

Dictionnaire de **pédagogie** et de l'éducation

Louis ARENILLA (†)

Inspecteur d'Académie honoraire

Marie-Claire ROLLAND

Marie-Pierre ROUSSEL

Bernard GOSSOT

Inspecteurs généraux

de l'Éducation nationale, honoraires



AVANT-PROPOS

Plus de dix années se sont écoulées depuis la première parution du *Dictionnaire de pédagogie* et, bien qu'en 2000 certaines mises à jour importantes aient été faites, l'évolution rapide des textes et des pratiques nécessitait encore une nouvelle édition. Depuis lors, il y a eu beaucoup de changements dans le domaine de l'éducation ; les nouveaux sigles ou les nouvelles appellations se multiplient mais les besoins des élèves restent les mêmes et c'est toujours l'élaboration de leur réponse qui mobilise les énergies, entraînant la création de nouvelles situations et de nouveaux acteurs.

À l'heure d'Internet, on peut se demander si un document écrit est toujours la formule la plus pertinente. Pourtant, s'il paraît aisé de quêter des informations sur Internet, c'est encore le livre qui permet de présenter une question avec le plus de cohérence et dans la plus grande économie de temps. Avec lui, on peut passer d'un « savoir en miettes » à un savoir organisé et cohérent dont la rationalité se construit grâce à la mise en perspective historique et aux liens qui s'établissent aisément entre des entrées diverses. Les auteurs se sont efforcés d'assurer la fiabilité des informations documentaires présentées, s'appuyant sur leur expérience et sur la connaissance qu'ils ont du système éducatif. Ils ont été attentifs à prendre en compte les données les plus actuelles, en essayant de saisir ce qui s'inscrit dans la continuité d'une évolution dessinée déjà depuis longtemps, sans se laisser séduire par l'éphémère ou les effets de mode.

En dehors d'une révision minutieuse des textes législatifs – lois, décrets, instructions –, les lecteurs trouveront dans cette troisième édition des entrées nouvelles en même temps que la même fidélité aux principes que les auteurs s'étaient fixés dès l'origine.

Si le dictionnaire n'est pas un précis de législation, on peut y trouver néanmoins, notamment grâce à un index très fourni, les textes essentiels qui régissent les structures de l'enseignement depuis l'école maternelle jusqu'au lycée ainsi que leurs orientations fondamentales.

Une grande place a été faite à l'histoire car elle éclaire remarquablement les évolutions de pensée et les essais pratiques qui les ont incarnées ; que certaines voies se soient révélées, sinon des impasses, du moins pour des raisons variées moins fécondes que prévu, n'implique pas qu'on doive les omettre car la plupart du temps elles ont ouvert la route à des rénovations pédagogiques durables.

Pour la même raison d'éclairage historique, les grands penseurs de la pédagogie ont été maintenus au sein du *Dictionnaire*, quelle que soit leur époque, car on peut lire Comenius, Érasme ou Montaigne, aujourd'hui comme hier ; toutefois, cette plongée dans le passé s'est donné comme limite les siècles où l'institution scolaire et la réflexion sur l'acte pédagogique n'étaient pas trop éloignées de ce qu'elles peuvent être de nos jours ; ce choix explique que l'éducation gréco-romaine, par exemple, soit traitée sans être très approfondie, ou que la scolastique médiévale n'apparaisse qu'indirectement, dans les traces qu'elle a laissées ou dans les critiques qu'elle a suscitées.

Les méthodologies propres aux disciplines, l'histoire de leur enseignement, les instructions qui leur sont spécifiques sont largement traitées dans de nombreux manuels ou

ouvrages spécialisés. En conséquence, il n'a pas semblé utile d'alourdir ce dictionnaire par une étude descriptive et analytique des différentes disciplines enseignées à l'école. Chacune d'entre elles requerrait un volume qui lui soit entièrement consacré, et ce n'est pas la vocation d'un dictionnaire que de proposer des études de cette nature.

En revanche, nous nous sommes efforcés de construire – dans l'ordre alphabétique qui est traditionnel à tout dictionnaire, ordre de classement d'un usage clair et facile – le répertoire des informations utiles aux enseignants, aux futurs enseignants comme aux parents d'élèves. Les principales techniques sont évoquées, qu'elles soient audiovisuelles, ou relevant de l'informatique ; les différents organismes qui gravitent autour de l'école, comme les œuvres périscolaires, ou qui sont là comme des centres de ressources proches ou plus lointains, tels l'Institut national de recherche pédagogique ou le Centre national de documentation pédagogique, ou bien le Centre national d'enseignement à distance, sont cités et définis dans leur finalité. Un coup d'œil est jeté sur les principales fonctions que remplissent les directeurs d'école, les chefs d'établissement ou les corps d'inspection.

De la même façon, nous espérons avoir donné leur juste place à des pratiques quotidiennes, comme la notation, les corrections, les évaluations, et à de grandes questions dont la presse se fait périodiquement l'écho : l'illettrisme, la violence à l'école, l'apprentissage ou les besoins éducatifs particuliers... Place est faite également à des questions pédagogiques qui passionnent l'opinion publique comme celle des méthodes de lecture ou l'enseignement des langues vivantes.

Enfin tout ce qui concerne les enfants en difficulté ou en situation de handicap, domaines où les structures ont souvent changé de nom et d'orientation, et où il est parfois difficile de se repérer, a fait l'objet de développements clairs et aussi complets que possible.

Le *Dictionnaire* est écrit dans une langue simple, accessible, qui peut être lue rapidement et à partir de laquelle il est aisé de travailler. En effet, en dehors de l'information générale utile à tous, à l'arrière-plan de nos préoccupations était aussi le désir d'être utile aux étudiants.

Il nous reste à souhaiter d'avoir atteint nos objectifs et de proposer à tous ceux que les questions pédagogiques et d'éducation intéressent, ou même passionnent, un outil vivant, à la fois léger et substantiel, qui les accompagne dans toutes leurs recherches.

Les auteurs



ALAIN Émile Chartier, dit (1868-1951)

Professeur de philosophie mais aussi écrivain dont l'influence fut remarquée, il consacra sa vie à enseigner dans plusieurs lycées de province puis à Paris, au lycée Henri-IV. Sa carrière d'enseignant fut interrompue pendant la Première Guerre mondiale où il servit en tant qu'engagé volontaire ; reprise à l'issue du conflit, elle connut son terme après quarante ans d'exercice, mais l'activité du philosophe se poursuivit par une intense production d'écrits sous forme d'articles, d'essais ou d'ouvrages.

Alain s'est intéressé à tous les sujets et les a tous abordés. On a pu regrouper en volumes des propos de littérature, d'économie, de politique ou des propos sur l'esthétique, l'éducation, la religion.

Alain est avant tout un humaniste, il exprime avec force une foi en l'homme et une confiance dans les possibilités et les aptitudes de la nature humaine. Les ressources dont dispose l'individu pour accéder à la sagesse et au bonheur sont dans sa pensée et sa volonté. Mais ce pouvoir ne va pas de soi, il n'est qu'une virtualité dont la concrétisation dépend largement de l'individu lui-même. « Je vois l'homme nu et seul sur la planète voyageuse, et faisant son destin à chaque moment ; mauvais destin s'il s'abandonne ; bon destin aussitôt, dès que l'homme se reprend » ; et c'est par la raison qu'il peut maîtriser son devenir : « Le centre de la vie, c'est cette Raison gouvernante, qui contient les désirs et les colères et qui conduit sa sœur aveugle, la Crainte, à travers la nuit de toute chose. »

Alain est également un moraliste ; ses réflexions métaphysiques, politiques, péda-

gogiques, esthétiques le conduisent fréquemment aux idées morales ou sont mêlées de considérations morales. « Toute connaissance est bonne au philosophe, autant qu'elle conduit à la sagesse ; mais l'objet véritable est toujours une bonne police de l'esprit. » Pour répondre aux questions qu'il se pose, plutôt que d'inventer une philosophie nouvelle, il préfère continuer les méditations que les « sages » ont entreprises sur l'homme et son salut : Platon, Descartes, Kant, Hegel, Comte et son maître Lagneau, car « il n'y a qu'une méthode pour bien penser, qui est de continuer quelque pensée ancienne et éprouvée ». André Maurois écrira alors que « Alain pense sur la pensée des autres », tout en concédant « qu'il a su donner un air de nouveauté à de très vieilles idées ».

■ Alain et l'éducation

Sa confiance en l'homme en tant que maître de son devenir le conduit à orienter sa réflexion sur l'éducation. Ses idées très personnelles et s'inscrivant à contre-courant des idées modernes ont été réunies en un volume : *Propos sur l'éducation* (1932, rééd. 1950 puis 1961). L'éducation a un pouvoir considérable puisque c'est par elle que l'homme domine ses passions, construit sa pensée, accède à la liberté et à la sagesse. C'est donc un sujet sérieux qui ne peut être traité qu'avec gravité et attention. Aussi Alain est-il adversaire résolu et absolu de tout enseignement attrayant dont les leçons amusantes « sont rêveries de braves gens qui n'ont pas appris le métier ».

Considérant que l'enfant n'aspire qu'à grandir et qu'il aime le travail et l'effort, il plaide pour les méthodes traditionnelles et la réalisation d'exercices très scolaires, tels que la copie ou la récitation, d'autant qu'il

attache la plus grande importance à la maîtrise de la langue, source de la pensée humaine. Il faut, selon lui, mettre l'enfant dans l'obligation de penser et d'affermir sa pensée en le faisant aller des mots et des idées abstraites qu'ils expriment aux choses. « Aller du connu à l'inconnu, c'est notre lot ; autant dire du simple et abstrait vers le concret et individuel, que nous n'épuiserons jamais. »

La lecture lui paraît l'essentiel de l'éducation. « La lecture est ce qu'il y a de plus difficile, et la condition de toute culture, si humble qu'on la suppose », écrit-il, et de réaffirmer qu'il faut « lire et relire ; réciter ; encore mieux écrire, non point vite, mais avec la précaution d'un graveur » et que « toute leçon où le bambin ne lit pas ou n'écrit pas est une leçon perdue ».

Le contexte éducatif dans lequel ces méthodes pédagogiques sont appliquées est marqué de l'empreinte d'une ascèse intellectuelle assez radicale : le cadre de la classe doit être sobre, dépouillé de toute sollicitation visuelle autre que le tableau noir. « L'école est un lieu admirable. J'aime ces murs nus. Je n'approuve pas qu'on y accroche des choses à regarder, même belles, car il faut que l'attention soit ramenée au travail » ; le maître doit adopter une attitude neutre, distante, sans expression affective susceptible de détourner l'élève de l'intérêt de la tâche. « À l'école se montre la justice, qui se passe d'aimer, et qui n'a pas à pardonner, parce qu'elle n'est jamais réellement offensée. » Seule l'émulation est acceptée comme conduite psychologique apte à favoriser la démarche éducative ; cependant, il serait erroné d'en déduire que la conception d'Alain est élitiste, bien au contraire ; en effet, il s'empresse de préciser que « le projet de n'instruire que ceux qui en sont dignes est laid... si l'on se mettait à instruire les ignorants, nous verrions du nouveau ».

Les conceptions d'Alain en matière d'éducation peuvent paraître paradoxales et parfois surannées. Elles méritent cependant d'être prises en considération et les rééditions successives des *Propos sur l'édu-*

cation révèlent que, par-delà l'aspect un peu surprenant des thèses véhiculées, une interrogation fondamentale demeure sur la manière de conduire l'enfant à devenir un homme libre, responsable, capable d'esprit critique et maître de son destin.

— B I B L I O G R A P H I E —

Alain, *Œuvres complètes*, La Pléiade, Gallimard, 1956. — *Propos sur l'éducation*, PUF, 1961. — *Propos sur le bonheur*, Gallimard, 1986.

G. Pascal, *L'Idée de philosophie chez Alain*, Bordas, 1970.

H. Giraud, *La Morale d'Alain*, Privat, 1970.

Th. Leterre, *Alain*, PUF, 2000.

O. Pourriol, *Alain, le grand voleur*, Livre de Poche Essais, n° 44000.

👁 **aussi** > Éducation, Méthodes pédagogiques.

ANIMATION PÉDAGOGIQUE

■ L'apparition de la notion

La notion d'animation apparaît dans le vocabulaire de la pédagogie de façon fréquente depuis le début des années 1960. Elle se rencontre davantage dans le champ de la formation continue que dans celui de l'enseignement proprement dit, où néanmoins on commence à la trouver vers la même époque. Les conférences pédagogiques qui rassemblaient les enseignants de l'enseignement primaire subissent en effet au même moment une transformation importante et tendent à devenir des séances de travail, dont la forme est très variée. Les réunions d'enseignants dans le second degré, moins formalisées parce que ne présentant pas de caractère aussi systématique, subissent une transformation analogue, de façon plus progressive. Les réunions de travail deviennent des séances d'animation. C'est le moment aussi où le maître dans sa classe, et le professeur dans la sienne, se trouvent souvent décrits moins comme enseignants que comme « animateurs ». La formation de groupes de travail ou de réflexion, les techniques de travail préconisées dans la dynamique des groupes font leur apparition dans la formation

continue des enseignants et, plus timidement, dans les classes.

■ L'origine probable de l'animation

L'animation se définit d'une façon plus implicite qu'explicite, en fonction de pré-supposés et de modèles forts, mais d'origines variées. Sans qu'il soit possible d'introduire ni chronologie ni références absolues, on recensera plusieurs facteurs influents.

– Des exemples qui viennent d'abord, peut-être, de l'extérieur du monde de l'enseignement, praticiens et théoriciens confondus, fournissant des modèles dont l'influence pèse sur les conceptions et pratiques au sein de l'Éducation nationale : pratiques des travailleurs sociaux, éducateurs ou animateurs de rue, éducateurs en milieu carcéral, travail en psychiatrie, travail dans les organismes de loisirs.

– L'évolution de la conception de l'enseignement et de la transmission du savoir. Le travail à l'école se conçoit comme activité du sujet qui apprend, opposée aux leçons et exercices tels qu'ils avaient été conçus traditionnellement. L'élève apparaît comme actif, alors qu'il est considéré comme ayant été passif dans l'ancienne pédagogie.

– Une réflexion critique sur l'autorité, le pouvoir, le pouvoir hiérarchique et, du même coup, le pouvoir pédagogique, conçu sur un modèle analogue. Les transactions sociales du savoir dans un groupe de pairs prennent une importance considérable et le pas sur l'enseignement, dont l'autoritarisme dissimulé est dénoncé autant que son rôle de reproduction sociale, qui pérennise les injustices d'une société.

– L'influence d'exemples ou de travaux comme ceux de Neill, Carl Rogers, Illitch, ou en France, ceux de Vasquez et Oury, ou Lobrot, qui amènent à réfléchir sur les modèles d'enseignement utilisés et qui veulent en démonter les mécanismes cachés.

– Une revendication du droit à la parole de la part de ceux qui pensaient ne pas l'avoir, liberté sans laquelle il ne peut y avoir de transaction sociale.

– Une revendication du droit à l'innovation et du droit à l'erreur. Des expériences

spontanées, des expériences dites « sauvages » – qui intègrent le droit à l'innovation, le droit à la parole et le droit à l'erreur – sont revendiquées, et encouragées par les instances ministérielles qui préconisent une large interaction entre théorie et pratique et une attention particulière apportée aux désirs et aux demandes des enseignants réunis en stages de formation.

Dans les années 1970, on voit dans les départements et les académies se constituer des ERAP et des EDRA – équipes de recherche et d'animation pédagogique qui recensent, et parfois publient, les travaux innovants.

Le bon enseignant est alors conçu comme un bon « animateur » qui propose, qui incite, qui suscite, qui relance – tous ces verbes pris dans l'absolu intransitif –, qui opère, quand il le faut, des synthèses, mais qui est essentiellement à l'écoute de son groupe ou de sa classe, d'où provient l'essentiel. Il peut servir aussi d'instructeur quand le groupe a besoin de lui et le requiert, mais il est au service du groupe, et non son enseignant. Sans que la totalité des classes ou de la formation continue des enseignants ait nécessairement présenté des transformations de ce type, ces évolutions furent néanmoins suffisamment influentes pour que la façon d'enseigner ait considérablement évolué dans les années 1970, et de façon durable.

Après une décennie, la tendance s'inverse de façon sensible : l'animation pédagogique a eu ses faiblesses et elles deviennent évidentes ; l'activité et l'activisme ont parfois été confondus ; la nécessité de savoirs de base solides, la nécessité de travaux assumés par l'individu, sans la médiation obligatoire du groupe, sont à nouveau postulées et revendiquées. Psychiatres et psychologues dénoncent la carence d'autorité dans la constitution même de la personnalité des jeunes. Les séances de formation continue, celles qui persévèrent à n'être qu'animation, s'essouffent, et les participants demandent une information solide.

Ce rééquilibrage n'empêche pas que le modèle de l'enseignement ait trouvé, sous l'influence de l'idée d'animation pédagogique, une pratique et un élan nouveaux et une évolution durable.

— B I B L I O G R A P H I E —

G. Poujol, *Le Métier d'animateur*, Privat, 1978.
P. Besnard, B. Liétard, *La Formation continue*, PUF, 1990.

 **aussi** > Éducation permanente, Erreur, Formation continue, Pédagogie de groupe.

APPRENTISSAGE

Le terme s'applique à la période pendant laquelle une personne – ou un animal – acquiert un savoir-faire nouveau pour lui. Les apprentissages sont innombrables...

L'acception la plus fréquente, s'il n'y a pas de spécification particulière, désigne l'apprentissage professionnel. La seconde occurrence importante est relative au travail mental que requiert tout apprentissage ; dans ce cas, la notion appartient à la psychologie cognitive. C'est cette première acception qui sera traitée ici en premier lieu.

■ Psychologie de l'apprentissage

Enseigner, apprendre ont dépendu pendant très longtemps de l'empirisme : celui qui détenait le savoir enseignait, de son mieux, avec des moyens que l'expérience transmettait. L'élève apprenait, en écoutant, en s'exerçant, en s'appliquant. Cela n'excluait ni l'intelligence ni le raisonnement, au contraire, mais tout se passait dans une « boîte noire » et seul le résultat apparaissait. Puis, de façon toujours empirique, la participation active du sujet et l'interaction des groupes ont été de plus en plus sollicitées.

Les premières théorisations ont relevé du behaviorisme, une psychologie essentiellement comportementale, qui associait le stimulus à la réponse. La rigidité de ce cadre théorique a été abandonnée. Les travaux de Piaget ont ouvert une autre voie, poursuivie par tous les travaux des cogniti-

ciens, Wallon, Vygotski, Bruner parmi les plus connus, plus récemment, Tardif, Gagné, Jean-Claude Tabary...

Les universités ont toutes un département de sciences cognitives qui conduisent des études sur l'architecture des procédés cognitifs, impliquant attention, perception, mémoire, réinvestissement du connu. Ils mettent ainsi de plus en plus en évidence les facteurs empiriquement connus, qui se trouvent validés dans leur importance ; notamment l'imbrication de l'affectif et du social dans les procédures intellectuelles. Il faut qu'un élève soit motivé, il faut qu'il soit libre de certains handicaps affectifs ; ses pairs lui sont nécessaires, ainsi que l'adulte enseignant, pour que ses premières représentations évoluent, qu'il s'en forge d'autres et qu'il comprenne le sens des opérations de traitement qu'on lui propose, ou qu'il découvre par lui-même. Il n'est pas jusqu'aux comportements, ou caractère de chaque élève, qui n'auraient leur influence sur les résultats, de même que les jugements de valeur formulés à son rencontre. C'est à partir de ces travaux que s'est élaboré depuis 1990 le concept d'intelligence émotionnelle.

L'environnement socio-affectif et les qualités propres des sujets ne font pourtant pas tout ; les méthodologies du travail intellectuel – analyse, synthèse, mise en relation – qui s'exercent sur des données observées et mémorisées, sont indispensables. L'importance de l'erreur au cours du cheminement devient capitale : elle renseigne sur les points où l'élève ne réussit pas dans sa progression. L'idéal de l'enseignement est qu'il n'y ait pas d'erreurs – cela reste évident – mais l'erreur devient moins le signal d'un échec que le signal d'une difficulté à faire surmonter.

On a conclu, parfois hâtivement, que l'enfant (l'élève en général) était l'artisan de son propre savoir, que personne ne pouvait apprendre à sa place – ce qui est une évidence ! – et donc que le « cours » ou la « leçon » étaient sans beaucoup d'utilité. L'activité intellectuelle déployée dans ces entraînements, fondée sur l'obser-

vation, la répétition, l'entraînement, demeure primordiale, même si elle doit de plus en plus intégrer des facteurs autrefois négligés ou inconnus : le groupe, le dialogue entre les pairs, le tutorat, la reformulation du problème et de ses solutions.

Les théories de l'apprentissage, qui depuis quelques années s'attachent à cerner les itinéraires mentaux, mettent en perspective ces conditions complexes qui permettent d'avancer dans la compréhension de l'opération intellectuelle.

L'apprentissage professionnel qui relèverait, sur le plan psychologique des mêmes études et sans doute des mêmes conclusions n'a pas été étudié sous cet angle de la même façon : ses vues, comme son histoire, sont plus institutionnelles.

■ L'apprentissage professionnel

La société s'est toujours préoccupée de l'apprentissage parce que les métiers et les savoirs se sont toujours transmis, mais les formes de ces transmissions ont évidemment varié avec le temps. Le modèle le plus ancien est celui de l'artisan qui élevait chez lui un apprenti, lui transmettant son savoir-faire. Apprenti, compagnon, maître, étaient les étapes de l'apprentissage achevé. La vie en commun, les exercices et les entraînements par imitation et participation, concernaient même l'apprentissage de la chevalerie chez les jeunes nobles.

C'est toutefois au XVIII^e siècle qu'ont commencé à foisonner des écoles professionnelles. L'empreinte des Lumières, le poids des avancées scientifiques de l'époque, puis le rôle idéologique des assemblées révolutionnaires, notamment de la Convention, préparaient l'épanouissement des formations professionnelles.

À titre d'exemple, on citera les écoles de dessin – dessin technique – dès 1746, à Rouen, puis dans la décennie suivante, à Marseille, Lille, Lyon, Amiens ; des écoles de langue pour les commerçants, des écoles vétérinaires (Maisons-Alfort fut créée en 1761), des écoles de pilotes (de bateaux) ; les écoles des Mines, des Ponts et Chaussée, des Arts et Manufactures datent de la

même époque. Le mouvement s'amplifia tout au long du XIX^e siècle...

L'initiative de la création de ces écoles revenait soit à des villes, des corps de métier ; soit à des congrégations religieuses ; elles dépendaient souvent des besoins du milieu qui s'imposaient (comme la formation de marins à Marseille), de besoins nouveaux impérativement ressentis, mais elles ne constituaient pas un réseau offert à l'ensemble de la population ; il serait pourtant erroné de penser qu'elles n'ont pas eu un rôle considérable.

Sur le plan national et non plus sous forme d'initiatives privées, c'est la loi Astier de 1919 qui organisa l'enseignement technique et l'apprentissage. Avec des évolutions normales au cours du temps, le modèle s'est conservé.

Pourtant longtemps en France, cette filière de l'apprentissage et d'une façon générale celles relevant de l'enseignement technique ont été moins bien considérées que les filières classiques, à l'exception de certaines grandes écoles prestigieuses, qui souvent ne relevaient pas de l'Éducation nationale comme l'École polytechnique, et qui n'étaient pas considérés comme des établissements « techniques ».

Cette désaffection est en train de s'estomper parce que l'inquiétude du public s'exprime devant l'insertion professionnelle qui se fait mal, la saturation de certaines branches et le chômage, qui est un grave problème de société. La dernière consultation sur l'école – dont le rapport a été publié en 2005 sous le titre *Les Français et leur école*, montre bien que ces inquiétudes sont vives, et insistante la demande d'une formation de base solide.

On lit par exemple : « Il faudrait introduire plus de technique et de professionnel dans le socle commun du collège... il faudrait concevoir le collège comme fin de scolarité obligatoire... et non comme propédeutique du lycée général, ceci induisant une sélection par défaut vers les voies professionnelles. »

L'apprentissage est aujourd'hui une priorité du gouvernement dans le cadre de

« la politique pour l'emploi et la cohésion sociale » (loi du 18 janvier 2005 réaffirmée dans la circulaire du 14 mars 2006). Il est en effet ouvert aujourd'hui aux jeunes de 16 à 25 ans, l'apprenti est lié à un employeur par un contrat d'apprentissage, qui, réciproquement lie cet entrepreneur à son apprenti. Les conditions de l'engagement sont fixées par le contrat. Les contrats ont une durée moyenne de deux ou trois ans, ou plus. Selon le diplôme préparé, ils précisent le salaire et les obligations des contractants. L'enseignement pratique reçu chez l'employeur est complété par un enseignement théorique dispensé par un centre de formation d'apprentis (CFA) (créés en 1971), où chaque apprenti trouve un maître d'apprentissage. Le nombre d'heures annuelles en CFA est fixé à 400.

Il y a actuellement 1 215 CFA en France et 375 000 apprentis.

Tous les diplômes peuvent être préparés par cette voie (décision datant de 1987) : CAP, BEP, baccalauréat professionnel, BTS, DUT. Ils peuvent être aussi préparés en établissements scolaires, mais ils ne sont plus alors désignés comme apprentissage. Dans ce cas, l'alternance entre les cours et les stages en entreprise reste la règle.

Les statistiques ministérielles prouvent que la voie de l'apprentissage est une voie fiable pour trouver un emploi.

Une campagne d'information, une revalorisation de l'image de l'apprenti, tendant à en faire un étudiant parmi d'autres, l'implication de l'enseignement supérieur dans certaines formations donnent aujourd'hui à l'apprentissage une nouvelle physionomie.

Les informations administratives sont disponibles sur le site du Ministère et sur ceux du Centre national de documentation (et des centres régionaux), sur les sites du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Cohésion sociale.

Il y a aujourd'hui 63 000 étudiants, dont 31 000 dans des sections de techniciens supérieurs, et 31 000 dans des établissements d'enseignement supérieur, ce qui ouvre des perspectives à l'apprentissage, ne le confinant pas dans la vision

d'une formation courte et demeurant modeste. L'objectif gouvernemental est d'atteindre le double de ces effectifs d'ici à 2010. Le ministre de l'Éducation nationale envisage d'autre part une forme d'apprentissage junior qui permettrait à des élèves de 14 ans, encore en scolarité, de commencer une formation.

Parallèlement, le statut personnel de l'apprenti évolue : il a une carte qui lui ouvre les avantages dont bénéficient les étudiants, son salaire est protégé par certaines mesures fiscales de façon que les revenus familiaux ne soient pas pénalisés par la rémunération de l'apprenti, et, grâce au Fonds de développement et de modernisation de l'apprentissage, il perçoit des aides pour le logement, les transports et le premier outillage professionnel dont il a besoin.

Des dispositions prévoient également un suivi des premiers mois afin de résoudre d'éventuelles difficultés et d'éviter des abandons. Ces abandons proviennent de causes diverses, l'une d'entre elles étant la difficulté de trouver une place dans la voie professionnelle souhaitée, il y a en effet engorgement dans certaines d'entre elles, pénurie dans d'autres.

L'apprentissage paraît amorcer une nouvelle phase très positive de son histoire.

— B I B L I O G R A P H I E —

- D. Dubois *et alii*, *L'Homme cognitif*, PUF, 1994.
K. Darmon, *Le Guide de l'alternance et de l'apprentissage*, Éditions Jeunes, 1995.
G. Malcuit, *Psychologie de l'apprentissage*, Maloine, 1995.
OCDE, Communiqué de presse, 9 janvier 1996.
M. Marzia, *Neuropsychologie et troubles des apprentissages, du symptôme à la rééducation*, Masson, 2005.
L. Congy, *L'Apprentissage, passeport pour l'emploi*, Nathan, 2006.
B. Aumond, *L'Acte d'apprendre*, L'Harmattan, 2006.
C. Jamaer, *Oser l'apprentissage*, De Broek, 2006.
M. Altet, *Les Pédagogies de l'apprentissage*, PUF, 2006.

👁 **aussi** > Behaviorisme, Bruner, Constructivisme, Contrat didactique, Erreur, Neurosciences, Piaget, Vygotski, Wallon.

ASSISTANT PÉDAGOGIQUE

■ Un dispositif original

La loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes a institué un dispositif original, à la fois conventionnel et contractuel, relevant du droit privé, connu sous le nom de « Nouveaux services, nouveaux emplois ». Ce dispositif avait pour objet d'aider les jeunes sans emploi à envisager une formation qui les conduise à une qualification et à un emploi stable. Divers ministères et les collectivités locales se sont impliqués dans ce projet relevant de la solidarité nationale, et en particulier le ministère de l'Éducation nationale.

Étant donné les fonctions qui leur étaient dévolues, les personnes nommées sur ces « emplois-jeunes » au sein des établissements relevant de ce ministère étaient appelées « aides éducateurs ». Ce n'étaient ni des fonctionnaires ni des agents contractuels de droit public employés dans le cadre de dérogations statutaires ; leur situation juridique était donc tout à fait neuve et originale : c'étaient des salariés engagés sur un contrat de travail de droit privé par détermination de la loi. La mise en œuvre de ce dispositif original qui inclut des personnels de droit privé dans un cadre administratif a posé de nombreux problèmes nouveaux, qui ont nécessité une mise à jour constante et une recherche de réponses aux diverses questions soulevées à mesure que ces actions se mettaient en place, à telle enseigne que deux *Bulletins officiels de l'Éducation nationale* spéciaux ont dû être publiés afin de rassembler les textes déjà parus, rappeler l'ensemble du dispositif et apporter de nouvelles précisions. Des solutions nouvelles ont dû également être imaginées par les juristes pour répondre à cette situation sans précédent.

■ Un recrutement large

Cette question d'emploi des jeunes rejoignait opportunément des besoins particuliers d'encadrement repérés dans l'enseignement

et particulièrement aigus dans les zones les plus sensibles.

Une première vague de recrutement a été lancée dès septembre 1997.

Les emplois ouverts ont d'abord et majoritairement concerné les écoles élémentaires et, à un moindre degré, les collèges. Les recrutements suivants ont été élargis à de plus nombreux collèges, puis étendus aux lycées, en particulier aux lycées professionnels et enfin aux universités (en juillet 1998) où ils sont appelés « auxiliaires de vie universitaire ».

Ce sont les jeunes âgés de 18 à 26 ans au moment de la signature du contrat qui pouvaient postuler à ces emplois. Ils devaient avoir un niveau de formation allant de bac à bac + 2, mais des recrutements à des niveaux supérieurs ont de fait été effectués. Ce contrat à durée déterminée était conclu pour une durée maximale de soixante mois incluant une période d'essai d'un mois renouvelable. La durée hebdomadaire de travail avait été fixée à 39 heures avec un maximum quotidien qui ne pouvait dépasser 10 heures et une durée annuelle de 1 575 heures, avec 7 semaines de congé pris pendant les congés scolaires. Ils étaient rémunérés sur la base du SMIC brut.

Même s'ils devaient exercer dans une école, l'employeur était toujours le chef d'un EPLE (établissement public local d'enseignement) désigné par le recteur. Le recrutement était effectué en fonction d'un projet établi par les équipes éducatives. Les aides éducateurs étaient recrutés sur la base de la cohérence de leur qualification ou de leur champ d'intérêt avec ce projet.

■ Des activités et des rôles nouveaux

Ces personnels ne devaient surtout pas se substituer à des personnels existants, que ce soit dans le secteur privé ou le secteur public. En particulier, il ne s'agissait aucunement d'assurer des tâches d'enseignement, même si les fonctions exercées y concouraient. Enfin de nouvelles modalités permettaient d'élargir le recrutement au

domaine des personnels ATOSS (administratif, technique, ouvrier, de service et de santé).

Leurs tâches concernaient la surveillance et l'encadrement des élèves tout au long de la journée, l'aide à l'intégration et à l'accueil des élèves handicapés, l'aide à la gestion et à l'animation des BCD (bibliothèques-centres documentaires) ou des CDI (centres de documentation et d'information), l'utilisation des technologies nouvelles (informatique et audiovisuel), ou encore l'encadrement et l'animation des activités culturelles, artistiques et sportives. En particulier dans les collèges, ils pouvaient aussi être amenés à participer à des tâches de médiation pour prévenir ou gérer des situations de crise entre les élèves, voire entre certains élèves et les enseignants. L'ensemble de ces actions visait à améliorer la relation des écoles et des établissements avec leur environnement et à prévenir la violence. C'est d'ailleurs les écoles et les établissements situés en ZEP, en zone sensible ou dans des sites expérimentaux de prévention de la violence qui ont été prioritaires dans l'attribution de tels emplois. Les zones rurales ainsi que certains établissements d'enseignement spécialisé ont pu aussi bénéficier de ces nouveaux personnels. Leur présence permettait également de mettre en place des actions d'école ouverte hors des périodes scolaires.

■ Une formation indispensable mais délicate à organiser

L'amélioration de la qualité du service public d'enseignement est un objectif fondamental de ce dispositif, mais sa raison d'être première est d'ouvrir de nouvelles voies de formation à ces jeunes dont la qualification est insuffisante pour leur permettre d'envisager d'accéder à un emploi durable dans le secteur privé ou public. Parallèlement à leurs tâches, les jeunes aides éducateurs devaient s'impliquer dans leur propre formation qui constituait un élément clé de ce nouveau dispositif. Ils disposaient, pour ce faire, de 200 heures par an, imputées sur leur temps de travail.

Les établissements d'enseignement supérieur ont donc été invités à mettre en place des diplômes qui pourraient prendre en compte au titre de la validation des acquis l'expérience du jeune dans ses fonctions d'aide éducateur.

■ Des aides éducateurs aux assistants pédagogiques

De l'avis de tous, ces nouveaux venus dans le monde de l'éducation ont apporté beaucoup au fonctionnement et à l'esprit des écoles et des établissements, notamment en améliorant le taux d'encadrement des élèves et en mettant en place des actions ressenties comme nécessaires, mais que les structures habituelles de l'Éducation nationale ne permettaient pas d'organiser facilement.

Ces aides éducateurs ont été remplacés en juin 2003 par les « assistants d'éducation », avec des missions plus marquées de soutien aux élèves en difficulté. Bon nombre d'entre eux sont d'ailleurs recrutés plus particulièrement comme « auxiliaires de vie scolaire » pour accompagner la scolarité des élèves en situation de handicap. Ces personnels sont recrutés sur la base d'un projet qui doit les conduire à la profession d'enseignant, les tâches qu'ils effectuent dans ces fonctions étant censées les aider quelque peu à préparer leur futur métier.

En outre, pour lutter contre le chômage des jeunes et aider à la reprise d'emploi des chômeurs de longue durée, des emplois vie scolaire ont été créés par décret en date du 17 mars 2005. Ils s'ajoutent aux assistants d'éducation. Ils peuvent, selon les besoins repérés, apporter une aide matérielle auprès des enfants handicapés, en particulier en maternelle. Ils peuvent aussi jouer un rôle administratif en aide aux directeurs d'école.

Dans le même esprit et succédant aux assistants d'éducation, les assistants pédagogiques ont été institués par décret du 22 septembre 2005 avec une mission renouvelée de soutien scolaire aux élèves en difficulté. Ils viennent renforcer l'équipe pédagogique dans des collèges de quartiers

sensibles en apportant à ces enfants une aide dans leur travail personnel, notamment une aide méthodologique. Il semble prévu d'accroître leur nombre.

Ces assistants pédagogiques, choisis de préférence parmi les étudiants qui se destinent plus particulièrement à la fonction enseignante, doivent avoir un niveau bac + 2 dans une discipline enseignée dans le secondaire. Ils sont recrutés selon un contrat de droit public pour une durée de 3 ans. Leur mission et leur emploi du temps sont plus précisément définis par le chef d'établissement et l'équipe éducative ; ils sont employés sur un mi-temps équivalent à 13 heures par semaine sur 36 semaines.

Dans les établissements du second degré, ils ont un rôle de surveillants mais, là encore, un nombre important de ces personnels est recruté en qualité d'« auxiliaires de vie scolaire » pour accompagner la scolarité des élèves en situation de handicap.

— B I B L I O G R A P H I E —

P. Belmas, J. Rioult, *Aides-éducateurs, missions et fonctions*, A. Colin, 1999.

Circulaire du 5 avril 2006 (BO n° 15, 13 avril 2006).

Protocole du 10 mai 2006.

 **aussi** > Directeur d'école, École ouverte, Violence, ZEP.

ATELIERS (pédagogie par)

Parmi les différentes organisations d'une classe, se rencontre l'organisation par ateliers. Elle fut d'abord fréquente à l'école maternelle, puis dans quelques classes de l'école élémentaire. Dans le second degré, elle ne se distingue de la pédagogie de groupes que dans des cas bien particuliers comme celui des ateliers d'écriture. Les groupes, et toutes les activités de projets, ou le travail hors de la classe dans des clubs, y remplacent souvent une formation en ateliers.

■ Un peu d'histoire

À l'école maternelle, l'expression s'est imposée progressivement au fil des années 1970 et suivantes ; elle se différenciait de l'idée de groupes, ceux-ci étant orientés vers une finalisation : groupes d'affinités, groupes de besoins, groupes de tâches, tandis que l'atelier était simplement un lieu où se déroulait une activité particulière et que fréquentait, selon certaines règles, un groupe d'enfants. Cela n'exclut pas l'idée que ces groupes d'enfants pouvaient être constitués aussi en fonction d'un objectif prioritaire, et se trouver être en même temps un groupe de besoins, un groupe de niveau ou un groupe de tâche, mais la fonction essentielle de l'atelier était de distribuer le travail, ou des tâches différentes, en des lieux spécifiques. On trouvait ainsi des ateliers de peinture, de modelage, de tissage ou de lecture, ou d'autres encore.

Les ateliers pouvaient exister dans une classe, ou être organisés au niveau de l'école tout entière. Cette disposition avait des avantages : elle permettait que les matériels restent en place, elle invitait les enfants à choisir leur atelier, tout en respectant les contraintes établies – par exemple, il faut fréquenter tous les ateliers au cours d'une semaine, ou l'on ne peut fréquenter le même atelier deux jours de suite...

Quelles qu'aient été ces règles, qui dépendaient du maître ou du conseil des maîtres, elles habitudeaient les enfants à l'idée de contrat, à la maîtrise de leur temps et à la discipline collective. Le maître « tournait » dans les ateliers avec l'avantage d'être plus près des enfants qu'il ne l'est devant une classe entière.

La rotation des ateliers permettait aussi la rotation des maîtres au sein de l'école, chacun offrant sa spécialité et ses compétences à un groupe particulier. L'éventail était plus riche que si un seul maître s'efforçait de tout faire seul.

Les ateliers ne se confondaient pas avec les coins jeux, ils obéissaient chacun à une progression dans le travail au cours de l'année, qu'il s'agisse soit d'une logique d'apprentissage, soit d'accomplir des tâches

nécessités par le projet de la classe. Des classes élémentaires ont fonctionné sur ce même modèle.

C'est désormais une forme de travail qu'une équipe d'enseignants peut utiliser à quelque niveau que ce soit, notamment en fonction des projets d'école ou de cycle, ou pour créer des ateliers de perfectionnement dans certaines disciplines, en lecture particulièrement. Cette forme de travail en ateliers de lecture est préconisée par les Programmes du cycle 3 et mentionnés dans les *Dossiers d'accompagnement des programmes, littérature, cycle 3*.

Dans le second degré, les ateliers se rencontraient dans des ateliers d'écriture, dans des formations de clubs. Le théâtre, l'informatique ont été ainsi la plupart du temps travaillés en dehors des temps de cours, avec des élèves volontaires, et sous forme d'ateliers. Rien ne s'opposait à ce que certains cours fonctionnent de cette façon, notamment dans les séances de travaux pratiques, de travaux dirigés, de modules ou d'options, quel que soit le nom qui leur a été donné d'une année à l'autre. Au contraire, de nombreux dispositifs récents incitent à ces formes de travail.

■ Aujourd'hui

Ces formes d'organisation et de travail ne présentent plus aucun caractère d'innovation, ils sont simplement à la disposition des enseignants, seuls ou en équipe, pour mener à bien le travail. Or beaucoup de travaux de classe ont avantage à être traités dans des formations restreintes, soit que le projet soit personnel, soit qu'il s'agisse d'une partie d'un projet global, soit qu'il s'agisse, cas privilégié, d'entraînements à pratiquer.

Les avantages pédagogiques de ces formules sont indéniables car elles donnent aux élèves un sentiment de liberté et d'efficacité, elles les responsabilisent et développent leur autonomie, ce qu'ils revendiquent de plus en plus, et ce qui est en conformité avec la philosophie éducative de notre temps.

 **aussi** > Ateliers d'écriture, Intervenant extérieur, Pédagogie de groupe.

ATELIERS D'ÉCRITURE

Ces ateliers s'inscrivent dans la pédagogie de l'apprentissage de l'expression écrite. Ils se rencontrent dans la formation continue des enseignants, mais ils sont mis également en œuvre dans les classes. Ils reposent sur l'idée qu'écrire relève d'un ensemble de techniques au service d'une réelle création. Pour arriver à écrire, celui qui écrit doit vaincre un certain nombre d'obstacles, qui relèvent plus de la psychologie que des connaissances linguistiques ou stylistiques.

Quoi écrire ? Comment oser écrire ? Comment améliorer ou corriger sa propre production d'écrits ? Ce sont là les préoccupations élémentaires qui trouvent des solutions dans un atelier d'écriture. En formation continue, l'avantage est de permettre aux enseignants, qui vivent ou revivent ces angoisses, de bien se représenter celles de leurs élèves et de modifier pour eux, et avec eux, l'approche de l'écriture. C'est le maître de l'atelier – à moins, avec de grands élèves, d'avoir un élève meneur de jeu entraîné – qui suggère un thème, une forme, qui impose une durée pour le travail et l'ensemble des contraintes en général. L'habitude veut que la production soit anonyme pour mettre tout le monde à l'aise. Sorte de jeu de société au départ, sans mise en cause personnelle, l'atelier résout la question du choix du sujet et de sa forme, ainsi que l'hésitation à oser écrire : c'est un jeu...

Les progrès dans l'écriture résultent et de cette levée d'inhibition, et de la transaction sociale qui s'opère à la lecture collective des textes produits. Ce sont les travaux de réécriture qui font apprécier les variations possibles, les choix presque indéfiniment ouverts. C'est ensuite la continuité d'un atelier qui dévoile peu à peu la complexité d'une classification de textes : le professeur ou l'animateur gradue en effet ses choix et les contraintes proposées et c'est par l'exercice direct, et dans un projet d'écriture formellement bien identifié, que les participants passeront du récit simple au récit plus complexe, à la narration biographique comme aux genres les plus éla-

borés et ardu du pastiche ou de la composition poétique. Ces ateliers ne permettent que secondairement, et presque accessoirement, des progrès en orthographe et un élargissement des vocabulaires. Leur priorité n'est pas là, mais bien de vaincre l'obstacle le plus sérieux, qui est de ne pas oser écrire.

Les ateliers d'écriture débouchent pourtant et nécessairement sur un renouvellement des horizons de lecture, car l'écriture se nourrit aussi des réalisations des écrivains et de l'analyse de leurs techniques d'écriture.

Le postulat fondamental semble bien être que tout part cependant du désir secret d'écrire, de la pudeur à vaincre pour le faire, de la protection qu'un groupe peut offrir, conditions sous lesquelles s'ordonnent les acquisitions techniques.

Les ateliers d'écriture peuvent être rencontrés de l'école élémentaire aux classes terminales et sont fréquemment utilisés en formation continue d'enseignants. Ils forment une partie importante de l'enseignement actuel du français.

— B I B L I O G R A P H I E —

G. Vermeersch, *La Petite Fabrique d'écriture*, ESF, 1980.

Oulipo, *La Littérature potentielle*, Gallimard, 1988.

A. André, *Babel heureuse : les ateliers d'écriture au service de l'enseignement du français*, Syros-Alternatives, 1989.

Ph. Meirieu, *Apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1984.

AUDIOVISUEL (enseignement)

Cette expression peut revêtir deux sens : ou bien il s'agit de l'enseignement par et avec des moyens audiovisuels, ou bien il s'agit de l'entraînement à l'emploi des techniques audiovisuelles. Ces deux sens sont pertinents dans la pratique journalière de l'enseignement.

On pourrait penser qu'avec les techniques d'information et de communication

(TIC) actuelles, l'audiovisuel pédagogique a perdu de son utilité. Il n'en est rien, ces auxiliaires pédagogiques sont toujours présents dans les classes. On parle plutôt aujourd'hui de « multimédia » qui inclut l'audiovisuel classique ; le vocabulaire a évolué en recouvrant une plus grande diversité de supports mais, fondamentalement, il s'agit toujours d'employer toutes les formes d'enregistrements que la technique moderne met à la disposition de l'enseignant ; seule l'expression « audiovisuel », elle, a un peu vieilli bien qu'elle soit toujours employée.

Les moyens dits « audio-visuels » ne sont pas nécessairement audio et visuels simultanément. Les moyens visuels très classiques figurent toujours dans la liste : images sur papier, reproductions, photographies, figurines sur tableau de feutre, diapositives, images animées de films en 8 mm ou en 16 mm. Les images visionnées sur écran – de télévision, ou d'ordinateur – n'ont pas déclassé à tout jamais les images sur papier ou projetées. Ce serait une erreur de croire qu'il y a des moyens anciens, désuets, et des moyens de haute technologie grandement préférables. En fait, ils se conjuguent dans la pratique des classes.

Les moyens purement « audio » sont également toujours utilisés : enregistrements musicaux ou de parole, utilisation de la radio. Le téléphone, qui n'a guère d'emploi pédagogique ailleurs qu'à l'école maternelle (où il s'agit souvent de talkies-walkies) est un auxiliaire important de la prise de conscience du langage par les enfants. Quant aux portables, abondamment utilisés par les adolescents, ils sont devenus « visuels » – et appareils photographiques. Ils ont assurément donné une réalité quotidienne et parfois encombrante à la « communication », notamment, et paradoxalement, à la communication écrite, grâce aux SMS, quelle que soit leur incidence sur l'orthographe classique !

Les moyens spécifiquement audiovisuels comprennent les films ; les enregistrements de films ; les émissions de

télévision, publiques ou éducatives, françaises ou étrangères ; les productions de circuits fermés à destination d'une classe, d'un établissement, parfois d'un quartier ; les montages réalisés en classe, comprenant de la parole, des images, des accompagnements musicaux, auxquels s'ajoutent les CD-Rom et les DVD du commerce.

■ L'audiovisuel dans l'enseignement

Ces auxiliaires pédagogiques ont des emplois variés qui s'adaptent aux niveaux d'enseignement et aux besoins des différentes disciplines. Ils servent d'inducteurs ou d'illustrations, ils ont une fonction de documentation, ils permettent aussi l'apprentissage d'une lecture filmique et l'éducation de téléspectateurs actifs. (« Jeunes téléspectateurs actifs » fut l'appellation d'une association dans les années 1979-1981).

Le Centre national de documentation pédagogique offre, avec ses revues spécialisées, un soutien pédagogique à l'utilisation de l'audiovisuel.

Ces emplois de moyens audiovisuels ne créent pas de méthode audiovisuelle proprement dite. Les langues vivantes ont fait cependant exception dans les années 1960, où elles ont beaucoup pratiqué une pédagogie audiovisuelle. Des laboratoires de langues ont été créés dans de nombreux établissements, comprenant des postes individuels pour les élèves et une console centrale pour le professeur qui pouvait se brancher sur les postes individuels, surveillant et aidant les élèves dans les exercices qui leur étaient proposés. L'écoute, la répétition, l'autocorrection étaient à la base du dispositif.

Ces procédés sont encore utilisés dans les apprentissages rapides d'une langue étrangère. Ils ont été peu à peu remplacés, dans l'enseignement, par des pratiques naturelles de conversation.

■ L'entraînement à l'utilisation des moyens audiovisuels

Il fait partie désormais du travail quotidien des classes, avec des différences liées à l'âge des élèves et aux disciplines. Le maniement

des appareils, dès l'école maternelle, est aisé dans la mesure où l'équipement des familles est souvent important : lecteurs de CD, de DVD, magnétoscopes, postes de télévision, magnétophones, encore que le magnétophone soit moins répandu aujourd'hui qu'il ne le fut autrefois, appareils photographiques, classiques ou numériques, caméras... La production de réalisations audiovisuelles, sous forme de diapositives, de films, de montages divers, est de pratique fréquente. Ces activités se poursuivent tout au long de la scolarité, notamment grâce aux plages de temps réservées aux projets interdisciplinaires. Les sorties, classes de découvertes, voyages, certaines activités de clubs se prêtent particulièrement bien à l'emploi des moyens audiovisuels pour constituer des dossiers documentaires, des dossiers didactiques, des reportages, des expositions.

Il est fréquent d'entendre dire que l'école « a manqué la révolution audiovisuelle » et qu'elle ne doit pas manquer celle du « tout-numérique ». Il est injuste de prétendre que la révolution de l'audiovisuel n'a pas pénétré l'école : elle l'a fait, plus ou moins vite, selon les ressources financières et la formation des personnels, mais elle s'est produite et de façon à peu près parallèle à ce qui se passait dans la société. L'idée que quelque chose a été manqué est née probablement d'une utopie déçue : à savoir que l'école serait intégralement changée grâce à l'irruption de l'audiovisuel. Il n'y a pas eu de changement radical, mais une intégration progressive et utile des différents moyens audiovisuels dans l'enseignement. Cette intégration continue avec le multimédia. Elle a été dans l'enseignement une époque aussi nouvelle et productive que l'est depuis quelques années l'introduction des technologies d'information et de communication (TIC).

— B I B L I O G R A P H I E —

M. Tardy, *Le Professeur et les Images*, PUF, 1973.
B. Lussato, *L'Enfant et l'Écran*, Nathan, 1989. —
La Vidéomatique, Éditions d'Organisation, 1990.
J.-L. Bourrissoux et P. Palpel, *Enseigner avec*

l'audiovisuel, Éditions d'Organisation, 1991.
Les Technologies multimédias et la Formation, dossier n° 1 de l'Oravep (Observatoire des ressources audiovisuelles pour l'éducation permanente), France-Sénat, commission des Affaires culturelles, *État des lieux de la communication visuelle*, 1998. – *Des progrès au projet*, Sénat, 1998.

 **aussi** > Autoscopie, Télévision, TIC.

AUTISME

Trouble du développement psychique qui affecte la communication. Le terme « autisme » a été utilisé pour la première fois en 1911 par Eugen Bleuler, afin de qualifier la démence précoce, laquelle était alors classée dans le groupe des schizophrénies. L'autisme infantile a été spécifié en 1943 par un psychiatre américain de formation européenne, Léo Kanner. Le trouble se traduit par un renfermement, un repli sur soi de l'enfant qui a peu d'échanges visuels ou émotionnels, ne cherche pas à attirer l'attention d'autrui et reste muré dans son monde solitaire. Son langage, parfois absent, est souvent pauvre et répétitif. Son activité est absorbée par la manipulation de menus objets fétiches. Le changement ou l'imprévu provoquent des crises d'angoisse marquées par des cris et de l'agitation.

Rare dans sa description typique, l'autisme se présente selon des formes assez diversifiées et connaît une évolution très variable d'un sujet à un autre : certains demeurent très handicapés toute leur vie alors que d'autres parviennent à s'insérer socialement, malgré des difficultés relationnelles persistantes qui demandent des soins réguliers.

La cause première de l'autisme reste encore largement inconnue. Si elle a été longtemps attribuée à des troubles psychologiques, relationnels, prenant corps dans la prime enfance – thèse souvent développée par la psychanalyse classique notamment par Bruno Bettelheim –, elle est plutôt renvoyée, actuellement, à des troubles cérébraux d'origine biologique, sans

que les techniques modernes de recherche (génétique, imagerie cérébrale, chimie des médiateurs) ne fournissent des résultats probants. En fait, le syndrome autistique représente un mode de réaction défensif, aux causes multiples, érigé par l'enfant pour se protéger d'un monde qui lui paraît menaçant.

Les démarches éducatives et thérapeutiques varient selon les conceptions adoptées par les responsables médicaux et les parents. Ainsi, les enfants autistes peuvent être pris en charge dans deux dispositifs différents : les instances psychiatriques, le secteur associatif médico-social. Selon le dispositif choisi, priment les soins ou les actions éducatives. Devant les effets parfois limités des uns et des autres, des démarches ont été empruntées à certains modèles éducatifs et thérapeutiques anglosaxons, et la création de classes spécialisées intégrées dans les écoles ordinaires ou d'établissements spécialisés pour le traitement de l'autisme est souvent sollicitée.

En fait, il n'existe pas un « autisme » mais des « enfants autistes », chaque fois différents dans leur individualité et, si l'autisme est reconnu désormais par la loi comme un handicap, l'enfant autiste doit être à la fois soigné, pour créer une relation possible à autrui, et éduqué, pour être préparé à s'insérer dans un environnement accueillant.

Dans le cadre de la politique d'intégration impulsée par la loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, la scolarisation des enfants et des adolescents autistes dans les structures ordinaires d'enseignement ou dans les classes spécialisées des établissements ordinaires doit être recherchée, avec un accompagnement assuré de manière suivie par une équipe de médecins et de personnels d'un service spécialisé ; l'adhésion des enseignants formés à cet effet et la participation des parents sont déterminantes. Des expériences existent dans certains départements depuis plusieurs années, et donnent des résultats incontestables.

Par ailleurs, une politique de prise en charge des personnes autistes est promue à la lumière des travaux les plus récents et qui conduisent à traiter non seulement l'autisme sous ses différentes formes mais aussi l'ensemble des troubles envahissants du développement. Ces troubles constituent un ensemble de syndromes regroupés dans la classification internationale des maladies (CIM 10) sous le terme « troubles envahissants du développement ». Une circulaire interministérielle d'une importance capitale définit les conditions de mise en œuvre d'une telle politique, prévoyant, d'une part, un dispositif national et régional d'animation et de suivi, d'autre part, les réponses adaptées aux besoins des personnes et de leur famille, enfin, des centres de ressources autisme sur l'ensemble du territoire.

Cette politique marque la volonté de la France de traiter le problème à la fois dans sa spécificité et dans sa globalité alors qu'il lui était fréquemment reproché un retard inexcusable dans ce domaine.

—B I B L I O G R A P H I E—

Circulaire AS-EN n° 95-12 du 27 avril 1995. – Prise en charge thérapeutique, pédagogique et éducative et à l'insertion sociale des enfants, adolescents et adultes atteints d'un syndrome autistique.

Loi n° 96-1076 du 11 décembre 1996, modifiant la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales et tendant à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Circulaire interministérielle n° 2005-124 du 8 mars 2005. – Politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement (TED).

B. Bettelheim, *La Forteresse vide*, Gallimard, 1969.

F. Tustin, *Autisme et psychose de l'enfant*, Seuil, 1977.

L. Kanner, *Autistic disturbances of affective contact*, *Nervous Child* 1943, trad. fr. dans G. Berquez, *L'Autisme infantile*, PUF, 1983.

J.-L. Adrien, *Autisme du jeune enfant, développement psychologique et régulation de l'activité*,

Expansion scientifique française, 1996.

T. Peeters, *L'Autisme. De la compréhension à l'intervention*, Dunod, 1996.

J. Hochmann, *Pour soigner l'enfant autiste*, Odile Jacob, 2^e édit., 1997.

T. Attwood, *Le Syndrome d'Asperger*, Dunod, 2003.

M. Lemay, *L'Autisme aujourd'hui*, O. Jacob, 2004.

T. Morar, *Ma victoire sur l'autisme*, O. Jacob, 2004.

P. Ferrari, *L'Autisme infantile*, PUF, 2006.

U. Frith, *L'Énigme de l'autisme*, O. Jacob, 2006.

● aussi > Besoins éducatifs particuliers, Classe d'intégration scolaire, Classe spécialisée, Intégration, Commission départementale des droits et de l'autonomie, Maison départementale des personnes handicapées, Scolarisation des jeunes en situation de handicap.

AUTONOMIE

Cette notion, essentiellement philosophique, doit être entendue, dans la plupart des classes de l'enseignement primaire et secondaire, dans un sens plus pragmatique que philosophique. En effet, il appartient seulement aux grandes classes, sinon exclusivement aux classes terminales, d'aborder les définitions possibles de l'autonomie humaine, morale, religieuse ou civique et d'examiner ses rapports avec la liberté, que les contraintes biologiques ou sociales, en un mot existentielles, peuvent entraver.

Un regard sur l'étymologie peut être éclairant : *nomos*, ce sont les lois ; l'autonomie est la capacité de régler par soi-même sa conduite selon des lois. L'hétéronomie, à l'inverse, est la soumission à des lois extérieures, imposées. La conquête de l'autonomie serait donc la prise de conscience des lois, et l'intégration de ces lois dans un avenir personnel, dialectique, entre contrainte et liberté.

Cette interaction constante peut et doit normalement faire l'objet d'une réflexion et d'une pratique au sein des familles, en fonction de leurs convictions et du type d'éducation qu'elles donnent à leurs enfants, mais, dans l'institution scolaire, c'est d'autonomie comportement-

tale et intellectuelle qu'il sera surtout question.

On définira l'autonomie comportementale comme la capacité d'agir avec réflexion et en connaissance des enjeux personnels et sociaux de ces actions ; c'est une notion inséparable de celle de responsabilité. L'autonomie intellectuelle sera définie comme la capacité à lire, à écrire, à utiliser les documents ou les instruments courants du travail exigé par les différentes disciplines scolaires, sans dépendre anormalement de l'aide ou du jugement d'autrui.

■ La construction de l'autonomie aux différents niveaux de scolarité

Pour suivre la chronologie des étapes de la scolarité, l'école maternelle se donne pour objectif de faire accéder les enfants à l'autonomie dans les actions les plus quotidiennes : enlever ou remettre un vêtement, savoir où le replacer, se plier aux règles de la société que représente l'école – dans ses lieux, ses rites, ses interdictions –, savoir user des outils ou des techniques qui permettent de réaliser ce qui est à faire. Ces acquis représentent une conquête considérable qui fait passer l'enfant d'un état de dépendance presque totale envers l'adulte à un état d'autonomie dans le cadre de règles établies. Parallèlement, l'école maternelle s'efforce de développer, en la disciplinant, la sociabilité innée de l'enfant. Les rapports de force ou de soumission, les manifestations d'agressivité ou d'excessive émotivité doivent se surmonter petit à petit et les coopérations sociales s'exprimer normalement. Ce travail fondamental ne se distingue pas d'une éducation aux savoirs, aux savoir-faire et à la réflexion adaptée à l'âge des enfants, puisque c'est en acquérant ceux-ci que ceux-là se mettent en place.

L'école élémentaire continue d'installer les conditions d'autonomie de l'enfant en lui fournissant les bases de toute autonomie intellectuelle : la capacité de lire, d'écrire et de compter. Cette antique trilogie est toujours aussi nécessaire, mais s'y sont ajoutées des contraintes nouvelles qui

concernent le recueil et le traitement de l'information et la capacité de participer activement à des projets collectifs. Il faut apprendre également que l'autonomie dans les sociétés contemporaines est de moins en moins une affaire de conscience personnelle, mais qu'elle est de plus en plus liée à l'action et à la pression des autres. Être autonome, c'est savoir coopérer sans se laisser écraser par les autres et sans les écraser.

Des pratiques favorisent l'accession à l'autonomie : ce sont les travaux d'ateliers, les travaux de groupes, la pédagogie du projet, l'engagement personnel sur un projet ou contrat de réussite, les travaux personnels encadrés (TPE), ou les projets personnels de réussite éducative (PPRE), ou les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), ou encore les projets d'études concernant le développement durable (à la suite de la Charte de l'environnement de 2004). Ce sont aussi les classes de découverte et, d'une façon générale, tout ce qui favorise l'ouverture sur le milieu, sur l'environnement et sur la responsabilité des citoyens, y compris à l'égard d'eux-mêmes.

Toutes ces activités appellent des coopérations, donc une part personnelle et autonome d'engagement. Écoles, collèges et lycées ont les mêmes objectifs par rapport à l'information et à la responsabilité des citoyens.

Depuis une vingtaine d'années, on a assisté à l'éclosion de formes de travail qui appelle l'autonomie des élèves, individuellement ou en groupes, ou en projets collectifs dont les formes sont nombreuses, où s'acquiert, entre autres capacités, une maîtrise méthodologique du travail et le sens de la coopération.

Les foyers socio-éducatifs, les clubs – clubs européens, clubs informatique, clubs santé et beaucoup d'autres – ont contribué autrefois à développer chez les élèves le sens de l'autonomie et des responsabilités.

Les institutions elles-mêmes, en créant les délégués-élèves, la représentation élue des élèves dans les conseils

d'établissement, les conseils de jeunes, le Conseil académique de la vie lycéenne (BO, 13 juillet 2000), en autorisant les journaux lycéens – et cette énumération n'est pas exhaustive – ont donné aux jeunes une expérience de la vie publique au sein des établissements et un droit de parole, tout en leur apprenant inlassablement à respecter les prescriptions fondamentales sur la liberté des personnes, la valeur des biens, privés ou collectifs et l'indépendance de l'école en matière de religion ou de politique. L'autonomie est aujourd'hui une des valeurs fondamentales de l'éducation.

— B I B L I O G R A P H I E —

C. Dulibin, *Du travail autonome à l'aide au travail personnel*, INRP, 1993.

V. Marbeau, *L'Innovation dans l'enseignement secondaire : le travail autonome des élèves*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.

 **aussi** > Foyer socio-éducatif, Kant, Méthodes actives, Pédagogie de groupe.

AUTOSCOPIE

Mot à mot « vision de soi-même », l'autoscopie a été et est utilisée dans la formation professionnelle des enseignants. Il s'agit d'une technique utilisant le circuit fermé de

télévision ou un Caméscope, pour enregistrer un professeur ou un instituteur-professeur des écoles, en train de travailler avec ses élèves. La séquence filmée est ensuite visionnée et analysée par l'intéressé lui-même et, si le formateur le juge opportun, par le groupe d'étudiants en cours de formation. Les attitudes, la voix, le nombre des interventions magistrales, le type de relation entretenu avec les élèves, la pertinence des questions, des réponses, les occasions manquées, tout ce qui échappe à celui qui est en action, est révélé à l'acteur, quand il peut être spectateur de lui-même.

Il est souvent difficile de supporter sa propre image, c'est pourquoi l'autoscopie ne peut être utilisée sans précautions et sans progression. Bien tolérée, elle est un outil qui contribue à l'amélioration des performances. Les entraîneurs de sportifs de haut niveau se servent systématiquement d'enregistrements – comme les danseurs ou les rééducateurs en psychomotricité se servent d'un miroir. Toutefois, l'emploi de l'autoscopie est de plus en plus délicat au fur et à mesure que l'on s'écarte de l'analyse de gestes pour saisir un comportement global où se révèle une personnalité.

Les instituts universitaires de formation de maîtres et les corps d'inspection dans le cadre de formations continues se sont servis ou peuvent se servir de cette technique.



BEHAVIORISME

Littéralement, science du comportement. Théorie psychologique qui a connu son développement au début du xx^{e} siècle et dont on situe généralement l'origine dans les travaux du psychologue américain John Watson. En fait, dès le milieu du xix^{e} siècle, le philosophe français Théodule Ribot a préparé le behaviorisme en se livrant à des recherches sur la psychologie expérimentale et en publiant des comptes rendus de travaux si s'inscrivent en rupture avec la psychologie subjective et introspective du xviii^{e} et du début du xix^{e} siècle. Pour Ribot, la psychologie ne doit pas être métaphysique, son objet n'est pas de connaître l'essence de l'âme humaine mais d'expliquer certains phénomènes, indépendants de l'affectivité, réduits à leurs composantes biologiques, et saisis scientifiquement.

Cependant, c'est Henri Piéron qui, dans sa leçon inaugurale à l'Institut des hautes études en 1908 introduit le premier la notion de comportement. Il définit la psychologie comme une science de l'extérieur, en opposition avec la psychologie de la conscience, et lui donne pour objet l'étude de l'activité apparente de l'organisme et du comportement de l'homme face aux modifications de son milieu.

Considérant que la conscience n'est pas un concept scientifique et rejetant par là même l'intérêt de son étude, Watson expose ses thèses sur le behaviorisme à partir de 1913, il définit la psychologie comme « l'étude de ce que les hommes font de la naissance jusqu'à la mort ». Animé par le souci d'objectivité et voulant faire de la psychologie une science naturelle, Watson fonde sa théorie sur la relation stimulus-réponse et sur la notion

d'adaptation. Pour un behavioriste, le comportement est « l'ensemble des réactions adaptatives objectivement observables, qu'un organisme exécute en riposte aux stimuli, eux aussi objectivement observables, provenant du milieu dans lequel il vit ». Dans cette perspective, le fait psychique le plus élémentaire est le réflexe, et certains behavioristes considèrent que le comportement le plus complexe n'est que la somme des réflexes simples, innés ou conditionnés, que l'individu manifeste en réaction à des stimulations de son environnement. Pour autant, la psychologie n'est pas une composante de la physiologie et Watson limite bien son champ à l'étude des rapports entre le stimulus et la réaction de l'organisme, il réserve à la neurophysiologie l'étude de ce qui se passe dans le cerveau pour recevoir des sensations et commander les mouvements. Le behaviorisme ne se préoccupe pas du fonctionnement de la « boîte noire », il a pour objet l'approche objective de la manière dont l'organisme réagit pour s'ajuster aux changements de son milieu. Selon Watson, le milieu est le milieu physique mais aussi l'environnement social, et le psychologue américain postule que le comportement de l'individu dans le milieu social doit être l'analogue du comportement humain dans le milieu naturel. L'important pour lui n'est pas l'action du milieu sur l'individu mais la réaction de l'individu au milieu, et le behaviorisme est compris comme une science concrète, pratique, qui cherche moins à expliquer qu'à prévoir. Le rôle d'une psychologie vraiment scientifique est de prévoir la réponse si le stimulus est donné ou inversement, de spécifier la nature du stimulus si la réponse est observée.

Il convient de remarquer que, si Watson a réussi une rupture conceptuelle avec la psychologie introspective et la philosophie spiritualiste du XVIII^e et du début du XIX^e siècle, il n'est pas parvenu à donner au behaviorisme une dimension scientifique suffisamment autonome.

Sa théorie s'est développée sur un arrière-plan de philosophie matérialiste, mécaniste, héritière de la théorie cartésienne des animaux-machines transposée à l'homme. Sa position idéologique implicite consiste à admettre comme « naturel » le milieu social ambiant et à organiser ce milieu en fonction de la prise en considération de l'individu, pour suppléer aux failles qui nuiraient à la bonne marche du système. Recherchant l'adaptation optimale, le psychologue behavioriste tente de rationaliser par l'apprentissage la conduite de l'individu dans le milieu social, et, si nécessaire, il corrige les déficiences de l'organisme. Il crée ainsi implicitement une norme qui déterminera l'adaptation ou la non-adaptation à des conditions sociales observables.

Le behaviorisme n'a jamais servi de référence explicite en éducation. On peut cependant considérer que les pédagogies traditionnelles s'en inspirent peu ou prou, puisqu'il s'agit bien, par des démarches éducatives appropriées, de faire acquérir des connaissances et des compétences à l'individu pour qu'il s'adapte aux conditions sociales du milieu dans lequel il vit. Par ailleurs, certaines thérapies comportementales sont en prise directe avec les concepts et les méthodes que cultive ce courant de pensée, lequel trouve un regain d'intérêt induit par les limites de la démarche psychanalytique.

— B I B L I O G R A P H I E —

D. Deleule, *La Psychologie, mythe scientifique*, Laffont, 1969.

B. F. Skinner, *Pour une science du comportement : le behaviorisme*, Delachaux et Niestlé, 1979.

👁 **aussi** > Cognitivismes, Compétence, Objectifs (pédagogie par).

BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

C'est en 1978 qu'apparaît pour la première fois en Grande-Bretagne, dans le cadre du rapport Warnock, le terme *special needs*. À la suite de ce rapport, l'*Education Act*, voté en 1981, considère qu'un enfant a des besoins éducatifs particuliers s'il a des « difficultés d'apprentissage nécessitant la mise en œuvre des mesures d'éducation spéciale ».

Un enfant est déclaré dans ce cas s'il a des difficultés pour apprendre significativement plus grandes que celles de la majorité des élèves de son âge et s'il a une incapacité qui l'empêche d'utiliser – ou qui lui rend difficile l'utilisation – des moyens éducatifs généralement fournis dans les écoles pour les enfants de son âge.

Ce terme a connu différentes traductions en français, « besoins éducatifs spéciaux », « spécifiques » et enfin « particuliers », qui rend mieux compte du fait qu'il s'agit des besoins d'une personne particulière plutôt que de besoins plus généraux qui seraient censés organiser une certaine typologie de réponses.

■ Quel sens donner au concept d'« élève à besoins éducatifs particuliers » ?

La désignation « élèves à besoins éducatifs particuliers » correspond aujourd'hui à une terminologie utilisée au niveau international qui marque le passage d'une catégorisation des élèves, fondée sur une déficience, à une définition assise sur les besoins des élèves en matière d'éducation.

Le terme est utilisé en France depuis 1999, il est désormais repris chaque année dans les circulaires de rentrée pour désigner tous les élèves concernés par un aménagement de leur cursus scolaire, ou des aides spécifiques (élèves handicapés, élèves en difficulté scolaire, élèves non francophones, élèves intellectuellement précoces...).

Il pose comme principe que chaque élève est une personne différente et ne

peut être déclaré appartenir – *a priori* – à une catégorie préétablie qui définirait le type de scolarisation dont il doit bénéficier. Ce n'est pas parce que deux élèves ont une même déficience (sensorielle, cognitive...), ou sont dans une même situation (non francophone, scolarisé en ZEP...) qu'ils ont obligatoirement les mêmes besoins.

Si la loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap du 11 février 2005 n'utilise pas cette expression, toute la philosophie qui la sous-tend s'en inspire. Par ailleurs, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, du 24 mars 2005 insiste sur les réponses qui doivent être apportées aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves :

« Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.

Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.

Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France. »

L'utilisation de cette terminologie s'inscrit dans un contexte éducatif où la scolarisation en milieu ordinaire est la règle. Cette perspective conduit à faire un bilan complet des difficultés mais aussi et surtout des potentialités du sujet. Elle place les différents professionnels qui interviennent auprès de l'enfant en situation de devoir se concerter pour élaborer un **projet** global pour l'enfant ou le jeune, dans ses dimensions éducatives, pédagogiques, thérapeutiques et sociales.

■ Les textes internationaux de référence

Avant de figurer dans les textes français, le concept est véhiculé par des textes de portée internationale. Au-delà des textes fondamentaux publiés par l'OMS celui de 1980 (Classification internationale des handicaps), et plus particulièrement celui de 2001 (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé) qui mettent au second plan l'origine du désavantage pour mieux souligner les modifications qui doivent être apportées à l'environnement, on peut citer les référents suivants :

– Règles universelles pour l'égalisation des chances des handicapés, ONU, 20 décembre 1993.

– Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, Unesco, Salamanque, juin 1994.

– Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Unesco, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, préface additive de 1996.

– Charte de Luxembourg, novembre 1996.

■ Les évolutions du rôle de l'enseignant spécialisé induites par ce concept

C'est la conception de l'enseignement, dans son ensemble qui a changé.

S'inscrivant désormais dans le champ de référence de la psychologie cognitive, la pédagogie s'est centrée davantage sur les mécanismes d'apprentissage, les savoirs et le rôle de la médiation dans les apprentissages. Les procédures mises en œuvre par les élèves se trouvent désormais au centre de la réflexion pédagogique. Les démarches attendues des enseignants, les outils mis à leur disposition, de même que les modalités d'organisation du système en sont le témoignage : évaluation formative, pédagogie différenciée, programmes personnalisés d'aides et de progrès, projets individualisés, politique des cycles.

Ces modalités de travail sont pour les enseignants, en général, un fort inducteur

de complexité, elles induisent une approche renouvelée de la didactique des disciplines en invitant à développer des activités transdisciplinaires et à privilégier les démarches qui favorisent les acquisitions transversales.

Si la dynamique propre de l'élève, étayée par l'enseignant, est au cœur des apprentissages, le rôle de l'enseignant devient alors plus difficile à cerner. Il ne s'agit plus d'un geste simple, observable et susceptible d'être reproduit. Dorénavant, mettre chaque élève en situation d'apprendre dans des contextes pluriels suppose un savoir-faire complexe.

Dans ce contexte, le rôle attendu de l'enseignant spécialisé – qu'il soit issu du premier ou du second degré – s'est diversifié et sa tâche est devenue plus complexe. Autant qu'une aide à l'élève, il se doit d'apporter assistance et conseils à l'équipe enseignante. Ce rôle nécessite une réelle expertise qui suppose une vision globale et pluridisciplinaire des situations, la maîtrise d'une réelle technicité professionnelle et la capacité à construire des partenariats mettant en synergie des compétences affirmées et complémentaires.

La prise en compte des besoins éducatifs particuliers doit ainsi être comprise dans la totalité du champ qu'elle couvre, celui du jeune, de ses parents, des enseignants, des autres élèves de sa classe et de l'établissement et des différents partenaires. Cette démarche est toujours matérialisée par un projet individualisé, quelle qu'en soit la nature : projet personnel de scolarisation (PPS), projet personnalisé de réussite éducative (PPRE), projet d'accueil individualisé (PAI), parcours individualisé.

— B I B L I O G R A P H I E —

« Les besoins éducatifs particuliers », *La Nouvelle Revue de l'AS, adaptation et intégration scolaires*, n° 22, 2^e trimestre 2003, Éditions du CNEFEL.

C. Rault, sous la direction de, *Diversité des besoins éducatifs ; des réponses en Europe et ailleurs*, Éditions de L'Harmattan, 2004.

👁 **aussi** > Difficulté (enfants en), Échec scolaire, Scolarisation des jeunes handicapés, Soutien.

BETTELHEIM Bruno (1903-1990)

Bruno Bettelheim est né à Vienne, dans la Vienne de Freud, en 1903 ; il y est resté jusqu'en 1938, date de l'invasion allemande. Ses études le conduisent à la profession de psychanalyste, l'œuvre de Freud ayant eu sur lui une très profonde influence. Son intérêt pour les enfants, notamment les enfants en difficulté psychologique, se manifeste dès le début de sa carrière. Il prend même chez lui deux petites filles autistiques, dont il s'occupera avec sa femme. Juif, il est l'un des premiers déportés en 1938 ; pendant un an il est interné, d'abord à Dachau puis à Buchenwald, où il vivra l'expérience des camps, expérience qui sera décisive pour lui. Libéré, il quitte l'Autriche pour les États-Unis où il exerce à l'université de Chicago, comme professeur dans les matières artistiques qui l'ont toujours intéressé. Mais sa personnalité et ses activités antérieures attirent l'attention sur lui et il est chargé d'un rapport sur l'École orthogénique de Chicago qui fonctionnait mal. Bettelheim s'y attache et dira un jour qu'il ne remit jamais le rapport demandé, car il n'aurait eu qu'un mot à écrire : « Brûlez tout ! »

Il devient directeur de cette école, dont il s'occupera jusqu'à sa retraite en 1973 et d'où il écrira la plupart de ses livres. Il remanie les bâtiments, attache un grand intérêt à la décoration, aux chambres des enfants ou des adolescents de l'école, aux lits, le territoire le plus intime des enfants. Il forme une équipe soignante dans laquelle il abolit toute hiérarchie extérieure et qui travaille au coude à coude.

L'acceptation totale des enfants, y compris dans leurs manifestations les plus agressives ou les moins tolérables pour l'entourage, est une condition essentielle du fonctionnement de cette école, qui doit

être, selon le mot de son directeur, une « matrice d'où naître » (un des livres s'intitule d'ailleurs *Un lieu pour naître*). Les enfants sont acceptés de 4 à 20 ans. Le travail scolaire – voire universitaire – n'est jamais imposé mais toujours offert. Les soignants n'exigent rien, mais aident, accompagnent et, par-dessus tout, acceptent les enfants tels qu'ils sont et tels que progressivement ils deviennent.

L'œuvre écrite de Bettelheim est abondante : vingt-neuf titres sont disponibles en traduction française.

On a pu rapprocher les thèses ou les méthodes de Bettelheim de celles de Basaglia en Italie, Laing et Cooper en Angleterre, de Maud Mannoni ou de Deligny en France. La relative désaffection qui entoure aujourd'hui un courant apparaissant comme non directif et trop exclusivement psychologique atteint aussi Bettelheim à qui on a reproché, un peu contradictoirement, des méthodes trop « libertaires » et « trop coercitives ».

Quoi qu'il en soit des présupposés théoriques, ou des méthodes qui datent aujourd'hui de plus d'un demi-siècle, l'École orthogénique de Chicago a eu un grand retentissement, elle a réussi des cures spectaculaires et l'abondante œuvre de Bettelheim est encore un témoignage incontournable pour qui s'intéresse aux enfants autistiques, et aux enfants en général.

— B I B L I O G R A P H I E —

B. Bettelheim, *L'Autisme et la Naissance de soi*, Gallimard, 1969. — *Un lieu pour naître*, Hachette, 1980. — *Psychanalyse des contes de fées*, Hachette, 1985. — *Le Cœur conscient*, Hachette, 1985. — *Le Poids d'une vie*, Laffont, 1991. — *L'amour ne suffit pas*, LGF, 1994.

G. Bersihand, *Bettelheim*, Jauze, 1986.

N. Sutton, *Bettelheim*, Stock, 1995. — *Bruno Bettelheim, une vie*, Hachette, collection « Pluriel », 1996.

E. Stephen, *La Métamorphose*, Bayard, Paris, 2003.

 **aussi > Autisme.**

BIBLIOTHÈQUE

■ Les bibliothèques publiques

Les bibliothèques sont nombreuses en France, depuis la Bibliothèque nationale que l'on peut considérer fondée par l'ordonnance de François I^{er}, en 1537, instituant l'obligation du dépôt légal, jusqu'à la Bibliothèque nationale de France, en passant par les bibliothèques municipales, que l'on trouve aujourd'hui dans toutes les villes. Cette situation n'a pas toujours été aussi favorable et par rapport aux pays nordiques, à l'Angleterre ou aux États-Unis, le retard de la France a été sensible jusqu'à l'après-Seconde Guerre mondiale. Conservatoires de livres, les bibliothèques assuraient en France davantage un rôle dans la recherche érudite que dans la lecture publique proprement dite. En dépit de l'effort de certains, parmi lesquels il est juste de citer le ministre Victor Duruy (1811-1894), Jean Macé, le fondateur de la Ligue de l'enseignement (1815-1894), Jules Ferry (1832-1893), la situation resta longtemps peu dynamique.

En 1945, sont fondées au ministère de l'Éducation nationale une Direction des bibliothèques et la Bibliothèque centrale de prêt, dont la mise en place dans les départements s'étendra sur plus de vingt ans. Les campagnes ont été moins bien servies et continuent de l'être, en dépit d'efforts intéressants : les **bibliobus** – autobus circulant avec leur stock de livres et assurant d'école en école le service de prêt – ont été cependant très efficaces. Depuis, l'équipement de nombreux foyers ruraux et le développement des bibliothèques municipales – que l'on estime aujourd'hui à près de 2 000 – représentent un service de la lecture beaucoup plus satisfaisant qu'il ne l'a été.

À côté de cet ensemble de bibliothèques publiques – qui fonctionnent indépendamment les unes des autres et ne formeront sans doute un authentique réseau que lorsque les fonds seront complètement mis en relation par la télématique, ce qui est en cours –, il existe de nombreuses bibliothèques appartenant à des établissements ou

des organismes divers : universités, grandes écoles, fondations diverses, entreprises, chambres de commerce, maisons de jeunes, foyers, associations... Ces bibliothèques ne sont pas nécessairement ouvertes au grand public.

■ Les bibliothèques scolaires

En ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, la situation des bibliothèques a connu des époques d'expansion et des époques de recul.

Toutes les écoles publiques, tous les établissements d'enseignement ont été dotés, dès leur création, de bibliothèques. Il s'agissait dans la plupart des cas, hormis celui des écoles normales supérieures, des écoles normales primaires et des lycées, de bibliothèques de classes ou de disciplines. Chaque classe de l'école élémentaire, chaque discipline du lycée, avait son fonds propre, dont la gestion était assurée par les instituteurs ou les professeurs. Les bibliothèques de l'école primaire étaient plutôt conçues comme des bibliothèques récréatives et les bibliothèques de disciplines comme des sources de documents d'approfondissement dans la matière qu'elles concernaient.

L'effort considérable représenté par la dotation en bibliothèques de toutes les écoles primaires de France, à la fin du siècle dernier, illustre bien la considération qui existait pour l'écrit. Les professeurs géraient de la même façon leur bibliothèque, à l'exception de la Bibliothèque des lettres qui faisait aussi fonction de bibliothèque générale et qui pouvait bénéficier de personnel spécialisé.

Le livre représentait, pour les enfants de l'école primaire, notamment, un loisir noble ; le fonds était alimenté en bons livres, et la lecture autorisée aux heures que le travail laissait disponibles, c'est-à-dire essentiellement à la maison, grâce à un prêt à domicile. Le livre était relativement peu intégré à l'enseignement, sinon sous forme de morceaux choisis. Aujourd'hui, cette conception de la lecture paraît bien restrictive. La réflexion sur l'acte lexique s'est approfondie, le tournant décisif est pris vers 1965 avec le

projet de rénovation de l'enseignement du français, qui débute alors à l'Institut national de recherche pédagogique. Ces études ont valorisé les bibliothèques et leur diversité. C'est dans cette même seconde partie de la décennie 1960 qu'André Inizan fonde l'Association française pour la lecture (AFL), qui existe toujours. Les recherches en lecture se multiplient à partir de ces dates, retentissant nécessairement sur l'importance reconnue aux bibliothèques. Les bibliothèques spécialisées pour enfants apparaissent et se multiplient, la plus ancienne remontant à 1924 avec la création à Paris de L'Heure joyeuse.

Après 1945, la lecture apparaît de plus en plus comme une source d'enrichissement intellectuel, une source documentaire autant qu'une source de plaisir, l'instrument privilégié de la formation, et ces rôles nécessitent que les livres de tout genre circulent à bon rythme. Des collections lancées à prix abordable, le Livre de poche par exemple, en 1953, le Livre de poche pour la jeunesse en 1970. En 1954 les Fnac sont ouvertes. Les bibliothèques familiales doivent être aussi mentionnées. Elles bénéficient des collections qui sont lancées à prix abordable et de la distribution accrue de livres de toute sorte.

Au fur et à mesure de l'enrichissement du milieu social et familial, la lecture prenant une importance plus grande, des bibliothèques familiales, d'importance évidemment diverse, se constituent, ce qui s'est produit à partir des années 1920-1930 et de façon spectaculaire après la Deuxième Guerre mondiale. Paradoxalement peut-être, les bibliothèques scolaires tombent alors dans un relatif abandon. Dès ces années, les hebdomadaires et les collections pour enfants et adolescents sont nombreux et n'ont pas de mal à faire concurrence aux livres usagés, peu renouvelés, habillés en uniformes de papier bleu ou beige, que l'école pouvait offrir. Les bibliothèques d'écoles ou d'établissements secondaires ont ainsi sommeillé plus ou moins, jusqu'à ce qu'elles se changent en bibliothèque centre documentaire (BCD) et centre de documentation et d'information (CDI) et retrouvent avec une

plus grande diversité d'offres et une alliance avec les techniques d'information et de communication une importance significative dans la pédagogie.

Quant aux universités, leur pauvreté a été longtemps un fait, et ce n'est que récemment qu'elles ont commencé à rattraper leur retard par rapport aux universités étrangères de même niveau.

Le sort des bibliothèques est étroitement lié à l'image que l'opinion se fait du livre et de la lecture. Le rapport au Premier ministre sur l'**illettrisme** date de 1984. Il a considérablement contribué, pour sa part, à accélérer l'effort fait sur la lecture, sur la dotation des écoles en livres, comme sur le renouveau des bibliothèques.

Un nouveau type de lecture et une nouvelle bibliothèque apparaissent : celles que l'on peut désormais trouver en ligne, où bibliothèques et libraires sont présents en grand nombre et d'où l'on peut acquérir, lire ou télécharger un grand nombre d'ouvrages du domaine public ou que des auteurs mettent volontairement à la disposition des lecteurs.

— B I B L I O G R A P H I E —

A. Masson, D. Pallier, *Les Bibliothèques*, PUF, 1986.

R. Chartier, *Lecture et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Seuil, 1987.

B. Blasselle, J. Melet-Sanson, *La Bibliothèque nationale, mémoire de l'avenir*, Gallimard, 1990.

G. Cavallo et R. Chartier (sous la dir. de), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil, 1997.

Martine Burger et alii, *Des jeunes et des bibliothèques*, Bibliothèque publique d'Information, Centre Georges-Pompidou, 2003.

👁 **aussi** > Bibliothèque centre documentaire (BCD), Centre de documentation et d'information (CDI), Illettrisme, Lecture, Littérature pour la jeunesse.

BIBLIOTHÈQUE CENTRE DOCUMENTAIRE (BCD)

En 1973, une circulaire du ministère de l'Éducation nationale préconise l'implantation dans toutes les écoles d'une bibliothè-

que centre documentaire. L'idée en était déjà avancée depuis plusieurs années et certaines réalisations effectuées.

Dans les années qui se sont écoulées depuis, le nombre de BCD n'a cessé d'augmenter, y compris dans les écoles maternelles qui, parfois, si les locaux sont voisins, utilisent la BCD de l'école élémentaire.

■ La BCD, plus qu'une bibliothèque

Les BCD se distinguent des bibliothèques classiques au moins par trois caractéristiques : la première est d'être un lieu commun à toutes les classes ; la seconde est d'être non seulement une collection de livres, avec l'instrumentation propre aux bibliothèques d'adultes, à savoir des fichiers et un mode de classement autre que le classement alphabétique, mais d'être aussi une réserve de documentation extrêmement variée, comprenant des dictionnaires, des encyclopédies, des revues, des documents illustrés, des disques, des diapositives, des films, des cassettes, des cassettes vidéo, un ou des ordinateurs, offrant ainsi l'accès aux technologies contemporaines d'information et de documentation, accessibles à des enfants. La troisième caractéristique est d'être un lieu pédagogique proprement dit, et non seulement une réserve où l'on se fournit en livres et documents, aussi riches ou variés soient-ils.

■ Un lieu de formation

La fréquentation de la BCD par toutes les classes, même celles des enfants les plus jeunes, est un principe pédagogique : il réalise une familiarisation progressive avec l'utilisation d'une bibliothèque et avec la recherche documentaire, comme avec le maniement d'appareils.

Mais l'ambition pédagogique est plus haute encore : elle consiste aussi à faire de la BCD l'instrument même du travail scolaire, sinon dans sa totalité, du moins dans une importante partie. Ce qui suppose un type d'enseignement particulier : les recherches thématiques, toutes les formes de projets, qui ont besoin de documentation importante, certains contacts à prendre,

certaines données à consulter sont des travaux qui ne peuvent se passer de la BCD.

Les BCD supposent nécessairement aussi une autonomie importante des enfants et des groupes, qui doivent conduire tout ou partie du travail par eux-mêmes en se servant des collections qui sont à leur disposition et en sachant demander de l'aide aux adultes présents. Cela représente un apprentissage long qui commence à former chez ces enfants une capacité à s'organiser, à prendre des initiatives, à coopérer avec d'autres, enfants ou adultes. C'est ainsi que la BCD intervient dans une sorte de philosophie éducative et dépasse son rôle de centre de ressources.

■ Des locaux bien aménagés

Une attention particulière a été apportée aux locaux pour qu'ils soient adaptés à des enfants d'une part, et d'autre part aux fonctions que l'on assignait à ce nouveau lieu. On y trouve des mobiliers de rangement, accessibles pour une consultation directe, des espaces pour lire ou travailler seul ou en groupe, des espaces pour réunir un certain nombre d'enfants et les faire travailler ensemble ou permettre de visionner des films. Ces configurations matérielles, à elles seules, indiquent que les activités multimédias sont au cœur de la bibliothèque centre documentaire.

La BCD enfin est un lieu d'animation où une classe – voire plusieurs classes si l'espace le permet – peut entendre un livre présenté par un adulte, un écrivain ou un conteur, où les élèves peuvent eux-mêmes organiser, à l'intention d'autres classes ou de parents, des présentations de livres ou de thèmes documentaires. Des projections ou des auditions peuvent y être organisées.

■ Un lieu qui dépasse les limites de la classe ou de l'école

Dans la mesure où des classes étrangères à l'école ou des parents d'élèves peuvent être conviés à certaines activités de la BCD, l'existence d'une BCD ouvre l'école sur l'extérieur et intensifie les relations qu'elle entretient avec son environnement social. Les BCD se sont ouvertes parfois au quar-

tier tout entier et elles sont alors devenues des lieux de convivialité et de formation pour les adultes.

■ Aujourd'hui

Les BCD ne disposent pas nécessairement, ou même rarement, de personnel spécialisé, mais les auxiliaires divers qui sont adjoints à l'école, quel que soit leur nom qui varie avec le temps, y sont souvent présents. Il n'est pas rare, non plus, que des parents volontaires viennent aider les enseignants. Après une période de très grande faveur, les BCD ont connu une désaffection relative. C'est qu'on leur demandait trop. Les enseignants se sont parfois découragés, mais les BCD ont survécu.

Outil remarquable, la BCD ne saurait évidemment remplacer tout enseignement, tout travail de classe et être le centre de la vie de l'école, comme on l'a parfois entendu dire. Mais elle est un outil indispensable et le témoin des évolutions pédagogiques considérables qui se sont opérées au sein de l'école primaire depuis leur création.

— B I B L I O G R A P H I E —

O. Britan et C. Fournier, *Créer une BCD : pour quoi ? comment ?*, Magnard, 1985.

D. Righi, *Animer une BCD*, Hachette, 1993.

👁 **aussi >** Autonomie, Bibliothèque, Centre de documentation et d'information (CDI), Méthodes pédagogiques, Zone d'éducation prioritaire (ZEP).

BINET Alfred (1857-1911)

Psychologue français, docteur ès sciences, connu avant tout pour le test d'intelligence qu'il réalisa avec Théodore Simon en 1905, à la demande du ministre de l'Instruction publique qui cherchait à mieux adapter l'enseignement aux enfants dits « arriérés ».

Destiné à différencier la population scolaire selon la cause des difficultés, retard ou débilité, cet instrument concrè-

tise la volonté manifestée par Binet, depuis les années 1880, d'étudier le fonctionnement psychologique de l'enfant pour comprendre la naissance et l'évolution des aptitudes intellectuelles supérieures. Ainsi, en 1886, son premier livre traite de « la psychologie du raisonnement ». De multiples articles publiés jusqu'en 1911 seront consacrés à des études sur la mémoire (des mots, des phrases...), sur les rapports entre langage et pensée, entre attention et adaptation.

Toute son œuvre illustre la nécessité de fonder la pédagogie sur une psychologie de l'enfant ancrée dans l'observation clinique et expérimentale. Il multiplie les enquêtes et les expériences pour comprendre et expliquer quelles sont les meilleures conditions pédagogiques favorisant la réussite scolaire : étude sur la fatigue intellectuelle, sur la distraction, sur les relations entre écriture et intelligence, sur les conduites d'imagination, de perception, de description...

Chercheur au laboratoire de pédagogie expérimentale qu'il fonde en 1899, il pose des questions nouvelles pour l'époque, qui concernent autant l'élève que le maître : en témoignent quelques articles comme « Expérience sur le self-government à l'école » ou « Comment les instituteurs jugent-ils l'intelligence de l'écopier ? »

Il apparaît donc comme le précurseur d'une psychologie qui se préoccupe de la spécificité de l'enfant et des différences individuelles. L'existence d'une « mentalité enfantine » n'est plus une simple déclaration philosophique mais la conclusion d'observations et de recherches étendues sur vingt ans et montrant l'originalité des manières de percevoir, d'imaginer, de comprendre l'enfant.

L'ouvrage de 1911, *Les Idées modernes sur les enfants*, donne une synthèse de ce questionnement. Cette démarche sera bien sûr reprise par Henri Wallon (*Les Origines de la pensée chez l'enfant*) et par J. Piaget (*La Représentation du monde chez l'enfant*). Déjà en 1900, Binet pouvait mettre en garde l'enseignant contre le risque de pro-

jecter ce qu'on appellerait aujourd'hui sa logique opératoire sur l'activité de l'enfant.

Enfin, la constatation des différences individuelles, prolongée par les travaux récents de Maurice Reuchlin, constitue le fondement de ces échelles de l'intelligence, dont le projet originel a été souvent détourné vers une mesure statique de la performance globale sous la forme chiffrée d'un âge mental. Dans l'esprit de Binet, les 55 questions posées à l'enfant dans le test devaient avant tout permettre d'établir un profil individuel, faisant ressortir ses possibilités à partir de l'évaluation de ses connaissances, de l'observation de ses attitudes et de son comportement.

En créant un outil pratique de repérage des aptitudes au raisonnement, à la compréhension et au jugement, Binet voulait servir l'enfant et la psychologie individuelle ; il fut souvent desservi par la réduction du diagnostic à la mesure d'un âge mental, puis d'un quotient intellectuel, dans les adaptations ultérieures de l'instrument. Ce précurseur d'une conception fonctionnelle de l'intelligence et d'une pédagogie traçant son chemin entre la tradition et l'innovation, mérite d'être réhabilité et... relu.

— B I B L I O G R A P H I E —

A. Binet, *Les Idées modernes sur les enfants*, Flammarion, 1973. – *Les Enfants anormaux*, Privat, 1978.

G. Avanzini, Alfred Binet, *pédagogie pour l'éducation*, PUF, 1999. – *La Contribution d'Alfred Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique*, Vrin, 1999.

👁 aussi > Psychologie scolaire, Test.

BIVALENCE

Ce terme a été souvent employé dans les années 1970-1980 où il s'appliquait tout spécialement à des enseignants de collège. Ceux-ci étaient la plupart du temps directement issus de l'enseignement primaire et se spécialisaient dans une discipline par le biais d'un recrutement particulier : les

professeurs d'enseignement général de collège (PEGC). Ils n'étaient pas polyvalents comme leurs collègues instituteurs mais, malgré tout, ils devaient enseigner deux, voire trois disciplines : langues-lettres, musique-lettres, maths-physique ou lettres-histoire-géographie... avec un service de 21 heures hebdomadaires.

■ Un intérêt pédagogique

Cette « bivalence » affichée rompait avec une tradition de l'enseignement secondaire qui voulait que les professeurs, agrégés ou non, soient spécialisés dans une discipline en particulier : espagnol, mathématiques, EPS..., même si en fait bon nombre d'entre eux étaient formés dans plusieurs disciplines et qu'ils les enseignaient : physique-chimie, latin-lettres, histoire-géographie (auxquelles s'ajoutent souvent l'éducation ou l'instruction civique). C'est d'ailleurs la situation la plus fréquente à l'étranger.

L'intérêt de ce nouveau recrutement se voulait pédagogique : les PEGC permettaient de diminuer le nombre de personnes devant lesquelles devaient se retrouver les enfants frais émoulus d'une école où – surtout à l'époque – ils n'avaient en face d'eux qu'un maître unique. Cela devait donc faciliter leur entrée dans l'enseignement secondaire. À l'heure actuelle, en particulier dans les grandes villes, les écoliers se retrouvent souvent devant plusieurs enseignants : arts plastiques, musique, langue vivante, remédiations diverses, aides pédagogiques en ZEP, etc. – En fait, le problème de la cohérence de l'enseignement se pose donc déjà à ce niveau.

■ Un intérêt de gestion

Cette bivalence présentait aussi – et peut-être surtout – un intérêt de gestion. À cette époque, dans les années 1960, on avait dû construire de nombreux collèges, en particulier en milieu rural, pour répondre aux besoins de la démocratisation de l'enseignement. Ces personnels « bivalents », dont le service était plus important que celui des personnels traditionnels du second degré, permettaient une gestion plus souple, en fonction des besoins de l'établis-

sement, des horaires, des programmes, du nombre d'élèves et parfois aussi du goût personnel des enseignants. Ainsi, une année, un PEGC pouvait devoir assurer un service de 60 % dans une discipline et de 40 % dans une autre et l'année suivante de 20 % et de 80 %. Parfois même, certaines années, le PEGC pouvait avoir tout son service dans une seule discipline ou bien aller exercer une partie de son horaire dans un collège voisin.

Des personnels du même type, bivalents, existent toujours dans l'enseignement technique : ce sont les PLP (professeurs de lycée professionnel).

La bivalence concerne à nouveau les personnels qui exercent dans l'enseignement général. Un arrêté du 25 juillet 2005 offre aux lauréats du CAPES et du CAPEPS la possibilité d'obtenir une mention complémentaire après succès à une épreuve spéciale. La première session de ce type a eu lieu en 2006. Elle a concerné plus de 50 % des admis. Elle est d'ailleurs fortement recommandée dans les parcours de formation des professeurs prévus au cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (cf. l'arrêté du 19 décembre 2006). En 2008, cette mention pourra être délivrée après validation des acquis de l'expérience pour ceux qui auront enseigné dans un autre domaine que celui de leur discipline d'origine un minimum de 3 heures hebdomadaires pendant 3 ans.

Il y a une organisation très précise et toute discipline ne peut pas, pour le moment du moins, être associée à n'importe quelle autre. Par exemple, pour les certifiés de langue vivante, il leur est possible de rechercher une mention en français et pour ceux de lettres modernes une mention en langue vivante ; pour ceux de sciences de la vie et de la Terre ou de physique-chimie, ce sont les mathématiques qui sont proposées ; quant aux lauréats du CAPEPS, c'est seulement en français, en langues vivantes ou en mathématiques qu'ils peuvent se présenter.

À l'éventuel intérêt pédagogique d'une telle bivalence, déjà évoqué plus haut, se joint aussi le même intérêt de gestion, en

particulier la possibilité accrue de faire effectuer rapidement des remplacements de courte durée à l'intérieur d'un même établissement. En échange, on offre à ces enseignants bivalents une « prime de bivalence » s'ils enseignent plus de 3 heures dans leur discipline complémentaire et une affectation prioritaire dans l'académie de leur choix.

—— B I B L I O G R A P H I E ——

Arrêté du 25 juillet 2005.

Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, arrêté du 19 décembre 2006.

 aussi > Polyvalence.

BRUNER Jerome S. (1915-)

Si Jean Piaget a orienté la réflexion pédagogique pendant plus de trente ans, toute réflexion alors se référant à ses travaux, un psychologue américain, apparu à l'horizon pédagogique français à la fin de la décennie 1970, allait en peu d'années prendre une importance considérable. Américain, peu traduit, connu d'abord par quelques textes seulement, il compte aujourd'hui parmi les auteurs les plus écoutés. Il s'agit de Jerome S. Bruner.

Psychologue de la cognition, Bruner reprend les stades piagétiens de développement dans une optique qui ne paraît plus rien devoir aux analogies empruntées à la biologie. Celles-ci fournissaient aux lecteurs de Piaget une sorte de fil conducteur : expérience, accommodation, dépassement, intégration d'une autre expérience – ce processus réalisant l'adaptation du sujet au monde qui l'environne. S'il fallait trouver une autre comparaison, pour Bruner, c'est plutôt aux théories de l'information que l'on songerait. Le signe, la signification, la mise en relation des significations sont au cœur du travail de Bruner. Le contexte social, l'interaction sociale et les systèmes de signes qu'ils représentent ou mettent en action, sont au fondement même des opérations mentales qui mènent au langage et au sens. Si les étapes décrites par Piaget restent pour Bruner des étapes effectives,

parcourues dans la construction de la pensée, elles sont aussi générées et modelées par des facteurs qui tiennent à la fois des contextes culturels, des relations affectives, de la nature de la tâche proposée et du rôle des tiers qui interviennent dans chaque apprentissage. Cet élargissement fait plus que nuancer la conception que l'on peut se faire du développement cognitif d'un enfant : il donne une importance capitale aux références sociales. Le terme « social » doit être principalement entendu en ce sens d'interaction entre individus. Dans la mesure où des facteurs culturels interviennent, et ils interviennent nécessairement d'ailleurs puisque l'adulte-tiers appartient à une culture donnée, le terme « social » peut également signifier le contexte coutumier dans une culture définie. Mais le sens foncier est celui qui relève de l'interaction de la sociabilité.

L'intérêt de Bruner s'est porté sur la relation de la mère et de l'enfant, dans les premiers jeux entretenus entre eux. Il a montré que le savoir-faire de la mère était important pour assurer la stimulation du bébé, établir une sorte de consensus entre elle et l'enfant sur les significations : significations de gestes, de mots, voire de comportements comme le rire, qui sont créateurs de significations partagées. Le « langage adressé aux enfants », étudié dans les mêmes années par J. Rondal, par exemple, ou les interactions sociales dans l'apprentissage, étudiées par M. Deleau, vont dans le même sens.

La relation pédagogique relève aussi de processus semblables à ceux que l'on peut observer entre mère et enfant. L'identification de la tâche, la mise en relation des savoirs antérieurs d'un sujet avec le problème qu'il est en train de résoudre, le choix de travaux exigeant que l'apprenant se dépasse lui-même, sans que la distance soit infranchissable, dessinent l'essentiel du rôle d'un maître tuteur.

Généticien, dans la mesure où c'est bien la genèse des savoirs qui l'intéresse, Bruner montre cette genèse se produisant dans un contexte extrêmement nuancé et riche. Car la proximité, même interactive, de personnes

ne suffirait sans doute pas si l'une n'était pas capable de faire appréhender à l'autre l'essentiel des savoirs, lesquels se présentent chacun dans des formes particulières et s'expriment, ou se formalisent, dans des concepts propres. La structure des savoirs est importante, donc elle se révèle d'abord en formes ébauchées, intuitivement perçues, qui iront en s'approfondissant. Cela signifie que l'âge d'un enfant ou sa maturité intellectuelle ne lui interdisent pas de comprendre beaucoup de relations réputées inaccessibles, pourvu que quelqu'un puisse trouver les mots pour le faire progresser : le rudiment d'une science est déjà cette science en travail. En insistant sur la capacité du tuteur, sur son rôle qui n'est ni d'enseigner *ex cathedra*, ni d'être une simple personne-ressource ; en montrant que les commencements sont en continuité avec leurs développements majeurs, puisque incessamment l'esprit retravaille et réinterprète les données qui l'entourent ; en montrant que la culture, au sens ethnologique du terme, mais aussi en son sens de valeurs intellectuelles et esthétiques reconnues et vécues, est partie prenante de la formation intellectuelle, Jerome Bruner, qui n'est pas un pédagogue et dont les travaux ne sont pas orientés vers les didactiques, a néanmoins puissamment aidé la réflexion pédagogique contemporaine.

— B I B L I O G R A P H I E —

J. S. Bruner, *Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983. — *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987. — *Car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel, 1991. — *L'Éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1997. — *Culture et modes de penser : l'esprit humain dans ses œuvres*, Retz, 2000.

👁 **aussi** > Constructivisme, Cognitivism, Piaget, Vygotski, Wallon.

BUISSON Ferdinand (1841-1932)

Ferdinand Buisson est connu surtout pour être l'auteur d'un monumental *Dictionnaire de pédagogie*, paru d'abord en 1887

et réédité en 1911. Si c'est là en effet une œuvre d'envergure, elle occulte à l'excès une vie et des travaux qui méritent d'être connus.

F. Buisson naît à Paris, en 1832, dans une famille protestante. Agrégé de philosophie, à une époque où la philosophie était étroitement surveillée par le pouvoir, il refuse de prêter serment à l'empereur et exerce à l'étranger. Jusqu'à son retour en France, à la chute de l'Empire, ses convictions s'affirment : laïc, libéral, militant des droits de l'homme.

Ferdinand Buisson se distingue d'abord comme administrateur. Nommé inspecteur primaire en 1871, puis appelé par Jules Ferry au Ministère comme directeur de l'enseignement primaire, il prend une part active à l'élaboration des lois qui vont régir l'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires. Il parachève cet ensemble en dotant l'enseignement primaire de son prolongement : l'enseignement primaire supérieur et les écoles normales supérieures propres au premier degré, qui assurent la formation, l'un, d'une élite de la classe moyenne d'où beaucoup de cadres sortiront, les autres, du personnel enseignant des écoles normales, garantissant la qualité et l'homogénéité de l'enseignement primaire. Ces grandes constructions d'institutions n'empêchent pas F. Buisson d'être attentif aux personnes comme aux moyens de dynamiser l'école ; c'est lui, par exemple, qui remarque le travail de Pauline Kergomard et l'oriente vers l'inspection des salles d'asile. Il est également le fondateur de la *Revue pédagogique*, instrument qui a eu une longue vie.

Cette activité qui découle des charges qui sont les siennes, se double d'une action militante dans les combats qui marquent la fin du siècle et le tournant du xx^e. Il est l'un des fondateurs de la Ligue des droits de l'homme, l'un des défenseurs de Dreyfus, l'un des acteurs de la séparation de l'Église et de l'État.

Enfin, Buisson est un enseignant : quand il quitte le Ministère, c'est pour

occuper une chaire de sciences de l'éducation en Sorbonne.

Sa pensée est manifeste au travers de son travail et de ses engagements. Elle l'est de la même façon au travers du *Dictionnaire*.

Le *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson – et de ses coauteurs, F. Buisson ne pouvant être le seul rédacteur d'un ouvrage de 2 071 pages (édition de 1911) – se présente comme « un guide pratique et sûr de toutes les connaissances qui leur seront utiles (aux maîtres), pour qu'ils orientent convenablement leur enseignement, pour qu'ils connaissent bien l'œuvre à laquelle ils se sont voués et pour qu'ils aient une idée exacte de l'avenir qui les attend » (préface).

On y trouve en effet des articles de pure pédagogie sur la lecture, l'écriture, ou autre discipline, des articles de connaissances générales relatifs à l'histoire (colonies françaises, Convention...), à la géographie (Maroc, Norvège), des biographies (Montaigne, Pestalozzi, Rousseau...), des articles relatifs à la réglementation scolaire (brevet de capacité, Conseil supérieur, statistique scolaire, pension de retraite...), enfin des articles où s'exprime une philosophie de l'éducation. L'article « Éducation », signé

par Émile Durkheim, en est justement un exemple. La minutie de tous les articles, l'érudition de certains, la somme de travail accumulée dans l'ouvrage sont tout à fait remarquables. Les débats contemporains, ou encore vifs dans les mémoires – comme la genèse de la loi Falloux, par exemple, loi du 15 mars 1850 (article « Falloux ») – sont retracés avec une grande abondance de précisions. De larges citations d'interventions, de comptes rendus de débats, des fragments de discours font de cet article, comme de beaucoup d'autres, une source historique vivante. Qu'au passage, M^{gr} Dupanloup et Adolphe Thiers soient cités, en des extraits qu'ils eussent préféré taire sans doute, donne au dictionnaire un relief politique qui en éclaire l'orientation et milite silencieusement, mais efficacement, pour des idées progressistes. L'article « Liberté de l'enseignement », grave et ardent, est une bonne illustration des combats idéologiques qui entouraient la naissance de l'enseignement primaire, qu'il appelle les « écoles du peuple ».

La raison, la tolérance et le respect, la foi en l'éducation, une stricte morale du devoir sont les valeurs qui imprègnent toutes les lignes du dictionnaire.

👁 **aussi** > Lois fondamentales.



CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Il existe au sein du Conseil de l'Europe une Division des politiques linguistiques qui se préoccupe de créer un espace éducatif européen et qui, avec le Centre européen pour les langues vivantes de Graz, offre un forum pour les débats autour de l'élaboration de politiques linguistiques.

Le Conseil de l'Europe souhaitait aider à renforcer la mobilité des Européens et la coopération internationale, améliorer l'accès à l'information et, de façon générale, à permettre une meilleure compréhension mutuelle en aidant à respecter les identités et diversités culturelles. Il a conduit depuis de nombreuses années un travail de réflexion sur l'enseignement des langues vivantes, cherchant en particulier à définir des « niveaux seuils ». C'est dans ce souci de développement plurilinguistique et de compréhension culturelle qu'il a été décidé de mettre en place un groupe de projet.

Ce groupe de projet réunissait des représentants de tous les pays membres auxquels s'était adjoint le Canada. Prenant en compte les travaux sur les « niveaux seuils », un groupe de travail de 20 universitaires et spécialistes a conçu un premier projet qui a été soumis pour critique à d'autres experts en 1995. C'est le résultat de ces travaux qui a été publié en 2001, constituant un Cadre européen commun de référence pour les langues. Une résolution du conseil de l'Union européenne, en novembre 2001, recommande l'utilisation de cet outil.

Ce « cadre » n'est pas une méthode ni un programme ; il s'agit d'une base de données commune favorisant l'élaboration

de référentiels spécifiques, langue par langue. Ce document aide à définir des critères et des objectifs communs. Il décrit les compétences langagières, les savoirs mobilisés pour les développer, les situations et les domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer. En définissant ces niveaux de compétence, on permet ainsi de mesurer les progrès accomplis à chaque étape. Six niveaux ont été définis en prenant en compte le fait que le public visé est constitué d'acteurs sociaux devant accomplir des tâches. Cet instrument permet donc d'établir un système international de validation de compétence qui doit faciliter l'établissement d'équivalences, les échanges entre les pays et une meilleure compréhension mutuelle.

— B I B L I O G R A P H I E —

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, 2001.

Base commune pour l'élaboration des programmes de langue vivante, Didier, 2005.

👁 **aussi** > Langues étrangères à l'école primaire, Langues et cultures régionales.

CAHIER DE TEXTES

Utilisé essentiellement dans le second degré, cet outil de la classe a une double acception et se présente sous deux formes.

Il y a le cahier de textes des élèves qui est un outil propre à chaque élève. Ceux-ci notent dans un cahier spécial, offrant des pages bien distinctes pour chaque jour, les tâches qu'ils ont à accomplir en vue d'un cours ultérieur. Chaque élève en possède un. Cela lui permet de planifier son travail ; c'est aussi un lien entre l'école et la famille

qui peut ainsi suivre le travail des enfants. Depuis plusieurs années, le cahier de textes des élèves a fait son apparition dans l'enseignement élémentaire, en particulier dans le cycle des approfondissements, afin d'habituer les enfants à une gestion plus autonome de leur travail et les préparer ainsi à l'entrée au collège.

Il y a aussi un autre cahier de textes qui est, lui, un outil pour l'ensemble de la classe et qui est tenu par chaque enseignant. Chaque classe en a un et les enseignants ont obligation de le tenir à jour. Il se présente sous la forme d'un cahier divisé par matières ; chaque enseignant y porte pour sa discipline les travaux effectués par la classe pendant le cours et les tâches qu'il a données aux élèves pour le cours suivant. C'est une référence pour toute personne qui souhaite s'informer des contenus enseignés aux élèves au long de l'année. Ainsi il est utile pour l'élève qui a été absent et qui peut s'y reporter avec plus de confiance qu'au cahier de textes d'un camarade ; il apporte également une information au chef d'établissement ou à l'inspecteur qui a besoin d'avoir une vue panoramique de la progression suivie par l'enseignant. Il peut également être consulté par un professeur de la même classe mais d'une autre spécialité qui souhaiterait connaître quelle partie du programme traite son collègue afin éventuellement d'ajuster les travaux qu'il donne aux élèves dans sa propre discipline. Enfin, il est indispensable pour le remplaçant qui vient assurer le cours d'un professeur absent.

S'il est tenu par l'enseignant lui-même, ce cahier de textes est aussi sous la responsabilité d'un élève, généralement le délégué de classe, qui doit le remettre à chacun de ses professeurs au début de chaque cours. De plus en plus souvent, malheureusement, ce cahier n'est pas systématiquement réclamé par les enseignants ou se trouve « égaré »... ; pourtant ce sont des outils qui sont utilisés depuis longtemps dans le second degré, où la répartition des cours selon un emploi du temps diversifié et la séparation des contenus en disciplines

assurées par des enseignants différents les rendent indispensables.

Le cahier de textes de l'instituteur, professeur des écoles, prend une forme particulière et s'appelle le « cahier-journal ».

— B I B L I O G R A P H I E —

Circulaire du 3 mai 1961.

👁 **aussi** > Cahier-journal, Répartition, Travail autonome, Travail personnel.

CAHIER-JOURNAL

Dans l'enseignement primaire, comme dans le second degré, c'est un document qui est établi par le maître de la classe ou le professeur et qui rend compte jour après jour des activités et des travaux proposés aux élèves. Il fait partie des divers documents que l'inspecteur de l'Éducation nationale a tout intérêt à consulter lors de ses visites car il peut ainsi suivre le travail de la classe. Il est aussi très utile à un maître remplaçant pour établir une continuité entre ce qui a été fait par le titulaire et ce que lui-même doit faire pendant son remplacement.

Aucune forme n'est définie pour cet outil, dont l'existence est rappelée dans le préambule aux programmes de 2002 : « Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année et de chaque période d'apprentissage est indispensable... elle est complétée par un contrôle *a posteriori* du travail, fait grâce aux indications portées sur le cahier-journal. »

👁 **aussi** > Cahier de textes, Carnet de correspondance.

CAPA SH, 2 CA SH

Diplôme attribué aux enseignants qui ont suivi avec succès une formation spécialisée consacrée à l'enseignement des élèves en difficulté, aux élèves handicapés et, plus généralement, aux élèves à besoins éducatifs particuliers.