une culture pédagogique ; chemins de praticiens.** Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 277-281.
- BON A. et KUHN M. (1989). – **Médias, multimédias et télévision au service des formations techniques et professionnelles.** Rapport à Madame le ministre délégué, chargé de la communication et à Monsieur le secrétaire d'État, chargé de l'Enseignement technique. Paris.
- BOND M., HUGUES C. & OWEN K. (1996). – In the field in the Library : methodological analogies for library-based researchers. **Teaching in Higher Education**, vol. 1, n° 3, p. 373-383.
- BONNAUD-LAMOUREUX M. (1995). – **Le rôle pédagogique du documentaliste d'établissement scolaire : perspectives dans le cadre des nouvelles théories de l'apprentissage.** Mémoire de DESS en sciences de l'information et de la documentation spécialisées. INTD.
- BOUGNOUX D. (1991). – **L'information par la bande : introduction aux sciences de l'information.** Paris : La Découverte.
- BOULOGNE A. (1984). – **Les bibliothèques populaires en France de 1860 à 1880 : rôle joué dans leur développement par la Ligue de l'enseignement et la Société Franklin.** Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle. Université Paris VII.
- BOURDIEU P. (1997). – **Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique.** Paris : INRA – Editions.
- BOURDIEU P. (1992). – nouvelle éd. augmentée. **Homo academicus.** Paris : Ed. de Minuit. (Le sens commun).
- BOURDIEU P. (1991). – Le champ littéraire. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 89, septembre, p. 3-46.
- BOURDIEU P. (1987). – Lecture, lecteurs, lettrés et littérature. *In* : **Choses dites.** Paris : Ed. de Minuit, p. 132-143.
- BOURDIEU P. (1979). – **La distinction. Critique sociale du jugement.** Paris : Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P. et CHARTIER R. (1992). – La lecture : une pratique culturelle. *In* : Chartier, R. **Pratiques de la lecture.** Paris : Payot-Rivages, p. 217-239.
- BOURDIEU P. et GROS F. (1989). – **Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement.** Paris : MEN.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers. Les étudiants et la culture.** Paris : Ed. de Minuit.
- BOURDONCLE R. (1997). – Un passeur. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 87-97.
- BOURDONCLE R. (1994). – **L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique.** Paris : L'Harmattan (Éducation et formation. Série thèses et travaux universitaires).
- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants. II. Les limites d'un mythe. **Revue française de pédagogie**, n° 105, p. 83-120.
- BOURDONCLE R. (1991). – La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I. La fascination des professions. **Revue française de pédagogie**, janvier-février-mars, n° 94, p. 73-91.
- BOURDONCLE R. (1988). – Découvrir la recherche étrangère. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 14, p.76-80.

- BOURDONCLE R. et LUMBROSO M. (1986). – **La formation continue des enseignants du second degré**. Paris : INRP (Rapport de recherche ; 8).
- BOURDONCLE R. et ORSONI M.-A. (1997). – **Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. Banque de données bibliographiques (1970-1994)**. Paris : INRP (Coll. Documents et travaux de recherche ; 23). 2 vol.
- BOURGEOIS M.-E., CHAMPY P., GREGOIRE C. et SEBBAH E. (1990). – **Recherches en éducation et formation**. Paris : INRP ; CNRS.
- BOUTHORS M. (1998). – Le mot-clé, instrument linguistique de la diffusion des savoirs. *In* : Lazar, A. *et al.*, dir. **Langage et travail, Actes du colloque 13 au 15 octobre 1998, op. cit. à paraître**.
- BOYER R., DELCLAUX M. et BOUNOURE A. (1986). – **Les univers culturels des lycéens et des enseignants**. Paris : INRP (Rapport de recherche ; 3).
- BRAUN J.-P. (1992). – **Éléments pour une réflexion sur l'identité professionnelle : documentaliste en CDI**. Longwy : ALP.
- BREHIER M.-P. et DEPELSENAIRE M.-C. (1998). – **La construction de mots-clés comme indicateurs de la compréhension d'un texte**. Lille : IUFM Nord-Pas-de-Calais (Rapports de recherche ; 2).
- BRETTELLE-DESMAZIERES D., COULON A. et POITEVIN (1999). – **Apprendre à s'informer : une nécessité. Évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises**. Université de Paris 8 : Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques.
- BRITAN-FOURNIER O. (1997). – « La culture documentaire en milieu scolaire : naissance et évolution » *In* : Documentation et formation. *Spirale*, n° 19, p. 7-30.
- BRITAN O. et FOURNIER Ch. (1985). – **Créer une BCD. Pourquoi ? Comment ?** Paris : Magnard (Pédagogie par objectif).
- BROCH M.-H. et CROS F. (1989). – **Ils ont voulu un projet d'établissement**. Paris : INRP. (Coll. Rencontres pédagogiques ; 25).
- BRUILLARD E., BALDNER J.-M. et BARON G.-L., eds (1996). – **Hypermédiats et apprentissages**. Paris : INRP ; EPI.
- BRUNEL-BACOT S. et PLANCHE D. (1995). – Le passeport documentaire ou comment harmoniser les apprentissages. *In* : **Pour une culture de l'information. Rencontre interassociative organisée par l'ABCD, 7 mars 1995, Paris, La Villette**, p. 1-5.
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, l'entrée dans la culture ; les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Paris : Retz.
- BRUNER J. (1991). – **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris : Eshel.
- BRUNER J. (1983). – **Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire**. Paris : PUF.
- BUCHETON D. (1998a). – **Lectures publiques, lectures privées. Communication au colloque franco-brésilien des 25-26 novembre 1998**. Paris : INRP. Actes à paraître.
- BUCHETON D. (1998b). – **Les postures de lecture des élèves au collège. Communication au colloque du REF, Toulouse, 27 octobre 1998**. Toulouse : Actes à paraître.
- BUCKLAND M. (1996). – Documentation, information science and library science *In* : the USA. **Information processing and management**, vol. 32, n° 1, p. 63-76.
- BUCKNER K. and DAVENPORT E. (1996). – Support issues for case-based learning *In* : an undergraduate human factors class. **Education for information**, n° 14, p. 331-342.
- Bulletin des Bibliothèques de France** (1999). – Former des utilisateurs, mai, n° 3.
- BURGER M.-M. (1992). – Centres de documentation des lycées et collèges : une lente et difficile gestation. *In* : Poulain, M., dir., **Histoire des bibliothèques françaises. XX<sup>e</sup> siècle, op. cit.**, p. 56-363.
- BURGER M.-M. (1991). – La lecture en mutation dans les collèges et les lycées. **Bulletin des Bibliothèques de France**, t. 36, n° 2, p 109-119.
- BURGOS M. et PRIVAT J.-M. (1993). – Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire. *In* : Poulain, M., dir. **Lire en France aujourd'hui**. Paris : Le Cercle de la librairie, p.163-181.
- CACALY S. dir. (1997). – **Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation**. Paris : Nathan. (Ref).
- CACERES B. (1964). – **Histoire de l'éducation populaire**. Paris : Le Seuil.
- CACERES B. (1960). – **Les autodidactes**. Paris : Le Seuil.
- CACERES G. *et al.* (1961). – **Regards neufs sur la lecture**. Paris : Le Seuil.
- Cahiers pédagogiques** (1997). – La documentation, un outil pour toute une équipe, n° 332-333.
- Cahiers pédagogiques** (1976). – Un nouveau lieu pédagogique : les centres de documentation et d'information (CDI), n° 146.
- CAHUZAC H. et FONDIN H. (1991). – **Le professeur-documentaliste**. Paris : Nathan (Carrières ; les métiers de l'éducation).
- CALLON M. (1986). – Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. **L'année sociologique**, n° 36, p.138.
- CALLON M. et LATOUR B., dir. (1991). – **La science telle qu'elle se fait**. Paris : La Découverte.
- CANARIO R. (1987). – **Problématique de l'innovation : l'interaction entre le CDI et l'établissement scolaire**. Thèse de doctorat. Bordeaux II, 2 vol.
- CARBONE P. (1992). – Les bibliothèques universitaires : dix ans après le rapport Vandevoorde. **Bulletin des Bibliothèques de France**, t. 34, n° 4, p. 56-58.
- CARDINET A. (1995). – **Pratiquer la médiation en pédagogie**. Paris : Dunod. (Formation ; pédagogie).
- CASPARD P. (1998). – L'éducation, son histoire et l'Etat. L'exemple français. **Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche**, n° 5, p. 101-123.
- CASPARD P. (1987). – Production et producteurs de documentation en histoire de l'éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 12, p. 75-85.

- CASPARD P. (1984). – « Histoire de l'éducation » et ses lecteurs. Un bilan. *Histoire de l'éducation*, n° 22, p. 93-99.
- CATZ T. (1986). – La diffusion des résultats de recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, octobre, n° 77, p. 109-116.
- CAUDOLETTI M.-C. (1987). – Réalité de quelques BCD de la région lyonnaise. *Voies Livres*, n° 2.
- CAVALLO G. et CHARTIER R., dir. (1997). – *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Le Seuil.
- CERTEAU M. de (1975). – Lire, un braconnage. In : Cer-teau, M. de. *L'invention du quotidien. Tome I. Arts de faire*. Paris : UGE, p. 279-296.
- CHAMPY P. (1997). – Un sage usage des nouvelles technologies ; les banques de données comme outil d'information et d'évaluation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 99-104.
- CHAMPY P. (1994). – Approches infométriques de la recherche en éducation et formation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 27, p. 91-99.
- CHAMPY P. (1992). – Les banques de données de recherche. Le cas de l'INRP. In : *Biennale de l'éducation en éducation et formation. Paris, Unesco 27-30 avril 1992. Continuités et ruptures. Recherches et innovations dans l'éducation et la formation*. Paris : APRIEF, p. 180-183.
- CHAMPY P. (1991). – L'usage des banques de données à l'INRP : problématiques et réalisations. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 23, p. 107-128.
- CHAMPY P. (1984). – L'offre d'information documentaire en sciences de l'éducation : essai de clarification. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 3, p. 29-36.
- CHAMPY P. et ETEVE C., dir. (1998). – 2<sup>e</sup> éd. rev. et augm. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan (Ref).
- CHAPELAIN B. (1997). – *L'intégration des nouvelles technologies au CDI : médiation des outils, médiatisation des savoirs*. Thèse en sciences de l'éducation : université de Paris VIII. Ss la dir. de Geneviève Jacquinot. 2 vol.
- CHAPELAIN B. (1996). – *Les vidéothèques d'établissements*. Paris : INRP.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.
- CHAPRON F. (1999). – *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : PUF (Éducation et formation ; L'éducateur).
- CHAPRON F. (1998). – *Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur documentaliste*. *Inter-CDI*, n° 155, septembre-octobre, p. 6-11.
- CHAPRON F. (1997). – Jean Hassenforder, acteur du développement des CDI. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 33-39.
- CHAPRON F. (1996). – Apprendre à s'informer au CDI. In : Husti, A., coord. *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*. Paris : Nathan pédagogie (Répères pédagogiques), p. 63-88.
- CHAPRON F. (1992). – L'essor des CDI. In : Poulain, M., dir., *Histoire des bibliothèques françaises, op. cit.*, p. 661-663.
- CHAPRON F. (1991). – Itinéraires pour la construction d'un métier nouveau. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, p. 49-61.
- CHARBONNIER J.-L. (1997). – Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. In : Documentation et formation. *Spi-rale*, n° 19, p. 45-59.
- CHARLOT B. et al., (1995). – *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1998). – *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CHAROLLES M. (1981). – L'information écrite et son traitement. *Bulletin de l'APRODOC*, n° 5, p. 3-37.
- CHARPENTREAU J., dir. (1968). – *Le livre et la lecture en France*. Paris : Ed. Ouvrières.
- CHARTIER A.-M. (1998). – *L'expertise enseignante, entre savoirs pratiques et savoirs théoriques*. In : Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation. *Recherche et formation*, n° 27, p. 67-82.
- CHARTIER A.-M. (1996). – Former la jeunesse par la culture littéraire : le projet des *Cahiers pédagogiques (1945-1958)*. In : *Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ? Hermès*, n° 20, p. 205-212.
- CHARTIER A.-M. (1993a). – La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie. In : Poulain, M., dir. *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Cercle de la Librairie, p. 89-135.
- CHARTIER A.-M. (1993b). – Lectures pratiquées, lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM. In : Fraise E., dir. *Les étudiants et la lecture, op. cit.*, p. 73-101.
- CHARTIER A.-M. (1996). – Lire à l'école et lire en bibliothèque : deux modèles contradictoires de la lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 3, n° 3, p. 335-342.
- CHARTIER A.-M. et HEBRARD J. et al., (1989). – *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : BPI (Études et recherches).
- CHARTIER R. (1997). – *Le livre en révolutions*. Paris : Textuel.
- CHARTIER R. (1996). – *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV-XVIII siècle)*. Paris : Albin Michel.
- CHARTIER R., dir. (1995). – *Histoires de la lecture. Un bilan des recherches. Rencontres nationales de la lecture et de l'écriture, 29-30 janvier 1994*. Paris : Imec éditions ; Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme (In octavo).
- CHARTIER R. (1992). – *Les formes produisent du sens*. Lyon : Voies livres.
- CHARTIER R. et al. (1993). – *Pratiques de lecture*. Paris : Payot et Rivages.
- CHATEL E. dir. (1995). – Didactique des sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, n° 112, juillet-août-septembre, p. 5-46.

- CHAUDRON M. et SINGLY F. de dir. (1993). – **Identité, lecture et écriture**. Paris : Centre G. Pompidou. BPI (Études et recherches).
- CHERVEL A. (1988). – L'histoire des disciplines scolaires. **Histoire de l'éducation**, n° 38, p. 59-119.
- CHESNOT-LAMBERT O. (1979). – **Incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement d'une bibliothèque centre documentaire dans les écoles primaires**. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle : Université de Paris XIII.
- CHESNOT-LAMBERT O., ETEVE C. et HASSENFORDER J. (1985). – La circulation de l'information en éducation dans les Ecoles normales. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 7, p. 63-92.
- CHEVALLARD Y. et JOHSUA M.-A. (1991). – **La transposition, du savoir savant au savoir enseigné. Suivi de, Un exemple de la transposition didactique**. La Pensée sauvage.
- CHEVALIER B. (1993). – **Méthodes pour apprendre**. Paris : Nathan (1986). – **Bien lire au collège**. Paris : Nathan, et al., dir. (1981). – **Conseils méthodologiques et utilisation du CDI. Module III**. Paris : INRP.
- CHEVALIER B. et COLIN M. (1992). – 2<sup>e</sup> éd. augmentée. **Exploiter l'information au CDI. Une activité transdisciplinaire**. Paris : INRP (Rencontres pédagogiques ; 29).
- CHOPPIN A. dir. (1995). – **Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Bilan des études et recherches**. Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne (coll. Emmanuelle).
- CITTERIO R. (1992). – Les conditions d'utilisation des BCD comme outils de prévention de l'illettrisme. In : Besse J.-M. et al., eds. **L'illettrisme en questions**. Lyon : PUL, p. 299-310.
- CLOSETS F. de (1996). – **Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine**. Paris : Le Seuil.
- COLIN M. et CORIDIAN C. (1996). – **Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?** Paris : INRP (Politiques pratiques et acteurs de l'éducation).
- CNDP (1987). – **BCD (les)**. Paris : CNDP.
- COHEN A. et HUGON M.-A. (1996). – **Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues**. Paris : INRP ; L'Harmattan (Coll. CRESAS).
- CONEIN B. et THEVENOT L. (1997). – **Information et cognition**. Paris : Raisons Pratiques.
- Conférence des grandes écoles (1982). – **Documentation et pédagogie**. Congrès annuel de la Conférence des grandes écoles, Lille, 25-26 mars.
- CONTOU J. (1985). – Une bibliothèque d'UER en sciences de l'éducation : ce que lisent les étudiants. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 5, p. 91-114.
- CORBIN A. (1995). – **L'avènement des loisirs. 1850-1960**. Paris : Aubier.
- CORIDIAN C., HASSENFORDER J. et LESELBAUM N. (1984). – **Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir**. Paris : INRP (Coll. Rapports de recherche ; 6).
- CORMAULT E. (1996). – Cité des sciences et de l'industrie : pratiques d'autoformation à la didactique. In : **Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation**. Deuxième colloque européen sur l'autoformation. Université des sciences et technologies de Lille, 6-7 novembre 1995. **Cahiers d'études du CUEEP**, mai, n° 32-33, p. 49-56.
- COSNEFROY L. (1997). – Variations sur le thème de la médiation. **Les Cahiers de Beaumont**, n° 73, janvier, p. 5-7.
- CRDP (1997). – **Le livre bleu des documentalistes**. Orléans : CRDP.
- CRDP (1992). – **Savoir faire avec le CDI : guide pratique destiné aux enseignants**. Créteil : CRDP.
- CRDP (1988). – **Mémo-guide : guide pratique du CDI**. Poitiers : CRDP.
- CRDP (1985). – **Apprendre le CDI**. Rennes : CRDP.
- CRDP (1984). – **Guide méthodologique pour la pratique du travail autonome : quelques réalisations récentes en collège et lycée**. Besançon : CRDP.
- CRDP (1979). – **Projet de formation des enseignants à l'utilisation pédagogique de la documentation. Document de travail et de réflexion**. Besançon : CRDP.
- CROS F. (1996). – **L'innovation en éducation et en formation. Banque de données NOVA. Cadre conceptuel et guide d'utilisation**. Paris : INRP (Coll. Documents et travaux de recherche en éducation ; 11).
- CROS F. et ADAMCZEWSKI G., dir., (1996). – **L'innovation en éducation et formation**. Paris : INRP ; De Boeck (Coll. Pédagogies en développement).
- COULON A. (1999). – **Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Le cas de l'Université de Paris VIII**. Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques. 65 p.
- COULON A. (1997). – **Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire**. Paris : PUF
- COULON A. et al. (1995). – **L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris VIII**. Paris VIII : Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques.
- COULON A. (1990). – Cour-Cheverny-Los Angelès, via Alger et Vincennes. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 21, p. 29-42.
- DAGOGNET F. (1995). – La communication : métaphore ou métascience ? In : Delmas R. et Massit-Folléa F., dir. **Vers la société de l'information. Savoirs-Pratique-Médiations**. Paris : Apogée, p. 177-185.
- DARTOIS Cl. (1991). – Approche de la relation « information » dans un centre de documentation. **Documentaliste - Sciences de l'information**, vol. 28, n° 4-5, p. 210-213.
- DARTOIS Col. (1972). – Lecteurs, que dites-vous ? **Éducation permanente**, n° 39-40, p. 158-166.
- DEBRAY R. (1992). – **Manifestes médiologiques**. Paris : Ed. de la Différence.
- DECEUNINCK J. (1996). – Centres de ressources et formation initiale des enseignants. In : La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 72, p. 115-122.

- DECEUNINCK J., DELAMOTTE E. et PAYEUR A. (1994). – Des industries culturelles à l'industrialisation de la formation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 33, p. 71-94.
- DECOBERT J. (1982). – Former des médiateurs, un enjeu régional. In : **Lectures et bibliothèques publiques. Actes du Colloque d'Hénin Beaumont, 20 et 21 novembre 1981**. Henin-Beaumont : ORCEP, p. 305-326.
- DELACÔTE G. (1996). – **Savoir apprendre : les nouvelles méthodes**. Paris : Odile Jacob.
- DELMAS B. (1992). – Une fonction nouvelle : genèse et développement des centres de documentation. In : Poulain M., **Histoire des bibliothèques françaises**, op. cit. p. 179-193.
- DELORS J. (1996). – **L'Éducation, un trésor est caché dedans**. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle. Paris : La Documentation française.
- DEROUET J.-L. (1992). – **École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : Métailié.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1998a). – **L'école et ses murs**. Paris : Métailié.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1998b). – Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique. In : L'éducation, l'État et le local. **Éducation et sociétés**, n° 1, p. 73-90.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1996). – Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique. **Revue française de pédagogie**, n° 115, p. 99-120.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1983). – A propos d'un travail bibliographique critique sur l'espace scolaire : apports et difficultés d'usage des banques de données internationales. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 2, p. 25-32.
- DESVE C. (1993). – **Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les formateurs et les enseignants**. Paris : INRP (Coll. Ressources et communication).
- DEVELAY M. (1992). – **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris : ESF.
- DI LORENZO G. (1991). – **Questions de savoir. Introduction à une méthode de construction autonome des savoirs**. Paris : ESF.
- DOC RESEAU LILLE (1990). – **Documentalistes animateurs relais**. Lille : CRDP.
- DOMINICE P. (1990). – **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris : L'Harmattan.
- DONNAT O. et COGNEAU D. (1997). – **Pratiques culturelles des Français**. Paris : La Documentation française ; La Découverte (1990). – **Pratiques culturelles des Français 1973-1989**. Paris : La Découverte.
- DONNAY J. et ROMAINVILLE M., eds (1996). – **Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend ? Bruxelles : De Boeck**.
- DORNEL J. (1989). – **Lectures d'un animateur ; leurs usages. Perspectives documentaires en éducation**, n° 17, p. 59-66.
- DROLET G. et PARADIS G. (1987). – Le comportement des professeurs de sciences sociales en matière de recherche de l'information. **Documentaliste, Sciences de l'information**, n° 2, vol. 4, p. 54-64.
- DUARTE C. (1996). – **Étude des pratiques informatives des usagers des centres de documentation et d'information : le cas des collégiens**. Mémoire de DEA : Université Paris X – Nanterre : sciences de l'information et de la communication.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin (Collection U Sociologie).
- DUBET F. (1994). – L'étudiant en université de masse. **Revue française de sociologie**, XXXV-4, p. 511-532.
- DUMAS A., CARRE A. et WEIL-BARAIS A. (1998). – **Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique**. Paris : Peter Lang (Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation)
- DUMAZEDIER J. (1998). – Education permanente. In : Champy P. et Etévé C. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, op. cit., p. 369-374.
- DUMAZEDIER J. (1996a). – Autoformation et médiation éducative. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, p. 21-42.
- DUMAZEDIER J. (1996b). – Socio-pédagogie de l'aide à l'autoformation. PEI et entraînement mental. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, p. 177-193.
- DUMAZEDIER J. (1995). – Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui. **Éducation permanente**, n° 122, p. 243-247.
- DUMAZEDIER J. (1993). – **Pour une sociologie de l'autoformation permanente**. Lyon : Se former +, n° 32.
- DUMAZEDIER J. (1988). – **Révolution culturelle du temps libre (1968-1988)**. Paris : Méridiens-Klincksieck (Sociétés).
- DUMAZEDIER J. (1985). – Formation permanente et autoformation. **Éducation permanente**, n° 78-79, p. 9-24.
- DUMAZEDIER J. (1980). – Vers une sociopédagogie de l'autoformation des jeunes. **Amis de Sèvres**, janvier, n° spécial, p. 5-24.
- DUMAZEDIER J. (1978). – La société éducative et ses incertitudes. **Éducation permanente**, n° 44, p. 3-14.
- DUMAZEDIER J. et al. (1993). – **Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation**. **Revue française de pédagogie**, n° 102, p. 5-45.
- DUMAZEDIER J. et DONFUT E., dir. (1994). – **La leçon de Condorcet**. Paris : L'Harmattan.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1984). – Français analphabètes ou illettrés ? **Revue française de pédagogie**, n° 69, octobre-novembre-décembre, p. 13-20.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1979). – L'autoformation et la lecture documentaire. *Analyse de*

- contenu et utilisation des documents. **Inter-CDI**, mars-avril, n° 38, p. 23-24 et p. 39-41.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1973). – Éducation et autoformation par le livre. **Éducation permanente**, n° 20, septembre-octobre, p. 17-52.
- DUMAZEDIER J., GISORS H., de GUINCHAT C. et ROMER M. (1980). – **Sociopédagogie de l'autoformation : de l'usage des encyclopédies et des dictionnaires**. Paris : ADRAC (ADRAC ; 39).
- DUMAZEDIER J. et HASSENFORDER J. (1966). – **La lecture publique en France**. Paris : Syndicat des éditeurs et libraires.
- DUMAZEDIER J. et HASSENFORDER J. (1962a). – Éléments pour une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre. **Bibliographie de la France**, Chronique, n° 24, p. 1-100.
- DUMAZEDIER J. et HASSENFORDER J. (1962b). – Sociologie de l'éducation et sociologie de la lecture. **Courrier de la recherche pédagogique**, n° 15, p. 33-41.
- DUMAZEDIER J. et SAMUEL N. (1976). – **Société éducative et pouvoir culturel**. Paris : Le Seuil (Le Loisir et la ville. II).
- DUMAZEDIER J. et RIPERT A. (1966). – **Loisir et culture**. Paris : Le Seuil (Le loisir et la ville. I).
- DUPONT P. et OSSANDON M. (1994). – **La pédagogie universitaire**. Paris : PUF (QSJ).
- DUTERCQ Y. (1991). – Thé ou café ? Ou comment l'analyse des réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement. **Revue française de pédagogie**, n° 95, p. 81-97.
- DUQUESNOY S. (1997). – « Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques ». In : Documentation et formation. **Spirale**, n° 19, op. cit. p. 73-88.
- DUQUESNOY S. (1995). – Faire du neuf avec du vieux. Identité et rénovation d'une médiathèque pédagogique. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 35, p.101-112.
- ECHEVERRIA P.U. (1989). – Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 16, p. 85-96.
- ECO U. (1985). – **Lector in fabula. La coopération interprétative**. Paris : Grasset.
- EISENBERG M.-B. et BROWN M.-K. (1992). – Current themes regarding library and information skills instruction : research supporting and research lacking. **School Library Media Quaterly**, vol. 20, n° 2, winter.
- EISENBERG M.-B. et BERKOWITZ R.-E. (1990). – **Information problem solving : the big six skills approach to library and information skills instructions**. Norwood, NJ : Ablex Publishing.
- ELIAS N. (1977). – **La civilisation des mœurs**. Paris : Calmann-Lévy (Hachette Pluriel). Presses Pocket, 1989.
- ERIKSEN TERZIAN A. (1998). – **Vidéo et pédagogie interculturelle**. Paris : Economica Anthropos.
- ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation**. Paris : A. Colin (« Références » Sociologie).
- ESCARPIT R., ROBINE N. et GUILLEMOT A. (1966). – **Le livre et le conscrit : une enquête du Centre de sociologie des faits littéraires ; enquête de Nicole Robine**. Paris : Cercle de la Librairie.
- ESTABLET R. et FELOUZIS G. (1992). – **Livre et télévision : concurrence ou interaction ?** Paris : PUF.
- ESTIVALS R. dir. et al. (1993). – **Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de la bibliologie**. Paris : Unesco ; Retz.
- ESTELLA GARCIA A. et RIVALLAIN N. (1994). – **Travailler au CDI en histoire géographie**. Paris : Hachette éducation (Pédagogies pour demain ; centres de ressources).
- ÉTÉVÉ C. (1999a). – Apprentissages et médiation documentaire. **Argos**, n° 23, p. 40-42.
- ÉTÉVÉ C. (1999b). – Les lectures des enseignants : auto et co-formation. In : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? **Cahiers pédagogiques**, n° 370, p. 51-53.
- ÉTÉVÉ C. (1998a). – « Centre de documentation et d'information ». In : Champy P. et Etévé C., dir., op. cit., p.165-169.
- ÉTÉVÉ C. (1998b). – **La culture professionnelle des enseignants, entre théorie et pratique. Communication au Colloque Réseau Education Formation, Toulouse, 28 octobre 1998**. Résumé des communications, p. 125-126.
- ÉTÉVÉ C. (1998c). – **Ressources documentaires, médiations éducatives et construction des savoirs**. In : Biennale de l'éducation et de la formation, Paris : 18 avril 1998.
- ÉTÉVÉ C. (1997a). – Métier d'élève, métier d'étudiant, ressources documentaires. In : Foucher, R. et al. **Symposium international de l'autoformation. Montréal, 15-17 Septembre 1997**. Actes à paraître.
- ÉTÉVÉ C. (1997b). – Petite fabrique de thèse au CDR avec Jean Hassenforder, l'anti mandarin. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 111-128.
- ÉTÉVÉ C. (1997c). – « Sources et ressources ». In : Documentation et formation. **Spirale**, n° 19, p. 61-71.
- ÉTÉVÉ C. (1996). – Les cultures professionnelles des enseignants. In : Colloque « **L'image publique des enseignants** ». Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ C. (1995a). – Formation des sujets ou sujets en formation ? In : Autoformations. **Educations**, n° 2, p. 26-29.
- ÉTÉVÉ C. (1995b). – Quelle politique de communication pour la recherche ? In : Savoirs professionnels, savoirs d'action. **Étapes de la recherche**, n° 35, p. 4-5.
- ÉTÉVÉ C. (1995c). – « Un gisement encore sous exploité ». In : La documentation un outil pour toute une équipe. **Cahiers pédagogiques**, n° 332-333, mars-avril, p. 20-21.
- ÉTÉVÉ C. (1994). – **Les centres de ressources en éducation en France. Description et évolution sur 30 ans**. 29 p. Traduit en portugais.

- ÉTÉVÉ C. (1993a). – **L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite : le cas des minorités lectrices dans les lycées et de collèges.** Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Ss. la dir. de Jean Hassenforder : Université Paris X – Nanterre.
- ÉTÉVÉ C. (1993b). – **Le CDI : d'où vient-il ? où va-t-il ? De l'innovation au système d'information à vocation pédagogique.** Rencontres nationales de la lecture-écriture. Paris : La Villette 29-31 janvier 1993, 7 p.
- ÉTÉVÉ C. (1984). – Une problématique pour les CDI : l'autoformation. *Inter-CDI*, n° 81, p. 9-12.
- ÉTÉVÉ C., DESVE C. et FESTA G. (1999). – **Regards croisés des enseignants du supérieur et des bibliothécaires sur le travail personnel des étudiants.** Paris : INRP (à paraître).
- ÉTÉVÉ C. et GAMBART C. (1992). – **Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation.** Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. et LAMBERT-CHESNOT O. (1990). – **Pour une « bibliothèque idéale » des enseignants. Chemins de lecture à l'usage des professeurs de collèges et lycées.** Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. et LAMBERT-CHESNOT O. (1988). – Les enseignants leaders d'opinion, une minorité cachée ? **Perspectives documentaires en éducation**, n° 15, p. 129-131.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. et LAMBERT-CHESNOT O. (1986). – Le rôle du collège dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent. *Inter-CDI*, n° 90, p. 15-24.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. et VEYSSET Y. (1994). – Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original, le Centre de Documentation Recherche de l'INRP. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 33, p. 95-109.
- ÉTÉVÉ C. et LAMBERT-CHESNOT O. (1989). – Les collégiens et leurs lectures. Une enquête de l'INRP. *Écoles des Lettres*, n° 11.
- ÉTÉVÉ C., MAURY Y. et al. (1999). – **Le CDI et l'aide aux processus d'autoformation.** Paris : INRP à paraître.
- ÉTÉVÉ C. et VASSEUR A. (1992). – Les lecteurs des Cahiers pédagogiques : une minorité active. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 26, p. 95-118.
- ÉTÉVÉ C. et WYTTEMAN J.P. (1980). – **L'autodocumentation dans le Nord-Pas-de-Calais. Résultats de l'enquête académique. 1978-1979.** Lille : CRDP.
- ETZIONI A. (1969). – **The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers.** New York : The Free Press.
- FADBEN (1997a). – Compétences en information et documentation. Référentiel. **MEDIADOC**.
- FADBEN (1997b). – Spécial apprentissages. **MEDIA-DOC**, juin.
- FADBEN (1996). – **MEDIADOC**. Spécial métier 3, mai.
- FADBEN (1995). – **MEDIADOC**. Spécial métier 2, décembre.
- FADBEN (1995). – **MEDIADOC**. Spécial métier 1, juin.
- FADBEN (1991). – **Quel profil professionnel pour les documentalistes de CDI des établissements du second degré.** Séminaire du 9-10 novembre 1991 (**MEDIADOC** dossiers).
- FAVE-BONNET M.-F. (1993). – **Les enseignants-chercheurs physiciens.** Paris : INRP.
- FAYET-SCRIBE S. (1997). – Histoire de l'accès à l'information : repères. **Solaris, Science de l'information.** Le savoir et ses outils d'accès à l'information, n° 4, 26 p.
- FERRERO M., dir. (1988). – **L'éducation et ses réseaux. Actes du colloque Paris, les 20-21 octobre 1986.** Paris : INRP.
- FERRY F. et POUPELIN M. (1996). – A l'école du village planétaire. La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 4, p. 9-22.
- FEYLER F. (1996). – **L'analyse documentaire, résumer, indexer : techniques, outils, pratiques.** Paris : CRDP.
- FIJALKOW E. (1992). – Une situation de lecture autonome à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 98, p. 41-56.
- FONDIN H. (1996). – Le professeur-documentaliste dans l'institution française : contribution pour un nouveau rôle. **Administration et éducation**, n° 4, p. 23-41.
- FONDIN H. (1992). – **Rechercher et traiter l'information.** Paris : Hachette éducation.
- FOUCAMBERT J. (1992). – **Actes de lecture**, n° 40.
- FOUCAMBERT J. et al. (1983). – **Actes de lecture**, n° 4-5.
- FOUCAMBERT J. (1982). – **Lire, c'est vraiment simple.** Paris : OCDL.
- FOSSE-POLIAK C. (1986). – **Des autodidactes à l'université : exclusion et réinsertion scolaire.** Paris : Centre de sociologie urbaine.
- FORQUIN J.-C., dir. (1999 à paraître). – **Sociologie de l'éducation : nouvelles approches, nouveaux objets. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie (1991-1998).** Paris : INRP.
- FORQUIN J.-C. (1997a). – Les « Notes de synthèse » de la Revue française de pédagogie au cœur d'une politique originale de production de ressources au service de la recherche en éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 131-136.
- FORQUIN J.-C. (1997b). – La sociologie de l'éducation américaine et britannique : une tradition de recherche puissante et plurielle. *In* : Forquin J.-C. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes.** Paris : De Boeck ; INRP (Pédagogie), p. 9-88.
- FORQUIN J.-C. (1996). – L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 37, p. 71-80.
- FORQUIN J.-C. (1994). – L'évolution des politiques éducatives vis-à-vis des minorités ethniques en Grande-Bretagne depuis les années 50 : de l'assimilationnisme au multiculturalisme. *In* : **École et lien social. Cultures, intégration et citoyenneté. Bilan des recherches.** Rapport de recherche réalisé pour le programme Ville-Banlieue-Lien social du PIR.



- Ville-CNRS par E. Bautier et collab., Université Paris VIII, p. 44-65.
- FORQUIN J.-C. (1993). – Présentation. *In* : Hassenforder, J., dir. **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris : INRP ; L'Harmattan. (Formation et éducation ; Références), p. 13-17.
- FORQUIN J.-C. (1991). – « **L'Open University** », une **institution universitaire originale**. Paris : INRP document dactylographié.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael (Pédagogies en développement ; Problématiques et recherches).
- FORQUIN J.-C. (1988). – L'information sur la recherche en éducation en Grande-Bretagne : problèmes et pratiques documentaires. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 14, p. 71-76.
- FORQUIN J.-C. (1979). – Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente d'après un ensemble de publications de l'UNESCO. **Humanisme et entreprise**, n° 116, juin, p. 17-35.
- FORQUIN J.-C. et LEFORT G. (1983). – Des enseignants en stage se familiarisent avec l'interrogation des banques de données bibliographiques. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 2, p. 33-37.
- FOURNIER C. et GIRAUDEAU F. (1980). – **Doc, doc, doc, entrez. Guide de la recherche documentaire**. Paris : Hachette.
- FRAISSE E. et al. dir. (1993). – **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF (Politique aujourd'hui).
- FRANCES J. et VIRY C. (1998). – Otlet et La Fontaine : Les utopistes de la CDU. **Inter-CDI**, n° 151, p. 67-73.
- FRESNAY M., NOEL B., PARMENTIER P. et ROMAINVILLE M. (1998). – **L'étudiant apprenant**. Bruxelles : De Boeck.
- FRIJHOFF W., dir. (1996). – Autodidaxies. XV-XX<sup>e</sup> siècles **Histoire de l'éducation**, n° spécial.
- FRYDMAN M. et JAMBE R. (1978). – **S'informer pour se former**. Bruxelles ; Paris : Labor.
- GAGNE G. et al. (1995). – **Recherches en didactique et acquisition du Français langue maternelle. Mise à jour 4. 1995**. Paris : INRP ; PPMF.
- GAILLOT P. et GAILLOT R. (1995). – 1<sup>re</sup> éd. 1987. **Le CDI : une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation ?** Orléans ; Tours : CDDP ; INRP (Livre bleu).
- GAILLOT P., GAILLOT R. et al. (1993). – **Et si on travaillait avec notre documentaliste ?** Tours : CDDP.
- GALLAND O. et OBERTI (1996). – **Les étudiants**. Paris : La Découverte (Repères ; 195).
- GAMBART C. (1996). – **Approche de l'autoformation, identité professionnelle des enseignants**. Paris : INRP (np)
- GAMBART C. (1992). – La culture pédagogique des enseignants et l'autodocumentation. *In* : **Continuités et ruptures, recherches et innovations dans l'éducation et la formation**. Biennale de l'éducation et de la formation, 27-30 avril 1992, Paris, UNESCO. Paris : Aprief., p. 103-106.
- GAMBART C. (1991a). – Les enseignants face aux médias. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 24, p. 95-112.
- GAMBART C. (1991 b). – L'information pédagogique des enseignants : un rôle potentiel pour les documentalistes. **Inter-CDI**, juillet-août, n° 112, p. 53-55.
- GAMBART C. (1990). – L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant les collèges. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 20, p. 101-113.
- GAMBART C. (1988). – **Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges** : Thèse de doctorat : sciences de l'éducation : ss la dir. de R. Lallez : université de Paris VIII.
- GEAY B. (1995). – Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école. **Revue française de pédagogie**, n° 113, p. 59-68.
- GEORGE J. (1999). – Vieille comme le monde. *In* : Qui a peur de l'autoformation ? **Cahiers pédagogiques**, n° 370, p. 13-15.
- GENETTE G. (1987). – **Seuils**. Paris : Seuil.
- GESTIN D. (1998). – **Scènes de lecture. Le jeune lecteur en France dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> Siècle**. Rennes : PUR (Didact. Français).
- GILIS D. (1994). – **La recherche sur l'éducation mathématique et la documentation scientifique**. Thèse de doctorat : Université de Paris V-R. Descartes. Ss la dir. de Gérard Vergnaud. 2 vol.
- GILIS D. (1992). – Transfert des acquis de la recherche en éducation mathématique et banque de données videotex. *In* : **Continuités et ruptures**. Biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des communications, *op. cit.*, p. 90-91.
- GIORDAN A., MARTINAND J.-L. et RAICHVARG D., ed. (1998). – **Formation à la médiation et à l'enseignement. Enjeux, pratiques, acteurs. Actes des XX<sup>e</sup> journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles**. Centre Jean Franco-Chamonix 23-27 mars 1998. Paris : Dires.
- GIROD R. (1999). – Que reste-t-il de nos connaissances. *In* : Dynamique des savoirs. **Sciences humaines**, n° 24, mars-avril p. 18-21.
- GIROD R. (1986). – Grand public et savoir scientifique : le mur. **Revue française de pédagogie**, n° 76, p. 49-56.
- GISORS H. de (1985). – Apprendre à s'autoformer à l'école. **Éducation permanente**, n° 78-79, p. 187-197.
- GLASMAN D. et al. (1991). – Soutien scolaire hors école. **Revue française de pédagogie**, n° 95, p. 31-45.
- GLEYZE A. (1992). – Les années de crise des bibliothèques universitaires. *In* : Poulain M. **Histoire des bibliothèques, XX<sup>e</sup> siècle**, *op. cit.*, p. 673-681.
- GLIKMAN V. (1995). – Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une non politique 1964-1985. **Revue française de pédagogie**, n° 110, p. 63-74.
- GLIKMAN V. et BARON G.L. (1991). – Médias, multimédias, technologies et formation à distance. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 24, p. 63-93.

- GOASGUEN J. (1992). – Éducation et bibliothèques. Quelles réponses ? **Bulletin d'informations de l'association des bibliothécaires français**, n° 156, p. 27-32.
- GOFFARD M. (1998). – **Les activités de documentation en physique-chimie**. Paris : Colin.
- GOFFARD S. et LORRANT-JOLLY A. (1995). – **Les adolescents et la lecture. Actes de l'université d'été d'Evian. Octobre 1994**. Créteil : CRDP.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**. Paris : Ed. de Minuit.
- GOURBIN G. (1998). – Une nouvelle profession : cyber-documentaliste. **Documentaliste Sciences de l'information**, vol. 35, n° 3, p. 175-178.
- GREGOIRE R., BRACEWELL R. et LAFERRIERE T. (1996). – **L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. Revue documentaire**. 34 p. 1<sup>er</sup> Août 1996.
- GROUPE ADHOC (1980). – **Je cherche, je trouve, je classe**. Paris : Magnard.
- GROUPE de RECHERCHE IUFM Nord-Pas-de-Calais (1995). – **S'informer, se documenter dans l' IUFM Nord-Pas-de-Calais : les pratiques actuelles des stagiaires en formation 1992-1994**. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas-de-Calais.
- GUGLIELMI J. (1989). – Initiation à la recherche en sciences de l'éducation par l'utilisation des ressources documentaires : le compte rendu d'une pratique. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 17, p. 113-123.
- GROSBOIS M., RICCO G. et SIROTA R. (1992). – **Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration**. Paris : ADAPT.
- HABERMAS J. (1987). – 1<sup>re</sup> éd. 1981. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris : Fayard.
- HAEUW F., THIERY L. et REHOUMA D. (1996). – « Centre de ressources et tutorat : le cas des centres universitaires de ressources éducatives ». In : **Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation**. Deuxième colloque européen sur l'autoformation. Universités des Sciences et Technologies de Lille, 6-7 novembre 1995. **Cahiers d'études du CUEEP**, mai, n° 32-33, p. 63-67.
- HASSENFORDER J. (1996a). – « Les enseignants et l'information ». In : HUSTI, A., coord. **Changements dans le monde de l'éducation**. Paris : Nathan-pédagogie, p. 45-61.
- HASSENFORDER J. (1996b). – BCD et CDI. La genèse. **Inter-CDI**, n° 140, mars-avril, p. 59-61 et mai-juin, n° 141, p. 54-55.
- HASSENFORDER J. dir. (1993). – **Lecteurs et lectures en éducation. Recueil des « Itinéraires de chercheurs »**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation).
- HASSENFORDER J. dir. (1992 a). – **Chercheurs en éducation**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation).
- HASSENFORDER J. dir. (1992b). – **Vers une nouvelle culture pédagogique. Chemins de praticiens**. Paris : INRP ; L'Harmattan.
- HASSENFORDER J. (1988a). – La bibliothèque et ses valeurs. **Médiathèques publiques**, 4<sup>e</sup> trimestre, n° 71-72, p. 49-51.
- HASSENFORDER J. (1988b). – La communication documentaire, dimensions internationales. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 14, p. 67-70.
- HASSENFORDER J. (1984). – Rétrospective : le développement des bibliothèques et des centres documentaires dans l'enseignement français depuis 1945. **Inter-CDI**, nov.-déc., n° 72, p. 5-7.
- HASSENFORDER J. (1983a). – La communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation. **Brises**, n° 3, p. 67-72.
- HASSENFORDER J. (1983b). – La diffusion des revues en sciences de l'éducation. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 2, p. 9-18.
- HASSENFORDER J. (1983c). – Recherche en éducation et information des enseignants. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 1, p. 7-12.
- HASSENFORDER J. (1982). – **Étude de la diffusion de la Revue française de pédagogie**. Paris : INRP. np.
- HASSENFORDER J. (1980a). – « Éducation et communication » In : **FADBEN, Actes du colloque national Document et communication**. Rouen : FADBEN.
- HASSENFORDER J. (1980b). – Pour une pédagogie de la communication documentaire dans l'enseignement supérieur. L'expérience des collèges-bibliothèques. **Éducation et Développement**, n° 141, p. 41-45.
- HASSENFORDER J. (1978). – **Les méthodes de travail intellectuel dans l'enseignement**. In : Actes du colloque sur les conseils méthodologiques en éducation, 14-16 mars 1978. Paris : INRP, p. 23-29.
- HASSENFORDER J. (1972a). – La bibliothèque institution éducative. Recherche et Développement. **Lecture et bibliothèques**.
- HASSENFORDER J. (1972 b). – **L'innovation dans l'enseignement. Un avenir qui se construit sous nos yeux**. Paris : Casterman.
- HASSENFORDER J. (1969). – La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré. **Recherches pédagogiques**, n° 37.
- HASSENFORDER J. (1967). – **Développement comparé des bibliothèques en France en Grande Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (1850-1954)**. Paris : Cercle de la Librairie.
- HASSENFORDER J. (1966). – Le team teaching. **Éducation nationale**, 20 octobre, n° 801, p. 20-21.
- HASSENFORDER J. (1963). – **Développement culturel et éducation permanente**. Paris : CES PC.
- HASSENFORDER J. et CHESNOT O. (1978). – **La BCD à l'école élémentaire : éléments d'évaluation**. Paris : Cercle de la librairie.
- HASSENFORDER J. et CHESNOT O. (1976). – **Les enfants et la lecture, enquête auprès des élèves de CM1 et CM2**. Paris : INRP.
- HASSENFORDER J., dir. et ETEVE C., dir. (1998). – **Les sciences de l'éducation à travers les livres**.

- Répertoire des livres analysés dans la rubrique Notes critiques de la Revue française de pédagogie, 1967-1995.** Paris : INRP ; L'Harmattan (Éducation et formation ; Références).
- HASSENFORDER J. et LAMBERT O. (1980). – Les expériences de l'ADACES : essai d'évaluation. **Médiathèques publiques**, n° 56, octobre-décembre, p. 17-27.
- HASSENFORDER J. et LEFORT G. (1977). – **Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et éducation.** Paris : Cahiers de l'Enfance.
- HASSENFORDER J. et LEFORT G. (1976). – Pédagogie et documentation : orientations de recherche. **Éducation et développement**, n° 107, p. 2-6.
- HASSENFORDER J. et LEFORT G. (1972). – Livres, documents et pédagogie. **Éducation et développement**, n° 80, rééd. en 1998. In : Raillon L. et Hassenforder J. **Une revue en perspective « Éducation et développement ».** Paris : INRP ; L'Harmattan (Coll. Éducation et formation ; série références), p. 172-180.
- HEBRARD J. (1985). – Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire. In : Chartier R. **Pratiques de la lecture**, *op.cit.*, p. 23-60.
- HEDOUX J. (1985). – Culture populaire et autoformation en pays minier. **Éducation permanente**, n° 78-79, juin, p. 169-186.
- HEDOUX J. et FALIU A. (1997). – **Professeurs médiateurs en lycées professionnels dans l'académie de Lille, 1994-1996.** Lille, Tome I et II.
- HENRI F. (1996). – L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, p. 43-63.
- HENRI F. et KAYE A. (1985). – **Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance.** Québec : Presses de l'université du Québec-Télé université.
- HENRI-MACAIGNE D. (1997). – **Apprendre avec BCDI : de la découverte d'un logiciel documentaire à sa maîtrise.** Lille : CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- HERING J.E. (1986). – Future trends in the education and training of school librarians. **Library review**, vol. 35, p. 176-179.
- HERRO S. (page consultée le 18 février 1998). – **Critical thinking and library instruction in academic libraries.** 5 p. (en ligne). Adresse URL : <http://www.lib.mankato.msus.edu/staff/herro/ctli.html>
- HEURE JOYEUSE (L') (1994). – **70 ans de jeunesse.** Paris : L'Heure Joyeuse.
- HOGGART R. (1970). – **Newport street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises.** Paris : Editions de Minuit.
- HORELLOU-LAFARGE C. et SEGRE M. (1996). – **Sociologie de la lecture en France.** Bilan des recherches. Paris : Laboratoire de recherche et d'étude en sciences sociales. CNRS-Cachan.
- HOUNSELL D. and MARTIN E. (1983). – **Developing information skills in secondary schools.** London : British Library (Library and information research report ; 09).
- HUBERMAN M. (1987). – Comment les enseignants utilisent l'information et l'expertise externe dans leur travail quotidien. In : Ducros P. et Finkelstein D. **L'école face au changement. Innover ! Pourquoi ? Comment ?** Grenoble : CRDP, p. 13-97.
- HUBERMAN M. (1987b). – Steps toward an integrated model of research utilization. **Knowledge : creation, diffusion, utilization**, vol. 8, n° 4, p. 586-611.
- HUBERMAN M. (1986). – Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. **Revue française de pédagogie**, avril-mai-juin n° 75, p. 5-15.
- HUBERMAN M. (1984). – Vers une biographie éducative de l'enseignant. **Éducation permanente**, n° 72-73, p. 183-198.
- HUBERMAN M. (1983a). – Recipes for busy kitchens : a situational analysis of routine knowledge use in schools. **Knowledge : creation, diffusion, utilization**, juin, vol. 4, n° 4, p. 478-510.
- HUBERMAN M. (1983 b). – Répertoires, recettes et vie de la classe. Comment les enseignants utilisent l'information. **Éducation et recherche**, n° 2, p. 157-177.
- HUBERMAN M. (1982). – L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. **Éducation et recherche**, n° 2, p. 136-153.
- HUBERMAN M. et GATHER-THURLER M. (1991). – **De la recherche à la pratique.** Berne : Peter Lang. + mode d'emploi : éléments de base.
- HUGUET F. et HAVELANGE I., coll. (1997). – **Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot.** Paris : INRP ; Klincksieck.
- HUMBERT M.A. et LEBIGOT Y. (1986). – **Super doc, le petit documentaliste.** Paris : Technique et vulgarisation.
- ILLICH I. (1990). – **Lecture lettrée, lecture vulgaire : l'écrit et la pensée.** Lyon : Voies livres, n° 43.
- ILLICH I. (1971). – **Une société sans école.** Paris : Le Seuil.
- INIZAN J.-F. (1990). – Lire et écrire pour comprendre son action. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 21, p. 43-51.
- IRVING A. (1985). – **Study and information skills across curriculum.** London : Heinemann educational books.
- IRVING A. (1983). – **Educating information users in schools.** London : British Library (British Library research Review ; n° 4).
- IRVING A. (1981). – **Instructions materials for developing information concept and information handling skills in school children : an international study.** Paris : Unesco (PGI-81/WS/32).
- ISAMBERT-JAMATI V., GROSPIRON M.-F. et LANGOUËT G. (1984). – Sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, 97 p.
- JACOBI D. (1984). – **Recherches sociolinguistiques et interdiscursives sur la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques.** Thèse d'État : Université de Franche Comté.
- JACOBI D., SCHIELE B. et CYR M.-F. (1990). – La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. **Revue française de pédagogie**, n° 91, p. 81-111.

- JACQUINOT G. (1998). – « Interactivité » *In* : Champy P. ; Étévé C., **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, *op cit.*, p. 579-581.
- JACQUINOT G. (1993). – Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. **Revue française de pédagogie**, n° 102, p. 55-68.
- JEANNERET Y. (1999). – Les technologies de la pensée restent à penser. *In* : Dynamique des savoirs. **Sciences humaines**, n° 24, mars-avril, p. 22-25.
- JEANNERET Y. (1994). – **Écrire la science : formes et enjeux de la vulgarisation**. Paris : PUF.
- JOBERT G. dir. (1985). – L'autoformation. **Éducation permanente**, n° 78-79.
- (1995). – L'autoformation en chantiers. **Éducation permanente**, n° 122.
- JOLLY C. et RENOULT D. (1988). – Le public des BU de lettres et sciences humaines dans la région parisienne : une première approche. **Le Débat**, n° 51, septembre-octobre.
- JOUSSE A. (1974). – **L'anthropologie du geste**. Paris : Gallimard (Notes ouvertes).
- KUHLTHAU C.C. (1994). – **Teaching the library research process**. Metuchen, N.J. : The Scarecrow Press.
- KUHLTHAU C.C. (1993). – **Seeking meaning : a process approach to library and information services**. Norwood : Ablex publication corporation.
- KUHLTHAU C.C. (1991). – Inside the search process : information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, vol. 42, n° 5, p. 361-371.
- KLETZ F. (1992). – Les étudiants, le livre et la lecture. **Cahiers de l'économie du livre**, n° 7, p. 5-57.
- KNOWLES M. (1990). – **L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation**. Paris : Editions d'organisation.
- LAGARDE F. (1973). – Les SDI face au Travail indépendant : une évolution nécessaire ? **Amis de Sèvres**, n° 3, p. 37-56.
- LAHIRE B. (1998). – **L'homme pluriel. Les ressorts de l'action**. Paris : Nathan (Études et recherches).
- LAHIRE B. *et al.* (1995). **Les manières d'étudier**. Paris : La Documentation française.
- LAHIRE B. (1993a). – Lectures populaires : les modes populaires d'appropriation des textes. **Revue française de pédagogie**, n° 104, juillet-août-septembre, p. 17-26.
- LAHIRE B. (1993b). – **La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire**. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LAMBERT-CHESNOT O. (1992). – Naissance des BCD. *In* : Poulain, M. **Histoire des bibliothèques françaises**, *op. cit.*, p. 664-671.
- LAMBERT-CHESNOT O. (1979). – **Incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement d'une bibliothèque centre documentaire dans les écoles primaires**. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle : Université de Paris XIII.
- LANDESMANN-MIKLOS M. (1997). – **Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'université nationale autonome de Mexico (UNAM)**. Thèse de doctorat : Ss la dir. de J.C Filloux et P. Durning : Lettres et sciences humaines : option sciences de l'éducation : Université de Paris X-Nanterre. 2 vol.
- LAOT F. (1999). – **La formation des adultes : histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy**. Paris : L'Harmattan (Savoir et formation).
- LATOUR B. (1995). – **Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue**. Paris : INRA éditions (Sciences en questions).
- LATOUR B. (1993). – **Petite leçon de sociologie des sciences**. Paris : Le Seuil.
- LATOUR B. et WOOLGAR S. (1987). – **La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques**. Paris : La Découverte (Sciences et société).
- LEBLOND F. (1994). – **Les nouveaux documentalistes**. Paris : Ellipses.
- LE COADIC Y.F. (1997). – **Usages et usagers de l'information**. Paris : Nathan-Université.
- (1994). – **La science de l'information**. Paris : PUF. (QSJ ; 2873).
- LEENHARDT J., JOZSA P. et BURGOS M. (1982). – **Lire la lecture, essai de sociologie de la lecture**. Paris : Le Sycomore.
- LEFORT G. (1998). – « Documentation » *In* : Champy P. et Étévé C., dir., **Dictionnaire encyclopédique**, *op.cit.*, p. 291-295.
- LEFORT G. (1997). – **Documentation et innovation. Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 51-54.
- LEFORT G. (1990). – **Savoir se documenter**. Paris : Éditions d'Organisation.
- LEFORT G. (1984). – Une formation documentaire intégrée. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 3, p. 39-44.
- LEFORT G. (1983). – Enseignants et banques de données. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 1, p. 13-20.
- LEGENDRE P. (1992). – **Leçons VI. Les enfants du texte. Etude sur la fonction parentale des États**. Paris : Fayard.
- LE GOUELLEC-DECROP M.-A. (1999). – Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. **Revue française de pédagogie**, avril-mai-juin, n° 127, p 85-97.
- LE GOUELLEC-DECROP M.-A. (1997). – **Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité**. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation : Université de Nantes.
- LEGRAND L. (1983). – **Pour un collège démocratique**. Paris : La Documentation française.
- LEMEUR G. (1998). – **Les nouveaux autodidactes. Néoaotodidaxie et formation**. Paris ; Ste Foy : Chronique sociale ; Presses de l'Université de Laval.
- LEMEUR Y. (1997). – **Recherche documentaire et autoformation à l'école**. **Argos**, n° 17, p. 9-11.

- LENGRAND P. (1970). – **Introduction à l'éducation permanente**. Paris : Unesco.
- LERAY C. et LECABEC E. (1998). – **Études dirigées et aides à l'autoformation**. Rennes : CRDP. (Actes et rapports pour l'éducation).
- LESELBAUM N. (1982a). – **Autonomie et autoévaluation**. Paris : Economica.
- LESELBAUM N. (1982 b). – Premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 59, p. 9-23.
- LESELBAUM N., BONNE-DULIBINE L. et GROSJEAN L. (1993). – **Travail autonome et travail personnel de l'élève. Étude de leur diffusion dans le système éducatif**. Paris : INRP.
- LEROY-GOURHAN A. (1988). – **Le geste et la parole. Tome 2 : la mémoire et les rythmes**. Paris : Albin Michel.
- LETEINTURIER C. (1996). – **L'identité professionnelle des documentalistes. Le cas des médias**. Paris : ADBS éditions.
- LEVY P. (1997). – **L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace**. Paris : La Découverte.
- LEVY P. (1993). – **Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique**. Paris : Le Seuil.
- LICK R. (1988). – **La juste communication**. Paris : La Documentation française (Commission des communautés européennes. Programme FAST).
- LINARD M. (1996). – 2<sup>e</sup> éd. rev. et augm. **Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies**. Paris : L'Harmattan (1<sup>re</sup> éd. 1991, Éditions universitaires).
- LOCK C. (1998). – Discours de la méthode documentaire. *Argos*, n° 22, p. 14-18.
- LOISON-GOT G. (1996). – **La médiation documentaire**. Mémoire de DEA : sciences de l'information et de la communication : Université Charles de Gaulle-Lille III. Ss la dir. de Gérard Losfeld.
- LOSFELD G. (1992). – Bibliothèque et éducation ; outils et savoir faire. *Bulletin de l'Association des bibliothécaires Français*, n° 156, p. 21-26.
- Mac KENZYE D.-F. (1991). – **La bibliographie et la sociologie des textes**. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie.
- MAJALUT J., dir. (1960). – **L'encyclopédie pratique de l'éducation en France**. Paris : IPN.
- MALET R. (1998). – **L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant**. Paris : L'Harmattan (Histoire de vie et formation).
- MANGUEL A. (1998). – **Une histoire de la lecture**. Paris : Actes Sud.
- MARCOIN F. (1993). – Quelques paradoxes sur la lecture des étudiants. *In* : Fraisse E. **Les étudiants et la lecture**, *op. cit.*, p. 101-112.
- MARGAIRAZ D. (1989). – Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. *In* : INRP : **Quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, géographie, sciences économiques et sociales**. Paris : INRP.
- MARTINAND J.-L. (1998). – Modélisation, résolution de problèmes et médiation. *In* : Dumas Carré et Weil-Barais, *op. cit.*, p. 271-277.
- MARTINAND J.L. (1992). – Enjeux et ressources de l'éducation scientifique : introduction au thème. **XIV<sup>e</sup> Actes des journées sur l'information et l'éducation scientifiques**.
- MARTINAND J.-L. (1989). – Les manuels de science, contradiction et fonction. *In* : Giordan A. et Martinand J.L., eds. **XI<sup>e</sup> Actes des journées internationales sur l'éducation scientifique Les aides didactiques**. Paris : F de didactique, Université de Paris 7, p. 47-52.
- MARTINAND J.-L. (1984). – L'utilisation de la documentation dans l'enseignement scientifique. *In* : Giordan A. et Martinand J.-L. **Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique**. Nice : Z'ditions.
- MARQUIS L. (1992). – **Apprendre à s'informer**. Montréal : Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (Clé en main).
- MASSIT-FOLLEA F. (1995). – Les sciences de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur en France. *In* : Delmas, R. et Massit-Folléa, F. *dir. Vers la société de l'information.*, *op. cit.*, p. 25-32.
- MATEO P. (1992). – Évaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, n° 99, p. 37-48.
- MAUGER G., POLIAK C.F. et PUDAL B. (1999). – **Histoires de lecteurs**. Paris : Nathan (Essais et recherches).
- MAUGER G. et POLIAK C.F. (1998). – Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 128, juin, p. 3-24.
- MAURY Y. (1998). – **Les pratiques pédagogiques des documentalistes de CDI dans un environnement informatisé riche**. Document non publié, 23 p.
- MAURY Y. (1996). – **Recherche documentaire informatisée : utilisation en classe de 6<sup>e</sup> dans le cadre du CDI du Dictionnaire encyclopédique AXIS**. DEA nouvelles technologies. Paris VII.
- MEIRIEU P. (1992). – L'inavouable et/est l'essentiel. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 27, p. 7-41.
- MELYANI M. (1996). – Autoformation et bricolage chez les adultes. Le cas des informaticiens ou de simples utilisateurs d'outil. *Cahiers d'étude du CUEEP*, n° 32-33, p. 162-166.
- MEYRIAT J. (1993). – Un siècle de documentation. La chose et le mot. **Documentaliste-Sciences de l'information**, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.
- MICHEL J. (1997a). – **Le nouvel espace numérique de l'information-documentation. Un nouveau barycentre professionnel éducatif et documentaire**. Texte pour le séminaire Éducation nationale, « CDI virtuel », Reims, le 29 avril 1997, 8 p.
- MICHEL J. (1997b). – Les professionnels de l'information-documentation à l'heure du document nu-

- mérique et des réseaux électroniques. **Document numérique**. Vol. 1, n° 2, p. 217-231.
- MICHEL J. (1995). – Nouvelle culture, nouvelles professions. **Cahiers pédagogiques**, n° 332-333, p. 34-36.
- MICHEL J. (1992). – **La formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée**. Paris : UNESCO/PGI.
- MICHEL J. (1990). – De la créativité en documentation : autres perspectives pour la formation. **Bulletin de Bibliothèques de France**, n° 3, p. 193-201.
- MICHEL J. (1989). – Former aux heuristiques de l'information. **Documentaliste-Sciences de l'Information**, vol. 26, n° 4-5, juillet-octobre, p. 174-178.
- MICHEL J. et SUTTER E. (1992). – **Pratique du management de l'information : analyse de la valeur et résolution de problèmes**. Paris : ADBS.
- MIGEON M. (1989). – **La réussite à l'école**. Paris : CNDP.
- Ministère de l'éducation nationale (1996). – **Résultats de l'enquête sur les BCD**, BO, n° 37 du 17 oct. 1996.
- Ministère de l'Éducation nationale (1995). – **Pour une pédagogie documentaire. Expériences de recherche documentaire**. Paris : MNE.
- Ministère de l'éducation nationale (1994). – **Le rôle pédagogique des centres de documentation et d'information des établissements d'enseignement secondaire**. Rapport de l'Inspection générale. Paris : La Documentation française.
- MIQUEL A. (1989). – **Les bibliothèques universitaires : rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports**. Paris : La Documentation française.
- Mission lecture dans l'académie de Lille (La)** (1985). – Lille : CRDP.
- Mission académique pour la lecture (1987). – **Une année de Mission-lecture. Les animateurs-conseillers pour la lecture : leur action en 1985-1986**. Lille : CRDP.
- MLEKUZ G. (1990). – Écoute le temps qui marche sur le sable... ou chronique d'une réconciliation annoncée. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 21, p. 53-86.
- MOLLARD M. (1996). – **Les CDI à l'heure du management**. Paris : ENSSIB-FADBEN.
- MOLLIER J.-Y. et SOREL P. (1999). – L'histoire de l'édition, du livre et de la lecture en France aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Approche bibliographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 126-127, p. 39-59.
- MOLLO S. (1983). – Les chercheurs en éducation et les utilisateurs de leurs travaux scientifiques. **Brises**, n° 3, p. 67-72.
- MONTANDON-BINET C. (1997). – Les paradigmes sous-jacents à la notion de tutorat. **Savoir Éducation Formation**, n° 1, janvier-février-mars, p. 17-33.
- MONTHUS M. (1994). – **Pratique documentaire et prise de notes**. Toulouse : CRDP.
- MOULIN J.-F. (1995). – **La vidéocorrespondance scolaire : un nouveau rituel pédagogique**. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Paris VIII, 1995.
- MORIZIO C., SAJ M.P. et SOUCHAUD M. (1996). – **Les technologies de l'information au CDI**. Paris : Hachette éducation.
- MOTTA D. (1988). – L'accès à la documentation étrangère en EPS. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 14, p. 80-86.
- MOYNE A. (1982). – **Le travail autonome : vers une autre pédagogie ?** Paris : Fleurus.
- NEGROPONTE N. (1995). – **L'homme numérique**. Paris : Laffont.
- OTLET P. (1988). – Paul Otlet, le visionnaire de la bibliologie. Textes de Paul Otlet. **Communication et langages**, n° 78, p. 92-110.
- OSMONT B. (1992). – **Itinéraires cognitifs et structuration du lexique. Études d'interrogations de banque de données**. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Paris VIII.
- OZOUOLIAS R. (1985). – Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 6, p. 77-94.
- PALAZZESCHI Y. (1998). – **Introduction à une sociologie de la formation continue. Anthologie des textes français 1944-1994**. Paris : L'Harmattan (Éducation formation ; références).
- PALLIER D. (1992a). – Bibliothèques universitaires : l'expansion ? In : Poulain M. **Histoire des bibliothèques**, op. cit., p. 361-402.
- PALLIER D. (1992b). – Les bibliothèques universitaires de 1945 à 1975 : chiffres et sources statistiques. **Bulletin des bibliothèques de France**, t. 37, n° 3, p. 135-142.
- PALLIER D. (1961). – **Pauvres universitaires. Autrement**, série mutations, n° 121, p. 135-142.
- PARENT Y. (1989). – **L'histoire des bibliothèques scolaires en France : évolutions et perspectives actuelles**. Communication à la 55<sup>e</sup> conférence de l'IFLA, Paris, 23 août 1989. 7 p.
- PARENT Y. (1984). – **Les BCD, pour quelle école, pour quelle lecture**. Paris : AFL.
- PASSERON J.-C. (1991). – « Le polymorphisme culturel de la lecture » In : Passeron J.C., dir. **Le raisonnement sociologique : l'espace non poperien de raisonnement naturel**. Paris : Nathan (Essais et Recherches).
- PASTIAUX J. et G. (1997). – **Précis de pédagogie**. Paris : Nathan (Repères pratiques).
- PASTIAUX-THIRIAT G. et BERBAIN J.-M. (1990). – Pour une interactivité entre les chercheurs et les enseignants. Quelle information ? Quelles ressources ? **Perspectives documentaires en éducation**, n° 21, p. 116-123.
- PATTE G. (1997). – La bibliothèque pour enfants, lieu d'échanges. Un mouvement international. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 55-72.
- PATTE G. (1987). – **Laissez les lire ! Les enfants et les bibliothèques**. Paris : Éditions ouvrières.

- PERONI M. (1988). – **Histoire de lire. Lecture et parcours biographique.** Paris : BPI, Centre G. Pompidou (Études et recherches).
- PERRENOUD P. (1994). – **Métier d'élève et sens du travail scolaire.** Paris : ESF.
- PERETTI A. de (1982). – **La formation des personnels de l'éducation nationale. Rapport au ministre de l'Éducation nationale.** Paris : La Documentation française.
- PERRIAULT J. (1996). – **La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs.** Paris : L'Harmattan (Education et formation : références).
- PERRIAULT J. (1989). – **La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer.** Paris : Flammarion.
- PERRIAULT J. (1981). – **Mémoires de l'ombre et du son.** Paris : Flammarion.
- Perspectives documentaires en éducation.** (1997). – Hommage à Jean Hassenforder, n° 42.
- PETIT E. (1980). – **Les centres de documentation et d'information, facteur de changement dans les établissements du second degré.** Thèse de 3<sup>e</sup> cycle. Université de Lyon.
- PETITJEAN A.-M. (1986). – **Les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale et l'information pédagogique.** Paris : Centre de formation des Iden.
- PIANI J. et WEIL-BARAIS A. (1998). – Comment les parents accompagnent-ils leurs enfants dans la découverte des sciences et des techniques dans un musée ? *In* : Dumas A., Carré A. et Weil - Barais A. *op. cit.* p. 251-249.
- PINEAU G. (1997). – Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. Contribution à l'approche des histoires de vie professionnelles. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 147-158.
- PINEAU G. et LE GRAND J.-L. (1993). – **Les histoires de vie.** Paris : PUF (QSJ).
- PINEAU G. et Marie-Michèle (1983). – **Produire sa vie : autoformation et autobiographie.** Paris : Edilig ; Montréal : Albert Saint Martin.
- PINGAUD-BARREAU J.-C. (1982). – **Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture, rapport au ministre de la culture.** Paris : Dalloz.
- PIRIOT M. (1997). – **Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique. Les pratiques personnelles comme déterminants sociaux des pratiques pédagogiques.** Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Paris V-René Descartes.
- PISSARRO S. (1982). – L'information dans l'éducation. L'éducation magazine, supplément à l'**Éducation hebdo**, n° 13, p. 21-29.
- PINE DE LISE VIEIRA N. (1997). – Les enseignants-chercheurs et l'information électronique ; l'exemple de l'université de Bordeaux. **Bulletin des bibliothèques de France**, vol. 42, n° 6.
- POIRIER B. (1993). – **Texte filmique et apprentissage de l'histoire.** Paris : INRP.
- PORTELLI P. (1996). – Médiations éducatives et aides à l'autoformation. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 29, n° 1-2, p. 5-19.
- PORTELLI P. (1995). – Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle ou collective ? *In* : « L'autoformation en chantiers ». **Éducation permanente**, n° 122, p. 63-78.
- PORTELLI P. (1993). – L'autoformation en milieu éducatif. **Revue française de pédagogie**, n° 102, janvier-février-mars, p. 45-54.
- POULAIN M. (1998). – « Bibliothèques ». *In* : Champy P. et Etévé C. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, *op. cit.*, p. 123-128.
- POULAIN M. dir. (1992). – Naissance des sociologies de la lecture. *In* : **Histoire des bibliothèques françaises. XX<sup>e</sup> siècle**, *op. cit.* p. 195-203.
- (1988). – **Pour une sociologie de la lecture. Lecteurs et lectures dans la France contemporaine.** Paris : Le Cercle de la librairie.
- POURTOIS J.-P. (1979). – **Comment les mères enseignent à leur enfant de 5 à 6 ans.** Paris : PUF.
- PRESCOTT W. et HARDEN D. (1989). – L'utilisation des textes écrits dans les sciences de l'éducation à l'Open University. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 17, p. 125-135.
- PRIVAT J.-M. (1995). – Le documentaliste, un passeur culturel. *In* : La documentation, un outil pour toute une équipe. **Cahiers pédagogiques**, n° 332-333, p. 55-56.
- PRIVAT J.-M. (1994). – **Bibliothèque et école : quelles coopérations ? Rapport d'enquête/ actes de l'université d'été de la Grande Motte.** Créteil : CRDP/FFCB.
- PRIVAT J.-M. (1993). – L'institution des lecteurs. **Pratiques**, n° 80, décembre, p. 7-34.
- PRIVAT J.M. et REUTER Y. (1991). – **Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque de Villeurbanne.** Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- PRIVAT J.-M. et VINSON M.-C. (1998). – **Des pépins dans la médiation. Communication au colloque franco-brésilien, 25-26 novembre 1998.** Paris : INRP. Actes à paraître.
- PRIVAT J.-M. et VINSON M.-C. (1996). – La fiche de lecture ou la bureaucratiation d'une technique d'animation culturelle. **Pratiques**, juin, n° 90, p. 83-94.
- PRONOVOST G., ATTIAS-DONFUT et SAMUEL N., dir. (1993). – **Temps libre et modernité. Mélanges en l'honneur de Joffre Dumazedier.** Paris : Presses de l'Université du Québec ; L' Harmattan.
- PROST A. (1983). – **Les Lycées et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle.** Paris : MEN.
- RABARDEL P. (1995). – **Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.** Paris : A. Colin.
- RAICHVARG D. (1993). – **Science et spectacle. Figure d'une rencontre.** Nice : Z'édicions.
- RAICHVARG D. (1991). – **Savants et ignorants : une histoire de la vulgarisation des sciences.** Paris : Seuil (Science ouverte).

- RAICHVARG D. et GIORDAN A. (1986). – Quelques conditions pour vulgariser la science à des enfants. **Revue française de pédagogie**, n° 76, p. 57-67.
- RAILLON L. et HASSENFORDER J. (1998). – Une revue en perspective « Éducation et développement ». Paris : L'Harmattan (Éducation et formation).
- RAISKY C. et CAILLOT M., eds. (1996). – Au-delà des didactiques, le didactique. **Débats autour de concepts fédérateurs**. Paris : De Boeck (Perspectives en éducation).
- RANCIERE J. (1987). – Le maître ignorant. **Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle**. Paris : Fayard.
- RAYWARD W.B. (1996). – The history and historiography of information science : somme reflections. **Information Processing et Management**, vol. 32, n° 1, p. 3-17.
- REBOUL E. (1977). – **Information et pédagogie**. Paris : Casterman.
- REBOUL O. (1987). – Le cours ou le livre ? Propos sur l'enseignement à l'université. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 17, p. 105-111.
- RENAUT A. (1995). – **Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture**. Paris : Calmann-Lévy.
- RENOULT D. (1993). – L'offre des bibliothèques universitaires face à la demande des étudiants. *In* : Fraisse E., **Les étudiants et la lecture**, *op. cit.*, p. 193-206.
- RESNICK L.B. (1987). – **Education and learning to think**. Washington : National Academy Press.
- REUTER Y. (1994). – **Les interactions lecture/écriture. Actes du colloque Théodile-Crel de Lille, novembre 1993**. Genève : Peter Lang.
- RICHARDOT B. (1999). – La part de soi dans la recherche et la lecture documentaire. *In* : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? **Cahiers pédagogiques**, n° 370, p. 34-35.
- RIGHI D. (1993). – **Animer une BCD**. Paris : Hachette-Education.
- RIGOT H. (1992). – **Les couvertures de livre. Approches sémiologiques et sociologiques des marques éditoriales**. Thèse de doctorat : École des hautes études en sciences sociales. Paris.
- ROBERT A. (1993). – **Système éducatif et réformes**. Paris : Nathan (Repères pédagogiques).
- ROBINE N. (1996). – L'apparition et le développement de la scolarisation de la littérature de jeunesse à travers les enquêtes sur la lecture des jeunes en France, 1954-1995. *In* : Beaud P.-M. et al. **La scolarisation de la littérature de jeunesse**. *op. cit.*, p. 33-46.
- ROBINE N. (1995). – Les relations entre la faible lecture et les représentations dominantes dans le milieu social. *In* : Goffard S. et Lorrant-Jolly A. **Les adolescents et la lecture**, *op. cit.*, p. 95-105.
- ROBINE N. (1994). – Lecteurs, lectures et projets de vie : comment lit le lecteur populaire ? *In* : Saint Jacques D., **L'acte de lecture, Actes du colloque de l'Université Laval, Québec, les 22-24 octobre 1992**. Québec : Nuit Blanche, p. 133-144.
- ROBINE N. (1992). – La lecture des années 80 : une aventure collective pour une rencontre avec soi-même. **Actes de lecture**, n° 40, décembre, p. 68-69.
- ROBINE N. (1991a). – État et résultats de la recherche sur l'évolution de la lecture en France. **Cahiers de l'économie du livre**, n° 5, mars, p. 80-105.
- ROBINE N. (1991b). – Relais et barrières : la perception de l'aménagement de l'espace et des classifications par les usagers dans les lieux de prêt et de vente des livres. *In* : Privat J.-M. et Reuter Y. **Lectures et médiations culturelles**, *op. cit.*, p. 115-125.
- ROBINE N. (1987a). – Comment choisir un ouvrage documentaire pour la jeunesse ? **Les BCD**, CRDP de Poitiers, n° 7, p. 4-7.
- ROBINE N. (1987b). – Lecteurs et mauvais genres. **Pratiques**, juin, n° 54, p. 95-108.
- ROBINE N. (1986). – Lectures et enfances de jeunes travailleurs. *In* : **Promouvoir la lecture des jeunes. Actes de l'université d'été de Caen**. Paris : PROMOLEJ ; INRP, p. 91-96.
- ROBINE N. (1984). – **Les jeunes travailleurs et la lecture**. Paris : La Documentation française.
- ROBINE N. (1977). – Le chercheur dans la bibliothèque de recherche. *In* : Ben Cheikh, Dubois J. **Sociologie du livre et de la lecture**. Liège : ARUL ; PERB (Mémoires ; 1), p. 29-40.
- ROCHEX J.Y. (1998). – 2<sup>e</sup> éd. rev. et augm. « Vygotski ». *In* : Champy P. et Etévé C., dir. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, *op. cit.*, p. 1101-1105.
- ROCHEX J.Y. (1997). – L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. **Revue française de pédagogie**, n° 120, p. 105-148.
- ROCHEX J.Y. (1995). – **L'expérience scolaire entre activité et subjectivité**. Paris : PUF.
- ROGERS C. (1972). – **Liberté pour apprendre ?** Paris : Dunod.
- ROQUEPLO P. (1974). – **Le partage du savoir, science, culture, vulgarisation**. Paris : Le Seuil.
- ROTHIER-BAUTZER E. (1998). – Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique : pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire. **Revue française de pédagogie**, n° 124, p. 81-90.
- SAFAVI G. et RENOULT D. (1989). – Usages et usagers d'une bibliothèque universitaire. Bilan de trois enquêtes. **Bulletin des bibliothèques de France**, t. 34, n° 6, p. 515-519.
- SCHAER R., dir. (1996). – **Tous les savoirs du monde. Encyclopédies et bibliothèques de Sumer au XIX<sup>e</sup> siècle**. Paris : BNF ; Flammarion.
- SCHIELE B., PERRATON C. et BOUCHER L. (1987). – **Ciel, une expo ! Approche de l'exposition scientifique**. Paris : Expo media (Cahier Expo media ; 3).
- SCHRIEWER J. et KEINER E. (1992). – Communication patterns and intellectual traditions *In* educational sciences : France and Germany. **Comparative Education Review**, vol. 36, n° 1, p. 25-51.
- SCHWARTZ B. (1973). – **L'éducation demain**. Paris : Aubier-Montaigne.



- SERIEYX H. (1993). – Formation à l'information. Rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé Serieux. *In* : **Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information**. Paris : ADBS.
- SEIBEL B. (1997). – La place des CDI dans le processus éducatif : le rôle de Jean Hassenforder. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 79-85.
- SEIBEL B. (1995a). – La naissance d'une profession : les documentalistes des lycées et collèges (1958-1989). *In* : Seibel B. et Verdon R. Les documentalistes de CDI. **Dossiers d'Éducation et formations**, n° 57, p. 1-48.
- SEIBEL B. dir., (1995b). – **Lire et faire lire. Les usages de l'écrit aux politiques de la lecture**. Paris : Le Monde Éditions.
- SEIBEL B. (1992). – « Les enjeux d'une profession ». *In* : Poulain M. dir. **Histoire des bibliothèques, op. cit.**, p. 590-605.
- SEIBEL B. (1988). – **Au nom du livre. Analyse sociale d'une profession, les bibliothécaires**. Paris : La Documentation française.
- SINGLY F. de (1996). – **Le soi, le couple et la famille** (2<sup>e</sup> partie). Paris : Nathan (Essais et recherches).
- SINGLY F. de (1993a). – Les jeunes et la lecture, rapport au Ministre de l'Éducation Nationale. **Éducation et formations**, janvier, n° 24. La lecture des 15-18 ans.
- SINGLY F. de (1993b). – Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants. *In* : Fraisse E., dir., **Les étudiants et la lecture, op. cit.**, p. 49-72.
- SINGLY F. de (1992). – **Lire à douze ans. Une enquête sur la lecture des adolescents**. Paris : Nathan.
- SIRE M. (1975). – **Le document et l'information. Leur rôle dans l'éducation**. Paris : Colin-Bourrelle.
- SIROTA R. (1993). – Le métier d'élève. **Revue française de pédagogie**, n° 104, p. 85-108.
- SIROTA R. et EIDELMAN J. (1988). – « Autonomie et dépendance dans les bibliothèques enfantines ». *In* : Perrenoud P., dir. et Montandon C., dir. **Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**. Lausanne : Réalités sociales, p. 55-74.
- SNYDERS G. (1996). – **Y a-t-il une vie après l'école ?** Paris : ESF (Pédagogies).
- SOERTEL D. (1998). – An information science manifesto. **Bulletin of American Society for Information Science**, december-january, vol. 24, p. 10-12.
- STEPHENS K., UNWIN L. (1997). – Postgraduate Distance Education and Libraries : educational principles versus pragmatic course design. **Teaching in Higher Education**, vol. 2, n° 2, p. 153-165.
- STEPHENS K., UNWIN L. and BOLTON N. (1997). – The use of libraries by postgraduate distance learning students : a mismatch of expectations. **Open Learning**, Nov.
- SUBLET F. et PRETEUR Y. (1989). – Les étudiants et la lecture. **Dossiers de l'éducation**, n° 16, p. 51-64.
- SUMMERS E.-G., MATHESON J. and CONY R. (1983). – The Effect of Personal, Professional and Psychological Attributes and Information Seeking Behavior on the Use of Information Sources by Educators. **Journal of the American Society for Information**, 34(1), p. 75-85.
- TAFFORIN B. (1995). – **Le centre de documentation et d'information : un objet sémiotique**. Communication au colloque international « Recherches et formation des enseignants ». IUFM de Toulouse, février 1995, 10 p.
- TAILLEFER G. (1995). – La bibliographie à l'université de Toulouse-Le Mirail. Enquête sur les enseignants et les étudiants. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 36, p. 79-92.
- TAYSSE A. (1996). – Ni bibliothèque ni CDI, la bibliothèque centre documentaire à l'école primaire. *In* : La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 72, p. 77-98.
- TEISSIER J., ed. (1998). – **Arbres de connaissances ; controverse, expériences**. Marseille : CEREC (Documents ; 136. Série Évaluation).
- TERLON C. (1988). – Les ressources documentaires des bibliothèques américaines. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 14, p. 90-95.
- TOUGH A. (1971). – **The adult's learning projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning**. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education (Research In Education ; 1).
- TOUX C.H. (1993). – Les thèmes traités par les articles de la « Revue française de pédagogie » et de la revue « Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle ». **Perspectives documentaires en éducation**, n° 29, p. 77-99.
- TREFFEL J. (1973). – Le travail indépendant et l'aménagement de l'espace scolaire. **Amis de Sèvres**, n° 3, p. 29-36.
- TREMBLAY N. (1996). – Quatre compétences clés pour l'autoformation. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, vol. 29, p. 153-176.
- TREMBLAY N. (1995). – L'autodidaxie : fascinant analogue pour éduquer, demain. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 36, p. 19-35.
- TREMBLAY N. (1986). – **Apprendre en situation d'autodidaxie**. Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- TRINKNER C.-L., selected by (1962). – **Better libraries make better schools**. Hamden, connecticut : The Shoe String Press.
- TRIQUET E. (1993). – **Analyse de la genèse d'une exposition de science. Pour une approche de la transposition médiatique**. Thèse de doctorat. Université Lyon II.
- TROCME-FABRE H. (1992). – Le « savoir apprendre ». Lyon : Voies livres (Se Former + ; 14).
- TROCME-FABRE H. (1999). – **Réinventer le métier d'apprendre**. Paris : Ed. d'Organisation.
- TROGER V. (1999). – Les critiques de la norme scolaire. *In* : Dynamique des savoirs. **Sciences humaines**, n° 24, mars-avril, p. 33-35.
- TROUX A. (1953). – Le document dans l'histoire. **L'éducation nationale**, 12 mars.

- VAN CUYCK A., BERGER P. et CHOFFAT *et al.* (1998). – **Rôles et enjeux des CDI dans l'innovation pédagogique en région Rhône-Alpes.** Lyon : Conseil régional Rhône-Alpes. 2 tomes.
- VANISCOTTE F. (1982). – **Le rôle et la place du centre national de formation des Iden dans la généralisation d'une innovation pédagogique : les BCD à l'école élémentaire.** Thèse de 3<sup>e</sup> cycle : Université de Paris V – René Descartes.
- VERON E. et LEVASSEUR M. (1988). – **Ethnographie de l'exposition : l'espace, le corps et le sens.** Paris : BPI.
- VERNOTTE F. (1997). – Centre de documentation et d'information. *In* : *Cacaly et al., dir. Dictionnaire encyclopédique de l'information, op. cit.*, p. 125-127.
- VERNOTTE F., CHARRIER C. et MORIZIO C. (1998). – Du CDI au centre de ressources multimédias : un outil pour développer une culture de l'information à l'école. *In* : Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation. **Éducation et francophonie**, vol. XXVI, n° 1, automne-hiver.
- VERPLAETSE J.P. (1984). – **Les familles en jeu : cartes sur table pour une pédagogie documentaire.** Lille : CRDP.
- VERRET M. (1975). – **Le temps des études**, 2 vol. Paris : Champion.
- VERRIER C. (1999). – **Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles.** Paris : Anthropos.
- VIGARELLO G. (1992). – Présentation. *In* : Hassenforder J., dir. **Chercheurs en éducation, op. cit.**, p. 6.T.
- VINCENT G. *dir.* (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.** Lyon : PUL.
- VYGOTSKI L. (1997). – 1<sup>re</sup> éd. 1934. **Pensée et langage.** Paris : La Dispute.
- WALTON G., DAY J. et EDWARDS C. (1996). – Role changes for the academic librarian to support effectively the networked learner : implications of the IMPEL Project. **Education for Information**, n° 14, p. 343-350.
- WARZAGER D. (1995). – La documentation, discipline nouvelle. **Inter-CDI**, n° 125, 19 p.
- WARZAGER D. (1992). – De l'instrumentation à l'investigation. **Argos**, n° 9, p. 43-47.
- WEILL C. (1997). – La pratique médicale peut-elle changer ? **Sciences sociales et santé.**
- WEIL-BARAIS A. (1996). – La médiation des apprentissages par l'enseignant. **Educations**, juin-octobre, p. 37-39.
- WEIS H., dir. (1998). – **La Joie par les Livres. 1963-1972 : institution modèle pour les bibliothèques enfantines ?** DEA d'histoire, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines.
- WEIS H. (1996). – Usages de la documentation en IUFM : le cas de la bibliothèque du centre de St Germain en Laye. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 39, p. 39-58.
- WOLFS J.-L. (1998). – **Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Application.** Paris ; Bruxelles : De Boeck-Larcier.
- YATES F.-A. (1987). – **L'art de la mémoire.** Paris : Gallimard (Bibliothèque des Histoires).

# NOTES CRITIQUES

BARBIER (Jean-Marie), GALATANU (Olga) (dir.) – **Action, affects et transformation de soi.** Paris : PUF, 1998.

Sur la base d'une table ronde qui s'est tenue lors de la troisième Biennale de l'éducation et de la Formation en 1996 et qui sera élargie à d'autres contributeurs, Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu ont réuni dix-huit auteurs (français, américains, allemand) pour treize chapitres d'un ouvrage interdisciplinaire qui se propose de théoriser les liens entre l'action, les affects et la transformation de soi. Estimant que, de plus en plus, dans le champ éducatif, l'espérance et le « vécu » sont valorisés, ils nous proposent de mieux saisir l'indissociabilité de l'acte, de la pensée et du ressenti. On se souviendra que la rigueur classificatoire d'un Bloom et de ses collaborateurs avait engendré trois taxonomies séparées (cognitive, affective, motrice). On nous rappelle ici que justement une telle séparation est fautive et illusoire, qu'elle ne convient pas à l'étude du fonctionnement humain.

Quelle est la logique de présentation d'un tel ouvrage ? Elle est alphabétique. Nous allons donc résumer l'objet et l'intérêt de chaque contribution.

Averill et Rodis commencent par présenter, à travers les conversations, le pouvoir de transformation du langage sur les émotions, ce qui permet de faire une première approche de la nature et de la culture des émotions. Barbier et Galatanu développent ensuite les trois termes qui constituent le titre du livre. Nous y reviendrons un peu plus loin. Dans le chapitre 3, Bertrand déploie une sémiologie des actions et des passions permettant de définir et de comprendre des styles de vie et des identités des sujets, ce qui met à jour ce qu'apporte une approche sémiologique des instances psychologiques. Dans la ligne du premier chapitre, Cetz et Lubart, centrés cette fois sur le fonctionnement des émotions, insistent sur leur rôle dans la transformation de soi, notamment sur la place de la créativité dans la transformation de soi par les émotions.

S'inscrivant dans une optique psychanalytique, Lebovici, au chapitre 5, insiste sur la constitution des représentations et des affects dans les interactions mères-enfants, ce qui nous ramène à la construction du soi selon la psychanalyse. Non loin de là, sur une base de psychologie

sociale clinique, Lipiansky décrit, dans les groupes de formation, le rôle de l'émotion dans l'expression et la transformation de soi ; l'importance de l'émotion dans le changement est ainsi appréhendée. Toujours dans une démarche clinique, mais plus individuelle et moins sociale, Matrieu, à partir de biographies d'écrivains, décrypte les mécanismes d'insatisfaction de soi et de construction de soi par la rupture ; il permet de voir comment l'insatisfaction émotionnelle par rapport à soi intègre un moi idéal au monde. On retrouve la psychologie sociale clinique au chapitre 8 quand Pagès rappelle son propre roman épistémologique, c'est-à-dire ses tentatives de « marier » des tendances épistémologiques différentes en psychothérapie ; la complexité de la construction de soi et l'interaction des différents niveaux sont alors soulignés.

S'opposant à l'analyse qu'il considère unilatérale de Dubet sur l'expérience des « nouveaux lycéens », Rochex pose que le cognitif et la sociabilité peuvent tout autant s'articuler que s'opposer, et ce, chez des élèves de même milieu social et culturel ; on peut de cette façon interroger les présupposés théoriques des catégories sociologiques qui « fonctionnent » dans l'analyse des pratiques scolaires et sociales. Poursuivant, au chapitre 10, Sève va dénoncer à son tour tant le cognitivisme que la prétendue psychologie de la personnalité, qui oublie l'historico-culturel ; cette fois, c'est la philosophie qui veut mettre à jour les insuffisances des catégories psychologiques et de leurs sous-bassements. Ceci n'empêche pas Stern, au chapitre suivant, de se situer dans la plus pure tradition de la psychologie cognitive pour définir ce qu'il nomme les contours de vitalité, soit les formes temporelles émotionnelles qui jalonnent notre perception des événements ; on en retiendra au moins la manière dont le cognitivisme traite de l'émotion. Dans une perspective anthropologique, Wilf insiste sur le rôle de la mémoire dans la constitution de soi et de la société, notamment à travers les rituels ; ce qui laisse appréhender la question de la richesse de la mémoire en éducation. L'ouvrage se termine par une bibliographie conséquente sur chacun des trois termes du titre.

Mais justement, d'où vient ce titre et pourquoi une telle présentation alphabétique des textes qui ne donne guère

l'impression de la construction d'un ensemble, même si on arrive à percevoir des liens entre des chapitres distants (1 et 4, par exemple) ou qui se suivent (un intérêt épistémologique qui traverse les chapitres 8, 9, 10, par exemple) ? Il faut se souvenir que le titre de l'ouvrage est aussi celui du chapitre 2, soit de la contribution des auteurs de l'ouvrage, *Barbier et Galatanu*. On y perçoit bien l'intention de l'ouvrage : examiner les rapports entre penser, agir et sentir, en faisant l'hypothèse de l'interaction, de la solidarité, du développement conjoint, de la consubstantialité des trois domaines, en récusant la compréhension habituelle par oppositions et articulations. Nos deux auteurs sont ainsi amenés, dans leur souci remarquable de rigueur, à poser les définitions (qui restent des séparations) au repérage et à l'établissement des liens entre les trois domaines. Dans leur volonté d'instrumentation d'analyse des pratiques, ils débouchent sur une typologie de cinq dynamiques identitaires. La question est méthodologiquement intéressante puisqu'il s'agit de récuser une dissociation pour parvenir à repérer des « cristallisations de liens » entre trois domaines, susceptibles de permettre un repérage sur la base d'une stabilité dans une dynamique. Le danger est cependant tout aussi présent : on se demande, face à la typologie, si on ne retombe pas sur une sophistication d'une caractérorologie dont les formes ne seraient plus données mais construites. Le Senne serait capable d'esquisser un sourire.

Le second chapitre de l'ouvrage est encore intéressant sur un autre plan. Son titre est celui de l'ouvrage. Pourquoi ? Faisons l'hypothèse suivante : Barbier et Galatanu, en tant que concepteurs, ont voulu proposer un « cadre » d'interrogations et de positions (examiner les liens entre penser, agir, sentir en tenant que les interactions sont premières). Leurs partenaires ont certes enregistré le cadre mais ils en ont davantage fait un thème qu'une matrice de réflexion et d'écriture. Tant et si bien que l'objet commun initial ne pouvait plus, au final, avoir de véritable référence, sinon dans le titre. Seule la juxtaposition alphabétique des contributions devenait alors pensable. Non pas qu'il n'y ait pas de liens entre celles-ci : on tourne aussi bien autour d'une même question ; mais les manières d'appréhender cette dernière restent trop disparates et différentes pour qu'une synthèse soit tentée et pour qu'un texte initial puisse constituer une référence commune. Barbier et Galatanu s'efforcent bien, dans une introduction de quatre pages, de poser des liens entre les chapitres, mais le fait même que l'effort soit initial et rapide souligne assez que les disjonctions continuent à l'emporter sur les conjonctions. L'alphabet permet certes d'écrire et de lire, mais la succession de lettres n'est qu'une étape préliminaire.

Au total, on a là un ouvrage très intéressant de Psychologie qui pose la question des rapports entre penser, agir

et sentir, en donnant la priorité au dernier terme. Une telle approche est importante pour comprendre l'éducation et la formation, mais celles-ci ne sont pas l'objet premier de la plupart des contributions. Gageons que les concepteurs de l'ouvrage s'y efforcent, eux, plus que jamais.

Jean Houssaye  
Université de Rouen

BLANCHARD-LAVILLE (Claudine), FABLET (Dominique) (coord.). – **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan, 1998. – 357 p. – (Savoir et formation).

L'ouvrage *Analyser les pratiques professionnelles*, est une œuvre collective (17 articles, 21 auteurs) qui fait suite à un précédent volume, *L'analyse des pratiques professionnelles*, coordonné par les mêmes auteurs et publié en 1996 dans la même collection. Dans une perspective comparable, consistant à témoigner du développement diversifié de l'analyse des pratiques, plusieurs spécialistes, professionnels et enseignants-chercheurs tous praticiens, présentent leur expérience d'analyse des pratiques professionnelles, à partir de leur domaine d'activité spécifique.

Dans l'introduction de ce livre, qui comprend trois parties, Jacky Beillerot s'interroge sur l'expression même « analyse des pratiques professionnelles ». Par *pratique* il propose de retenir l'exercice ou la mise en œuvre de toute règle d'action (technique, morale, religieuse), qui rend possible d'effectuer concrètement une activité, c'est-à-dire d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions. Pour les comprendre et les interpréter, il est nécessaire d'avoir recours à l'analyse. L'analyse caractérise une démarche et une méthode de pensée qui va diviser un ensemble pour en découvrir les diverses parties, tout en considérant que la somme de ces parties rassemblées doit permettre de rétablir l'ensemble dans son intégrité. Mais si l'on accepte l'idée que dans la réalité humaine, le tout n'est pas seulement la somme des parties, alors il faut en déduire que quelque chose échappe à l'analyse. Quant à l'utilisation du terme *professionnelles*, il délimite le champ spécifique des pratiques concernées, soit un métier.

Dans une première partie intitulée « Analyse des pratiques et formation professionnelle continue », Claudine Blanchard-Laville présente l'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Au travers d'un exemple concret, celui d'une ins-

titutrice qui relate, dans un groupe de parole, sa relation à l'une de ses élèves, l'auteur met en avant les éléments caractéristiques du dispositif mis en place. Elle montre qu'il est possible aux participants de réaliser un travail psychique leur permettant de transformer certains contenus psychiques, pour aborder différemment leur pratique professionnelle, là où elle se présente de manière insatisfaisante. Ce processus de changement peut se réaliser grâce au dispositif suivant. Une personne accepte de rendre compte au groupe et à son animateur d'une situation difficile, vécue dans sa pratique professionnelle. Elle présente sa version de l'histoire, face à laquelle le groupe va réagir, tantôt en le réassurant avec empathie, tantôt en le dérangeant par des questions visant à le décentrer de sa première vision. Ainsi, la situation exposée dans un premier temps va se transformer peu à peu, pour être perçue différemment par son auteur, et offrir des perspectives nouvelles d'intervention. Le participant, ayant découvert quelques-uns des mécanismes prégnants sous-jacents à son fonctionnement professionnel, a désormais la possibilité de les modifier. Son attitude professionnelle se transformant, un nouvel espace s'ouvrira alors également pour les autres partenaires, qui ne se verront plus assignés à la même place. C'est la situation dans son ensemble qui pourra alors évoluer favorablement.

À la suite de cette première contribution, Jean Chami, s'appuyant sur plusieurs expériences, traite la question de l'analyse des pratiques professionnelles dans sa dimension formative. Il met en avant la nécessité de distinguer l'identité personnelle de l'identité professionnelle, alors que Marie-Pierre Glod et Geneviève Theuveny abordent cette même question dans un contexte à dominante bureaucratique, telles les différentes administrations de gestion et de l'action sociale (sécurité sociale, caisse d'allocations familiales, etc.). Camille de Lagausie, quant à elle, privilégie l'écriture dans la pratique des groupes de travail sur l'analyse des pratiques professionnelles. Sa démarche dans les ateliers d'écriture est d'inviter chacun à écrire, à partir d'un thème proposé, puis de demander à ce que le texte soit lu aux autres. Ainsi, en comparant tous les écrits, on constate qu'à la fois apparaissent les singularités, mais également des points communs et des lignes de force, comme par exemple l'engagement affectif dans l'apprentissage. Il est alors possible pour chacun d'analyser son propre rapport au savoir et aux apprentissages, et de mieux comprendre les caractéristiques individuelles de sa pratique professionnelle.

Hugues Lenoir s'intéresse à l'analyse des pratiques d'ingénierie de formation, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques de conception, de construction, de planification, de conduite et d'évaluation. Il propose de construire une ingénierie qui tienne compte du projet d'apprentissage

de l'apprenant. Avec Francis Maqueda et Dominique Murbach la question de l'analyse des pratiques dans le champ humanitaire est posée. Les auteurs relatent leur expérience dans la supervision d'un groupe de volontaires de « Handicap International » expatriés dans des orphelinats roumains. Face aux grandes difficultés psychiques rencontrées par ces volontaires, au bout de six mois passés à côtoyer le déni d'humanité et les violences infligées aux enfants, la supervision avec l'équipe soignante expatriée a permis à ces derniers d'élaborer un travail soignant plus authentique et plus nuancé. Patrick Mauvais et Martine Potier rendent compte ensuite de réflexions issues d'un travail d'analyse des pratiques professionnelles réalisé en école de puériculture, alors que Jack Noël propose et présente la mise en place d'espace-temps de formation professionnelle, pour permettre aux enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves, de retrouver ensemble une compréhension des grands principes éducatifs.

La deuxième partie, « Analyse des pratiques et formation professionnelle initiale », met plus particulièrement en évidence le développement des dispositifs d'analyse des pratiques dans le domaine de la formation initiale des enseignants. Ainsi Marie-Claude Baïetto et Ludovic Gadeau, à partir de leur expérience d'animation d'un séminaire clinique d'analyse des pratiques organisé par l'I.U.F.M. de l'Académie de Grenoble, insistent sur la nécessité de laisser une place centrale, dans la formation des enseignants, à la réalité humaine des élèves et des enseignants, réalité trop souvent occultée au bénéfice d'un savoir à transmettre et de procédés didactiques à appliquer. Jeanne Moll montre comment l'analyse des pratiques peut contribuer à la construction de l'identité professionnelle des enseignants et relate son expérience d'animatrice dans le cadre de l'I.U.F.M. d'Alsace, où elle a mis en place un lieu de parole dans lequel les stagiaires peuvent s'exprimer par exemple sur leurs difficultés à faire cours, sur leur désarroi devant des élèves inintéressés ou agités. Suzanne Nadot, quant à elle, évoque la mise en place de séminaires d'analyse, dans le cadre de la formation initiale des professeurs de lycées et collèges. Les séminaires permettent à chaque participant de témoigner de son implication personnelle dans sa pratique, de s'interroger dans l'après-coup sur des situations professionnelles vécues, pour en comprendre le sens et chercher les conceptions profondes qui l'ont influencée. L'objectif est de permettre à l'enseignant de construire ce que l'auteur appelle une capacité à accepter et à tenir la position institutionnelle de professeur.

L'article de Pierre Dosda, qui examine la part professionnelle de la personnalité, ouvre la dernière partie de l'ouvrage intitulée « Intervention et consultation d'équipe ». Sa

question est de savoir qu'est-ce qui, de l'individu, est engagé dans sa pratique professionnelle, et va notamment influencer les relations du professionnel avec ses clients. L'auteur illustre son propos avec l'exemple de l'analyse de la pratique d'une assistante sociale chargée du suivi d'une d'A.E.M.O. (action éducative en milieu ouvert). Dominique Fablet aborde l'analyse des pratiques et l'intervention dans des organisations de suppléance familiale (foyers, internats, etc.) à travers la mise en place de dispositifs d'intervention-formation s'adressant aux professionnels de l'éducation résidentielle (éducateurs, auxiliaires de puériculture, aides médico-psychologiques, etc.). Ces dispositifs permettent une prise en charge plus efficace des résidents, par le personnel encadrant, ainsi qu'une meilleure dynamique et une coordination plus efficace entre les différents intervenants. Paul Fustier présente sa pratique avec des équipes institutionnelles, principalement en psychiatrie et dans le secteur de l'éducation spécialisée. Il propose un travail portant sur l'analyse du dispositif de fonctionnement de l'institution (accueil des personnes, entretiens, réunions d'équipes, etc.), en vue de l'optimiser.

Chantal Humbert s'intéresse aux établissements du secteur social et médico-social. Elle y apporte ses compétences pour aider à l'élaboration ou la réélaboration de projets visant à permettre une évaluation de l'établissement quant à la qualité de son action, ainsi que son adéquation aux besoins répertoriés dans le territoire où il se situe. Enfin, Florence Oualid présente ses interventions auprès de consultants internes en entreprise ou dans des organismes publics. Elle met en place des lieux d'échange où ils peuvent analyser leur pratique professionnelle, à partir de situations réelles exposées dans le groupe. Sont ensuite analysés les processus psychosociaux ainsi que les implications de chacun dans les situations étudiées. La pluralité des réflexions émanant des différents participants, ainsi que la prise de distance par rapport à la situation exposée, confèrent aux conclusions de l'analyse une valeur d'enseignement qui permet aux professionnels de transformer ces acquis en expérience nouvelle.

Cet ouvrage collectif livre de nombreuses clés pour la mise en place de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. La diversité des situations concrètes présentées offre au lecteur la possibilité de tirer un enseignement direct et facilement abordable du sujet traité. Il se révèle donc être une aide précieuse dans le champ social, dans celui de l'éducation, de la formation, des administrations mais aussi des entreprises. En effet, l'analyse des pratiques professionnelles semble être devenue aujourd'hui incontournable car elle permet d'accompagner les transformations professionnelles rendues inévitables dans le monde du travail quant à son organisation

et ses activités, là où les mutations dues à des exigences de rentabilité, de résultat et de compétence toujours accrues veulent cependant laisser une place au sujet qui en est l'acteur.

Béatrice Gaillard  
Université de Toulouse-Le Mirail

**Freinet, 70 ans après : une pédagogie du travail et de la dédicace. Actes du Colloque de Caen, 23 octobre 1996.** – Caen : Editions de l'Université de Caen, 1998. – 151 p.

Il est de notoriété publique que Célestin Freinet n'aimait guère les universitaires ou, du moins, demeurait ambivalent à leur égard. S'il a entretenu des relations cordiales, voire amicales, avec certains d'entre eux, tout particulièrement Jean Chateau et Jean Viaf, il en supportait mal les exigences méthodologiques, car il était prompt à y percevoir quelque suspicion et, s'il désirait être reconnu, il ne voulait pas s'exposer, pour y parvenir, à la confiscation et à l'annexion. Au total, son apport lui paraissait mieux attesté et validé par la conviction et la fidélité de ses compagnons que par des évaluations savantes. Réciproquement les universitaires se partagent volontiers entre ceux qui admirent son inventivité et ceux à qui son empirisme ou ses théorisations approximatives inspirent quelque dédain.

Or, quoi qu'il en soit de cette appréhension ou de ces préventions, Freinet est désormais devenu objet appriivoisé et, en quelque manière, classique, d'approches académiques, intensifiées par la récente célébration de son centenaire : évolution paradoxale et ambiguë qui, d'une part, signifie évidemment une sorte de victoire posthume mais, d'autre part, pourrait l'inscrire dans une galerie de notables, certes vantés et estimés mais menacés aussi de désuétude et d'oubli. Être perçu comme un épisode de l'histoire de la pédagogie, un thème de thèses et de colloques, n'est-ce pas aussi un indice et un risque de marginalisation ? Être célébré, n'est-ce pas, en même temps, s'exposer au risque d'être écarté ?

Il se trouve que les Actes de ce Colloque tenu à Caen le 23 octobre 1996 en continuité avec ceux qui se déroulèrent à Bordeaux en 1989 et 1992 illustrent très bien cette complexité et cette ambiguïté du regard porté sur le fondateur de l'École Moderne. Présentés par Henri Peyronie, à qui revient l'initiative de cette journée et de ce volume, ils réunissent en effet 10 contributions dont les unes rendent témoignage avec ferveur à la fécondité et à l'actualité de l'œuvre étudiée, tandis que d'autres adoptent un ton plus réservé, et s'attardent davantage à en dire les

limites. Du moins sont-ce deux tendances, ou deux attitudes, bien discernables à travers le volume. La première est, bien entendu, vigoureusement affirmée par Jean Vial, ainsi que, d'une certaine manière, par Michel Fabre qui, au terme d'une analyse poussée et nuancée, loue la « vigilance pédagogique » (p. 57) de Freinet, ou encore par Yves Guillouet qui, après une enquête conduite sur un établissement d'Hérouville-Saint-Clair, conclut à la pertinence de l'inspiration de l'École Moderne. La seconde tendance est notamment celle de Jean Houssaye : s'attachant à la manière dont l'instituteur de Vence articule pédagogie et politique, il estime que la conception que celui-ci s'en fait n'est pas satisfaisante et déclare : « ici, Freinet ne peut plus nous aider » (p. 34).

Mais cette divergence d'appréciation appelle d'être elle-même comprise et interprétée, car elle tient à la différence des attentes que l'on a et des critères de jugement que l'on retient vis-à-vis de la pédagogie concernée. Or les communications à ce colloque sont très révélatrices d'une dualité en la matière : ceux qui interrogent Freinet du point de vue de la cohérence de la construction théorique sont, en quelque manière, condamnés à la déception : ils regrettent le flottement ou le caractère parfois approximatif ou polysémique de certains concepts ; tel est, par exemple le constat auquel, au terme d'une remarquable étude de la notion d'expérience, est conduit Alain Vergnoux. C'est pourquoi, de même, Michel Fabre montre comment, pour Bernard Schneuwly, « les techniques Freinet n'ont pas la théorie qu'elles méritent » (p. 51). En revanche, et s'il est vrai qu'on ne peut les disculper de tout reproche de syncrétisme, celui qui est plutôt ou d'abord attentif à leur efficacité éducative se félicite de pouvoir la constater. C'est ainsi que Jean Vial se sent pleinement autorisé à parler de « réussite » (p. 25), due d'ailleurs à ce que, dit-il, dès 1926, « la bonne direction était prise » (id) parce que Freinet a d'emblée voulu et su organiser un mouvement et susciter entre ses membres une vraie coopération. Et cela le préoccupait davantage que de savoir s'il s'inscrivait sans écart dans telle ou telle orthodoxie. De même est-ce, en même temps que celle, déjà citée, d'Yves Guillouet, l'approche d'Henri Peyronie, Danielle Maltret et Gérard Prokop à la suite de « la visite d'une classe en action » (p. 91-104). Et c'est encore celle d'Henri Peyronie lorsqu'il cherche « les traces de leur scolarité chez d'anciens élèves des classes Freinet » (p. 108-137). Certes cette évaluation émane d'un projet aussi « déraisonnable » que « séduisant » (p. 108). Mais, à tout prendre, n'est-elle pas la plus pertinente et, presque, la seule qui devrait importer ? Or, retrouvant par sa propre démarche certaines des idées que met en lumière l'ouvrage de M. Mondolini (1), l'auteur se sent autorisé à assurer que les sujets interviewés « affirment, parfois avec force, que leur identité d'adulte doit quelque chose d'important

à ce fragment de scolarité ; et l'expérience, souvent difficile, d'autres types de scolarité les autorise à revendiquer ce qu'ils pensent devoir en propre à la scolarité Freinet » (p. 135).

Aussi bien, c'est encore cette dualité d'attente qui est au cœur de la communication de Luc Bruliard sur le conflit entre Freinet et l'ICEM. Le premier, dit-il, « associe volontiers... références scientifiques, résultats de recherches empiriques et objectifs pédagogiques et idéologiques » (p. 45). De cette relative indifférence aux « critères usuels de la scientificité », il émane « une méconnaissance et, parfois, une incompréhension entre les praticiens du mouvement et les milieux de la recherche, notamment des sciences de l'éducation » (id). Au-delà quoiqu'au travers de problèmes liés aux personnalités, les malentendus entre l'ICEM et le groupe parisien tiennent largement à l'adoption d'attitudes diverses à l'égard des références théoriques dont se réclament les adeptes de la (ou des) pédagogie(s) institutionnelle(s). Mais, lorsque Michel Fabre loue Freinet d'avoir, par anticipation, interrogé « pédagogiquement » les recherches didactiques pour les protéger du didactisme – et, en fait, du positivisme rationaliste – qui les guette, ne renverse-t-il pas la situation en sa faveur ? En d'autres termes, ne montre-t-il pas, tout simplement, que l'intuition clinique de l'éducateur peut avoir raison contre la scientificité du chercheur ? En définitive, et au-delà de son cas particulier, le mérite objectif de Freinet n'est-il pas d'avoir illustré cela ? Et n'est-ce pas, alors, le motif pour lequel l'université demeure aussi ambivalente à son endroit qu'il le fut vis-à-vis d'elle ? C'est une autre manière de poser le problème des rapports entre pédagogie et sciences de l'éducation.

À l'intérêt de ces contributions s'ajoute celui des documents qui les suivent – trois lettres de Célestin Freinet à Gabriel Barrier – et celui d'une bonne bibliographie. Et le mérite de ce colloque, donc de ses Actes, c'est de faire apparaître que « ce mouvement pratique plus une forme de fidélité vivante à ses origines qu'une fidélité crispée sur un modèle canonique » (H. Peyronie, p. 140). Encore cette attitude, si judicieuse soit-elle, ne règle-t-elle pas le problème d'ordre stratégique dont la solution qu'il reçoit conditionne l'avenir de tout mouvement, nécessairement contraint d'osciller entre la défense de son orthodoxie, mais au risque de son enfermement, et la volonté de sa diffusion, mais au risque de sa dilution.

Guy Avanzini

#### NOTE

(1) J. Mondolini, *Les enfants de Freinet*, Paris, Ed. Le temps des cerises, 1996, 176 p.

FRENAY (Mariane), NOËL (Bernadette), PARMEN-  
TIER (Philippe), ROMAINVILLE (Marc). – **L'étudiant-  
apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant univer-  
sitaire.** Bruxelles, De Boeck Université. 1998 – 183 p.  
(Perspectives en éducation).

Quatre enseignants-chercheurs belges, tous docteurs en  
psycho-pédagogie (à Louvain, Mons ou Namur) pro-  
posent ici une synthèse de tout ce que devraient savoir les  
universitaires sur l'apprentissage des étudiants.

L'intérêt de cet ouvrage tient, en particulier, au fait  
qu'il permet aux lecteurs francophones de découvrir la  
très riche littérature anglo-saxonne sur la pédagogie uni-  
versitaire.

Les auteurs postulent que l'enseignement universitaire  
(autrefois centré sur la formation des élites), est aujour-  
d'hui mis en question par une inadéquation entre les  
objectifs de démocratisation et les pratiques pédago-  
giques. Certes, le constat n'est pas nouveau, mais le livre a  
le mérite de mettre l'étudiant au centre du système de for-  
mation, ce qui est fait, en France, pour les niveaux pri-  
maire et secondaire, mais pas encore pour le niveau uni-  
versitaire. En mettant l'accent sur l'étudiant, les auteurs  
proposent une approche différente des recherches fran-  
çaises sur l'Université, centrées, le plus souvent, sur l'or-  
ganisation universitaire.

Les grilles de lecture proposées pour comprendre  
« l'étudiant-apprenant » se centrent autour de quatre  
questions. Qui est-il ? Comment apprend-il ? Pourquoi  
apprend-il de cette manière ? Qu'est-ce qui améliore la  
qualité de ses apprentissages ? Il ne s'agit donc pas d'un  
discours prescriptif envers les universitaires, lecteurs  
potentiels de ce livre, mais bien de pistes de réflexion.

La première partie du livre aborde la question de l'en-  
trée à l'Université. Qu'est-ce qui caractérise ces « nou-  
veaux étudiants » ? De nombreux changements impli-  
quent une autre façon de concevoir et de mettre en œuvre  
l'enseignement à l'Université : diversification des profils,  
augmentation du nombre d'étudiantes, démocratisation  
dans un système inégalitaire, changements dans les tem-  
poralités des études, apparente inertie collective, variété  
des demandes vis-à-vis de l'Université, etc. À propos de la  
sélection à l'entrée de l'Université, les auteurs constatent  
qu'aucune recherche ne permet de « prédire » un avenir à  
chaque étudiant : si l'on dispose de nombreuses  
recherches sur les facteurs associés à la réussite ou à  
l'échec, « *corrélation n'est pas prédiction* », car les corrélations  
observées sont trop faibles pour servir de base à  
des décisions de sélection individuelle.

Face aux discours sur la nécessaire « qualité » de l'en-  
seignement à l'Université, en particulier dans la littéra-

ture anglo-saxonne, la deuxième partie du livre tente de  
faire le point sur la manière dont les étudiants appren-  
nent. Un chapitre fort intéressant sur l'évolution histo-  
rique des missions de l'Université introduit la question, en  
montrant la place essentielle de l'enseignement. Puis sont  
examinées les différentes conceptions de l'apprentissage  
selon les étudiants : apprendre, « *c'est acquérir des  
connaissances* », ou bien « *mémoriser* », ou encore « *stocker  
des connaissances à mettre en pratique dans la réalité* ».  
Mais c'est aussi « *dégager du sens* », ou « *un dévelop-  
pement personnel* ». Ces diverses conceptions de l'appren-  
tissage entraînent des stratégies individuelles des étu-  
diants ; parmi celles-ci, les stratégies méta-cognitives sont  
les plus efficaces. La métacognition, en insistant sur le rôle  
de la réflexion de l'apprenant sur son propre appren-  
tissage, ouvre ainsi des perspectives de pratiques ou de  
remédiations pédagogiques.

Les apprentissages à l'Université ne sont pas seulement,  
pour les auteurs, des opérations cognitives : le livre  
explore aussi la « volonté d'apprendre », et fait le point  
sur la question de la motivation, en particulier pour les  
étudiants. Car l'apprentissage n'est possible que dans l'in-  
teraction entre le « pouvoir-apprendre » et le « vouloir-  
apprendre ». La confiance en ses capacités et l'implication  
dans la vie universitaire et dans ses études apparaissent  
aussi, dans plusieurs recherches, comme des facteurs  
essentiels dans l'apprentissage.

Il résulte de ces constats que l'environnement pédago-  
gique proposé aux étudiants influe fortement sur les moti-  
vations et les implications. Comme le souligne avec  
humour le dernier chapitre de cette partie, « *l'enseigne-  
ment universitaire a les étudiants qu'il mérite...* ». Plusieurs  
études montrent, en effet, que l'environnement proposé  
par l'Université est en partie « responsable » des manières  
d'apprendre des étudiants. La stratégie la plus connue est  
l'anticipation des critères d'évaluation, qui entraîne à des  
apprentissages de surface (comme apprendre par cœur,  
par exemple). Un emploi du temps trop chargé et l'ab-  
sence de choix d'options amènent aussi à des appren-  
tissages superficiels. Mais ce qui semble être le plus déter-  
minant dans l'environnement pédagogique, c'est bien  
l'enseignant...

Les nombreuses études anglo-saxonnes permettent de  
développer une typologie de la perception que les ensei-  
gnants se font de leurs rôles de formateur (typologie  
proche des styles pédagogiques proposés par Marguerite  
Altet) :

– stratégie centrée sur l'enseignant avec l'intention de  
transmettre des connaissances aux étudiants,

– stratégie centrée sur l'enseignant avec l'intention de  
faire acquérir les concepts-clés de la discipline,



– stratégie centrée sur l'interaction *enseignant/étudiants* avec l'intention qu'ils acquièrent les concepts-clés de la discipline,

– stratégie centrée sur les étudiants avec l'intention de développer leurs représentations, leurs connaissances du monde,

– stratégie centrée sur les étudiants avec l'intention de changer leurs conceptions.

Ces conceptions de l'enseignement ne sont pas stables, et dépendent du type de cours (premier ou troisième cycle, formation initiale ou continue, etc.), mais aussi de la période de la carrière : une étude montre ainsi qu'on passe d'une attention à soi (celle du débutant), à une attention à la discipline, à une plus grande attention à l'étudiant. On retrouve ici ce qu'avait montré Michaël Huberman, de façon plus approfondie, dans *La vie des enseignants*.

La dernière partie du livre se centre, de façon pragmatique, sur les moyens pédagogiques, mis en œuvre par les enseignants ou les universités, susceptibles de favoriser l'apprentissage des étudiants. Ces initiatives prennent appui sur un certain nombre de recherches qui ont dégagé les conditions d'un véritable apprentissage « en profondeur » : la contextualisation des apprentissages, par exemple, ou bien la nécessité de proposer des apprentissages complexes et variés, ou encore la présence d'un tiers comme « système de support » de ces apprentissages, ou enfin la connaissance des conditions d'application, de mise en œuvre, de ceux-ci.

Un chapitre développe la question de l'accompagnement des étudiants en proposant un panorama des actions menées dans les universités. Notons d'abord que cet accompagnement est pris en charge par de multiples acteurs : les enseignants-chercheurs, des enseignants du secondaire, des professionnels de l'accompagnement (spécialistes de l'apprentissage en Belgique et au Québec), ou enfin d'autres étudiants (comme cela s'est développé récemment en France). Car les objets même de ces accompagnements sont variés : les contenus de la discipline, les méthodes de travail à l'Université, le projet personnel de l'étudiant, ou l'aide à son intégration en général. Globalement, ces accompagnements ont pour objectifs soit la prévention de l'échec, soit une formation complémentaire, soit enfin la remédiation en cas de constats d'échecs. On peut se poser la question du développement de ces dispositifs : ne sont-ils pas, pour l'institution, un moyen commode de ne pas remettre en cause l'ensemble du système universitaire ; ils peuvent même en arriver à freiner les changements structurels. Il s'agit d'une question déjà posée à propos des structures de soutien dans le primaire et le secondaire.

Le dernier chapitre élargit la question en abordant l'enseignement à l'Université du point de vue des ensei-

gnants, car il ne saurait s'agir de faire porter aux seuls étudiants la responsabilité de la réussite ou de l'échec de leurs apprentissages. C'est en ce sens que les auteurs distinguent la « pédagogie universitaire », centrée sur la recherche, qui analyse les phénomènes qui caractérisent le système universitaire, de la « pédagogie à l'Université », centrée sur la pratique, qui concerne tous ceux qui sont engagés dans des tâches d'enseignement ou d'encadrement. La pédagogie universitaire a donc pour objectif de produire, par des recherches, des enquêtes et des expertises, des connaissances (théoriques et pratiques) utiles et utilisables par les enseignants universitaires pour comprendre et améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Les auteurs distinguent aujourd'hui quatre modèles de développement de la pédagogie universitaire :

– l'ingénierie pédagogique qui vise à accroître l'efficacité de la formation universitaire,

– la recherche pédagogique qui porte sur l'acte éducatif à l'Université d'un point de vue théorique,

– la formation des enseignants universitaires qui s'intéresse à la formation professionnelle initiale et continue de ceux-ci,

– le service pédagogique qui se définit par un ensemble de techniques et de moyens mis à la disposition des enseignants pour les aider dans leurs tâches d'enseignement.

Les derniers mots du livre résument bien les intentions des auteurs : il s'agit de développer des recherches *socialement utiles*. On retrouve ici le débat, depuis des décennies, à propos de la recherche « pédagogique » en général. Les auteurs ont ici fait un choix : partant d'un état des lieux descriptif, ils ont poursuivi par une perspective interprétative, pour proposer des choix, leurs choix pédagogiques (refus de la sélection, changements de pratiques pédagogiques, choix d'une construction personnelle et critique par l'étudiant, etc.).

En ce sens, l'objectif poursuivi est atteint : il s'agit là d'un livre clair, très documenté, dans un langage accessible à tous ceux qui ne seraient pas familiers des écrits des spécialistes de l'éducation.

On peut présager qu'il permettra aux universitaires une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques, et qu'il suscitera d'autres travaux sur la « pédagogie universitaire »...

Marie-Françoise Fave-Bonnet  
Université Paris X-Nanterre.

GAUTHIER (C.) *et al.* (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.** Québec : les Presses de l'Université Laval, 1997.

Parmi les multiples discours sur la professionnalisation de l'enseignement, il y en a un qui affirme que l'enseignement possède une base de connaissances – *a knowledge base*, selon l'expression anglo-américaine – spécifique et de nature à informer la pratique des enseignants. Celle-ci serait relativement développée, quoiqu'encore incomplète. En tout cas, elle semble suffisamment articulée et nourrie par la recherche pour que l'on procède à des synthèses, des systématisations, et que l'on tente d'y puiser les savoirs de formation professionnelle. Les grandes encyclopédies américaines – les *Handbooks* et les *Yearbooks* – sur diverses branches des sciences de l'éducation se présentent comme des synthèses de ce que l'on sait et prétend être de nature à orienter, guider et soutenir la pratique des enseignants. Au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt dix, le Holmes Group s'est fait le porte-parole de cette approche et en a fait le fer de lance de la réforme de la formation des maîtres aux États-Unis :

« *Les efforts déployés pour réformer la formation des enseignants et la profession doivent commencer par un travail sérieux d'élaboration d'une base de connaissances de la profession et par le développement de moyens par lesquels cette base peut être communiquée... Parmi toutes les professions, l'enseignement est celle qui devrait être fondée sur un noyau solide de connaissances, puisque le développement et la transmission des connaissances y sont au cœur* » (1986:63).

Il y a deux acceptions à l'expression base de connaissances. Dans certaines circonstances, elle comprend l'ensemble des savoirs composant une sorte de réservoir dans lequel l'enseignant puise pour répondre aux exigences de la situation concrète qu'il doit gérer. Ainsi, ce réservoir comprend différents savoirs disciplinaires, curriculaires, des sciences de l'éducation, de la tradition pédagogique et des savoirs dits d'expérience. Shulman mentionne les savoirs curriculaires, ceux sur les élèves, sur les disciplines et ceux qui relèvent de la culture générale. Dans d'autres contextes, l'expression « base de connaissances » concerne surtout les savoirs spécifiques à l'action pédagogique/didactique en classe. Shulman les nomme savoirs pédagogiques de contenu – *pedagogical content knowledge ou pck* –. Dans son plus récent ouvrage, Gauthier les appelle savoirs d'action pédagogique ; ces savoirs sont du même type que ceux que J.-M. Barbier nomme les savoirs d'action, sauf qu'ils ne se limitent pas à des actions de changement et englobent aussi des actions de maintien de l'ordre et de continuité en classe.

Le développement d'une base de connaissances dans l'enseignement s'adresse à un problème identifié par plusieurs chercheurs depuis longtemps, soit l'absence d'une véritable culture « technique » et partagée dans l'enseignement. On espère qu'ainsi un langage spécialisé se répandra.

Dans la seconde acception, celle centrée sur les savoirs d'action pédagogique, la base de connaissances doit être déterminée à partir de l'analyse du travail enseignant. Elle est donc liée aux conditions réelles de l'exercice du métier, davantage qu'à une vision idéale de celui-ci. Elle permet d'identifier ce qui distingue l'activité pédagogique des autres occupations et le savoir des enseignants de celui du citoyen ordinaire. Elle est aussi utile pour démontrer le rôle primordial de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves à l'école.

Dans un ouvrage intitulé *Pour une théorie de la pédagogie*, C. Gauthier et son équipe (1997) abordent cette question d'une base de connaissances pour l'enseignement à partir de la seconde acception de l'expression. Gauthier a analysé une imposante littérature de synthèses (42) portant sur des milliers de recherches empiriques – grosso modo, 4 700 –, pour la plupart américaines et anglo-saxonnes, et conduites dans les classes primaires et secondaires depuis les 25 dernières années. Selon Gauthier, on peut différencier cette littérature en trois grandes catégories allant des recherches menées en classe aux synthèses de synthèses (ou méga-analyses), en passant par les recherches intermédiaires qui se subdivisent en deux types : revues de recherches et synthèses de recherches quantitatives (« best-evidence synthesis » ou synthèses axées sur l'appréciation de la grandeur d'un effet).

L'ouvrage s'ouvre sur une présentation de la problématique d'ensemble où il renvoie dos à dos les idées reçues qui récusent la nécessité d'un savoir pédagogique (« un métier sans savoir ») et celles qui mettent de l'avant un savoir général, scientifique mais sans prise sur la complexité du métier (« des savoirs sans métier »). Gauthier plaide plutôt pour une professionnalisation de l'enseignement fondée sur la reconnaissance d'une base de connaissances comprenant divers savoirs, dont ceux qui l'intéressent particulièrement, les savoirs d'action pédagogique, et pour la nécessaire explicitation de cette base.

Suivent les six chapitres du livre. Le premier présente une perspective historique ; Gauthier y analyse l'évolution de la recherche américaine sur l'enseignement depuis le début du siècle. Celle-ci est découpée en cinq périodes correspondant chacune à une approche principale de la recherche : l'approche des traits de personnalité durant la première moitié du siècle, l'évaluation des méthodes après la Seconde Guerre mondiale, les systèmes d'obser-

vation durant les années cinquante et soixante, les approches processus-produit durant les années soixante-dix et des recherches inspirées principalement de l'ethnométhodologie et des sciences cognitives au cours des années quatre-vingt.

Le second chapitre traite des problèmes épistémologiques, méthodologiques, politiques, pratiques au regard de la formation, et éthiques, reliés à la détermination d'une base de connaissances en enseignement. Abordons ici les problèmes épistémologiques et méthodologiques, car ce sont ceux qui intéressent davantage la communauté des chercheurs. Dans le premier cas, Gauthier soulève les questions suivantes : l'enseignement est-il une activité à structure stable ou un événement singulier ? Une base de connaissances en enseignement peut-elle avoir une portée générale ? Les approches processus-produit, cognitiviste et interactionniste-subjective sont-elles complémentaires ou contradictoires ? Y a-t-il une science de l'enseignement ou une base scientifique à l'art d'enseigner ? De grandes questions qui en elles-mêmes commanderaient des développements importants, voire des ouvrages complets... ! Néanmoins, dans les limites de ce chapitre, Gauthier argumente sa position qui va dans le sens d'une certaine stabilité et récurrence des dimensions de l'enseignement, d'une spécificité moyenne d'une base de connaissances – ni totalement déconnectée du contexte, ni complètement ou toujours singulière –, de la complémentarité des courants de recherche, chacun mettant en lumière « un quartier particulier sur la carte synoptique tout en laissant d'autres territoires dans l'ombre et inexplorés » (p. 66), et d'une base scientifique à l'art d'enseigner, plutôt que d'une science de l'enseignement. Ici Gauthier est proche du point de vue de Gage, qu'il utilise d'ailleurs comme soutien à sa position.

Dans le cas des questions méthodologiques, après avoir distingué la recherche primaire (premier niveau), la synthèse de recherches primaires (deuxième niveau), et la méga-analyse ou synthèses des synthèses (troisième niveau), Gauthier étudie les caractéristiques de cette dernière, notamment dans ses visées descriptives et théoriques. Au regard de la description, il reconnaît que « les chercheurs peuvent difficilement contrôler la qualité des études de premier niveau sur lesquelles s'appuient les études de deuxième niveau que les synthèses de troisième niveau analysent... Les « méga-analyses » doivent donc « faire confiance » aux chercheurs de deuxième niveau, ce qui constitue une grande limite à accorder aux résultats des analyses quand on sait que la recherche en éducation commence à peine à présenter des standards plus acceptables de qualité et cela, encore de façon non généralisée. » (p. 75). Reconnaissons à l'auteur le mérite de ne pas avoir caché les problèmes de son entreprise et d'avoir, aux annexes

deux et trois, fait preuve de transparence dans les décisions méthodologiques prises (codification et définition des éléments de la grille d'analyse, critères de sélection des textes à analyser, processus de détermination du corpus, procédure d'analyse, fiabilité du codage). Par ailleurs, sur le plan théorique, la méga-analyse a des ambitions somme toute modestes : elle cherche à construire un « portrait » de la réalité du savoir d'action pédagogique de l'enseignant. Elle dégage un ensemble d'énoncés qui ne forment pas un tout et ne peuvent être utilisés pour construire un enseignant-robot, un enseignant-expert, un enseignant-moyen, un enseignant-concret ou un idéal-type d'enseignant. Et Gauthier de reconnaître qu'on pourrait « considérer les énoncés comme un amas de morceaux de casse-tête provenant d'une boîte contenant plusieurs casse-tête complètement mélangés. » (p. 76). « En ce sens, reconnaît-il, le portrait est plus surréaliste que représentatif d'un enseignant réel puisque les énoncés ne forment pas un tout cohérent, même s'ils proviennent d'études faites auprès d'enseignants en situation réelle. Cette position légitime, à notre avis, la nécessité du jugement et résout le problème du modèle de science appliquée : on ne peut appliquer tels quels les résultats de la recherche parce qu'ils ne forment pas un tout cohérent » (p. 76). La méga-analyse doit donc être prise pour ce qu'elle est : une liste d'énoncés qui décrivent certains aspects de l'enseignement, dont l'originalité tient à ce qu'elle se fonde sur la recherche empirique et expérimentale, qu'elle est issue de recherches qui s'inscrivent dans le cadre de la classe standard et qu'elle ne vaut que dans des contextes qui correspondent à ce cadre ; enfin, elle a pour fonction d'informer l'enseignant et non de l'assujettir.

Ce second chapitre est important : il fixe clairement à la fois l'intention de l'auteur et aussi les limites de son entreprise.

Le chapitre trois, intitulé modèle pour la recherche en pédagogie, présente ces trois concepts de pédagogie, de recherche en pédagogie et de modèle pour la recherche sur la pédagogie, qu'on prend soin de distinguer d'un modèle pédagogique. L'essentiel du chapitre est consacré à une discussion des trois principales approches américaines pour la recherche en pédagogie, l'approche processus-produit, celle de type cognitiviste – qui comprend notamment le courant de la pensée des enseignants (*Teacher's thinking*) – et celle qualifiée d'interactionniste-subjectiviste. Reconnaissons cependant que l'approche processus-produit domine le champ de la recherche sur l'enseignement. Pour chacune, l'analyse porte sur le ou les postulats de base, les buts poursuivis, les outils méthodologiques les plus courants, les avantages, les limites, les dimensions idéologiques, ainsi que l'apport pour la base de connaissances en enseignement. Soulignons qu'aucune

des trois approches ne sort indemne de ce travail critique. Et Gauthier de conclure : « même si ces paradigmes de recherches s'opposent sur le plan de la méthode, il reste que le problème important n'est pas vraiment là ; il réside plutôt... dans l'utilisation des résultats. Les trois conceptions de la recherche conduisent les chercheurs à produire des résultats qui ne s'opposent pas, comme les épistémologies des méthodologies dont ils sont issus. Ces résultats diffèrent plutôt tout simplement parce qu'ils ont été produits par des instruments de mesure différents qui font apparaître des portions différentes du réel » (122). En ce sens, ce qui intéresse Gauthier, ce n'est pas tellement la « guerre des paradigmes », que le fait que ces différentes approches produisent un savoir qui permet de valider, d'enrichir ou de modifier le raisonnement pratique des enseignants, certaines de ses dimensions ou sa structure d'ensemble. Les dernières pages du chapitre présentent d'abord le modèle de recherche proposé par Shulman, puis celui de l'auteur, à la fois synthétique et électrique.

Le chapitre 4 présente les résultats de la synthèse des 42 synthèses de recherches analysées, dont les auteurs ont extrait 1081 énoncés de type descriptif ou prescriptif. Ces énoncés sont répartis de la façon suivante : 600 (55,5 %) touchent à la fonction pédagogique de gestion de la matière et 481 (44,5 %) se rapportent à celle de gestion de la classe. Ces énoncés ont été regroupés par sous-catégories sur la base de leur proximité de signification. Ainsi restructuré, le corpus d'énoncés est présenté dans un texte continu qui couvre environ 70 pages. La lecture de cette synthèse engendre diverses réactions :

a) de satisfaction de voir confirmées plusieurs propositions sur l'enseignement efficace, comme par exemple, « les maîtres expérimentés cherchent dès le début de l'année scolaire à recueillir des informations sur leurs protégés » (p. 205) et à établir les règles du jeu en classe, des règles dont l'instauration « vise le contrôle des élèves, mais aussi le développement de leur responsabilité » (195) ; « ils savent engager leurs élèves... en présentant clairement les contenus, en sollicitant les moins enclins à se porter volontaires, en gardant le groupe en alerte et en sachant distribuer judicieusement leur attention à ceux qui ont besoin d'aide, tout en manifestant constamment leur vigilance aux autres » (p. 204-205) ; ils formulent des attentes élevées, mais néanmoins réalistes (p. 196), et « se montrent persistants dans leur atteinte » (196) ; en matière de gestion de classe, les enseignants efficaces sont toujours pro-actifs (p. 195) ; aussi, ils utilisent une « rétroaction qui s'effectue de façon fréquente, spécifique, immédiate ou différée selon le type d'évaluation et qui est reliée aux objectifs d'apprentissage » (p. 176) ; au plan de la gestion de la matière, les enseignants efficaces « consacrent une proportion élevée (approximativement 50 %) du temps d'enseignement à la

pratique guidée... l'effet bénéfique des exercices sur l'apprentissage est accru s'ils (les élèves) peuvent profiter de rétroactions correctives données rapidement et présentant un contenu signifiant pour les élèves » (171) ;

b) d'agacement, devant le degré de précision de certaines affirmations ou énoncés descriptifs, – « les enseignants efficaces posent environ une question toutes les deux minutes » (p. 171) ; « ils doivent intervenir environ 16 fois par heure pour rétablir l'ordre ; le niveau cognitif des questions posées doit être ajusté de telle façon que 75 % d'entre elles reçoivent une réponse correcte » (p. 171) – ;

c) de surprise – « les recherches montrent l'importance d'accorder plus de temps aux activités en grands groupes », même si les activités individuelles ou en petits groupes ont pour effet d'améliorer l'attitude des élèves vis-à-vis de l'école (p. 170) –.

Au sein de cet ensemble de propositions, certaines apparaissent de l'ordre de l'évidence : les enseignants d'expérience y verront une confirmation du bien-fondé de leurs pratiques ; d'autres s'interrogeront sur la nécessité de faire ce type de recherche. Pour sa part, l'auteur, après avoir résumé l'essentiel des résultats, conclut qu'« il existe des comportements d'enseignement s'avérant plus efficaces que d'autres en ce qui a trait, d'une part, à la préparation, à la présentation et à l'évaluation des contenus, et d'autre part, à la régulation des conduites des élèves » (p. 204). La synthèse produite révèle donc l'existence d'un ensemble de propositions à partir desquelles des connaissances procédurales peuvent être élaborées et proposées – et non pas imposées – aux enseignants en formation initiale ou continue. Si l'enseignement ne peut être réduit à une technique, il y a néanmoins des éléments techniques, des relations moyens-fins ou causes-effets qui méritent d'être explicitées et discutées.

Dans le chapitre 5, Gauthier réfléchit sur l'utilisation des résultats de cette synthèse. Il est extrêmement prudent dans l'utilisation possible des énoncés, renvoyant dos à dos les positions scientiste et non scientiste et proposant plutôt une troisième voie, qui met l'accent à la fois sur le rôle critique joué par la recherche et sur la nécessité du jugement chez l'enseignant. Considérant le travail de l'enseignant en matière pédagogique comme analogique à celui du juge en matière juridique, il propose de considérer le savoir d'expérience des enseignants validé par la recherche comme une sorte de jurisprudence pédagogique. Celle-ci est certes utile au praticien, mais elle ne prescrit pas à tout coup son action ; celui-ci doit donc exercer son jugement, il doit délibérer, avec prudence.

On ne peut donc accuser Gauthier de vouloir soumettre la pratique enseignante à de quelconques pres-

criptions simplistes et bêtes issues de la recherche, encore qu'il reconnaisse qu'au sein de l'école actuelle, il y a un cadre de l'action pédagogique, un cadre séculaire qui a peu changé tout au long de ce siècle et qu'à l'intérieur de ce cadre, les stratégies d'action pédagogique efficace ne sont pas infinies ou toutes singulières et « artistiques ». Ce qui l'intéresse ultimement c'est la capacité délibérative et collective des enseignants à propos d'un savoir qui leur est propre – un savoir d'action pédagogique – et il estime que la recherche existante est un élément essentiel de cette délibération, de cette construction d'une jurisprudence pédagogique. Cette jurisprudence, celle des savoirs d'action pédagogique, est essentielle à la professionnalisation de l'enseignement, car, affirme Gauthier :

*« Les savoirs d'action pédagogique validés par la recherche sont actuellement le type de savoirs le moins développé dans le réservoir des savoirs de l'enseignant et aussi, paradoxalement, le plus nécessaire à la professionnalisation du métier. Il ne pourra vraisemblablement y avoir de professionnalisation du métier tant que ce genre de savoir ne sera pas plus explicité, étant donné que les savoirs d'action pédagogique constituent un des fondements de l'identité professionnelle de l'enseignant. En effet, en l'absence d'un savoir d'action pédagogique valide, l'enseignant continue à faire appel à l'expérience, à la coutume, au bon sens, etc., pour fonder des gestes, bref, à utiliser des savoirs qui peuvent comporter des limites importantes, mais aussi qui ne le distinguent que peu ou prou du citoyen ordinaire. Or pour professionnaliser l'enseignement, la détermination de savoirs d'action pédagogique valides et la capacité de faire accepter la pertinence de ces savoirs par les autres acteurs sociaux sont essentielles... » (24-25).*

Dans le sixième et dernier chapitre, Gauthier présente l'esquisse d'une théorie générale de la pédagogie, en tant que raisonnement pratique. Quiconque a suivi au cours de la dernière décennie la prolifique production de Gauthier trouvera ici une belle synthèse, fort bien écrite, de ce qu'il a développé de lui-même, ou avec M. Tardif, ou encore avec S. Martineau et D. Simard, sur l'enseignant, acteur rationnel, « praticien qui, en rapport à la situation complexe qui est la sienne, prend des décisions contextualisées dont il peut fournir une justification rationnelle » (p. 236).

À mon avis, tout futur maître devrait lire et méditer sinon l'ensemble de cet ouvrage, à tout le moins les deux derniers chapitres.

Constatons que par cet ouvrage, Gauthier œuvre à la réconciliation entre la recherche, la formation et la pratique de l'enseignement et qu'à cet égard, il mérite notre considération. Gauthier veut en quelque sorte réhabiliter un ensemble de connaissances procédurales – ce dont toute profession ne saurait se passer – et qui forme le

patrimoine du groupe professionnel ; ces connaissances, validées par la recherche, peuvent être transmises en formation, discutées comme base d'une délibération individuelle ou collective. Soulignons que la jurisprudence pédagogique dont il est ici question ne concerne que l'interaction en classe. Ne sont pas prises en considération les relations professionnelles – ainsi que les savoirs qui y sont engagés – en dehors de la classe, au sein de l'école, entre enseignants, avec la direction et la hiérarchie administrative, voire avec l'environnement et ses acteurs (parents, organismes communautaires, etc.). S'il est beaucoup question dans ce livre de l'importance du contexte, il s'agit toujours du contexte de la classe, et non pas des contextes plus larges de l'école, du système éducatif, du milieu et de la société globale. C'est une limite de la synthèse des synthèses ici produite, qui tient probablement à la centration trop exclusive des recherches premières sur l'interaction en classe.

Constatons aussi que la recherche dont il est ici question est en général une recherche finalisée. Il va de soi que toute la recherche en science de l'éducation ne saurait se réduire à ce rôle de validation du savoir d'expérience des enseignants chevronnés ou experts. Il y aurait là, entre autres biais, une tendance inacceptable à la justification du statu quo, ou à tout le moins, une moins grande ouverture à l'innovation et au changement d'une dimension de la classe standard ou de la totalité du moule socio-pédagogique hérité du XVII<sup>e</sup> siècle. On ne peut non plus oublier les remarques que Gauthier lui-même fait sur la qualité de cette recherche et donc sur sa nécessaire critique.

Aussi, le propos de Gauthier sur la professionnalisation de l'enseignement met beaucoup l'accent sur les connaissances déclaratives et procédurales. Or, dans l'enseignement, tout n'est pas que savoir, il y a aussi de l'émotion, de l'affectif, de la passion. Il y a surtout un savoir mobiliser ces connaissances à bon escient. Enfin, ce discours recherche du solide, du certain, du dur au sens où Gage parlait de « *hard gains in the soft sciences* » (« *des gains durs dans des sciences molles* ») et dans sa visée générale, il s'accommode mal du singulier, de l'affectif, du contextuel et du construit local ; d'une pratique en partie indissociable de la personne qui l'investit et qu'on ne peut connaître complètement.

Néanmoins l'ouvrage de Gauthier et de son équipe est fort bien construit et argumenté. On a affaire à un livre « qui se tient », qui est porté par un projet à la fois intellectuel et « politique » (la professionnalisation de l'enseignement), qui ne manque pas d'audace, et qui en cours de route établit clairement ses paramètres, fait face aux embûches et difficultés sans les cacher, et prend position de manière persuasive. Un ouvrage aussi qui marie à la fois la rigueur de l'analyste de contenu et la culture de

l'humaniste et du philosophe, et qui combine l'empirisme et le pragmatisme anglo-américain, d'une part, et la grande tradition conceptuelle et théorique européenne, d'autre part. Bref, un ouvrage stimulant que, j'aime à le penser, seul un chercheur québécois assumant pleinement sa position périphérique par rapport aux deux grands centres de production intellectuelle que sont l'Amérique anglo-saxonne et l'Europe de l'Ouest, pouvait produire.

Claude Lessard  
Université de Montréal.

HASSENFORDER (Jean), ÉTÉVÉ (Christiane) (dir.). – **Les sciences de l'éducation à travers les livres.** Paris : L'Harmattan ; INRP, 1998. – 266 p. (Éducation et formation, série Références).

Il peut paraître paradoxal de présenter ici une note critique sur un ouvrage qui fait lui-même le point sur les notes critiques qui ont été publiées dans la *Revue française de pédagogie* depuis sa création en 1967. Si l'on poussait plus loin le paradoxe, on pourrait imaginer que dans 30 ans environ, cette note pourrait elle-même figurer dans un recensement des notes critiques qui seront publiées depuis maintenant ! En réalité, un premier recueil avec le même titre avait déjà été publié à l'INRP en 1982. L'ouvrage fait aussi penser aux publications qui ont été précédemment coordonnées par Jean Hassenforder et dont le contenu est issu des rubriques de la revue de l'INRP « Perspectives documentaires en éducation », ainsi : « Lecteurs et lectures en éducation » en 1990, « Chercheurs en éducation » en 1992, « Vers une nouvelle culture pédagogique – 29 chemins de praticiens » en 1992. On peut aussi faire référence au livre « Sociologie de l'éducation » (1990) rassemblant sous la direction du même auteur des articles de la *Revue française de pédagogie*.

Mais la comparaison s'arrête là, car si l'on retrouve bien ce même souci de fournir au public sous forme d'un volume des références qui étaient « éclatées » dans plusieurs numéros d'une revue, nous avons affaire ici à une bibliographie classée en rubriques, assortie de trois lexiques très utiles (descripteurs, auteurs des ouvrages chroniqués, auteurs des notes critiques). C'est donc principalement un instrument de travail qui est mis à disposition : il présente 1198 références d'ouvrages publiées dans 113 numéros de la revue de 1967 à 1995. L'originalité du livre réside dans le fait qu'il ne s'agit pas simplement d'un recensement d'ouvrages sur l'éducation pendant une période déterminée (et il en existe d'autres) mais aussi, par le même mouvement, du repérage des textes qui les ont pris pour objet et donc de leurs auteurs, environ 400. Sous cet angle, bien mis en évidence par Hassenforder qui

retrace les modes de fonctionnement de la rubrique des notes critiques, c'est toute une dynamique scientifique qui est repérable, à travers « l'apparition et le développement des champs de recherche et l'émergence des disciplines qui s'inscrivent aujourd'hui dans les sciences de l'éducation », mais aussi à travers la présence de plus en plus marquée dans les années 70 de références à des ouvrages étrangers. Cette dynamique est encore révélée par les critiques croisées sur un même ouvrage, c'est-à-dire rédigées par plusieurs auteurs pouvant confronter leurs points de vue (19 ouvrages ont connu ce type de traitement, mais on peut regretter que la liste présentée ne mentionne ni les auteurs des notes, ni les renvois au plan de classement numéroté).

Bien entendu, se pose alors la question du choix des ouvrages et des auteurs des notes critiques. Jean Hassenforder en assume la responsabilité mais en explicitant ses choix : d'un côté, des ouvrages « qui paraissent des jalons dans la réflexion sur l'enseignement et l'éducation », présentés en fait sous la forme classique du livre (d'où la mise de côté des rapports de recherche), d'un autre côté, des lecteurs-auteurs des notes qui soient familiers du domaine traité mais qui soient aussi capables d'exercer un regard critique de bon aloi.

Quant au classement proposé, il est explicité par Christiane Étévé : priorité donnée aux disciplines de référence lorsque celles-ci sont identifiables (avec des problèmes posés par le classement des recherches au croisement de disciplines), mais aussi place accordée aux objets de recherche. Les aspects inévitablement arbitraires du classement sont en partie réduits par le fait qu'il s'appuie sur tout un travail antérieur de gestion documentaire, que certains renvois sont ménagés d'une rubrique à une autre, que les descripteurs placés en index sont aussi ceux du lexique de la banque de données FRANCIS en sciences humaines. Autant de raisons pour considérer cet ouvrage comme un excellent outil de travail mis à la disposition non seulement des chercheurs mais aussi de ceux qui souhaitent s'informer sur l'évolution des travaux sur l'éducation au cours des 30 dernières années.

Éric Plaisance  
Université Paris V

IMBERT (Francis) et le groupe de recherche institutionnelle. – **Vivre ensemble, un enjeu pour l'école.** Paris : ESF, 1997.

Francis Imbert, professeur en sciences de l'éducation et psychanalyste, publie régulièrement depuis quelques années des livres qui, à partir de la théorie lacanienne, relatent et analysent son expérience, en tant qu'animateur

de groupes Balint d'enseignants du premier degré. La première partie nous présente ses référents théoriques. L'auteur part d'un diagnostic sur notre société moderne : pour les enfants et les adolescents, les repères sont « effrités » et les interdits « flous et inconsistants ». Littérature et cinéma sont convoqués pour confirmer cette idée. Il y aurait donc une « crise de l'identification » liée à un « déclin de l'imaginaire paternel » et « des Noms-du-Père » (Lacan), et une « crise du lien social » qui aurait des « répercussions sur la structure du sujet ».

La conséquence en serait une transformation nécessaire de la fonction de l'école. « Dans un contexte de délitement de la trame symbolique, c'est toute la question du *vivre-ensemble* qui se trouve posée et qui doit se trouver prise en charge à nouveaux frais ». La pédagogie institutionnelle apparaît alors comme le moyen de cette transformation. Les thématiques classiques de ce courant sont rappelées. L'enfant « bolide », image du « chaos où les places s'emmêlent », d'un moi tout-puissant, sidéré par « sa toute-jouissance », « moi-tout, indivis et mortifère ». La nécessité de la séparation, pour l'instauration de la dimension symbolique, de la loi symbolique, fondatrice de l'humain, dont l'enjeu est « celui de l'alliance, du pacte, de la convention ; de l'obligation à l'échange ». La thématique de la subjectivation, désassujettissement de l'être sidéré, aliéné aux images et aux fantasmes, et articulation des « conditions d'une mise en pratique de la loi et corrélativement d'un redémarrage du désir ». Le « véritable travail du pédagogue » est alors de « réarticuler du sun » (sun=sym-bole), c'est-à-dire des « circuits symboliques – des tiers, des médiations, des entre-deux – », grâce à ces « lieux-temps de rencontre, d'échange et de partage », « d'interpellation, de reconnaissance et d'alliance », que sont le « Quoi de Neuf ? » et le « Conseil ». Ces « institutions », ces lieux de « parole écoutée », constituent « l'ouverture de lieux d'appel » (à cet échange et à ce partage), afin que chaque sujet ait une « place » dans le réseau d'échanges de la classe. « Se réunir, échanger paroles et actions pour que les *bolides* aient quelque chance de se plier à l'ordre de la rencontre et de l'échange, de se déloger de leur trajectoire de mort, de se pacifier ».

La suite du livre présente des études de cas commentées, d'élèves en grande – ou moins grande – difficulté qui illustrent ces thématiques. Ces récits, écrits par les membres du GRPI, sont des témoignages très vivants, émouvants – et toniques, car ils montrent que l'action éducative et pédagogique, médiée par ces moments où de vrais échanges peuvent avoir lieu dans le groupe d'élèves, peut avoir des effets positifs. On peut s'étonner toutefois que ne nous soient présentés que des récits de réussite, comme s'il n'y avait pas de cas rebelles. Peut-être aurait-on moins une impression de magie si parfois certaines tentatives se mon-

traient vaines ou inabouties. Et n'y a-t-il pas parfois des cas d'échecs qui peuvent aussi se révéler instructifs ?

Quant à la théorisation, on a l'impression que sa trame assez simple – fondée sur des couples d'opposés (fusion-séparation ; chaos-différenciation ; déliaison-liaison ; fermeture-ouverture ; clôture-échanges ; réglementation surmoïque-loi symbolique ; guerre-paix...) – représente des points de repère efficaces pour une action pédagogique qui se situe toujours dans l'urgence de situations inédites.

On pourrait toutefois émettre une objection de fond sur ce lien opéré si rapidement entre la crise du lien social et le déclin de la figure paternelle. Sans doute y a-t-il bien, comme il l'est rappelé, des explications économiques et sociales à la situation de ces pères déçus des classes populaires, mais peut-être surtout une discordance entre leur situation sociale réelle et leur prétention à maintenir l'autorité paternelle et maritale traditionnelles. Il est étonnant qu'aujourd'hui encore la psychanalyse se crispe sur cette soi-disant perte de l'autorité du père c'est-à-dire, au fond, sur le maintien des rapports de domination dans la famille. Il nous semble, au contraire, comme le montrent d'ailleurs les recherches en sociologie de la famille, menées, par exemple, par Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, qu'une famille plus égalitaire rend plus aisée la création, ici souhaitée, du lien et de l'échange. On s'étonne aussi de voir présenter le problème de la séparation uniquement comme un problème dans le rapport entre la mère et l'enfant, comme si ne pouvait exister qu'une mère archaïque et non pas aussi un père archaïque. À son corps défendant, l'auteur se dément lui-même, avec l'histoire d'Alí (p. 83 et sq), qui semble fusionné avec cette image de père archaïque, entretenant en lui ces fantasmes d'être « le plus fort » et « immortel ». Peut-être cette fusion aurait-elle été moins intense et moins délétère si la mère, plutôt que d'être ainsi reléguée, « dans son coin toute petite », avait pu mieux prendre sa place. L'on s'étonne que la psychanalyse en soit encore à considérer que, dans le complexe d'Œdipe, seul le père désire la mère, seul « sujet » d'un désir dont la mère est « l'objet » (comme si la mère ne désirait pas aussi le père...) et à cantonner la mère dans cette figure de mère archaïque aliénante (comme si n'existait pas aussi une mère œdipienne, tout aussi capable que le père, dans bien des cas aujourd'hui, de faire accéder l'enfant à la loi symbolique et à la culture). Que seraient d'ailleurs ces enseignantes qui participent au GPRI ? des figures paternelles ?

Nicole Mosconi  
Université Paris X

JAFFRÉ (Jean-Pierre), FAYOL (Michel). – **Orthographe. Des systèmes aux usages.** Paris : Flammarion, 1997, 126 p. (collection Domino).

On sait que l'acquisition de l'orthographe est un apprentissage laborieux chez chaque enfant. Chez l'adulte, sa maîtrise est souvent loin d'être parfaite. La performance à « écrire sans faute d'orthographe » est indicatrice de la maîtrise de l'écrit et, comme telle, elle est reliée à une bonne « culture générale ». Pour un individu, une « bonne écriture » est devenue aujourd'hui un enjeu lors de la recherche d'un emploi où la sélection s'opère d'emblée sur les candidats possédant au moins cette compétence. Aussi mal aimée des enfants que des enseignants, longtemps délaissée par les chercheurs au profit de la lecture, l'orthographe a mauvaise réputation car elle est perçue encore essentiellement à travers une caractéristique de norme sociale. Pourtant son poids social est aujourd'hui beaucoup trop élevé pour que soit délaissé à l'école son apprentissage. L'orthographe est dans la lecture, elle est également dans l'écriture. Ces savoirs fondamentaux peuvent donc se nourrir mutuellement car l'orthographe renseigne précisément sur la structure linguistique d'un système d'écriture facilitant en cela une certaine prise de conscience de la langue.

L'ouvrage de synthèse de Jean-Pierre Jaffré et Michel Fayol s'inscrit dans cette perspective. Plus qu'une affaire de norme, l'orthographe rend le sens visible, elle révèle donc des principes d'écriture construits au gré des soubresauts de l'histoire d'une nation. Sa maîtrise et son traitement exigent que l'on soit conscient de ces règles pour que certaines formes soient mémorisées.

Jean-Pierre Jaffré, dans la première partie de l'ouvrage, s'attache d'une part à éclaircir les concepts de « langue », « écriture », « orthographe » en montrant comment chaque terme se définit par rapport aux autres par ses usages et son champ d'application et, d'autre part, à rendre compte de l'évolution historique d'une langue vers une écriture et une orthographe. Cette évolution aboutit à « un compromis, un dosage entre des principes fondateurs, une culture et une histoire ». Fruit d'une complexe élaboration, dans laquelle les faits économiques ont joué un rôle capital, l'écriture s'est orientée vers l'abstraction alphabétique, en se dégageant du pictogramme, de l'idéogramme et du phonogramme, ancêtre du signe alphabétique. Dans les langues qui possèdent une écriture alphabétique, ce qu'on attend d'une orthographe, c'est essentiellement qu'elle soit claire et pour cela qu'elle soit aussi phonétique que possible, c'est-à-dire qu'à chaque phonème de la langue corresponde un signe alphabétique et un seul. Ce principe phonographique (écriture des sons de la langue) est la condition *sine qua non* de l'écriture. Mais, pour des raisons qu'il convient de rechercher dans l'histoire de l'écriture,

l'écart entre la représentation graphique d'une langue et sa prononciation n'a cessé d'augmenter. Aucune écriture existante n'est donc satisfaisante : les lettres ont plusieurs valeurs selon leur place dans le mot et leur combinaison avec d'autres lettres ; un phonème peut correspondre à plusieurs lettres et une lettre peut correspondre à plusieurs sons ; il n'y a donc pas forcément de relation biunivoque entre phonèmes et lettres (ou graphèmes). Dès lors, ce qui va permettre de comparer les orthographe pour avoir une indication sur leur complexité et, donc, sur leur facilité d'acquisition, c'est précisément ce degré de relation biunivoque : plus la relation sera élevée (nombre de phonèmes et de graphèmes sensiblement équivalent), plus la transparence de l'orthographe sera élevée (par exemple, l'espagnol), plus elle sera faible, plus l'orthographe sera opaque (par exemple, l'anglais).

Le problème de la façon dont les diverses orthographe sont traitées par les individus fait l'objet de la seconde partie de l'ouvrage (Michel Fayol). A partir de trois ancrages empiriques (les données de la neuropsychologie du langage, les données développementales et les données issues de l'étude des erreurs en production), l'auteur montre combien l'acquisition de l'orthographe nécessite l'établissement de relations fortes entre des unités linguistiques issues du langage oral et celles de l'écriture. Une orthographe, ou le système de contraintes sur ces unités d'écriture, transparente va être plus facile à maîtriser qu'une orthographe qui reflète peu les relations entre le langage oral et le langage écrit. C'est pour cela que, par exemple, les enfants espagnols peuvent écrire plus précocement des nouveaux mots que leurs homologues anglais du même âge.

Les données de la neuropsychologie suggèrent que les traitements orthographiques seraient opérés à partir de deux « voies » ou procédures principales : une procédure d'adressage (ou « voie lexicale ») permettant la génération des mots familiers ou irréguliers et une procédure d'assemblage (ou « voie phonologique ») permettant la génération des mots nouvellement rencontrés. Dans les modèles actuels de l'acquisition de la lecture et de l'orthographe, on retrouve cette distinction pour expliquer comment évoluent les représentations cognitives d'un niveau lexical (avec utilisation massive de la procédure d'assemblage pour constituer un stock de mots nouveaux) vers un niveau orthographique qui respecte les contraintes du système d'écriture. On voit bien que, de cette façon, l'orthographe n'est pas considérée comme un savoir spécifique, mais comme la manifestation d'une connaissance lexicale construite à partir de la confrontation avec l'écrit.

L'analyse des erreurs d'orthographe fait apparaître qu'il existe, dans un système d'écriture particulier, des zones de fragilité pour certaines configurations pour les-



quelles même des scripteurs experts manifestent des hésitations. Ces zones de fragilité concernent essentiellement des variations graphiques pour lesquelles il n'existe pas conjointement de variations ou d'informations sonores. C'est le cas par exemple des doubles consonnes (*ballade, balade*) ; des marques du genre ou du nombre et des homophones (*saint, sein*).

Cet ouvrage apportera au lecteur de solides bases conceptuelles pour s'approprier un domaine aussi complexe que celui de la construction de l'orthographe et de son acquisition. Clair et concis, il sera apprécié tant par l'étudiant que par le professionnel de la formation. Saluons enfin la qualité de cette collection « *Domino* » dirigée par Michel Serres et Nayla Farouki, qualité qui ne se dément pas au fil des parutions qui mêlent habilement rigueur scientifique et vulgarisation.

Bernard Lété  
INRP

MIALARET (Jean-Pierre). – **Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant.** Paris : PUF, 1997. – 242 p. (L'Éducateur).

Si nombre de travaux se sont penchés sur le dessin chez le jeune enfant, le domaine musical restait jusqu'à présent bien silencieux. Voilà qui est très avantageusement réparé avec l'ouvrage de Jean-Pierre Mialaret : *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Ceci revient à souligner toute l'importance novatrice de ce livre qui instaure en fait une contribution fondatrice aux recherches sur les activités d'exploration musicale chez le jeune enfant.

Cette contribution concerne déjà l'originalité de la méthodologie et des outils utilisés. Le corpus, recueilli sur une période de cinq ans, correspond à 121 productions réalisées spontanément au métallophone par 61 enfants, âgés de 2 à 9 ans. L'étude longitudinale et systématique de chacune de ces productions permet, pour la première fois auprès d'un corpus important, une analyse des différents tâtonnements et de leurs processus d'actualisation dans la perspective d'une microgenèse des expériences musicales de l'enfant. Une telle approche renvoie par ailleurs à la collecte et à la transcription des productions. Là aussi, le protocole retenu s'avère extrêmement fructueux et innovant dans le champ de la psychologie. En se basant sur les outils de l'ethnomusicologie utilisés par S. Arom, J.-P. Mialaret élabore un système qui permet d'intégrer la complétude des divers paramètres impliqués dans l'activité musicale de l'enfant (forme des gestes instrumentaux, paramètres temporels, mélodiques, intensifs).

Cette recherche, ainsi conduite dans la diachronie de cheminements exploratoires, pose la question de la saisie des émergences et des modes de consolidation d'une intentionnalité et d'une significativité proprement musicales dans le geste créateur du tâtonnement. Le cadre théorique qui introduit le livre délimite, à partir d'une synthèse de divers travaux, un champ notionnel essentiellement appliqué au lien entre l'expérience perceptivo-motrice du tâtonnement et l'instauration progressive de significations par lesquelles le sujet s'approprie la culture musicale. Ceci conduit à rappeler la signifiante même du jeu sensori-moteur où, comme l'écrit J.-P. Mialaret, dans « le dialogue perceptivo-moteur entre le geste producteur et le son produit par ce geste », l'activité musicale se révèle dans une dynamique de « désir » et de « curiosité d'explorer et de tâtonner », à l'image d'un « phénomène transitionnel (au sens de D.W. Winnicott) ».

Après les présentations de ce cadre théorique, puis des protocoles d'observation et de transcription, le quatrième chapitre est consacré à la description des productions musicales. L'accent porte déjà sur les formes des gestes instrumentaux (balayages, frappés/balayés et glissandi...) et sur leur maîtrise progressive à partir desquelles l'enfant organise ses explorations. L'analyse des contours mélodiques produits permet ainsi de souligner l'interdépendance du contrôle du geste et l'intentionnalisation de formes musicales particulières, alors déployées entre tension et détente sur la base de la répétition-variation. Dans cette perspective, J.-P. Mialaret réintroduit les notions de « vecteur dynamique » et de « pivot », issues des travaux de M. Imberty. Par la configuration même de son dynamisme, le geste instrumental, initialement exclusivement sensori-moteur, devient le premier « pivot » de l'organisation musicale en cours. C'est ainsi autour des paramètres dynamiques de ce geste (direction, élan, intensité, durée, rapidité) que s'enclenchent à la fois des schèmes d'organisation sonore et des figures expressives de plus en plus accentuées. L'expressivité, le lieu même de l'émotion musicale dirons-nous, révèle dès lors son interdépendance avec la dynamique tensionnelle induite par le « pivot » fondateur du geste. D'autre part, le travail de l'itération et l'émergence croissante de schèmes induisent de nouveaux « pivots » qui balisent l'exploration en lui fournissant des éléments stables, eux-mêmes reliés par un « colmatage qui renvoie au contraire à la fluctuation, l'irrégularité, l'informe ». Ainsi, « chaque production est composée d'une succession de segments plus ou moins semblables, selon, soit les répétitions de leurs éléments, soit les variations de leurs éléments stables et/ou instables, et les variations de l'organisation des relations entre pivot et colmatage ».

Une telle analyse conduit à interroger le couple répétition/variation dans les caractéristiques fonctionnelles et

expressives des tâtonnements musicaux. Le cinquième chapitre répond à cette orientation en se basant sur l'étude de 17 productions d'un groupe d'enfants de 3 ans. Deux modes distincts d'organisation sont alors dégagés. Le premier concerne la répétition de segments en « successions de parcours rectilignes », où « les changements interviennent entre les différents trajets ». Le second situe la variation dans l'organisation interne de chaque segment, où se croisent des éléments réitérés et des changements de longueur, d'orientation, de mode de frappe de l'instrument. Cette mise en évidence du rôle constitutif que joue l'oscillation répétition/variation au travers des constructions intra- ou intersegmentales ouvre l'approfondissement théorique que présentent les deux derniers chapitres. La répétition secrète toujours une variation, comme il l'a très souvent été observé tant en musicologie qu'en psychologie. Toutefois, la dualité se solde par une opposition. La répétition instaure une cohérence qui stabilise, unifie le flux temporel, en permet une maîtrise, tandis que la variation induit de l'instable, de la diversité. C'est sur ce fonds de stabilité et d'instabilité que se construit l'expérience musicale, que s'agglomèrent des fragments et schèmes en séquences enchevêtrées et progressivement complexifiées. J.-P. Mialaret propose ainsi une « phase associative », succédant à la phase exploratoire initiale. Mais au-delà de la réalisation strictement formelle, le processus interroge aussi la structuration même des expériences émotionnelles du sujet. La répétition est source de plaisir, d'autant plus qu'elle génère des développements qui garantissent une conservation du modèle initial. Par contre, l'immixtion de la variation risque toujours de briser l'effet sécurisant de la répétition, de mener, écrit l'auteur, à « l'état chaotique (D. Stern) ou non intégré (D.W. Winnicott) dans lequel se trouve le sujet lorsqu'il est confronté à une situation nouvelle ; ensuite, un mouvement émerge vers la cohérence ». Dans ce jeu entre le stable et l'instable, entre la consolidation par itération et la perte par variations, intervient un équilibre subtil où se déploie l'émotion, où se déploient aussi les conditions d'une emprise de l'enfant sur sa propre expérience. Face à ce jeu, la répétition rappelle déjà son rôle structurant. Mais dans les variations qu'elle sous-tend, dans le dévoilement du « non-intégré » et de l'instable, s'inaugure aussi l'expérience émotionnelle de l'angoisse, de la perte qui réclame à son tour le retour salvateur d'une cohérence par répétition. C'est par une telle oscillation que l'enfant apprend à maîtriser progressivement les limites du cohérent et du chaos, du stable et de l'instable, et à construire de la sorte, au travers de son expérience du temps et de la mise en expressivité musicale, son identité de sujet apprenant.

La recherche que présente J.-P. Mialaret s'appuie sur un abondant travail de terrain, notamment initié dans le

cadre de la neuro-psychiatrie infantile. Ce contexte permet d'étayer des théorisations qui, jusqu'alors, n'avaient pas bénéficié d'une analyse auprès d'un large corpus. Ceci revient à souligner les apports de cet ouvrage envers la psychologie de la musique et de l'apprentissage. Déjà, la dualité répétition/variation prend un relief particulier qui rencontre le processus même de l'apprentissage où, pour reprendre ici une parole d'A. de Peretti, se vit « le paradoxe d'une sécurisation qui permet d'oser davantage ». D'autre part, en montrant en quoi, au travers des dynamiques tensions/détentes, la signifiante et le travail de l'émotion s'instaurent dès le tâtonnement sensori-moteur, la recherche rappelle l'indissociation du geste corporel et de l'expressivité face à la structuration de l'expérience musicale. Les interrogations sur l'émotion et le sens esthétique, toujours problématiques dans la littérature psychopédagogique, sont alors considérablement renforcées. Mais, du même coup, le clivage du geste corporel et de la pensée expressive se trouve radicalement démenti. Or, c'est au nom de ce clivage, clivage somme toute de l'âme et du corps, que l'enseignement musical s'est « décorporalisé », réclamant souvent un détour par le préalable abstrait du code solfégique. C'est là l'une des plus importantes contributions de la recherche de J.-P. Mialaret : l'enfant est potentiellement capable d'exprimer et de développer une activité musicale exploratoire spontanée, riche et signifiante. Ceci revient à souligner la référence incontournable que constitue désormais ce remarquable livre à la fois en matière d'éducation musicale, de psychologie tant de la musique que de l'apprentissage chez le jeune enfant. Un ouvrage fondamental.

Gilles Boudinet

MOSCONI (Nicole) (dir.). – **Égalité des sexes en éducation et formation.** – Paris : PUF, 1998. – 265 p.

*Égalité des sexes en éducation et formation* est une formule aux connotations multiples. Il pourrait s'agir tout aussi bien d'un objectif que d'un slogan ou d'une revendication. C'est ici le titre d'un ouvrage collectif dirigé par Nicole Mosconi qui rassemble les contributions d'une des rencontres de la Biennale de l'éducation et de la formation. Si l'on ajoute qu'il se situe dans la ligne des Études féministes, on comprend qu'il s'agit d'un ouvrage alliant recherche et réflexion, constituant un ensemble de références solides, francophones et européennes, tout en étant teinté de militantisme.

Et certes, la différence des sexes, de même que l'origine socio-économique, est une variable qui a des implications

politiques fortes. Dans une introduction qui fait un état des lieux historique et théorique documenté, N. Mosconi précise : à la question de la sexualité (...) les études féministes ajoutent un second questionnement : la question du rapport de pouvoir entre les sexes (genres), avec pour préalable l'hypothèse que les rapports sociaux de sexe s'opèrent sur le mode du pouvoir de l'un, le masculin, sur l'autre, le féminin (p. 9). Il ne s'agit pas seulement, par exemple, d'observer les différences d'adaptation entre filles et garçons comme le faisait B. Zazzo, dès 1978, dans *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire* (PUF). Les études féministes revendiquent une reconnaissance explicite de ce rapport de domination, ce qui les situe au carrefour d'un projet de savoir et d'un projet de transformation sociale.

Que sait-on des aspects sexués touchant les problèmes de l'éducation, du travail, du chômage, des modes de vie, etc. ? Comment lutter efficacement contre l'hégémonie masculine ? La composition de cet ouvrage entrelace ces deux préoccupations tout en suivant l'organisation des conférences et tables rondes de la Troisième Biennale.

Une première partie propose un tour d'horizon sur l'égalité des sexes, situant l'éducation et la formation dans un contexte plus vaste, philosophique, politique, économique, psychologique. On peut retenir notamment des textes de synthèse sur la participation politique des femmes et sur leur accès au marché du travail, mais aussi une réflexion philosophique de G. Fraisse sur les termes d'égalité-identité-différence. Réflexion classique jusqu'au moment où cette préoccupation est qualifiée d'ethnocentrique : l'égalité n'est-elle pas une thématique pour temps de paix et d'abondance ? Les exactions dans les pays en guerre rappellent que la liberté des femmes n'est pas plus acquise que l'égalité.

Une dernière partie est centrée sur l'égalité des sexes en formation des adultes. Au-delà du constat d'inégalité d'accès à la formation professionnelle, l'enquête de Martine Chaponnière dans trois entreprises suisses retient l'attention. Si elle remarque que la prégnance des stéréotypes sexuels chez les ouvrières est peu marquée dans l'usine hautement technologisée, néanmoins une même conception semble réunir ces femmes : *la seule manière d'apprendre : sur le tas, grâce à l'aide des collègues* (p. 224).

Quant à la deuxième partie, elle réunit des articles touchant la mixité scolaire. Ces textes de France ou d'Allemagne, d'Espagne ou d'Italie... diffusent des résultats de recherches, communiquent les arguments qui animent les débats sur la mixité, ses effets, son maintien ou son éventuelle suppression. Les diversités nationales sont stimulantes, elles permettent de réfléchir sur la prégnance de conceptions et convictions qui semblent aller

de soi, alors que l'attention à d'autres points de vue en montre la particularité. En France, ce débat est inexistant et l'évoquer paraît choquant à beaucoup. En effet y a-t-il une forme plus égalitaire que celle qui assure à chacun le suivi du même enseignement ? Certes, mais si l'on étudie ce qui se passe à l'intérieur de la classe, il semble manifeste que les garçons et les filles ne sont pas traités de la même façon (Mosconi, 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* PUF). De plus dans ce contexte, les préférences et les orientations des garçons et des filles se développent de façons différenciées. Se pose donc une question pratique, historiquement datée : quelle serait la stratégie la plus efficace pour assurer, maintenant, l'égalité des sexes ?

Des démarches de recherche comparatives ont été mises en œuvre pour évaluer l'impact de ces stratégies et apprécier la plus efficace. Cette approche a des implications ambiguës. L'égalité serait-elle atteinte dès lors qu'autant de filles que de garçons choisiraient les filières nobles et valorisées ? Pourquoi l'égalité se jouerait-elle de façon privilégiée en termes de rapport au savoir ou d'insertion professionnelle ? On néglige peut-être que se trouvent ainsi prises pour cibles des valeurs masculines. L'égalité est alors pensée en termes de concurrence et de rivalité, sur des terrains qui n'ont été choisis par les femmes que parce qu'ils étaient préalablement dominés par les hommes.

On comprend alors que, dans une perspective de lutte contre la domination, deux courants s'opposent. D'un côté les *séparatistes* qui considèrent qu'il est important pour les femmes de se construire une identité collective et individuelle positive, selon une pédagogie spécifique, à l'écart du groupe masculin. De l'autre, les *intégrationnistes* qui se préoccupent de gagner place et reconnaissance dans les institutions existantes.

Ces approches multiples soulèvent des questionnements transversaux de fond concernant les rapports entre politique et savoir et les modalités de construction du savoir : *Le savoir produit par les hommes-chercheurs en sciences sociales et humaines est un savoir qui, sous couvert d'objectivité, (...) tend à considérer l'« homme » comme l'universel et à « oublier » les rapports sociaux de sexes et la domination masculine* (p. 16).

Toutefois il ne faudrait pas se limiter à une lecture professionnelle, à visée scolaire, ou à une lecture politique. Si certains textes privilégient l'égalité comme une revendication, d'autres laissent entrevoir l'intérêt qu'aurait une approche en terme d'interdépendance. Ainsi Barbara Mapelli poursuit des recherches sur *les nouvelles étudiantes*, ces filles de plus en plus nombreuses qui se donnent des chances de réalisation personnelle en pour-

suisant leurs études. Quels sont leurs points de vue ? Il semblerait qu'elles posent la reconnaissance du changement masculin et deuxièmement l'affirmation tranquillement admise que les qualités féminines sont l'espace positif pour le changement c'est-à-dire le progrès masculin (p. 186). Claudine Baudoux, faisant état de recherches canadiennes, note aussi que *ce sont les garçons les plus typés masculins ou qui adhèrent davantage aux stéréotypes de sexe qui réussissent le moins bien* (p. 149). Le rôle traditionnel des hommes, organisé par des valeurs telles que l'honneur ou la virilité, se trouverait remis en cause par les attentes des femmes comme par l'école. La sensibilité, qualité habituellement considérée par excellence comme féminine, serait ainsi susceptible de devenir petit à petit une qualité masculine attendue. L'action scolaire et éducative, par la mixité des groupes, par la prédominance des enseignantes, toucherait là, silencieusement mais profondément, la formation des hommes et des femmes de la société de demain.

À l'écart des projets volontaristes de marginalisation séparatiste ou d'intégration revendicatrice, l'implication des femmes auprès des hommes et avec eux – et réciproquement l'implication des hommes auprès des femmes et avec elles – conduirait à des transformations des unes et des autres. Ce processus en œuvre, de fait dans la vie quotidienne et dans divers champs de pratiques sociales, poursuit ce que Norbert Elias étudiait dans *La société de cour* (Flammarion, 1985) et nommait le mouvement de civilisation.

Ainsi cet ouvrage offre un ensemble de textes documentés dont l'engagement stimule la réflexion. C'est pourquoi il importe de souligner qu'il ne concerne pas seulement ceux qui s'intéressent à la question de l'égalité des sexes en éducation. Au-delà de ce thème est en jeu la compréhension de la transformation de la société dans laquelle nous vivons.

Michèle Guigue  
Sciences de l'éducation, Université Lille III

MOUGNIOTTE (Alain). – **Maritain et l'éducation.** Paris : Don Bosco, 1997. – 151 p. (Sciences de l'éducation, coll. dirigée par Guy Avanzini).

Nous n'avons pas, dans la pensée française, trop de philosophes qui se soient intéressés à l'éducation en tant que telle, et non comme un simple moyen de mise en œuvre de leur système, pour que l'on ne prête pas une attention particulière dès que l'un d'eux titre un ouvrage : « Philosophie de l'éducation ». Il en est ainsi de Jacques

Maritain, qui a trouvé en Alain Mouniotte un lecteur attentif et averti sur les questions d'éducation, en particulier dans le rapport à la politique. Il est vrai, comme Mouniotte le note d'entrée, que « l'œuvre de Jacques Maritain semble être aujourd'hui l'objet d'une redécouverte, d'un renouveau d'intérêt et d'attention », en particulier à la faveur de la publication, grosse de 17 volumes de quelque 1200 pages chacun, de ses *Œuvres complètes*, entreprise en 1982 et achevée en 1995 aux Éditions Universitaires de Fribourg. La publication récente d'une biographie considérable, due à J.-L. Barré (*Jacques et Raïssa Maritain, Les mendiants du ciel*, Paris, Stock, 1995), est venue encore activer, à côté de nombreux ouvrages et colloques qui lui sont régulièrement consacrés, l'intérêt pour ce penseur qui a compté dans le paysage intellectuel français.

Dans cette masse d'ouvrages et de manifestations, peu sont cependant consacrés à l'étude de sa pensée éducative et de ses idées pédagogiques, alors que le parcours de sa biographie révèle à la fois la précocité et la constance de l'intérêt de Maritain pour l'éducation. En témoignent encore la reprise et l'enrichissement constant, entre 1943 et 1969, de sa contribution à la philosophie de l'éducation. En huit petits chapitres incisifs, écrits d'une plume énergique, chacun suivi d'un recueil de textes, Alain Mouniotte nous livre la substance des idées pédagogiques de Jacques Maritain. Il montre d'abord que son intérêt pour l'éducation, s'il peut trouver une explication psychologique dans la discorde entre ses parents dont il a souffert dans sa jeunesse, s'inscrit en vérité dans une exigence d'ordre logique, « en ce sens que l'idée d'homme, telle que l'établit la métaphysique, exige que l'homme accède à cette idée et y adhère. Or comment cela se ferait-il sans éducation ? » (p. 13). Et Mouniotte de dégager quatre rôles qui, selon Maritain, incombent à la philosophie par rapport à l'éducation : le premier consiste à évaluer la portée des savoirs dont elle fait l'objet ; le deuxième à expliciter le sens des pratiques éducatives à travers l'espace et le temps ; le troisième, de type normatif, se donne pour tâche de préconiser les valeurs à promouvoir et d'argumenter en vue d'en justifier l'adoption ; le quatrième s'interroge enfin sur le sens même du phénomène éducatif en tant qu'universel, nécessaire et spécifiquement humain (p. 13-14). Un chapitre est consacré aux finalités à travers une critique du pragmatisme (américain : Maritain, établi aux États-Unis, écrit d'abord pour le public américain), du sociologisme et de l'intellectualisme, encore que la responsabilité première de l'école ne soit pas d'ordre moral (c'est l'affaire de la famille !), mais qu'il lui appartient essentiellement d'enseigner à penser. Dans le chapitre sur l'élève, on notera (p. 41) un jugement très ouvert, nuancé et pertinent à l'égard de l'Éducation nouvelle, et plus globalement de la pédagogie

gie moderne et de ses « méthodes progressives ». La référence à Saint-Thomas (chapitre 4) s'impose : Mougnotte note à juste titre que Maritain s'est inspiré ici librement des « vues thomistes sur l'éducation » sans faire vraiment l'effort d'explicitier et d'exploiter systématiquement la doctrine du Docteur Angélique en matière éducation (où réapparaîtrait sans doute la discussion avec Gilson sur le néo-thomisme de Maritain...). Intéressantes sont encore, au chapitre 6, les vues de Maritain (écrivant toujours des États-Unis) sur les événements de mai 1968 et sur le « mal métaphysique » d'une jeunesse privée de toute raison de vivre. Le chapitre sur la pédagogie chrétienne selon Maritain mériterait pour le moins une discussion, dès lors, par exemple, que le bergsonisme est jugé « absolument incompatible avec la philosophie chrétienne » (p. 116) et que la question du péché originel est vite réglée par « l'impact de la Grâce » (p. 118).

Le chapitre final où Mougnotte retient « quelques objections » aux idées sur l'éducation de Maritain retiendra l'attention. Sont ici mis en cause une forme de dogmatisme catholique de Maritain, son optimisme politique, sa naïveté démocratique, sa confiance en l'Église de France... Grandeur des Idées – la Politique, l'Éducation, le Christianisme – d'une part, et quasi impossibilité de leur réalisation historique dans une « bonne politique », une « bonne éducation », une « bonne religion » d'autre part. Faut-il y voir, conclut Mougnotte dans une rafale de questions, l'effet d'une inapplicabilité provisoire, ou bien – avancerais-je plutôt – le résultat d'une inadéquation structurelle de ces idéaux à la société, française ou autre, des hommes ? C'est visiblement, chez le « paysan de la Garonne » et son interprète bienveillant, une nostalgie de politique et de chrétien (catholique) qui aimerait que l'éducation servît à installer en ce monde le Bien suprême. Mais qu'en serait-il de l'éducation, de sa raison d'être et de son essence, si, par un coup de baguette magique politico-religieux (hum ! hum !), la réalité sociale rejoignait l'idéalité ? Ne faut-il pas s'y résigner joyeusement : depuis qu'elle est née à l'Idée, l'éducation, dans sa réalité pédagogique, ne cesse précisément de vivre de l'inadéquation essentielle entre l'individu et son accomplissement social. Je sais que c'est inconfortable, et que l'on préfère rêver d'un monde formé dans l'essence divine (ou socialo-divine). Que l'on rêve donc ! Mais en admettant que l'on voulût faire passer ce rêve dans la réalité, qui, en ce monde des hommes, peut se lever et dire sérieusement : « voici la forme, éduquons en ce sens, le bonheur est au bout du chemin » ?... En tout cas plus un philosophe...

Michel Soënard  
Université Catholique de l'Ouest

PINAR (William F.), REYNOLDS (William M.), SLATTERY (Patrick), TAUBMAN (Peter). – **Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses.** – New York : Peter Lang, 1995. – 1 143 p. (Théorie du curriculum).

En 1990, Hamilton déclara : « Le concept de *curriculum* est au cœur des sciences de l'éducation dans les pays Anglo-Saxons (ou anglophones) » (p. 3) (1). **Understanding Curriculum** présente un rapport et une critique détaillés sur l'histoire d'un phénomène typiquement américain en théorie de l'éducation. *Curriculum theory* s'est développé aux États-Unis surtout depuis le début des années soixante-dix, sous l'impulsion du mouvement reconceptualiste. Cet ouvrage offre une réflexion profonde et perspicace sur les constructions, les concepts, et les analyses propres aux divers groupes qui, séparément et par le jeu de leurs interactions, ont contribué au développement de ce que les auteurs appellent les différents « textes » (2) du curriculum.

Ce livre a déjà été reconnu aux États-Unis comme étant à la fois multidimensionnel et compréhensif, d'une envergure exceptionnelle et d'une portée remarquable pour l'éducation contemporaine. La bibliographie à elle seule est une ressource sans précédent, indispensable à tout chercheur en éducation, rassemblant plus de 3 000 références sur 166 pages, et complétée par 100 pages d'un index des noms propres et des sujets. En plus d'un outil de référence unique, **Understanding Curriculum** offre un texte imaginaire, provocateur, lucide, et critique. Ce n'est pas un simple résumé des écrits publiés en curriculum, mais une analyse des travaux et de la réflexion de chercheurs qui ont tous participé à la modification de ce champ d'étude, et dont la pensée elle-même a été transformée au cours de ces vingt dernières années, « reconceptualisée ». Les auteurs de ce livre, surtout Pinar qui est à l'origine du mouvement reconceptualiste, ont tous contribué à cette métamorphose.

**Understanding Curriculum** ne prétend pas à une sois-disant objectivité traditionnelle. Toutefois, l'objectif ambitieux de cet ouvrage est la représentation aussi complète et fidèle que faire se peut, non pas simplement des noms et des ouvrages des auteurs cités, mais aussi de leurs intentions, de leurs « voix ». La connaissance profonde, souvent personnelle, que Pinar, Reynolds, Slattery, et Taubman ont de ces auteurs, et leur intime familiarité avec les œuvres dont ils traitent, ne sont pas étrangers au succès de ce projet. Ils dressent le portrait d'un champ d'étude dans lequel les divers courants de pensée sont constamment en concurrence, une concurrence dans laquelle Pinar et ses travaux sont souvent impliqués directement. Pinar, Reynolds, Slattery, et Taubman présentent

une histoire du développement de la pensée en curriculum à la fois passionnante et largement représentative. Il est clair que ce sont Pinar et ses collègues qui racontent cette histoire, qui choisissent donc ce qui doit être souligné et qui décident de l'espace respectif attribué à la présentation des diverses idées. Une large place est accordée aux chercheurs qui, au cours de ces deux dernières décennies, ont publié dans le **Journal of Curriculum Theorizing (JCT)** (revue professionnelle fondée par Pinar en 1978, et récemment rebaptisée **JCT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies**), ainsi qu'à ceux et celles qui ont fidèlement non seulement assisté, mais aussi présenté leurs travaux aux conférences du JCT (la première organisée par Pinar en 1973). Les auteurs ont aussi opté en faveur d'un traitement sophistiqué de la théorie de l'éducation, au lieu de s'en tenir à des idées qui pourraient paraître plus facilement adaptables dans la pratique mais plus simplistes. Il en résulte un ouvrage original, qui n'est pas seulement une liste de livres et d'articles, mais dans lequel on peut aussi entendre les voix de Pinar, Reynolds, Slattery, et Taubman.

L'introduction annonce très explicitement que l'objectif de ce livre est d'initier les débutants en théorie de l'éducation aux divers aspects de la discussion en cours et à la variété des perspectives utilisées, afin d'essayer de « comprendre » la diversité et la complexité des domaines et des discours du curriculum. Ce livre se penche sur la recherche en curriculum à un moment où les écoles sont, pour la plupart, hors de l'influence directe des chercheurs, « dans les mains des hommes d'affaires, des hommes politiques, des bureaucrates, et des fonctionnaires ». Cela tandis que les chercheurs tentent de « comprendre le curriculum dans toute sa complexité, en se basant sur des sources intellectuelles très distantes et distinctes de l'ingénierie sociale, et des pratiques conservatrices du monde des affaires » (Pinar *et al.*, p. 236). Selon ses auteurs, **Understanding Curriculum** est une réflexion sur ce champ d'étude durant une période où il est en jachère. C'est donc là une période plus propice pour planifier et gagner en sagesse que pour planter et cultiver, et surtout pas pour récolter. En conséquence, ce livre propose de poursuivre le travail de recherche pour la compréhension et le développement de la théorie, en attendant l'opportunité d'avoir un effet direct sur les écoles.

Les premiers chapitres de **Understanding Curriculum** offrent une perspective détaillée et complète sur l'histoire du développement de la pensée en curriculum de 1928 à notre époque, en essayant d'éviter toute représentation inexacte des auteurs cités et des mouvements intellectuels analysés. Ce récit historique décrit les lignes de force et les conflits en jeu qui caractérisent la dynamique de ce champ d'étude, ainsi que l'évolution de son langage. Il rend

compte des auteurs les plus importants en curriculum, mais il rend aussi hommage à des chercheurs souvent omis dans d'autres textes (Bond, Zirbes, Mooney). Il est donc certain que tout lecteur déjà familiarisé avec l'histoire de la pensée en curriculum risque de découvrir dans ce texte quelques différences.

Il est évident qu'aucune des théories du curriculum n'a pu totalement dominer soit la pratique dans les écoles, soit le champ théorique, à aucune période de notre siècle. Dans les années 70, un mouvement se développa sous l'influence de Pinar, généralement caractérisé par une opposition au langage et aux méthodes essentiellement associés à la notion tylerienne de développement technique et prescriptif du curriculum, et par une prédilection pour tenter de comprendre la dynamique du curriculum. Selon les auteurs, ce champ d'étude continue à s'efforcer de comprendre le curriculum dans l'espoir de pouvoir, dans le futur, amener des changements au niveau des écoles.

À la suite des chapitres sur l'histoire du curriculum, ce livre présente chacune des formes de « textes » identifiées dans la théorie de l'éducation contemporaine. La décision de présenter le *texte politique* en premier semble avoir été influencée par des considérations historiques. L'un des problèmes de ce chapitre est que les auteurs utilisent un vocabulaire qui ne sera, en fait, défini que dans les chapitres suivants (vocabulaire lié aux concepts poststructuraux par exemple). La discussion de ce texte politique continue la séquence chronologique des chapitres historiques. Elle retrace son origine jusqu'aux débats marxistes sur la reproduction de la culture dans les années 70 (Bowles, Gintis) et au passage à la théorie de la résistance en tant que moteur des changements sociaux pendant les années 80 (Giroux, Apple, Weis). Elle inclut l'établissement de méthodes de recherche pour étudier les écoles (Lather), ainsi que les efforts faits pour émanciper les pratiques scolaires (Wood). Les auteurs citent en exemple l'ouvrage de Goodman, **Elementary Schooling for Critical Democracy**, (3) qui utilise le langage du discours politique et établit un lien direct avec la pratique scolaire ainsi qu'avec les autres formes de langage utilisées dans la réflexion sur le curriculum. Ils suggèrent que les travaux d'Apple et de Giroux sont devenus vulnérables à la critique de ceux avec qui ils partagent une tradition discursive (Liston, Beyer, Wood), et risquent d'être supplantés par les chercheurs qui ont intégré d'autres discours aux thèmes politiques (Bowers, Wexler, Ellsworth, McLaren). De nouvelles formes de pédagogie critique (la « pédagogie des frontières » de Giroux) et d'autres études liées au texte politique (études sur la paix et l'éducation du citoyen, et recherches de Kinchloe sur le lieu) sont aussi étudiées dans le contexte de la réflexion politique. Les

auteurs ont une prédilection pour les théories plus complexes, celles qui adoptent une perspective poststructuraliste. C'est ce que semblent indiquer le ton critique de l'exposé et l'argument qui soutient que la pensée poststructuraliste a, dans les débats académiques, permis de dépasser les approches basées sur une description de la réalité en termes de structures économiques et politiques. Les auteurs ne pensent pas que ce type d'approche soit compatible avec le poststructuralisme et en tirent la conclusion que ce type de pensée politique est « en crise ».

L'analyse du curriculum comme *texte traitant de problèmes raciaux* met en évidence une forme de langage dans laquelle un certain nombre de recherches ont déjà été faites (Watkins, McCarthy). Ces problèmes concernent bien sûr le multiculturalisme. Ils concernent aussi le lien qui existe entre la répression sociale, l'identité raciale et la pratique scolaire, ainsi que les effets de ce lien sur les races non-majoritaires, sur la représentation des races dans les pratiques et les outils scolaires, et sur l'écoute des voix de ces diverses races présentes dans le curriculum. Ce chapitre décrit en particulier des recherches qui, selon les auteurs, sont importantes pour l'édification de ceux qui voient les problèmes du curriculum essentiellement à travers une optique économique et politique.

À la suite d'un bref historique sur la sexualité et la scolarisation, Pinar, Reynolds, Slattery, et Taubman considèrent le *mouvement féministe* de réforme sociale des années 70 et son accélération en direction de la critique radicale contre le sexisme inhérent à toute structure sociale et plus particulièrement présent dans les écoles. Priorité est accordée aux chercheurs dont les travaux ont été, depuis longue date, associés à ceux des reconceptualistes (Grumet, Miller, Pagano). Le reste de ce chapitre contient une brève description des diverses études et perspectives développées par les chercheurs qui travaillent du point de vue du « texte » sur les problèmes liés au sexisme.

Pour présenter le *texte phénoménologique*, les auteurs adoptent un ton plus chaleureux que celui qu'ils utilisent pour parler du texte politique, bien que celui-là soit tout aussi vulnérable à la critique postmoderne. Les concepts développés par Green ainsi que les recherches conduites à l'Université d'Alberta (Aoki, van Manen, Carson) constituent une brève introduction aux travaux issus du *contexte phénoménologique*. La valeur personnelle et pratique de l'interprétation herméneutique et la lecture du sens de l'expérience décrite, sont présentées comme le discours de la phénoménologie tel qu'il est appliqué aux domaines suivants : l'acte d'enseigner (Aoki, van Manen), la formation des enseignants (Favaro), les cérémonies et les célébrations scolaires (Bollnow), les actes de lecture et d'écriture (Grumet), et enfin la signification de

cette « place secrète » dans l'enfance et la temporalité (Langeveld, Smith).

Un discours encore naissant que les auteurs considèrent comme essentiel dans les études futures est révélé par l'analyse du curriculum en tant que *texte poststructurel, déconstruit, et postmoderne*. Presque la moitié de ce chapitre est une introduction aux idées philosophiques concernant le postmodernisme dans sa relation à la théorie du curriculum. Cette introduction est utile pour le lecteur qui n'est pas encore familiarisé avec ces idées et avec ce vocabulaire. Les auteurs reconnaissent que cette section risque de présenter des difficultés pour les lecteurs non avertis, et procèdent donc à un rythme plus lent. L'analyse des recherches en curriculum dans le discours poststructurel est consacrée aux travaux de Taubman, Daignault, Jagodzinski (sans majuscule), Gauthier, Whitson, Hwu. Elles comprennent aussi la critique faite d'un point de vue poststructurel par Cherryholmes sur des auteurs tels que Tyler, Bloom, et Schwab. Quant à Doll, il écrit à partir d'une perspective postmoderne, et plaide en faveur de la nécessité de considérer la pensée de Dewey, Whitehead, et Bruner pour re-orienter le curriculum autour des quatre « R » : richesse, récurrence, relations, et rigueur. Au carrefour de l'analyse politique et de la pensée postmoderne et poststructurelle, une autre direction se fait jour dans ce chapitre avec une attention toute particulière accordée aux travaux de McLaren et à son postmodernisme de « résistance ».

Pour étudier le curriculum en tant que *texte autobiographique, biographique, et esthétique*, les auteurs ont accès à un corpus de recherches plus « mûr » que celui relativement récent produit par les théoristes postmodernistes et poststructuralistes. **Understanding Curriculum** considère trois axes de recherches : (1) la théorie et la pratique de l'autobiographie, centrées sur le développement du concept de *currere* par Pinar et Grumet ; (2) l'autobiographie féministe ; et (3) les tentatives pour comprendre les enseignants et, plus récemment, les élèves par le biais de la biographie et de l'autobiographie. Une rétrospective complète est offerte sur le concept de *currere* depuis le milieu des années soixante-dix jusqu'à aujourd'hui. Ce concept utilise la découverte de soi comme source de « recherche », prenant en considération les influences psychanalytiques et la manière dont ses diverses expressions peuvent offrir aux enseignants et aux élèves accès à leurs expériences scolaires vécues. Dans cette section, ainsi que dans celle qui traite de l'autobiographie féministe, on retrouve certains auteurs déjà présentés dans les chapitres précédents, mais aussi de nouvelles « voix ». Le troisième axe de recherche, les histoires de vie des enseignants, se divise en quatre parties, avec Butt et Raymond sur la collaboration autobiographique des enseignants, Connelly et

Clandini sur la connaissance appliquée en tant qu'expérience personnelle des enseignants, Schubert et Ayers sur le savoir traditionnel des enseignants, et Goodson sur ses recherches biographiques.

Le curriculum comme *texte esthétique* est défini par plusieurs types de recherches. Elles comprennent les premiers travaux de Broudy sur l'importance à accorder à l'art dans les programmes scolaires ; les études de Grumet liant *currere* au théâtre ; et l'utilisation de l'approche esthétique pour étudier les milieux scolaires selon les travaux d'Eisner et de Vallance sur le développement de la critique et de l'évaluation esthétiques.

Les auteurs reconnaissent avoir inclus les deux chapitres sur le curriculum comme *texte théologique* et *texte international* parce qu'ils estiment que ces deux formes de pensée doivent être prises en considération dans toute étude du curriculum. Ces deux chapitres sont particulièrement intéressants et riches en renseignements sur de nouvelles façons d'écrire sur le curriculum et de le « comprendre ». La première partie du chapitre sur la théologie couvre la relation historique entre éducation et religion aux États-Unis. Cette section privilégie plus les problèmes entre l'école et l'état que le caractère religieux de la théorie du curriculum. C'est lorsque les auteurs commencent à parler des chercheurs qui utilisent le langage de la spiritualité (Huebner, Purpel, Slattery) qu'une nouvelle forme de discours est évoquée. En incluant le domaine de la moralité les auteurs peuvent ainsi présenter un plus grand nombre de théoriciens, y compris ceux qui font appel à l'herméneutique ou à la théologie de libération. Toutefois, étant donné que cet aspect de la théorie n'en est qu'à ses balbutiements, les auteurs ne peuvent fournir qu'une analyse limitée de sa relation avec le curriculum. Mais le texte théologique semble prometteur quant à sa contribution pour « comprendre le curriculum ».

Le chapitre sur le *texte international* utilise un format différent de celui des chapitres précédents. Au lieu de faire une analyse des travaux des théoriciens du curriculum de pays autres que les États-Unis, la discussion tourne à une description des pratiques scolaires, traitant des pays et de leurs institutions scolaires, et non pas de leurs chercheurs en curriculum. Pourtant il est bon que ces domaines soient incorporés dans une étude du curriculum, et les auteurs décrivent avec conviction comment *des idées extrêmement intéressantes peuvent émerger* d'une étude de la théorie, de la politique, et des pratiques scolaires hors des États-Unis. Il est surprenant que certains pays tels que la France ou la Norvège soient omis, surtout après que leurs chercheurs ont été évoqués.

L'analyse du *texte institutionnel* s'efforce de présenter une nouvelle perspective sur ce que les auteurs perçoivent

comme un intérêt déclinant et transitoire pour le développement du curriculum. Ils déclarent que ce domaine d'étude est en train de perdre du terrain. Ils estiment que ces travaux ont un intérêt limité pour la théorie du curriculum et pour les écoles, et qu'il s'agit surtout d'un jeu de pouvoir entre politiciens, hommes d'affaires, et bureaucrates. Ce chapitre examine les textes publiés sur les conséquences de la politique scolaire, les propositions pour la réforme scolaire, la planification, l'organisation, et les projets de programmes, avec une attention particulière aux travaux de Egan sur une « compréhension romantique » du curriculum, et de Noddings sur les relations affectives en curriculum. L'impact de la technologie et les notions de supervision et d'évaluation sont discutés, dans le contexte des différents discours présentés dans les chapitres précédents.

Une seconde perspective sur le curriculum comme texte institutionnel critique les efforts des enseignants qui façonnent un programme. Les auteurs examinent leurs conceptions sur les connaissances de base, ainsi que leurs propositions pour la formation des enseignants, pour les stages de développement, et pour les livres scolaires. Un lien est établi entre ces travaux et le rapport qui existe entre les élèves et le curriculum, avec une attention particulière à un texte de Erickson et Shultz, *Students' experience of the curriculum* (1992) (4).

Dans ce livre, Pinar, Reynolds, Slattery, et Taubman tentent de résoudre la crise d'identité vécue par le champ du curriculum au cours de ces dernières années, en soutenant qu'il est représenté par une « prolifération de discours » provenant d'autres domaines, et en fournissant d'autres sources pour un renouvellement de la théorie. Ils pensent que la prochaine étape en théorie du curriculum prendra trois directions : (1) la production de recherche ethnographique sur les écoles à partir d'une fondation théorique ; (2) la coordination des différentes voix, pour laquelle la « continuité thématique » des travaux de Dewey, suggérée par Hlebowitsh, est offerte comme une possibilité ; et (3) la participation de la « seconde vague » au mouvement de *back-to-school*. En attendant, les théoriciens du curriculum se considèrent exemptés de toute culpabilité vis-à-vis de la crise actuelle.

La tâche accomplie par les auteurs de cet ouvrage pour catégoriser et interpréter l'expansion des discours du curriculum est remarquable. Toutefois, ce qui est ici suggéré comme une catégorisation fluide risque toujours de se voir transformé en une compartimentalisation rigide. C'est ce qui s'est déjà souvent produit dans nombre de domaines de recherche. Berlin (1980) a décrit ce problème : « L'histoire de la pensée et de la culture est... un modèle de grandes idées libératrices qui tournent inévitablement en camisole de force et provoquent ainsi leur



propre destruction » (p. 159). Bien que fort différentes les unes des autres, les catégories établies par Tyler et celles proposées par Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman ont toutes le potentiel de se transformer en la camisole de force de Berlin. De même, certains craignent que les discours identifiés par les auteurs ne soient réifiés. Toutefois, la plupart des théoriciens cités dans ce livre naviguent aisément entre plusieurs discours et ne fonctionnent pas d'après un modèle pré-établi. Au contraire, ils semblent créer leur propre version de la recherche et de la compréhension. Quant à la sission entre école et théoriciens, elle est aussi problématique. Plusieurs des chercheurs cités comme ayant contribué à la reconceptualisation du curriculum travaillent aussi régulièrement avec les écoles, avec d'autres institutions dans le système scolaire, et avec les décideurs, pour élargir et revitaliser les nouveaux discours au sein même du lieu où se passe l'action. Quoi qu'il en soit, il est bien évident, à la lecture de cet ouvrage, que toute réponse aux questions de curriculum en particulier, et d'éducation en général, peut et doit être apportée ou suggérée par différentes voix provenant de différents contextes.

Denise Egéa-Kuehne  
Louisiana State University  
Baton Rouge, LA, USA

#### NOTES

(1) D. Hamilton, *Curriculum history*, Geelong, Victoria, Australia, Deakin University Press, 1990.

(2) Pinar reconnaît avoir emprunté ce terme au poststructuralisme et plus particulièrement à Derrida, impliquant que toute réalité humaine est réalité, et qu'en tant que réalité, elle est fondamentalement discursive, et qu'elle est une question de langage (cf. W. Pinar & W. Reynolds, eds, *Understanding Curriculum as phenomenological and deconstructed text*, New York, Teachers College Press, 1992). En employant ce terme, Pinar veut souligner le fait que le champ du curriculum tel qu'on le connaît, et tel qu'il nous est communiqué, est en fait un ensemble de plusieurs discours, c'est-à-dire de plusieurs systèmes de langages spécifiques et de traditions qui ont tous des généalogies particulières et des héritages politiques. De plus, ce terme suggère aussi que dans « comprendre le curriculum », d'autres questions sont en jeu qui restent souvent ignorées. Par exemple, comment doit-on lire ou écrire le curriculum, comment le curriculum a-t-il été historiquement écrit ou lu, quels outils analytiques peut-on utiliser pour lire un texte?

(3) J. Goodman, *Elementary schooling for critical democracy*, Albany, NY, State University of New York, 1992.

(4) F. Erickson, et J. Shultz, « Students' experience of the curriculum », in Jackson P. (ed.), 1992, *Handbook of research on curriculum*, New York, Macmillan (465-485).

RANJARD (Patrice). – **L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation.** Préf. de G. Mendel. – Paris : L'Harmattan, 1997. – 378 p. (Savoir et formation).

Le nouveau livre de P. Ranjard peut se concevoir comme une application pratique du précédent. Tout se

passé en effet comme si l'auteur s'était demandé ce que devenaient, lorsqu'il/elles se retrouvaient confrontés/es à l'injonction du travail en équipe, les *enseignants persécutés* dont il analysait très finement, en 1984 (éditions R. Jauzé), la position institutionnelle et la tendance au repli sur les avantages acquis qui en résulte. Il en montre ici très concrètement, à travers l'analyse de trois établissements très contrastés, les conséquences au quotidien, lorsque l'institution se met, par ailleurs, à exiger de chaque équipe qu'elle existe réellement en tant qu'équipe, puisque la loi d'orientation de 1989 (loi Jospin) fait obligation à chaque établissement scolaire de définir son propre projet. La réponse réside dans la métaphore du grumeau : « le projet d'établissement est à la culture française, individualiste et centraliste, ce que le grumeau est à la sauce : on a beau touiller, ça ne s'intègre pas. » (p. 1). L'ensemble du travail, qui s'étale sur plusieurs années, a préalablement donné lieu à cinq publications, disponibles à l'INRP.

Après une préface de Gérard Mendel dont les travaux sur l'acte collectif ont beaucoup inspiré l'auteur, et une présentation générale de l'ouvrage, P. Ranjard analyse deux documents officiels : la circulaire d'application de mai 1990 qui définit les conditions d'élaboration du projet d'établissement, et le rapport issu d'un séminaire qui réunissait à Souillac, en octobre 1982, plusieurs inspecteurs généraux et régionaux engagés depuis 1977 dans une réflexion sur l'autonomie des établissements secondaires. Ce rapport de 80 pages (*Souillac ou... le projet d'établissement, éléments pour la rénovation des collèges*) est, sans explication, envoyé au pilon par le ministère. P. Ranjard estime que cette mise au pilon est due au fait que ce rapport soulève, sans s'en rendre compte la question centrale mais inacceptable pour l'administration de l'engagement des enseignant/es. Une analyse quasi clinique permet en effet à l'auteur de dépasser le contenu manifeste de ce rapport et de lire entre les lignes la peur et les difficultés auxquelles s'expose quiconque se confronte à cette question. C'est ainsi que, si le rapport décrit la situation idyllique d'une mobilisation des enseignant/es qui entraînerait l'action, il évite soigneusement de se demander ce qui pourrait aider à cette mobilisation. Le Directeur des Collèges contourne l'obstacle par un argument moral : les enseignant/es ne peuvent que s'engager, puisque c'est là leur devoir. Mais, dans un contexte de déconditionnement à l'Autorité (voir les travaux de G. Mendel), c'est l'estime de ses collègues qu'un/e enseignant/c craindra de perdre, pas celle d'un/e supérieur/e lointain. Or, P. Ranjard rappelle que, pour peu que l'accord tacite régissant un établissement stipule qu'il ne faut pas trop en faire, c'est au contraire un engagement important qui sera mal perçu : il excelle alors à évoquer ces petites phrases assassines sous

lesquelles perce la désapprobation et qui contribuent très efficacement à dissuader de tout « excès de zèle ».

La lecture du rapport issu du séminaire de Souillac permet de dégager deux autres dimensions : les oppositions local/national et individuel/collectif. Quelle place, dans notre système centralisé à l'extrême, pour une quelconque autonomie des équipes ? Dans quelle mesure peut-on « s'adapter » indéfiniment à des objectifs et des règles de fonctionnement édictés au niveau national ? Là encore, ce conflit sera évoqué puis évacué (le rapport dit que le projet d'établissement s'effectue *dans le cadre* des règles nationales). De même, la circulaire de 1990, en amalgamant principes généraux, lois et dispositions réglementaires, réduit singulièrement la marge de manœuvre des établissements, qu'elle place ainsi dans une double contrainte : « soyez autonomes, mais si vous l'êtes vous serez en contradiction avec les règlements nationaux », tout en excluant toute possibilité de résolution du conflit par la parole, puisque ces règlements nationaux ne peuvent être discutés. La seule issue possible réside dans l'individualisme, c'est-à-dire le repli sur soi érigé en valeur.

P. Ranjard étudie alors l'articulation entre ces questions : contrairement à ce que l'on pourrait penser, c'est le local qui correspond au collectif et le national à l'individuel. Il faut en effet être engagé/c dans un projet, avoir des objectifs et des intérêts communs et pouvoir en discuter concrètement et localement pour exister en tant que collectif. Tandis que, dans la foule anonyme du national, chacun/e n'existe que comme individu, sans autre lien avec autrui qu'une simple appartenance commune. L'accent mis, par exemple, sur les appartenances disciplinaires constitue ainsi un excellent moyen d'éviter de se sentir membre du collectif de travail que pourrait constituer l'établissement où l'on œuvre.

L'épreuve de la réalité ne démentira pas cette analyse. À « Futaine-sur-Satin » (tous les noms propres sont bien entendu fictifs), collège tranquille d'Ile-de-France, rien ne sera mis en œuvre qui puisse relever d'un véritable engagement collectif. Au collège « Henri Saboulé » de « Montplat », ville de province, l'arrivée d'un principal déterminé provoquera une guerre quasi ouverte au sein de l'équipe. Quand au « collège-lycée expérimental » (CLE), si un véritable travail d'équipe s'y tient, c'est aux dépens d'une réelle existence institutionnelle : le CLE n'a, en effet, pas de statut officiel, il est « expérimental », et dépend d'un lycée voisin.

L'étude se fait essentiellement à travers trois outils : observation en situation (réunions, salle des enseignant/es), classement par les enseignant/es de 100 items susceptibles de jouer un rôle dans le projet d'établissement, et utilisation du photolangage. Cette dernière technique, très

riche, consiste à étaler devant les enseignant/es une centaine de photos en leur demandant d'en choisir deux pour dire « quelque chose de positif puis quelque chose de négatif au sujet du projet d'établissement ». Chacun/e commente ensuite ses choix, faisant ainsi apparaître enjeux, valeurs et angoisses. À partir de ce matériel, l'auteur dessine les portraits extrêmement vivants de trois établissements dans leur rapport au collectif.

À Futaine-sur-Satin, on parle d'« atomes crochus » : on travaille ensemble parce qu'on s'aime bien, de préférence entre collègues d'une même discipline, ce qui permet d'éviter de se poser la question d'une quelconque responsabilité collective. P. Ranjard rappelle en effet que les enseignant/es ne sont pas, institutionnellement, responsables de leurs actes : que les élèves apprennent ou non n'aura aucun effet sur leur carrière ou leur salaire. Dans ce cadre, se concerter entre collègues d'une même discipline contribue à centrer les interrogations sur la question de l'enseigner, pas sur celle de l'apprendre. Car la question de l'apprentissage des élèves ne peut se régler qu'au sein de l'équipe qui a en charge une classe donnée, dans un souci de cohérence et de clarification des règles, des enjeux et des méthodes. Mais l'argument de la liberté pédagogique, repris par exemple dans la circulaire de 1990 conduit à refuser l'idée que certaines pratiques individuelles pourraient s'avérer contradictoires, voire gênantes face à celles des collègues. Pour l'auteur, « dans cette perspective, le mot "responsabilité" pourrait signifier seulement "pouvoir" » (p. 58). Pouvoir de faire ce que l'on veut, sans en discuter ni en rendre compte à quiconque, et surtout pas aux élèves qui sont maintenu/es dans un statut infantile (le compte rendu d'une réunion sur la « responsabilité des élèves » est à cet égard édifiant). Les élèves ont en effet le droit de discuter individuellement avec un/enseignant/e, pas de soulever collectivement des problèmes d'enseignement. En d'autres termes, il/elles peuvent dépendre du bon vouloir d'un individu, mais pas se placer en collectif partenaire d'un autre collectif. Dans de telles conditions, à Futaine-sur-Satin, le projet ne sera qu'une addition d'initiatives individuelles, sans confrontation et sans cohérence. Personne ne « touille », le grumeau ne risque donc pas de se dissoudre.

À Montplat, au contraire, le chef d'établissement et quelques collègues s'efforcent de « touiller », mais « ça » résiste. Face aux changements impulsés par le nouveau chef d'établissement (emplois du temps par quinzaine et non plus par semaine, séquences de cours réduites à 45 minutes, ce qui libère du temps pour la concertation, groupes de niveau-matière, devoirs communs, etc.), une part importante des enseignant/es se place dans une opposition systématique, confondant propositions et personnes, et ramenant ainsi le projet à la portion congrue.

Rumeurs, dénigrement, refus de travailler ensemble, tout concourt à une dégradation rapide de la situation, l'un des outils les plus efficaces résidant dans l'absence aux réunions : nul/le n'étant tenu/e de se sentir engagé/e par des décisions auxquelles il/elle n'a pas pris part, ne pas participer reste le plus sûr moyen de pouvoir ensuite contester ce qui a été décidé. L'autre solution étant de tout faire pour que les réunions n'en soient pas : P. Ranjard excelle à décrire ces assemblées surréalistes où chacun/e poursuit son objectif personnel, et ce d'autant plus que personne n'est formé à conduire un travail collectif. On ne peut s'empêcher de penser, par exemple, aux dialogues de sourds du théâtre de Michel Vinaver.

Le tableau serait bien sombre sans le CLE et son travail vivant et évolutif. Le photolangage y montre bien, par exemple, que le plaisir de définir ensemble son acte de travail, en lien avec la réalité et la réussite des élèves, y prend la place du plaisir du pouvoir sur les êtres et les choses. Le CLE étant expérimental, le recrutement s'y fait par cooptation. Tout/e enseignant/e qui s'y engage le fait donc sur la base du projet existant et de sa volonté d'y collaborer. Dans ce contexte, travailler en équipe devient une question d'efficacité et non plus d'« affinité » : on travaille avec les autres parce que c'est le meilleur moyen de mieux travailler et que chacun/e a accepté l'idée de remettre en question ses pratiques pour le bien commun. Point n'est besoin de « bien s'entendre » pour rechercher une convergence professionnelle. Le conflit, au lieu d'être nié ou projeté sur l'extérieur (parents, élèves, administration, etc.) est alors assumé et traité, permettant à chacun/e de progresser à travers les questionnements des autres. Mais c'est ici l'établissement lui-même qui « fait grumeau », enkysté dans une Éducation Nationale rigide. Rien de ce qui se joue à l'extérieur n'est en effet négociable. C'est toujours le baccalauréat « traditionnel » que doivent passer ses élèves, alors qu'il/elles ont acquis des compétences (notamment en termes de responsabilité et de socialisation) qui n'y sont pas évaluées. Une part importante du travail des enseignant/es et des élèves n'est donc pas pris en compte par l'institution, ce qui amène P. Ranjard à dire, en termes « mendéliens », que le collectif du CLE a du pouvoir sur ses actes, mais qu'il ne recouvre pas le pouvoir de ses actes.

Deux courts chapitres terminent l'ouvrage : l'un, sur le temps des enseignant/es, souligne à quel point il s'agit là d'un sujet tabou, qui bloque toute évolution, alors même que les besoins ne sont pas à évoquer en termes de « temps libre » mais en termes de « temps ensemble et sans élève » ; l'autre, sur les aspects psychologiques des enseignant/es, montre comment l'individualisme, en empêchant de trouver des satisfactions d'ordre professionnel, oblige à se réfugier dans l'affectif, qui prend ainsi

une importance démesurée. Le rapport à l'autorité y devient central : il ne s'agit plus que de savoir si l'on résiste ou se soumet, dans un pur rapport de force, sans réflexion rationnelle sur l'intérêt d'un éventuel accord. La Loi de la République, pourtant produit d'une réflexion collective de la Nation, est elle-même mise sur le même plan que la volonté d'un « petit chef », que l'on pourra donc contourner ou transgresser. Quelques exemples viennent illustrer la notion de paranoïa, entendue comme sentiment d'être en permanence agressé/e. Un tel sentiment s'enracine généralement dans un vécu infantile où l'on a réellement été agressé/e et/ou dévalorisé/e sans aucun recours possible. Or c'est bien ce que subissent la plupart des élèves. Les enseignant/es étant des élèves qui ont réussi, c'est-à-dire particulièrement adapté/es au système, il est logique qu'il/elles considèrent ce fonctionnement comme normal et reproduisent donc le même schéma en estimant qu'aucune discussion constructive n'est à espérer. L'institution invite donc les individus à régresser vers la toute-puissance, mais une toute-puissance illusoire, puisque horaires, contenus, programmes, etc. se décident sans lui/elle. « Il/[elle] est libre, mais comme l'automobiliste coincé/[e] dans un embouteillage est libre de choisir la cassette qu'il met dans sa radio » (p. 344-345).

Reste alors à reconnaître les collectifs comme des sujets, partenaires des décisions les concernant, et à mettre en place des outils d'évaluation leur permettant de mesurer l'efficacité des modalités d'action qu'ils auront mises en place à l'aune d'objectifs décidés nationalement. Efficacité qui ne peut s'entendre, bien entendu, qu'en termes de différences entre les performances des élèves à l'entrée et à la sortie d'un cycle, en dehors de toute question de niveau « absolu ». Car pour l'auteur, si les enseignant/es résistent ainsi à une amélioration de leurs pratiques, c'est aussi parce que leur rapport au savoir, qui les amène à se définir en partie par leur compétence dans leur discipline, les empêche de renoncer définitivement à l'élitisme et d'accepter réellement de faire réussir toutes les élèves.

L'ouvrage est long, trop peut-être. Certaines scènes se répètent au fil du livre, mais c'est aussi cela qui donne son poids à la démonstration, cette régularité des blocages et des difficultés. On peut cependant parfois regretter un certain envahissement par l'idéologie, dont l'auteur ne se cache d'ailleurs pas, mais qui nuit parfois à la rigueur de la démonstration. Plutôt que d'évoquer vaguement « la recherche » quand il souhaite contrer les *a priori* des enseignant/es, on aurait par exemple souhaité qu'il cite des références précises. Mais le tableau est évocateur et parlant.

P. Ranjard ne règle pas les questions institutionnelles : il ne dit pas comment gérer les enseignant/es, les équipes

de direction, comment décider des programmes, quels droits donner aux élèves, etc. Mais il dit que ces points doivent se traiter collectivement. A l'heure où l'actualité pose de plus en plus la question de la responsabilité publique, il montre ainsi les limites de la démocratie délégative : ce ne sont pas les individus qui doivent prendre les décisions, mais les collectifs. Encore faut-il leur en donner les moyens, qui restent largement à inventer.

Françoise Hatchuel  
Université Paris X

RUEFF (Claire). – **La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves.** Paris : La Découverte ; Syros, 1997. – 237 p.

Jamais autant qu'aujourd'hui l'école n'a été au cœur de la réflexion et de l'interrogation collectives. Longtemps oubliée, isolée, protégée — avec les meilleures ou les pires intentions — elle s'est imposée ces dernières années, en raison de certains conflits médiatisés (affaire du « foulard islamiste ») ou de la violence dont elle est le théâtre, comme ce qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'être : à la fois un *miroir* et un *reflet* de la société dont elle transpose et répercute, à sa manière, les questions, les problèmes, les contradictions, les angoisses, les attentes.

Mais il est à la fois heureux et remarquable qu'à côté et surtout avant et après ceux qui ne s'intéressent à l'école qu'en raison de certains « faits divers » qui s'y produisent, il est des praticiens et des chercheurs qui n'ont jamais cessé d'investir l'école qui, par ses fonctions d'éducation, de transmission et de formation, constitue l'un des lieux sinon le lieu où se joue le destin de notre société et de la civilisation.

Parmi ceux-ci il convient de réserver une place tout à fait spécifique et éminente au groupe Desgenettes, collectif de recherche et d'intervention dans le champ social, créé en 1971, inspiré et orienté par les travaux du socio-psychanalyste Gérard Mendel.

Dix ans après la publication d'un premier ouvrage intitulé « La démocratie dans l'école » (Syros-Alternatives, Paris, 1987), l'une des signataires de l'ouvrage, Madame Claire Rueff-Escoubès nous propose une sorte de bilan pratique et théorique de l'expérience de la pratique d'expression des élèves à l'école.

Cet ouvrage, préfacé par Gérard Mendel soi-même, a l'allure d'un véritable manifeste pour une méthode — la méthode d'expression des élèves à l'école — une théorie — la sociopsychanalyse de G. Mendel — et un objectif —

l'instauration de l'école comme lieu de formation du citoyen et par conséquent comme lieu d'apprentissage et d'expérimentation de la démocratie.

La première partie de l'ouvrage de Claire Rueff-Escoubès est consacrée à la présentation de la méthode d'expression des élèves à l'école initiée par le groupe Desgenettes. Cette méthode vise à pallier une carence : celle que laisse supposer la désocialisation croissante des jeunes, la déresponsabilisation qui s'ensuit et les symptômes qu'ils engendrent ou déterminent. Face à cela, la méthode d'expression vise à favoriser le développement de la socialisation chez les jeunes scolarisés.

La méthode, relativement simple, consiste en ceci : une fois par trimestre, les élèves, dans leurs classes, en l'absence des enseignants, ou de toute autre figure d'autorité ou de pouvoir, se réunissent avec le conseiller d'orientation-psychologue de l'établissement. Pendant deux heures, à l'intérieur d'un dispositif très formalisé dont le conseiller d'orientation-psychologue est le garant, les élèves apprennent à s'exprimer, à s'écouter, à échanger leurs points de vue, à confronter leurs différences, à débattre, voire à décider collectivement.

Ultérieurement, le même conseiller d'orientation-psychologue transmettra à l'équipe pédagogique de la classe, voire à l'administration, les réflexions que les élèves souhaitent transmettre, et cela sous une forme recevable par les intéressés, c'est-à-dire pour l'essentiel *dépassionnée, sans attaque ad hominem.*

Dans la deuxième partie du livre, qui en constitue le cœur, C. Rueff-Escoubès s'est attachée à nous présenter très minutieusement les résultats des différents terrains où le dispositif a été expérimenté. Elle insiste particulièrement, avec l'appui des témoignages des intéressés — les élèves, conseillers d'orientation-psychologues, enseignants, administration — sur les résultats, au triple plan :

- des relations des élèves entre eux et avec les enseignants ;
- de l'acquisition des connaissances ;
- et de la psychologie individuelle.

La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à des « Remarques théoriques » qui explicitent les fondements doctrinaux — à la fois épistémiques et idéologiques — qui sous-tendent la méthode.

Le cadre théorique est, comme nous le disions, la socio-psychanalyse de G. Mendel qui met l'accent essentiellement sur l'impact des phénomènes sociaux sur le développement individuel. C'est donc la dimension psychosociale de l'individualité qu'explore la sociopsychanalyse qui met

à jour des déterminants aussi inconscients que ceux de la dimension psycho-familiale mais qui leur sont irréductibles.

Cette perspective qui place au cœur de sa problématique l'être et le vivre ensemble est d'emblée ouverte sur les questions du pouvoir et de l'acte, voire de l'*acte-pouvoir* qui conjoint le *pouvoir sur l'acte* et le *pouvoir de l'acte*.

L'expression, l'être et le vivre ensemble, l'acte et le pouvoir débouchent aussi sur une problématique de l'institution comme lieu de travail ou de formation. C'est la théorie sociopsychanalytique de l'institution qui fonde le choix de la classe comme le niveau d'organisation correspondant au « groupe institutionnel homogène ». C'est à ce seul niveau que le dire peut permettre une réelle expérimentation de la démocratie qui ne réduise pas celle-ci à un simple exercice d'expression. En effet, tant que ce qui est dit ne porte pas à conséquence, n'a pas valeur d'*acte*, l'expression reste un bavardage, qui n'engage aucune responsabilité et ne débouche sur aucune discussion, concertation, régulation et, a fortiori, décision.

Derrière la méthode – le D.E.C.E. : dispositif d'expression collective des élèves – et la théorie sociopsychanalytique de G. Mendel, il y a donc un véritable souci et une non moins véritable pensée politique (au sens très noble du terme). C'est cet arrière-fond politique qui permet de prendre la véritable mesure de ce dispositif et de son caractère « subversif » et « révolutionnaire ». On pourrait conclure sur le diagnostic et le manifeste de l'auteur qui éclairent, et justifient son travail ainsi que celui de tous ses amis du groupe Desgenettes :

« La socialisation des jeunes est aujourd'hui confrontée principalement à une double menace. La menace d'une carence : livrés à eux-mêmes, enfants et adolescents en perdent le sentiment de leur valeur, et traitent l'autre, les autres, comme ils se sentent traités, sans respect et sans considération. La menace d'un retour (réactionnel) à l'« autorité », au sens d'une reprise en mains par l'adulte seul, sans tenir compte des capacités des jeunes à être responsables et progressivement autonomes : le retour à un état de soumission et de dépendance (...) Une double menace donc, celle d'une absence totale de cadre, celle d'un cadre qui infantilise au lieu de développer la personnalité. La proposition présentée dans cet ouvrage est d'abord celle d'un *cadre social*, le groupe-classe, cadre au sein duquel s'inscrit un apprentissage à des relations collectives socialisées. Cette forme de *travaux pratiques* de l'éducation civique repose sur la confiance faite à la capacité des jeunes à penser par eux-mêmes leur situation, à l'analyser, à l'exprimer. Elle leur propose des manières de faire où sont reconnus la pluralité des points de vue et

le droit à la *différence*, où s'opèrent la *construction* commune d'une synthèse et la recherche d'une formulation recevable par les autres. » (pp. 201-202)

Sidi Askofaré  
Université de Toulouse II

TERRAL (Hervé). – **Profession professeur**. – Paris : PUF, 1997. – 217 p. (Pédagogie d'aujourd'hui)

L'interrogation sur le statut et le sens du travail des enseignants est une question d'actualité, largement amenée sur le devant de la scène par la mise en place des IUFM. La conception de l'enseignement a évolué d'une vocation à un art, puis un métier, et maintenant une profession. Des études réalisées dans le cadre des équipes de l'INRP, en particulier ceux de Raymond Bourdoncle et de Danièle Zay, ainsi que les remarques de Jean-Claude Forquin sur des différences de signification du terme « profession » dans les contextes britanniques et français, ont beaucoup clarifié la réflexion, et rendent particulièrement bienvenu le projet d'un ouvrage synthétique tel que le présente Hervé Terral avec *Profession : professeur*.

Mais s'agit-il vraiment du contenu annoncé ? Un indicateur intéressant, marginaliste, consiste à se reporter au dernier mot d'un ouvrage, pour autant qu'un auteur met toujours, *nolens volens*, une forte charge symbolique à la fin de l'envoi. Or le dernier mot d'Hervé Terral est « révolte » ! À première vue, la relation n'est pas évidente entre l'analyse de la profession de professeur et la notion de révolte. Les choses s'éclairent à la lecture précise du texte. C'est qu'il y est réfléchi non pas sur le titre annoncé mais sur tout autre chose : l'histoire de la formation des enseignants, plus précisément l'histoire des formateurs d'enseignants, plus précisément encore l'histoire des professeurs de psychopédagogie, et en fin de compte l'histoire des professeurs de psychopédagogie des ENNA. C'est alors seulement qu'on peut comprendre le véritable message de Terral. Car cette catégorie professionnelle a en effet été sacrifiée sur les autels des IUFM, avec sa culture liée à la formation des professeurs de CET, puis de LEP, et avec sa longue tradition d'articulation entre théorie et pratique qui n'existe plus que de façon caricaturale dans les IUFM. Le sentiment de révolte, pour les anciens psychopédagogues des ENNA, se justifie totalement. L'auteur de ces lignes peut en parler de l'intérieur, ayant fait partie, tout comme Hervé Terral, de ce corps fort d'une longue tradition de pensée de la formation, méprisé des universitaires, ignoré du ministère et aujourd'hui passé tout simplement à la trappe.

Compte tenu de cette ambiguïté qui grève un peu la compréhension du texte, Hervé Terral présente un tableau historique très précieux des politiques de formation des enseignants de 1945 à nos jours. On retiendra un certain nombre de points forts, en particulier la distinction entre ce que l'auteur nomme le « moment républicain » (de 1880 à 1940) et le « moment démocratique » (symbolisé par le plan Langevin Wallon). La présentation est claire et l'argumentation à la fois précise et dépourvue de pédantisme *fleure bon son pédagogue chevronné. L'articulation* entre les pages de références des idéologues historiques et les textes officiels, mais en perspective avec la réalité des applications sur le terrain, permet de comprendre comment on en est arrivé au modèle actuel des IUFM.

Le choix d'un très long chapitre concernant les « savoirs de référence » (*philosophie, sociologie, psychologie, psychopédagogie, sciences de l'éducation, didactique*) permet d'échapper à la pure description historique ou événementielle et pose la question fondamentale de savoir quelle philosophie de l'éducation préside réellement aux politiques de formation. Sur ce point aussi, l'auteur est visiblement impliqué, ce qui donne une impression de polémique au bon sens du terme, i. e. d'une véritable volonté de convaincre. D'où ressortent certains éclairages qui méritent discussion. Par exemple Wallon est très valorisé par rapport à Piaget, dans la mesure où la dimension sociale de la psychologie wallonienne fait partie intégrante de la culture des ENNA, au contraire de la culture des Écoles normales d'instituteurs qui privilégiaient la psychologie génétique de Piaget.

Par ailleurs la place de la psychopédagogie, très spécifique aux ENNA (seule instance à posséder un corps de psychopédagogues recrutés sur concours ad hoc, au contraire des ENI où la psychopédagogie était enseignée par des professeurs), est fortement soulignée, pour faire apparaître en creux le déficit et la régression en cours dans les IUFM actuels.

Concernant la didactique, Terral se montre assez sévère, derrière une ironie alimentée à de nombreuses références historiques. Il montre bien que si la didactique, ou plutôt les didactiques, *ont leur place dans le dispositif* global de formation, elles ne peuvent en aucun cas, et contrairement à ce qu'on voit aujourd'hui, prendre la place des formations en sciences humaines et particulièrement d'une réflexion sur le métier d'enseignant. Sur le passage progressif, dans la terminologie officielle, de la psychopédagogie aux Sciences de l'éducation, on voit resurgir le conflit ancien entre praticiens et théoriciens,

conflit obscurci par le fait que de nombreux psychopédagogues des ENNA étaient engagés dans des recherches et avaient déjà soutenu des thèses, très souvent liées à leurs pratiques de formation.

Dans une dernière partie, Hervé Terral présente ce qu'il appelle « les grands rapports réformateurs » de l'époque Savary (Rapports Prost, De Peretti, Legrand) et la montée en puissance du mouvement de réflexion qui allait conduire, via le rapport Bancel, à la mise en place des IUFM. Dans cette présentation de la situation actuelle, Terral ne cache pas sa nostalgie, voire son agacement, devant la mode récente du vocabulaire d'entreprise qui a envahi le discours des décideurs du monde éducatif, et devant la mise au rancart d'une culture de formation véhiculée par les psychopédagogues de l'ENNA, qui ont compté parmi leurs pionniers Gaston Mialaret et Marcel Postic entre autres. Cette culture avait largement fait ses preuves et l'oubli méprisant dont elle est aujourd'hui l'objet ressemble à un gigantesque gâchis dont les IUFM risquent d'avoir à se repentir prochainement.

C'est un tableau assez alarmant que nous propose donc Hervé Terral. Il a le mérite de ne pas se laisser aller aux discours à la mode, aux joies du modernisme et au triomphalisme des décideurs officiels.

On peut regretter sans doute qu'il y ait peu de choses sur la situation actuelle et en particulier sur la notion de nouveau métier, problème central où se croisent les termes d'*instituteur, de professeur et d'enseignant*, ni sur les retombées de la problématique *profession, professionnel, professionnalisation*, concernant les conceptions de la formation.

Mais on retiendra globalement qu'Hervé Terral nous propose un ouvrage historique au plein sens du terme, dans la mesure où il rappelle, preuves à l'appui, que du passé il faut faire non pas table rase, mais l'analyse. Ouvrage polémique aussi, qui refuse d'accepter l'état des choses comme allant de soi, et qui reprend comme en défi le titre d'une brochure ministérielle de recrutement parue en 1991.

Souhaitons, mais sans trop y croire si on suit la logique de l'auteur lui-même, que ce texte qui, à contre-courant, rappelle opportunément certaines réalités trop occultées par l'air du temps, soit lu et compris par les différents acteurs actuels de la formation des enseignants.

Patrick Bouvard  
Université de Rennes III

*Claudine Blanchard-Laville* – The clinical approach based upon psychoanalysis : Theoretical and Methodological Issues.

This paper aims at tracing the clinical approach based upon psychoanalysis back to its historical origins. It is shown that, in spite of the label "clinical" that is being used by several subjects (such as psychology and sociology), the clinical approach is both specific and autonomous, even if it maintains close relationships with psychoanalysis. More particularly, the clinical approach has two main characteristics: it focuses upon unconscious processes (in the Freudian sense), and it studies the transference relationship between researchers and their subjects. As a consequence, the usual criteria of scientificity involved in the experimental method are inadequate and should not be used to evaluate clinical studies processes (in the Freudian sense), and it studies the transference relationship between researchers and their subjects. As a consequence, the usual criteria of scientificity involved in the experimental method are inadequate and should not be used to evaluate clinical studies.

p. 9

*Bernard Pechberty* – Between psychological care and vocational training : identificatory conflicts in pedagogical relationship.

Within the school environment, the communication of knowledge and the acquisition thereof involve relationships between teachers – i.e., grown-ups – and pupils – either children or teenagers. From a clinical and psychoanalytic point of view, the unconscious is involved – as well as psychical conflicts –, which can play either a creative or an inhibitory role. Knowing the category of the identificatory conflict, as regards the actors' subjectivity and interactions, makes it possible to shed light on some of the progresses or deadlocks in the teaching situations. In order to examine more thoroughly the issue of the significance of the unconscious aspects in the pedagogical relationship, we will study this issue from two angles : the psychological care of the young who are underperforming at school, and teachers' vocational training.

p. 23

*Françoise Hatchuel* – Pupils' relationships to knowledge : socio-psychical process.

Some pupils voluntarily practice mathematics out of the classroom. Such a "different" approach, generally based upon a mathematical research work, has, of course, a didactical interest. But, furthermore, the clinical analysis of non-directive pupils' interviews shows how much the engagement itself is significant. Because of the voluntariness, the commitment takes place in an identity dynamics and contribute to the psychic construction : to accept an unknown and absorbing work, you need indeed to believe that you will find some interest in it. But this interest, psychical\* and symbolical before being didactical, is only present in some special social, psychical\* and educational background, as we can show it by analyzing here three interviews.

\* or "psychological" ?

p. 37

*Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer* – Assessing Democratization in Education : French Case in International Perspective.

Democratization is quite a difficult question, from both a methodological and theoretical point of view, especially when international comparisons are aimed at. Must one consider this process like the diffusion of the good, or focus on competition between groups for acceding to it? Indicators will not be the same, neither results, according to the perspective adopted. European comparisons show that if a majority of countries has chosen to equalize educational opportunities through opening access to school, less numerous are those which have tried to act more directly upon the inequalities conveyed by its operating. France has chosen the openness strategy with some delay, one factor being the persisting tracks within lower secondary school. But this country firmly opened access to education afterwards, while being still characterized with stronger social inequalities than countries such as Britain or Sweden. However, France would face weaker inequalities at tertiary level, due to the impressive expansion of this level. Across the board, openness, a way a priori simple to equalize, goes along with some important problems.

p. 49

*Nathalie Pantaleon, Gérard Bruant* – Sport and social insertion : effects of educational strategies on the moral development.

In France, after the riots of 1982 in the Lyons' suburbs, the government implemented a new policy for the youth : sport became a consensus place where policemen and social workers, who are endowed with different professional identities, take part in the education of the youth, using sport as a socialization means. Our first work consisted in studying educational strategies of these professionals : the policemen via sport activities, develop a model of heteronomous socialization. In the group of social workers, there is a gap between speech and actions. In their speech, a model of autonomous socialization becomes apparent, whereas the analysis of their practices shows a totalitarian ideological dimension

Our research, centered on a longitudinal approach, concerns the influence that these interventions, based on sport practice, have on youth socialization through an indicator : the moral development. 100 boys aged from 11 to 18 practising sport activities with the above-mentioned people (50 with policemen, 50 with social workers) created little stories evaluating moral consciousness. These tests were performed at the beginning of sport activities and 10 months later. The statistic analysis of the results shows that whatever the educational strategies chosen and the age of the youngsters, these ones have a lower moral development in the post-test. These results are contrary to our common belief in socializing virtues of sport and questions us about the credibility of socialization policies concerning problem youngsters.

p. 63

*Christine Capelani* – Training and awards for adults trainers : comparative analysis of four types of certified adults trainers training.

Since 1971 and especially since 1982, adults trainers have tried to set up a professionalized group : they gather in associations, create their own reviews, lead research programmes, organize symposia, etc... Progressively a professional community is emerging. However an important aspect of this professionalization effort remains underestimated : adults trainers training. In our research we decided to compare systematically four types of adult trainers training (according to nine analysis categories) : training in the field of human relationships oriented toward the



acquisition of methods to observe and to analyse educational practice ; training oriented toward acquiring communication skills, training in Human Sciences aiming at acquiring and applying research methods. These three types of training were compared to training through and for action research, experimented by researchers in Trigone Laboratory (Lille University of Sciences and Technology). We show to what extent these four types of training fulfill the needs of adults trainers training.

p. 73

*Marie-Annick Le Gouvellec-Decrop* – Vocation and professionalization of school librarians.

Sociological and psychological analysis shows how professionalization developed in previous resource centers in "lycées" where school librarians helped students to acquire methodological skills that teachers neglected. Having got status and a mission, militant librarians started on effective professionalization. These initiators are now being confronted with new certified librarians whose expectations and claims differ. Knowledge is mastered in a different way. Claims for identity and status acknowledgement appear divergent. Initial training has an impact but is not yet essential for the professionalization process.

p. 85

*Pierre Clanché* – One aspect of young Kanak child job as pupil : listening, understanding, making, writing.

It is usually said that maladjustment of minority pupils is related to a gap between school learning skills and learning skills acquired in their familial environment. In fact we observed that Kanak child learns very quickly his job as pupil and is able to cope with the situation at least superficially. Ethnographic method applying to this analysis allows to give up the evolutionist concept of difficulty and opt for the notion of strategy. So a new global hypothesis emerges : Kanak culture adjusts european school to it instead of adjusting itself to european school. And in particular we suppose that learning to be a pupil is incorporated in the larger learning process aiming at merely becoming a Kanak person.

This article is an attempt to validate partly this hypothesis, thanks to an exemple which shows that faced with the same french grammar exercise (adjectival transformation) two pupils opt for two differing strategies, corresponding to two Kanak conceptions of writing act.

p. 99

*Eirick Prairat* – Conceiving the act of punishment.

The author starts with a short summary of what used to be punishment in traditionnal education. He then suggests the idea of educative punishment and develops its aims and characteristics. Finally, he chases out the impossible "perfects rationality" of punishment and invites us to use intelligence rather than cold reason. An educator, even with the best principles, will ever be an annoyed educator, never being ensured to punish in fairness and appropriateness, when it happens. Therefore, it seems advisable not to be too inequitable or too unfair and have the following negative sentence as an ethical principle : "Not to harm".

p. 107

# ASSOCIATION FRANCOPHONE D'ÉDUCATION COMPARÉE

XXIII<sup>e</sup> Congrès International

Strasbourg 8-10 juillet 1999

*Pluralité(s) des langues, pluralisme linguistique :  
quels enjeux pour les systèmes d'éducation et de formation ?*

- la pluralité des langues dans une perspective comparatiste ;
- le pluralisme linguistique comme organisation politique de la pluralité des langues et la tendance à l'uniformisation au niveau international ;
- les systèmes d'éducation et de formation face à ces enjeux.

Pour toutes informations, s'adresser à :

Elisabeth REGNAULT - Congrès AFEC - Département des sciences de l'éducation  
7, rue de l'Université - F 67000 STRASBOURG - Tél. : (33) 03 88 52 80 87 - Fax : (33) 03 88 52 80 95  
Adresse électronique : Elisabeth.Regnault@lse-ulp.u-strasbg.fr

## CENTRE UNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE PICARDIE

### Avis de colloque

Le Centre universitaire de recherches en sciences de l'éducation de Picardie (CURSEP) de l'Université de Picardie Jules-Verne organise un colloque les **9 et 10 décembre 1999** à Amiens à propos des quarante ans de la loi Debré : histoire et actualité.

**Pour tout renseignement**, prendre contact avec B. Poucet, CURSEP - Université de Picardie Jules-Verne - 80025 AMIENS CEDEX 1 - Tél. : 03 22 82 73 97 - Fax. 03 22 82 74 08.

Courrier électronique : [claude.carpentier@ca.u-picardie.fr](mailto:claude.carpentier@ca.u-picardie.fr) ou [bruno.poucet@ca.u-picardie.fr](mailto:bruno.poucet@ca.u-picardie.fr)

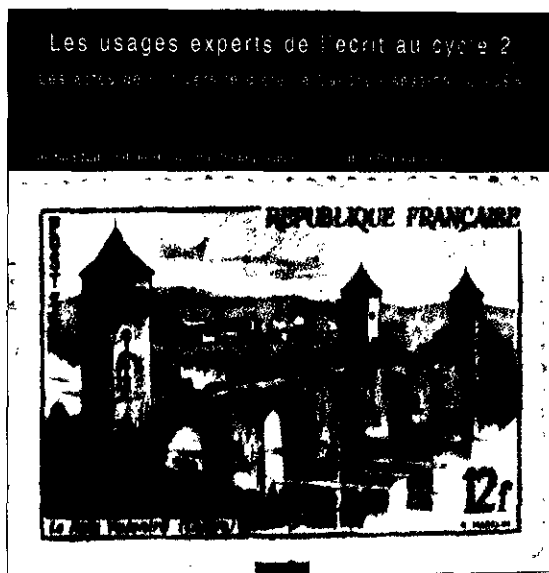
# Les Actes d'une Université d'été

## "les usages experts de l'écrit au cycle 2"

### Cahors 1998

En juillet 1998 à Cahors, l'Institut National de Recherche Pédagogique, en collaboration avec l'Association Française pour la Lecture, organisait une université d'été avec le soutien du Ministère de l'Éducation nationale sur le thème "les usages experts de l'écrit au cycle 2".

Les Actes exposent le cheminement, les travaux, les réflexions, les conclusions et les interrogations de cette université. Ils rassemblent les textes qui ont servi de base et ceux qui en ont émergé. Ils se situent au croisement :



✓ d'une recherche INRP qui s'achève sur l'apprentissage initial de la lecture : la lecture est un apprentissage linguistique comme les autres ;

✓ et d'une recherche qui commence (dans laquelle une centaine d'enseignants sont aujourd'hui engagés) sur la manière dont les praticiens vont pouvoir s'emparer des résultats de la première recherche pour transformer leurs pratiques.

Les Actes de cette université, coordonnée par Jean FOUCAMBERT, apportent une contribution importante à la question de l'interaction entre la recherche en éducation et les pratiques éducatives.

Un outil de travail pour les enseignants, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les personnes chargées de la maîtrise de la langue et tous ceux qui veulent s'impliquer dans la réflexion sur le changement des méthodes d'enseignement de la lecture, en alternative au paradigme dominant.

*Les Actes de l'université d'été sont disponibles en vente par correspondance (110F port compris) auprès de l'Association Française pour la Lecture, 65 rue des Cités, 93308 Aubervilliers cedex  
tél. 01 48 11 02 30 - fax. 01 48 11 02 39  
courriel : [af.lecture@wanadoo.fr](mailto:af.lecture@wanadoo.fr) - web : <http://www.lecture.org>*

*Ils sont également en vente à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05*



**Revue  
trimestrielle  
d'éducation comparée**

# PERSPECTIVES

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur l'Internet :  
<http://www.unicc.org/ibe/Publications>

*« Dossiers » de Perspectives en 1999 — Volume XXIX*

- N° 1, mars 1999 : *Éducation technique et professionnelle*
- N° 2, juin 1999 : *Les droits des enfants en éducation*
- N° 3, septembre 1999 : *La recherche en éducation*
- N° 4, décembre 1999 : *L'éducation en Asie*

Tarifs annuels d'abonnements :

- Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF).
- Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF).

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à : Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538.43.08 ; Fax (32) 2 538.08.41.

Courrier électronique : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

# Revue française de sociologie

publiée avec le concours du  
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01.40.25.11.87 ou 88

JANVIER-MARS 1999, XL-1

ISBN 2-7080-0902-8

## Fluidité et hiérarchie

### L'évolution de la stratification sociale en France

Quarante années de mobilité sociale en France	Louis-André VALLET
La congruence des statuts acquis	Michel FORSÉ
Des consommations plus homogènes ?	Louis CHAUVEL
La stratification temporelle des goûts	Philippe BESNARD, Guy DESPLANQUES
La stratification sociale des pratiques culturelles	Olivier DONNAT

Médias et action collective Dominique WISLER

Mesure de la compétence des futurs  
enseignants Philippe LOSEGO

## LES LIVRES

**Abonnements :** L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :  
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex – CCP Marseille 636 09 E

*Tarif 1999 :* L'abonnement (4 numéros) France ..... 400 F  
Étranger ..... 480 F

**Vente au numéro :** Soit par correspondance auprès de :  
Éditions OPHRYS – BP 87 05003 GAP Cedex  
Soit auprès des librairies universitaires  
Le numéro ..... 125 F

# L'ORIENTATION

## SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 2 - JUIN 1999

Numéro spécial :

### TECHNIQUES ET MÉTHODES DE L'ORIENTATION

Thierry BOY

*Techniques et méthodes de l'orientation : Introduction*

Thierry BOY, Jean-Pierre CARTIER, Pierre-Yves PÉPIN,  
Jean GUICHARD, Michel HUTEAU, Vincent GUILLON et Hana BARBOT  
*Analyse des méthodes éducatives en orientation*

Michel HUTEAU

*Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation*

Thierry BOY

*Quelques éléments de réflexion sur le choix d'épreuves informatisées  
dans le domaine de l'aide à l'orientation*

Serge BLANCHARD, Jean-Claude SONTAG et Sylvie LESKOW

*L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétence*

Georges SOLAUX

*Education à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche*

Juan Fernandez SIERRA

*L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires :  
de la scolarisation à l'éducation*

María Luisa RODRIGUEZ-MORENO

*L'éducation à la carrière en Espagne :  
origines, développement et réflexions critiques*

**Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1999 France : 280 FF (42,68 Euros)  
Étranger : 350 FF (53,35 Euros) – Vente au numéro : 95 FF (14,48 Euros).**

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33

# Revue française de sociologie

publiée avec le concours du  
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 - Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

AVRIL-JUIN 1999, XL-2

ISBN 2-7080-0918-4

- |   |  |
|---|--|
| L'émergence d'un ouvrier bachelier<br>Les « bac pro » entre déclassement<br>et recomposition de la catégorie<br>des ouvriers qualifiés                    | Henri ECKERT   |
| Mesurer le crime<br>Entre statistiques de police et enquêtes<br>de victimation (1985-1995)  | Philippe ROBERT<br>Renée ZAUBERMAN<br>Marie-Lys POTTIER<br>Hugues LAGRANGE |
| L'intervention syndicale dans la gestion :<br>le choc de deux cultures  | Jean LOJKINE   |
| Travailler à l'hôpital en Europe<br>Apport des comparaisons internationales<br>à la sociologie des organisations  | Carine VASSY   |
| Profession, segments professionnels et identité<br>L'évolution des conservateurs de musées  | Sylvie OCTOBRE   |
| Les objets intermédiaires dans les réseaux<br>de coopération scientifique<br>Contribution à la prise en compte des objets<br>dans les dynamiques sociales | Dominique VINCK  |

## LES LIVRES

**Abonnements :** L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :  
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex - CCP Marseille 636 09 E

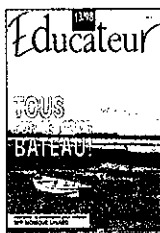
Tarif 1999 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 400 F  
Étranger ..... 480 F

**Vente au numéro :** Soit par correspondance auprès de :  
Éditions OPHRYS - BP 87 05003 GAP Cedex  
Soit auprès des librairies universitaires  
Le numéro ..... 125 F

QUE SE PASSE-T-IL  
EN SUISSE ROMANDE  
DANS LE DOMAINE  
DE L'ÉDUCATION?

# Educateur

aborde les problèmes pédagogiques  
(dossiers, thèmes de réflexion),  
l'actualité éducative,  
les réformes en cours,  
l'état des lieux dans les cantons.



15 numéros par an, format A4, 64 pages

Prix pour l'étranger: Fr. 108.-

Abonnement:

Educateur, 40, avenue de la Gare, CH-1920 Martigny

Tél. 0041/27 723 58 80 - Fax 0041/27 723 58 81

E-mail: [educateur@urbanet.ch](mailto:educateur@urbanet.ch)



## DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M<sup>me</sup> (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal .....

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature .....

### TARIFS

du 1<sup>er</sup> août 1999 au 31 juillet 2000

**Abonnement (4 numéros) :**

France (TVA 2,1 %) .....	300 F ttc	45,73 euros
Corse .....	300 F ttc	45,73 euros
DOM .....	296,92 F	45,27 euros
Guyane, TOM .....	293,83 F	44,79 euros
Etranger .....	370 FF	56,41 euros

**Prix de vente au numéro :**

du n° 1 au n° 94 .....	40 F	6,10 euros
du n° 95 au n° 115 .....	59 F	8,99 euros
n° 116 et n <sup>os</sup> suivants .....	80 F	12,20 euros

**Institut National de Recherche Pédagogique**

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79

Abonnements : 01.46.34.90.81

Rédaction : 01.46.34.91.61

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**  
*Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).*
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

**INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05**

9



# S o m m a i r e

## ARTICLES

### **Approches cliniques d'inspiration psychanalytique**

(dossier coordonné par C. Blanchard-Laville)

Claudine Blanchard-Laville – *Présentation : Recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation*

Claudine Blanchard-Laville – *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques*

Bernard Pechberty – *Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique*

Françoise Hatchuel – *La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques*

\*  
\*\*

Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer – *Évaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales*

Nathalie Pantaléon, Gérard Bruant – *Sport et insertion sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral*

Christine Capelani – *Former et qualifier des formateurs d'adultes : analyse comparative de quatre formations de formateurs diplômantes*

Marie-Annick Le Gouellec-Decrop – *Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires*

Pierre Clanché – *Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant Kanak : Ecouter, comprendre, faire, écrire*

Eirick Prairat – *Penser la sanction*

## NOTE DE SYNTHÈSE

Séraphin Alava, Christiane Etévé – *Pédagogie et médiation documentaire*

## NOTES CRITIQUES