

Le CDI d'Elbeuf : de l'analyse d'un CDI à l'évaluation du dispositif

Brigitte Blin

▶ **To cite this version:**

Brigitte Blin. Le CDI d'Elbeuf : de l'analyse d'un CDI à l'évaluation du dispositif. Sciences de l'information et de la communication. 1998. dumas-01736951

HAL Id: dumas-01736951

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01736951

Submitted on 19 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE CHARLES DE GAULLE-LILLE III

Diplôme d'études approfondies
Sciences de l'information et de la communication (SIC)
Option information

Le C.D.I. d'Elbeuf

De l'analyse d'un C.D.I.
à
l'évaluation du dispositif

Mémoire présenté par Brigitte BLIN
Dirigé par Monsieur le Professeur Gérard LOSFELD
1997-1998

Sommaire

I Le Cadre p.5

1.1 L'établissement p.5

1.2 Le centre de documentation et d'information p.5

1.2. Le lieu p.6

1.2.2 Le personnel p.7

1.2.3 Le matériel p.7

1.3Les élèves de notre étude p.8

1.3.1 "Ni héritiers, ni boursiers" p.9

1.3.2 La sélection p.10

1.3.3 Choix de la classe p.11

IIL'expérience p.13

2.1La problèmatique p.13

2.2 La méthode p.14

2.3 Les données p.16

2.3.1 La mise en place du travail et les objectifs des différents partenaires p.18

2.3.1.1 La mise en place du travail
2.3.1.2 Ambiance
2.3.1.3 Les objectifs du professeur
2.3.1.4 Les objectifs de la documentaliste

2.3.1.5 Les objectifs des élèves

2.4 L'observation p.26

2.4.1 L'organisation matérielle p.26

2.4.2 Observation des groupes p.27

2.4.2.1 Groupe sur l'agriculture et le polution
2.4.2.2. Groupe sur les pesticides
2.4.2.3 Groupe sur les sols et les plantes
2.4.2.4 Groupe sur les plastiques
2.4.2.5 Goupe sur le pétrole
2.4.2.6 Groupe sur les engrais
2.4.2.7 Les autres goupes

2.4.3 Méthodes de recherche des élèves p.36

2.4.3.1 La répartition des tâches
2.4.3.2 Utilisation des encyclopédies
2.4.3.3 Seul un groupe a utilisé les manuels . Pourquoi?
2.4.3.4 L'utilisation de l'informatique

2.5 La restitution p.43

III Conclusion de l'observation p.47

3.1 Les références du professeur p.47

3.1.1 Importance de la composition sociale p.48

3.1.2 L'orientation socio-éducative globale p.50

3.1.3 Conception des savoirs et de la culture p.51

Le rôle de l'enseignant p.51

3.2 La relation au savoir p.52

IV Le système scolaire aux Etats-Unis p.57

4.1 La construction du système éducatif américain p.58

4.2 Les courants pédagogiques p.59

4.3 1918 p.61

4.4 Le contenu des curriculum p.64

4.5 L'objectif de l'enseignement secondaire p.65

4.6 Bibliothèques et documents p.67

4.6.1 Le développement des bibliothèques publiques p.68

4.6.2 Avant 1960 p.70

4.6.3 A partir de 1960 p.72

4.7 Le document non écrit p.74

V Le système éducatif français p.78

5.1 Historique p.79

5.1.1 Au tournant du XXème siècle p.79

5.1.2 1902 p.80

5.1.3 L'entre deux guerres p.81

5.1.4 La seconde guerre mondiale et l'immédiat après guerre p.82

5.1.5 A partir de 1950 p.83

5.1.6 En 1959, C'est la réforme p.83

5.1.7 La réforme Foucher p.86

5.1.8 La réforme Haby p.87

5.2 Vers la démocratisation p.89

5.3 Le mode d'enseignement p.91

5.4 L'image du cours p.94

5.5 L'image de la recherche documentaire p.95

5.6 La place du C.D.I. au sein du système scolaire

5.6.1 Historique p.96

5.6.2. L'intégration au système p.98

5.6.3 Fonctions et enjeux du C.D.I. p.101

5.7 La place du document dans l'enseignement en France p.105

5.8 L'ère des ruptures p.108

5.8.1 Rupture psychologique p.108

5.8.2 Rupture scolaire p.109

5.8.3 Les comportements p.109

CONCLUSION p.112

BIBLIOGRAPHIE p.114

LE CADRE

I Le cadre

1.1 L 'établissement

L' établissement est situé dans une ville de moyenne importance qui a été touchée de plein fouet par la crise économique. Crise économique qui a été ressentie très tôt, puisque la ville avait bâtie sa richesse sur le textile. Même si d'autres industries importantes, à renommée internationale, sont implantées dans le secteur, les demandeurs d'emploi sont sous qualifiés et le taux de chômage reste l'un des plus élevé du département.

La ville est située aux confins de la Seine-Maritime, département industriel. Elle est aussi à la limite de l'Eure, département beaucoup plus rural. Cette différence se perçoit dans le public qui fréquente l'établissement. D'un côté, des élèves originaires de familles en proie à des difficultés économiques importantes (le fonds social lycéen est de plus en plus sollicité). De l'autre, des élèves qui appartiennent, pour la plus grande part d'entre-eux, aux couches sociales moyennes qui ont choisi de s'installer à la campagne afin de bénéficier d'un cadre de vie plus agréable et moins onéreux. Nous recevons des élèves qui habitent à plus de 10 km de notre ville et dont les parents peuvent être assimilés à cette nouvelle population que décrivent les géographes et qu'ils nomment les "rurbains".

Le lycée acceuille 1300 élèves environ. L'établissement comprend onze classes de seconde, des premières L, ES, S, STT gestion et commerce, des terminales, ainsi que des Brevets de techniciens supérieurs (BTS) comptabilité-gestion et action commerciale.

C'est le plus vieux lycée de la ville, sa création remonte à 1892. La ville possède trois lycées : un lycée privé, un lycée d'enseignement général (sauf section L) et technique et notre lycée.

L'année de notre étude, notre établissement a fait partie des établissements "célébrés" par la presse locale en raison de sa capacité à mener

une classe d'âge au baccalauréat et à obtenir ce résultat dans les six ans qui suivent l' arrivée de cette génération au lycée.

Vestige de son passé, l'établissement, situé en pleine ville, possède un château, où se trouve l'administration, et est entouré d'un parc de cinq hectares dont peuvent profiter les élèves.

L'établissement est calme et, s'il serait ridicule de prétendre qu'il n'y a aucun problème, il faut néanmoins remarquer qu'il n'y a pas d'acte de vandalisme ou de violence qui mérite qu'on s'y attarde. Les élèves s'y sentent d'ailleurs à l'abri, c'est du moins ce qu'ils ont affirmé quand des discussions sur la violence ont eu lieu à l'initiative du ministère suite à l'assassinat d'un lycéen à Marseille.

L'équipe enseignante est stable. Certains collègues sont là depuis trente ans. Plusieurs collègues sont titulaires académiques ou en délégation rectorale mais demandent à revenir dans ce lycée chaque année, car ils estiment que l'ambiance est agréable et "qu'il y a du matériel pour travailler". Par ailleurs, les professeurs ont le sentiment d'être soutenu lorqu'il y a un problème ou qu'ils le seraient s'il y en avait un.

En conclusion, nous pouvons dire que l'établissement jouit d'une bonne image de marque tant auprès des parents, des enseignants que de la hiérarchie administrative dans une ville considérée comme difficile (certains collègues ne sortent pas dans cette ville le soir, il n'est pas rare que certains documentalistes me demandent si "ce n'est pas trop dur ce lycée?")

1.2 Le centre de documentation et d'information

1.2.1 Le lieu

Il n'a pas bénéficié de la restructuration de l'établissement. Il est constitué de deux salles de classes dont la cloison a été abattue. Sa superficie est de 224 m2. Il occupe une place que l'on pourrait qualifier de centrale, de prime

abord, lorsque l'on regarde un plan mais, à l'étudier de plus près, on ne peut ignorer qu'il est situé dans un couloir où il n'y a aucune salle de classe, seule la classe de musique s'y trouve (les élèves traversent le C.D.I. pour s'y rendre, ce qui n'est pas forcément l'idéal).

Qui n'a jamais étudié ou expliqué le fonctionnement d'un logiciel alors que dans la salle d'à côté un lycéen s'entraîne sur une batterie peut néanmoins deviner que ce n'est pas chose aisée!!

Par ailleurs, héritage des anciennes salles de classes : les fenêtres. Il est agréable de travailler dans un environnement où l'éclairage naturel est important mais il n'est pas aisé d'y disposer des rayonnages de livres. Les deux longueurs du C.D.I. sont garnies de fenêtres et une des largeurs est occupée de casiers dans lesquels les lycéens rangent leur cartable afin d'éviter les vols. Il est donc difficile d'organiser le lieu de façon rationnelle et efficace.

1.2.2 Le personnel

Depuis une vingtaine d'années, la documentaliste qui devrait occuper ce poste est en délégation rectorale dans un autre établissement. Les documentalistes se succèdent, à chaque fois pour une durée de deux ou trois ans. Il n'y a donc aucune continuité pédagogique, aucune continuité dans la gestion du fonds non plus (la classification Dewey et la C.D.U. sont présentes toutes les deux...) l'absence de signalétique est totale.

Absence de continuité de service mais aussi manque de personnel caractérisent ce C.D.I.. Un seul poste budgétaire, un bloc horaire de quinze heures (attribué certaines années), constituent le personnel en documentation, auquel il est adjoint un Contrat Emploi Solidarité (C.E.S.)

1.2.3 Le matériel

Le matériel informatique est obsolète. Il est constitué de deux postes qui fonctionnent sous DOS, dont un avec un lecteur de cédéRom. Le seul

matériel plus performant dont nous disposions est un 486 muni d'un lecteur de cédéRom mais dont le son est pratiquement inaudible. Nous avons d'ailleurs rédigé un projet à l'adresse du conseil régional afin d'obtenir une subvention. Ce projet a été retenu et l'année suivant notre étude, le C.D.I a été équipé de façon beaucoup plus performante. Ainsi, attenante au C.D.I, une salle réseau a vu le jour. Elle comprend sept postes pour les élèves et un poste dédié au serveur Novell car la salle fonctionne en réseau. A ce réseau s'ajoute aussi une imprimante couleur et un poste de travail pour la documentaliste, poste de travail accompagné d'une imprimante laser. Cette dotation devrait être complétée l'an prochain.

1.3 Les élèves de notre étude

Cette classe n'est pas représentative de la population scolaire accueillie dans l'établissement. Si on étudie :

- la composition familiale.

Nous nous aperçevons que les familles monoparentales sont rares. En fait, les deux élèves qui vivent dans des familles monoparentales vivent avec un seul parent car l'autre est décédé suite à une maladie.

- l'origine ethnique.

Nous constatons qu'il n'y a aucun élève issu de famille d'origine immigrée.

- l'origine sociale.

C'est ce qu'on nomme communément une classe CAMIF. En effet, beaucoup de parents appartiennent à l'Education Nationale.

1.3.1 " Ni héritiers, ni boursiers"

Pour reprendre l'analyse de François Dubet dans son ouvrage *Les Lycéens*[1], nous pouvons dire que ces élèves ne sont ni héritiers, ni boursiers.

Ce ne sont pas des boursiers dans la mesure où ce ne sont pas des élèves qui doivent tout à l'école. Ils appartiennent à des familles où les parents ont fait des études longues, certains pour devenir enseignants. La plupart des parents ont, pour au moins l'un d'entre eux au sein de la famille, le baccalauréat, certains possèdent même davantage de diplômes. Ces lycéens font des études "normales", on ne peut pas parler de mobilité ascendante pour la génération étudiée (en tout cas à ce moment précis de leurs études).

Mais les familles veillent! Il faut éviter la chute (un élève nous confiera son désarroi en cours d'année : ses parents sont professeurs de mathématiques et il veut faire une première L...!!). Il faut éviter le redoublement (sauf si c'est pour aller en première S). En un mot il faut éviter l'échec (ou ce qui est perçu comme tel). Si tous ces élèves et ces parents trouvent normal de faire des études, le succès n'est pas acquis, n'est pas forcément intériorisé. Ainsi, ma collègue de lettres me rapportera les propos d'un parent qui lui a expliqué qu'il avait passé beaucoup de temps un week-end afin d'aider son fils à trouver des documents pour un travail qu'elle avait donné. La réussite est une affaire familiale.

Ce ne sont pas des héritiers, car ils n'ont pas de privilège de naissance ou de fortune. Le seul héritage à transmettre, c'est la culture des parents et les connaissances des parents dans le domaine scolaire. Culture des parents certes mais pas héritiers. Le département est ainsi constitué qu'à 15 km, Rouen attire la bourgeoisie économique et "intellectuelle". Les grands lycées et les classes préparatoires sont dans cette ville. Même si le pôle urbain est étendu avec les communes adjacentes, il y a une coupure très nette entre Rouen et la banlieue et au sein même de la ville, entre les deux rives.

Il n'y a pas de compétition au sein du groupe classe. Il n'y a pas non plus de véritable projet personnel. Les élèves ont un objectif : le passage dans une

[1] DUBET, François. *Les Lycéens*. Seuil, 1991. 410 p.

filière (la S bien souvent) et l'obtention du baccalauréat afin d'entamer des études supérieures.

Nous pouvons les décrire comme travailleurs, polis mais plus intéressés par l'obtention d'une bonne note que par l'essence des disciplines elles-mêmes. En cela ils sont proches des lycéens rencontrés par Arlette Cohen et Marie-Anne Hugon :

"..., même chez ceux qui obtiennent des résultats corrects l'idée d'une culture scientifique, de son intérêt, de son utilité aujourd'hui est absente du discours. Les connaissances acquises en mathématiques et en physique ne sont jamais présentées comme un moyen d'appréhender le monde et de l'analyser" (p.76)[2]

1.3. 2 La sélection

Les membres de cette classe de seconde ne sont pas des "nouveaux lycéens" pour reprendre l'expression de F, Dubet, mais cela ne veut pas dire qu'ils ne subissent pas une certaine "pression".

Nous sommes dans un sytème scolaire ou "il y a a une emprise considérable de la sélection sur le rapport aux études créant une tension extrême entre l'intérêt intellectuel et la stratégie efficace."[3]

Si, comme nous le verrons plus loin, c'est à l'intérieur et non plus à l'extérieur du système scolaire que s'effectue la sélection, beaucoup de parents et d'élèves perçoivent la classe de seconde comme une "gare de triage".

Notre lycée est considéré, dans cette ville de petite importance, comme un bon lycée, même si nous recevons des élèves en difficulté. Les parents, n'étant pas des héritiers, ne conçoivent pas de les envoyer en internat pour qu'ils soient dans un lycée plus côté. Néanmoins, ils ont mis au point quelques stratégies

---

[2] COHEN, Arlette . HUGON, Marie-Anne. *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues.* Harmattan, INRP, 1995. 221 p. (Cresas 12)
[3] DUBET, François. 1991. p.89

afin que leur enfant soit dans une bonne classe. L'une d'entre-elles, est celle de l'option langue.

Un certain nombre de ces lycéens sont des germanistes première langue, mais en "consommateurs avertis" du système scolaire les parents n'ignorent plus que cette langue est en perte de vitesse, aussi, dans cette classe, pratiquent-ils une langue ancienne. Ce choix de la langue ancienne est là pour pallier "au déclin germaniste" ou quand les élèves sont anglicistes pour être certains que leur enfant soit dans une bonne classe les parents ont souhaité qu'ils étudient le latin ou le grec.

Cette stratégie est pointée par François Dubet mais a aussi fait l'objet d'articles dans Le Monde ou le Monde de L'Education. Une collègue de langue ancienne nous a aussi dit que les élèves continuaient le latin ou le grec en seconde pour être certains d'être dans la "bonne" seconde et qu'ils l'abandonnaient lors de leur passage en première S. Cette collègue s'exprimait ainsi, non pas pour nier la charge de travail qui existe dans cette classe, mais parce qu'en discutant avec les élèves, elle s'était aperçue que les abandons étaient liés au sentiment d'inutilité, au manque de rentablilité de la langue ancienne, une fois la section souhaitée obtenue.

En conclusion, nous pouvons dire que nous sommes en présence des bons élèves de seconde de notre établissement qui visent la première S. Ce sont des élèves qui " ont parfaitement intégrés la logique sélective qui lie la capacité de s'insérer dans la vie professionnelle au niveau de diplôme obtenu à l'issue de la scolarité".[4]

1.3.3 Choix de la classe

Cette classe a été choisie non en fonction des élèves mais en fonction des enseignants qui y intervenaient.

Nos critères de sélection étaient les suivants :

[4]Le Monde

- des enseignants qui avaient déjà travaillé avec nous car nous désirions être certains que le travail serait mené à terme

- un discipline autre que le français.

Plusieurs professeurs de seconde, en lettres, travaillaient avec nous au C.D.I mais nous souhaitions que cette observation s'effectue dans une discipline différente afin que les élèves n'utilisent pas forcément les mêmes ouvrages que ceux qu'ils avaient déjà l'habitude de consulter. Ou alors, s'ils prenaient les mêmes, nous voulions que ce fût par choix et non par habitude. En effet, nous avions constaté que les lycéens avaient tendance à reprendre les ouvrages dans lesquels ils avaient déjà trouvé des renseignements lors de recherches précédentes. Travailler avec eux, dans une autre discipline, était pour nous une tentative d'échapper à ce problème, une façon d'évaluer le réinvestissement des acquis réalisés lors des initiations documentaires précédentes.

II L'expérience

2.1 La problématique

En lycée, un grand nombre d'enseignants attend des élèves qui arrivent du collège, qu'ils sachent déjà se documenter et qu'ils soient autonomes au C.D.I.

Force est de constater que ce n'est pas le cas actuellement.

La circulaire de mission des personnels exercant dans les Centres de Documentation et d'Information[5] assigne aux documentalistes la responsabilité (entre autre) d'initier et de former les élèves à la recherche documentaire.

Nous tenterons de démontrer que le problème est plus vaste et ne se limite pas à un cycle d'initiation.

Au travers d'une étude de type ethnographique, nous étudierons les modes de fonctionnement des élèves, lorsque ceux ci doivent effectuer une recherche documentaire au C.D.I., dans le cadre d'un cours.

Nous tenterons de mettre en avant le mode d'enseignement des professeurs en ce qu'il induit dans la façon de travailler des élèves.

Nous comparerons deux sytèmes éducatifs afin d'appréhender comment se construisent les savoirs dans chaque cas.

---

[5] Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986 : "Mission des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information". *Bulletin officiel du ministère de l'Education Nationale (BOEN)*,27 mars 1986, n°12.

2.2 La méthode

Nous avons observé la classe durant plusieurs semaines dans le cadre d'une étude ethnologique.

Jeanne Favret-Saada dans son ouvrage *Les mots, la mort, les sorts*[6] (p.36) souligne la difficulté qu'il y a pour le chercheur à savoir comment son interlocuteur le perçoit.

Selon l'image qu'a l'élève du documentaliste, selon la place qu'il occupe dans l'établissement, selon la reconnaissance et la connaissance que les enseignants ont de la fonction des documentalistes et enfin selon les relations que les élèves entretiennent avec le lieu C.D.I. et la documentaliste au collège, les réponses et les comportements des lycéens seront différents.

Pour reprendre aussi Jeanne Favret-Saada, qui affirme qu'étudier la sorcellerie en pays de bocage c'est être loin de l'ethnographie objectivante, nous dirons nous aussi qu'il nous est difficile d'être objectif quand, membre du système scolaire, nous en étudions une de ses composantes. Et ce, d'autant plus que nous sommes pleinement impliqués.

Nous reprendrons donc à notre compte les affirmations suivantes :

1."On ne peut vérifier aucune information".

Ici avec des adolescents, nous pouvons dire qu'il est difficile d'établir les liens entre leur dire et leur faire. Ils ne souhaitent pas expliciter leurs démarches intellectuelles, ne souhaitent pas être observés. Pour cela, ils développent des stratégies diverses, en fonction de leur personnalité, comme nous le verrons plus loin.

2".On ne peut entendre les deux parties...puisqu'entre eux la communication est coupée".

[6] FAVRET-SAADA, Jeanne. *Les mots, la mort, les sorts.* Gallimard, 1977. 427 p. (Folio essais 3)

Nous reprendrons en partie cette affirmation pour signaler, que nous avons souvent constaté, que les élèves ne semblent pas savoir ce que veut le professeur. Dans notre travail, souvent nous entendons " je ne comprend pas ce qu'elle demande", "avec tout ce que j'ai copié cela devrait lui suffire" !!

3".On ne peut enquêter dans son quartier".

4."On ne peut prétendre tenir une position d'extériorité".

C'est vrai qu'il est difficile d'être juge et parti. Il n'est pas aisé de choisir sa place et de définir son rôle dans le cas d'une étude ethnométhodologique participante. Dans cette séance, nous cherchons à ce que le travail des élèves aboutisse, peut-être plus encore que d'habitude. Il nous faut veiller :

- d'une part, à ne pas nous substituer aux élèves
- d'autre part, à ne pas les négliger, à nous comporter de manière identique à celle que nous adoptons lors des autres séances ou avec d'autres classes.

" Qu'une ethnographie puisse être dépendante des humeurs de l'ethnographe", comme le dit justement Jeanne Favret-Saada, nous en sommes conscients. Il convient de le savoir, de l'avoir présent en mémoire de façon à approcher au plus près d'une certaine objectivité.

2.3 Les données

Cette observation s'est déroulée durant deux mois en demi groupe, dans le cadre du cours de Sciences Physiques, mais aussi lorsque les élèves venaient au C.D.I. pour travailler en dehors de leurs cours.

Nous avions précédemment observé ces élèves durant cinq mois, dans le cadre d'un travail commun avec le professeur de lettres. Les élèves avaient été initiés à la connaissance du C.D.I., au cédéRom Encarta, au logiciel documentaire B.C.D.I.
Puis, nous leur avions fait faire deux dossiers documentaires.

Lors d'un travail en module de lettres, j'avais enregistré le déroulement d'une séance.

Plusieurs problèmes s'étaient posés :

- En premier lieu, un problème technique.

Il se dégageait une sorte de brouaha inaudible.

- Dans un deuxième temps, nous avions tenté de résoudre ce problème en captant au plus près les interventions des élèves.

Cela avait posé un autre problème :

- Les lycéens ne supportaient pas d'être enregistrés car non seulement leurs interventions auprès du professeur étaient enregistrées mais aussi leurs apartées. Les lycéens ressentaient, à juste titre, cette mesure comme une intrusion dans leur univers, chose que l' on peut comprendre facilement. Enfin, les élèves qui acceptaient la présence du magnétophone enregistreur ne se comportaient pas comme ils en avaient l'habitude. Ils devenaient guindés et cherchaient à poser "La Bonne Question".

Nous avons donc pris des notes durant les séances et quand les lycéens venaient au C.D.I.

Là aussi, nous nous sommes heurtés à des difficultés :

- Les lycéens nous demandaient à quoi servaient ces notes.

Nous ne leur cachions pas et leur répondions qu'elles nous servaient dans le cadre d'une recherche que nous effectuions, que les renseignements que nous notions étaient anonymes.

- Il est fort difficile habituellement de suivre plusieurs groupes en même temps.

Cela l'est, plus encore, quand l'observateur participe à la séquence et ne se contente pas seulement de glaner des renseignements. Lorsque nous intervenions avec un groupe, des éléments de cette étude nous échappaient car nous ne pouvions voir ce que faisait les autres élèves.

- Le public lycéen est fort différent du public collégien, il ne supporte pas facilement d'être observé ou d'expliquer comment il travaille. Il existe un certaine retenue face à l'adulte.

- Les élèves savaient que nous participions à l'évaluation finale. Nous n'étions donc pas, pour eux, des personnes "neutres" (mais existe-t-il vraiment une neutralité des adultes dans l'univers scolaire ?)

Ces remarques mises à part, il faut néanmoins rappeler que comme nous avions travaillé avec eux dans le cadre des modules de lettres, nous nous connaissions assez bien. Les élèves nous interpelaient facilement n'hésitant pas à nous demander un renseignement. Ils étaient sûrement plus capables que bien d'autres élèves de cerner la fonction du documentaliste et du C.D.I. Ils savaient ce qu'ils pouvaient attendre à la fois de notre personne mais aussi du lieu.

Nous pensons qu'il est nécessaire d'insister sur la composition de la classe. La composition d'une classe n'est pas sans incidence sur le déroulement d'une séquence d'enseignement. Le temps consacré à l'organisation et à la discipline occupent moins de cinq minutes dans 80 % des bonnes classes de lycée mais plus de 10 minutes d'une séquence d'enseignement dans 20 % des mauvaises classes de collège ou de LP. Dans cette même séquence, les temps d'écoute exigés

des élèves et les temps de travail individuel équivalent, mais le premier tend à augmenter en passant d'une bonne à une mauvaise classe.

" Plus généralement, tout se passe comme si, confrontés aux difficultés pédagogiques inhérentes à des classes de faible niveau scolaire, les professeurs du secondaire globalisaient plus qu'ils n'individualisaient leur enseignement et privilégiaient l'intervention sur le mode magistral au détriment des exercices ou travaux en petits groupes d'élèves." (p.44)[7]

Nous ne pouvons donc ignorer que les pratiques des enseignants sont différentes en fonction de l'appréciation qu'ils portent sur les élèves. Il nous faudra donc toujours situer l'analyse de notre étude dans ce cadre là. Nous sommes en présence de bons élèves et donc plus que les autres ils ont l'habitude d'être en situation d'écoute.

2.3.1 La mise en place du travail et les objectifs des différents partenaires

2.3.1.1 La mise en place du travail

Le travail est présenté aux élèves à la fin du cours pendant une dizaine de minutes. Le professeur explique aux élèves qu'ils devront préparer la prochaine leçon et, qu'elle effectuera les travaux pratiques elle même.

Le premier chapitre doit être consacré au carbone, elle leur indique que les recherches doivent les amener, en fin de parcours, à parler de l'effet de serre. Ici on peut noter que les élèves demandent au professeur de répéter plusieurs fois le terme, on peut se demander si c'est parce qu'ils ignorent ce phénomène ou, si c'est parce qu'elle n'a, à aucun moment, abordé le problème de

[7] Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.Enseigner dans les collèges et les lycées.*Les dossiers d'éducation et formations*. Février 1996, n°61

la pollution, que les élèves n'ont pas fait le rapprochement avec un phénomène qui est pourtant traité dans la presse.

Puis, elle passe au second chapitre qui doit traiter des hydrocarbures. A ce moment là, elle leur précise que « ce que c'est, sera fait par (elle) en cours. Elle précise que les hydrocarbures sont le pétrole et le gaz, qu'elle désire savoir où on les trouve, comment on les extrait, comment on les transporte et que l'on parle de la première transformation -distillation.

Ensuite elle précise que lorsqu'on a distillé, l'on a deux grands types de produits.

Le chapitre 3 doit parler des sources d'énergie c'est-à-dire des hydrocarbures, ce qui est plus général que le pétrole. Il y a là encore une partie à étudier : les transformations. Il faut donc voir tout ce qui est carburant. Il est possible d'introduire une partie historique. Il faut finir en parlant des produits de remplacement des sources d'énergie, surtout en matière de carburant.

Le chapitre 4 doit aussi traiter de ce qu'on obtient aussi quand on a transformé : "les matières premières pour l'industrie chimique et là dedans, il y a les plastiques. Il faut définir le lien qu'il y a entre le pétrole et les plastiques, les différents plastiques et leurs utilisations. Les recherches doivent aussi porter sur les nouveaux matériaux qui tendent à remplacer les plastiques, ce qui est écologique même si je n'aime pas trop ce mot."

A ce moment là, le type de travail demandé est rappelé :" il consiste en une intervention orale de 20 à 30 minutes, plus si vous le désirez. Il est possible d'apporter des documents, des films si vous enregistrez des émissions ou des débats" indique leur professeur.

Les élèves doivent aussi remettre à leur camarade une feuille de format A3 qui résumera leur exposé.

2.3.1.2 Ambiance

Les élèves sont très attentifs à ce que dit leur professeur, ils prennent en note les différentes indications.

Ils doivent, après cela, choisir de former quatre groupes de quatre élèves. Cela ne pose aucun problème et les groupes se forment sans aucune difficulté, sans le rejet d'aucun élève.

Leur professeur me signale que la fois précédente lorsqu'elle a procédé à ce genre d'opération cela avait été plus compliqué, il avait fallu opérer un classement et des ordres de préférence pour essayer de réunir les élèves qui le souhaitaient.

Comment se constituent les groupes ?

D'abord par deux, chacun avec son voisin, ce qui semble logique puisque l' élève peut s'asseoir aux côtés du camarade qu'il apprécie. De mémoire, je dirais (la chose est vérifiée) que cela correspond au binôme qui, à chaque fois a effectué un dossier en français, aux groupes que je vois se former au C.D.I, en dehors des heures de cours.

Il faut noter que, sauf un groupe, les groupes qui se sont formés ne sont pas mixtes. Il y a une coupure que l'on retrouve souvent dans cette classe.

Il y a une bonne ambiance entre les élèves.

La répartition des sujets s'effectue sans problème entre les groupes et ce, dans les deux classes de module.

Intervention de la documentaliste

A ce moment là, lorsque la répartition est effectuée, j'interviens pour indiquer aux élèves qu'ils seront accueillis au C.D.I le mercredi suivant avec leur professeur et qu'ils pourront effectuer leurs recherches.

Je leur précise que, comme leur professeur m'a fourni à l'avance les sujets, j'ai pu « me mettre à leur place » et j'ai effectué les recherches. J'ai ainsi trouvé un certain nombre de documents. J'indique que j'ai pris soin de photocopier des documents afin de leur permettre de travailler plus facilement et plus vite avec les sources qui les intéressent.

Je leur dis que je n'ai pas pu photocopier tous les documents, et que donc s'ils désirent des photocopies d'autres documents ils pourront en avoir.

Je leur indique que je n'ai pas forcement photocopié ce qui est le plus important. En fait, j'apporte cette précision pour qu'ils ne préjugent pas arbitrairement de la qualité des sources photocopiées (ce qui me semble important). Je leur précise aussi que, comme l'imprimante est fragile, j'ai déjà effectué le tirage d'un certain nombre d'articles et qu'ils seront à leur disposition.

Toutefois, je leur précise qu'il leur faudra effectuer les recherches que je ne leur fournirai les photocopies qu'en échange des références du document.

Cette technique permettra aux élèves de travailler plus rapidement puisqu'ils ne bloqueront pas les encyclopédies.

On pourra ainsi avoir un taux de roulement des usuels, des manuels et il en sera de même pour les cédéRoms puisque pour l'instant nous ne disposons que d'un seul poste multimédia.

Pour moi elle aura un autre avantage : indépendamment des sources citées par les élèves, j'aurai un meilleur point de repère quant à la liste des documents véritablement consultés.

Ces documents ont déjà été remis à l'enseignante afin qu'elle aussi puisse les consulter, elle a par ailleurs, fait don au C.D.I. d'un certain nombre de documents dont elle disposait, afin que les élèves puissent les utiliser lors de leurs recherches.

Puis, je distribue une feuille blanche à chaque groupe d'élèves et je leur demande de répondre aux questions que je pose au fur et à mesure. (Toutes les réponses sont orthographiées comme les élèves....).

Ils notent tout d'abord le nom des élèves qui constituent le groupe et le sujet choisi :

Groupe 1 : Les Sols et Les plantes.

Groupe 2 :

Groupe 3 : L'Agriculture et la pollution des eaux.

Groupe 4 : Les engrais industriels.

Groupe 5 : L'utilisation des hydrocarbures comme source d'énergie.

Groupe 6 : chapitre II.

Groupe 7 : Les matières premières pour l'industrie chimique.

Groupe 8 :Le carbone dans la nature.

A chaque groupe d'élèves, Nous demandons :

Dans quel(s) lieu(x) pensez-vous trouver de la documentation ?

(Nous devons préciser à ce moment là qu'un lieu n'est pas un livre car j'entends une élève dire : dans un livre, un des élèves bien sur sous forme de boutade me regarde en souriant et me dit : au C.D.I.)

Groupe 1 : C.D.I., bibliothèques municipales, personnelles,

Groupe 2 : bibliothèques, C.D.I.

Groupe 3 : C.D.I, à la maison, entreprise des eaux

Groupe 4 : C.D.I. du lycée, bibliothèques municipales, chez nous, dans les jardineries.

Groupe 5 : C.D.I., bibliothèques, télévision

Groupe 6 : C.D.I., bibliothèques municipales

Groupe 7 : C.D.I., bibliothèque,chez nous

Groupe 8 : C.D.I. , bibliothèque, médiathèque, chez nous

Aujourd'hui en l'état de vos connaissances, quels documents pensez vous utiliser pour vos recherches?

Groupe 1 :Encarta, livres de physique, universalis, axis, livres de sciences naturelles

Groupe 2 :Encyclopédies, manuels, dictionnaires, CDROM

Groupe 3 :Encyclopédies Atlas, Larousse, Quillet. L'ordinateur(logiciel) Livres sur la mer

Groupe 4 : CDROM, Manuels, Modes d'emploi des engrais

Groupe 5 : CDROM, Encyclopédie, Manuel scolaire, universalis, tout l'univers Dictionnaire, Atlas

Groupe 6 : Encyclopédie, manuels, livres spécialisés, Magazine(ex : SVJ SV)

Groupe 7 : Encyclopédies, dictionnaires, quid, manuels, dossier de 3ème (matériaux de recyclage) magazines de sciences

Groupe 8 : Encyclopédie (Autodidacte des Sciences...), Magazine (Sciences et vie junior...) Reportages, Ecolo 6...

Que connaissez - vous sur le sujet ? :

Réactions des élèves :

- soit un air affolé : rien
- soit de la part d'un élève (Alexandre) : tout.

Il a fallu alors préciser qu'il était fort possible et admissible de ne rien dire puisque nous sommes en amont d'un cours,(le professeur les rassure en ce sens) mais que nous étions persuadés qu' ils connaissaient quelques chose sur le sujet:

Réponses orales

- le prix (*des carburants*)

-oui si tu veux

-Ah, je connais aussi les sortes de carburants

-Oui, c'est bien, continue

Réponses écrites :

Groupe 1 :Cycle du carbone,(on en a qu'une idée) nutrition des plantes

Groupe 2 : ça regroupe les insecticides, les produits contre les maladies des plantes...

Groupe 3 : Beaucoup pollution traitement de l'eau

Groupe 4 : Les engrais industriels sont des produits chimiques qui servent à nourrir la terre et à la rendre plus fertile, ainsi que les plantes. Les principaux utilisateurs sont les agriculteurs

Groupe 5 : Le prix des carburants et nom. Nouveaux carburants(GPL électrique)

Groupe 6 : Localisation off shors- gisements dans la croûte terrestre (en Arabie Saoudite)

extraction plate forme

transport pétrolier, oléoduc, gazoduc

distillation raffinerie

Groupe 7 : Le plastique fait partie des matières premières de l'industrie chimique. Sa fabrication pollue, différentes formes de plastiques (mous, durs) il est recyclable, quand il est brûlé, il est toxique.

Groupe 8 : Rien du tout, mise à part les cours étudiés l'année dernière (en seconde)

2.3.3.3 Les objectifs du professeur

- Le premier objectif de l'enseignant est le suivant : faire présenter par les élèves une question de cours, sous forme d'exposé et obtenir aussi un résumé synthétique du travail.

- Le deuxième objectif est l'acquisition de l'autonomie. Les élèves doivent gérer au sein de chaque groupe une recherche et apprendre à se partager le travail.

- Le troisième objectif est la prise de parole devant le groupe. Cette prise de parole n'est pas évidente car même dans les classes où l'ambiance entre les élèves est bonne, les adolescents ont de plus en plus l'habitude d'être passifs.

- C'est aussi un objectif d'évalution car près de la moitié des élèves de cette classe sont désireux d'aller en première S.

2.3.3.4 Les objectifs de la documentaliste

Cette observation se situe à la fin du deuxième trimestre et au début du troisième trimestre, après de nombreuses séances au C.D.I. (Nous employons ici le terme de "nombreuses" non pas que nous estimions que les élèves aient été trop souvent là, mais parce que le nombre d'heures passées avec eux ne relève pas d'une habitude en classe de seconde. Chaque année, nous n'avons qu'une classe (celle qui a pour enseignants ces professeurs de lettres et de physique) qui vienne aussi souvent au C.D.I. Nous souhaitons observer ces élèves, tenter de savoir s'ils ont su réinvestir les apprentissages effectués en cours de français.

Cette observation est aussi un peu un test pour nous. Nous pensons avoir obtenu les conditions optimales en lycée pour ce qui est des conditions d'apprentissage à la recherche documentaire. Il convient donc de savoir si cet apprentissage porte ses fruits. Si, lorsque nous constatons un échec des situations d'apprentissage à la recherche documentaire cela est :

-seulement lié à l'absence de temps que nous pouvons consacrer aux élèves

- ou le résultat d'un autre problème.

2.2.3.5 Les objectifs des élèves

L'objectif des élèves est simple, il faut avoir une bonne note. Les élèves sont proches de la fin de l'année, donc proches du moment des conseils de classe et de l'orientation. Il est, pour ceux qui veulent aller en première S, primordial d'avoir une bonne note. Les autres sont aussi des élèves studieux qui envisagent :

- soit de redoubler car ils savent qu'ils ne peuvent espérer cette année un passage en première S. Ils ne souhaitent pas entrer en conflit avec ma collègue en refusant de travailler. Il faut être prudent, elle sera peut-être leur professeur l'année prochaine.

- soit d'aller en première L, mais du fait qu'ils sont assez studieux, ils effectuerons leur travail sans arguer que "cela ne leur sert plus à rien"

2.4 L'observation

2.4.1 L'organisation matérielle

Le travail se déroule sur trois séances aux C.D.I.

La première séance dure quarante minutes.

Les deux autres séances durent une heure trente.

Les élèves se rendent au C.D.I, rapidement, lors de la première séance qui a lieu à la suite d'un cours. Nous faisons rapidement le point sur les documents qu'ils vont utiliser.

Comme tous les groupes désirent utiliser le seul ordinateur multimédia, nous nous mettons d'accord et chaque groupe disposent d'une dizaine de minutes. Les horaires sont inscrits au tableau. Mais, comme nous le verrons plus loin, tous n' ont pas utilisé la possibilité qui leur était offerte.

Lors des deux séances suivantes, les élèves seront toujours là à l'heure, ils s'installeront rapidement avant l'arrivée de leur professeur. Il n'y aura jamais d'égaré du type : "Aujourd'hui, je croyais que l'on faisait cours" comme cela a pu arriver avec des élèves d'autres classes. De même, nous n'avons jamais vu ces élèves arriver au C.D.I., alors que l'un de leurs professeurs les attendait en salle de cours.

Troisième séance

Les élèves s'installent rapidement au C.D.I. et commencent leur travail. Ils sont très motivés car ils savent que c'est la dernière séance de travail au C.D.I , la date de leur exposé est fixé, ils ont peu de temps à cette période de l'année où il y a beaucoup de jours fériés.

2.4.2 Observation des groupes

2.4.2.1 Groupe sur l'agriculture et la pollution

Première séance

Delphine et Amélie sont occupées à utiliser l'encyclopédie Encarta. Ces deux élèves ont déjà, plusieurs fois, lors de leur travail en français, commis des hors sujets. Je m'aperçois qu'elles effectuent une recherche plein texte avec le mot agriculture Elles obtiennent plus de cent articles. Naturellement elles sont

effarées, effrayées par le nombre d'articles. Cela va leur demander un travail de lecture important.

Nous les questionnons :

Où pensent-elles trouver encore de l'information ? (tentative de ma part de cerner leur démarche)

Amélie répond : "J'ai mon père qui travaille dans une agence de l'eau et il va me donner des documents".

Delphine ajoute : "J'ai beaucoup de documents sur l'eau, sur la mer et même sur les baleines, j'adore les baleines c'est trop mignon! ".

Interloqués, nous leur demandons quel est le rapport avec leur sujet. Elles nous répondent l'agriculture et l'eau. Nous insistons, quel est le rapport avec les mers ? Après un échange un peu vif, elles expliquent qu'elles font un exposé (peut-être même deux si nous les suivons bien !) qui à deux sujets : l'agriculture et l'eau et, dans le cadre de l'eau, Delphine nous annonce qu'elle va pouvoir parler des baleines. D'ailleurs, elles se demandent si elles doivent traiter de l'agriculture partout dans le monde.

Nous leur demandons de se remémorer le précédent cours et d'essayer de situer les différents exposés. Ont-ils un lien ? Il faut avouer qu'elles restent très dubitatives et silencieuses. Il nous faut leur indiquer que le professeur désire que l'exposé porte sur la pollution des eaux mais la pollution de l'eau liée à l'agriculture.

Le temps de travail imparti pour la recherche sur Encarta est écoulé. Afin qu'elles ne soient pas trop déçues et ne s'enferment pas dans un refus de travailler, nous leur proposons d'effectuer une recherche sur BCDI., qui aura lieu les fois suivantes.

Deuxième séance

La recherche commence avec le logiciel B.C.D.I.. A notre grand étonnement, elles ne s'intéressent pas à la première notice. Nous les laissons poursuivre et nous continuons. Elles sélectionnent les deux fiches suivantes. La sonnerie du cours s'annonçant, nous reviendrons la prochaine fois les questionner sur le pourquoi de ce rejet de certaines notices.

Troisième séance

Nous leur demandons d'effectuer la même recherche sur B.C.D.I., afin de justifier le choix de leurs documents. Après, un tâtonnement elles redécouvrent la fiche et cette fois, l'acceptent.

Nous voulons savoir pourquoi elles l'avaient refusée la première fois; après un moment d'hésitation, elles nous disent qu'elles ne devaient avoir lu que le titre. Le même problème de lecture va se retrouver pour la fiche sur la pollution et les grenouilles.

Ces élèves n'ont aucune pratique de la lecture de la presse et de ce fait se polarisent sur des titres sans voir que ce sont des titres incitatifs. De même, elles n'utilisent pas le document sur les grenouilles dans la mesure où il ne répond pas à la question mais amène à en poser une autre sans pour autant forcément répondre à la première.

2.4.2.2 Groupe sur les pesticides

Première séance

Thibaut utilise l'encyclopédie Encarta, directement en plein texte, et se trouve en situation de bruits. Nous sommes obligés d'intervenir afin de lui proposer la même démarche que durant les exposés de français : définition du

sujet, définition des mots clés du sujet, lecture des articles, utilisation des mots indiqués en rouge afin d'établir des pistes de recherches.

Seconde séance

Olivier X. est devant l'encyclopédie Encarta et veut trouver l'historique de l'utilisation des pesticides mais il ne touve qu'une indication qui le renvoie à une série de mots. Nous lui proposons de les consulter, et à partir de là, de voir ce qu'il va trouver.

En fait, il est totalement déstabilisé car il ne trouve pas une définition comme d'habitude mais des renvois à d'autres mots. Il y a un "blocage". Olivier X. refuse d'aller consulter les autres définitions. C'est comme si, pour lui, du fait d'une présentation différente, il ne comprenait pas qu'il peut chercher ailleurs de l'information. Il attend au moins une définition du mot pesticide; cela n'étant pas le cas, il stoppe toute recherche.

A ce moment là, nous sommes interpellés par Thibaut qui s'est livré à une recherche en utilisant le logiciel B.C.D.I. et qui nous demande deux périodiques. Nous constatons que l'un d'entre-eux est InterC.D.I. Comme nous lui disons qu'il a dû faire une erreur de référence Thibaut insiste en nous disant que l'article parle de l'agriculture. Nous consultons ensemble le logiciel et nous nous apercevons qu'en fait Thibaut s'est livré a une lecture erronée du résumé. Nous lui demandons de relire le résumé mais il ne prend pas du tout conscience de son erreur. Nous lui expliquons son erreur, et, comme à son habitude, il marmonne. C'est un élève qui reconnait difficilement ses erreurs, qui refuse de reconnaître qu'il est en situation d'échec.

La personne en Contrat Emploi Solidarité va lui chercher son magazine et Thibault met à profit ce temps pour demander à Olivier X. de faire une recherche avec l'Encycopédie Encarta. Il lui demande de chercher le mot pesticide mais de limiter sa recherche au XIXème siecle. Olivier X. s'exécute,

sans faire état de ses précédentes recherches et nous devons intervenir car il situe le curseur non sur 1800 mais à partir de 1900.
Aucun article ne se rapporte à cette sélection. Thibaut insiste en lui disant que les pesticides ont été utilisés, pour la première fois, au XIXème siècle. Il a déjà trouvé ce renseignement. Je m'aperçois alors que Thibaut a, sur sa table, une photocopie d'un article de l'Encyclopédie Universalis et qu'il l'a découpé (6 cm sur 6 cm), afin de n'en conserver qu'un tout petit élément la partie historique. Il demande alors à Olivier X. de rechercher bouillie et bordelaise. Là encore sans résultat.

Nous lui proposons de retourner au mot pesticide, de faire une recherche de type dictionnaire et de recommencer la recherche en suivant les indications.

Nous aboutissons ainsi à fongicide et le tirage a lieu car l'article intéresse Thibault.

Dans ce groupe un seul a travaillé, un seul a réfléchi -en apparence - tout le travail a été organisé au profil d'un seul. Thibault n'a surement pas progressé dans sa façon d'effectuer une recherche et Olivier X. a travaillé durant une heure sans trouver d'éléments de renseignements, concernant la partie qui l"intéresse.

Thibault est un élève qui a l'habitude d'utiliser Erncarta qui tente même de monopoliser cette encyclopédie. Il est fasciné par l'outil, il le maîtrise très mal mais n'admet pas d'être en situation d'échec. Il a tendance à couper court à toute tentative d'explication à la différence d'Alexandre qui, lui au contraire, est près à accepter toute remarque qui accroît ses connaissances et l'intègre aussitôt en la faisant sienne. (Exemple pour cela du "bruit documentaire" que nous évoquerons plus loin.)

Sabine et Alexandra, deux bonnes élèves de ce groupe utilisent essentiellement les encyclopédies papier pour travailler.

2.4.2.3 Groupe sur les sols et les plantes

Ce groupe va se rendre directement devant le rayon Science et va utiliser les manuels. Ce sera le seul groupe qui aura cette tactique, alors que tous les autres, qui ont pourtant déjà utilisé les manuels lors des précédentes recherches avec leur professeur de français, ne vont pas les utiliser. Ce groupe de garçons se spécialise par ailleurs, et ce quelque soit la discipline, dans une accumulation de photocopies durant les séances au C.D.I. et un travail "caché" au domicile.

Cela tient sans doute à la composition particulière de cet ensemble : deux d'entre-eux sont des frères jumeaux et le troisième est "supporté" avec condescendance. Cet état est lié au comportement infantile d'Olivier Y. Ce dernier est incapable de commencer son travail et ne trouve une place au sein du groupe qu'en passant son temps à demander à ses camarades si c'est intéressant pour eux ce qu'il vient de trouver et se propose d'aller le photocopier. Son intervention orale sera la reprise intégrale du texte de l'ouvrage documentaire qu'il a trouvé.

2.4.2.4 Groupe sur les plastiques

Cette observation n'a pas lieu durant une séance avec le professeur mais en dehors du cours de physique

Les quatre filles croulent sous les documents qu'elles ont disposés sur la table. Elles me disent ne pas savoir quoi faire, que le professeur a changé de sujet, qu'elle (sous entendu le professeur) voulait qu'elles traitent du plastique et puis que, maintenant elle (le professeur) veut qu'elles parlent des dérivés du pétrole.

Nous leur demandons si elles ont lu l'ensemble des documents. Aucune n'a lu l'entierté des documents, elles ont souligné des éléments qui leur semblaient importants, d'autres sont là et soufflent en disant ne pas y arriver.

Nous leur proposons de classer les documents, de leur faire des photocopies de tous les documents en plusieurs exemplaires afin qu'elles puissent les lire et qu'il n'y ait pas le même problème que lors des derniers exposés où les informations se recoupaient. Elles acceptent mais de nouveau nous répètent qu'elles ne savent pas ce que veut leur professeur. Nous leur proposons de nouveau de faire un tableau et d'ordonner les documents de les regrouper en fonction de leur contenu et d'organiser un plan à partir de là. Elles nous regardent, manifestent peu d'enthousiasme, puis l'une d'entre elles accepte et une autre s'écrie aussitôt :"je note, je fais le tableau". C'est pour elle une façon d'éviter la lecture des documents et le classement des différents éléments. Cette attitude s'est déjà produite en cours de français.

La sonnerie retentit, devant le désarroi qui persiste, nous leur conseillons de demander au professeur de redéfinir le travail, elles nous répondent que c'est ce qu'elles vont faire.

En analysant cette situation, nous pouvons dire que ce groupe a un problème pour se situer. Le groupe précédent doit traiter du pétrole et le groupe suivant des carburants. Elles n'arrivent pas à cerner leur propre travail car elles n'arrivent pas à cerner le travail du groupe qui les précède et du groupe qui les suit car dans les documents qu'elles possèdent elles ont des remarques qui concernent les autres groupes et cela parasite leur travail; elles ne peuvent se concentrer.

2.4.2.5 Groupe sur le pétrole

Première séance

Alexandre et Nicolas sont absents lors de cette séance.
Guillaume et Xavier travaillent à partir des encyclopédies.

En dehors des séquences organisées en collaboration avec le professeur de Sciences Physiques, nous avons pu constater que Guillaume vient souvent au C.D.I.. Le plus souvent, il a un livre ouvert devant lui, il nous répond qu'il a tous les documents mais se demande si la carte de localisation du pétrole conviendra. De tempéramment assez inquiet, il a préparé sa partie bien avant ses camarades et le jour même de la présentation de son exposé il sera au C.D.I. afin "d'apprendre son texte"(sic). Pendant toutes les préparations, la seule question de Guillaume a été de nous demander si nous n'avions pas de meilleure carte de localisation du pétrole dans le monde, si nous pensions que celle qu'il venait de trouver était correcte, si elle était assez claire... Guillaume s'est constamment polarisé sur ce point. Pour, en définitif, ne pas présenter de carte de localisation du pétrole lors de l'exposé!

Un élève de ce groupe est particulièrement brillant - et ce quelles que soient les disciplines (littéraires ou scientifiques mais aussi sportives puisqu'il excelle dans ce domaine et participe à des compétions dans différentes disciplines).

Cet élève manipule le matériel informatique sans problème et les différents supports aussi. Il tente d'intégrer toute nouvelle information et se l'approprie en la faisant sienne aussitôt. Nous prendrons pour preuve, une séance de recherche au C.D.I., en français, au début du second trimestre.
Lors de la présentation d'Encarta, à Alexandre et Nicolas, en leur montrant la fonction de recherche plein texte, nous avons employé le mot bruit. Aussitôt, Alexandre a relevé la formule et en a demandé l'explication. Nous avons pu

constater que quelques minutes après, il expliquait la recherche plein texte à un de ses camarades tout en lui montrant le "bruit", qu'occasionnait ce mode de recherche, en employant volontairement le terme pour le faire sien.

Alexandre maîtrise parfaitement l' encyclopédie Encarta car il utilise à à la fois la recherche plein texte mais sélectionne aussi les articles en utilisant le module thème. C'est le seul élève qui sache faire cette recherche correctement et il a appréhendé tout seul cette fonction (il ne dispose pas de cette encyclopédie chez lui). Alors que d'autres élèves doivent de nouveau être initiés à la recherche dans l'encyclopédie Encarta lors de ces séquences avec le professeur de Sciences Physiques.

En cette fin d'année, Alexandre s'est laissé dépasser par le temps et, la veille de l'exposé, il est encore au C.D.I. à prélever de l'information dans un ouvrage documentaire. Il affirme d'ailleurs qu'il n'a rien fait mais que cela ne lui posera pas de problème et qu'il y arrivera d'ici demain.

C'est le comportement typique d'Alexandre de toujours prétendre qu'il sait tout et que tout est facile. "L'an prochain en 1ère S, il faudra que je commence à travailler" (sic).

C'est un comportement à relier à celui des lycéens décrits par Dubet, lorqu'il parle des héritiers -même si la définition ne peut totalement s'appliquer à Alexandre (sociologiquement il n'appartient pas au groupe des héritiers, comme nous l'avons expliqué plus haut, l'établissement n'est pas un lycée qui attire les héritiers). Il fait partie de ces élèves qui revendiquent le fait de travailler facilement sans s'investir vraiment, pour l'instant, qui attendent les choses sérieuses, pour plus tard. Dans le même temps, nous savons qu'il est fortement épaulé par ses parents qui suivent de très près sa scolarité, et qui, éventuellement, l'aident et lui fournissent les documents recherchés. A propos d'un travail demandé par le professeur de français, le père d'Alexandre a ainsi indiqué, lors

d'une rencontre parents-professeurs, qu'il avait été mis à contribution pour une recherche de documents.

2.4.2.6 Groupe sur les engrais

Ce groupe est constitué de quatre filles. Aline dirige le groupe lors de la première séance et dès le début elle divise le travail en quatre.Très littéraire, elle choisit la partie historique. A partir de là, ces quatre élèves vont chercher des renseignements à faire entrer dans un schéma pré-établi.

Ce groupe travaillera peu au C.D.I. car Aline partira en voyage scolaire en Allemagne et l'une d'entre-elles sera malade.

Spécialistes de la recherche dans les encyclopédies et dans les dictionnaires, elles n'utilisent pas volontier les outils de recherche informatique.

2.4.2.7 Les autres groupes

Les autres groupes, en apparence, ne présentent pas de caractéristiques particulières. On ne peut définir leur comportements de façon caractéristique. Il est possible aussi que les autres élèves n'aient pas bénéficié de la même attention de ma part, en raison du temps imparti, où parce que des liens se créent au cours des séances, au profit de certains élèves, alors que d'autres sont délaissés (volontairement ou involontairement).

2.4.3 Méthodes de recherche des élèves

2.4.3.1 La répartition des tâches

Avant de rechercher des documents les élèves se sont déjà répartis leur sujet en divisant l'exposé en autant de parties qu'il y a d'élèves au sein du

groupe. C'est un système qu'ils utilisent depuis le début de l'année et qu'ils ont toujours refusé de remettre en cause.

Pourquoi ne remettent-ils pas en cause ce système de recherche?

Nous pensons que c'est lié au fait que, les professeurs, afin de les guider, leur donnent des pistes de travail. Incapables d'autonomie, les élèves utilisent ces pistes comme des tuteurs mais aussi comme des limites et se refusent à essayer de trouver autre chose que ce qu'ils pensent que le professeur leur a dit car :

- soit ils ignorent totalement le sujet (ou du moins le croient-ils),
- soit ils ont quelques connaissances mais partent du principe suivant : si le professeur m'en a parlé c'est qu'en retour il veut que je lui en parle, s'il n'a pas évoqué tel document ou telle information, c'est qu'il ne trouve pas que c'est important. Pourquoi devrais-je prendre le risque de fournir autre chose que ce que le professeur attend ? C'est son domaine, il est compétent (l'autorité de notre collègue n'est jamais remise en cause), les élèves jouent le jeu.

Dés le départ, la recherche est faussée.

Les élèves souhaitent avant tout répondre à une demande du professeur à la question qui selon eux a été posée et qui est en fait moins large que le sujet : "elle a dit qu'elle voulait qu'on parle de...", "elle ne dit pas toujours la même chose", "je n'ai pas compris de quoi elle voulait qu'on parle" sont des litanies que nous entendons sans cesse.

Les élèves ne donnent pas le sentiment de construire un travail en estimant les éléments importants qu'il y a dans les documents mais cherchent à traiter le sujet de la façon dont le professeur est supposé vouloir l'entendre.

Ainsi, plusieurs élèves à partir des pistes énonçées par le professeur, se découpent le travail de recherche, se divisent d'emblée l'exposé. C'est extrêmement marqué chez une élève comme Aline, que ce soit en français ou en physique, son groupe débute les recherches après les autres car les élèves se sont déjà divisés l'exposé, endiifférentes parties, en fonction des élèments d'information fournis en cours.

2.4.3.2 Utilisation des encyclopédies

Plusieurs mois de pratique du C.D.I. et l'expérience de deux dossiers en cours de français, les ont amené à se rendre directement dans le rayon où sont rangés dictionnaires et encyclopédies

Tous les élèves de cette classe utilisent désormais, et instantanément, les dictionnaires et les encyclopédies, pour effectuer leurs recherches. Une fois que les élèves sont en possession des dictionnaires et des encyclopédies, nous tenons à signaler ici qu'ils trouvent sans problème le mot recherché. Si nous apportons cette précision, c'est que nous avons déjà noté dans plusieurs classes de seconde, l'an dernier mais aussi cette année, que le public scolaire que nous recevons n'utilise pas les mots repères du dictionnaire et de l' encyclopédie, ne maîtrise pas totalement l'ordre alphabétique au point que les élèves viennent nous trouver en nous disant : "il n'y a pas le mot .. dans l'encyclopédie".

Le problème de maîtrise, que nous signalons ici, n'est pas une difficulté dont les élèves ont conscience et qui pourrait se traduire simplement par une perte de temps mais par une non conscience de leurs lacunes qui les amène à ne pas douter de leur capacité d'élève et à tout simplement penser que le mot n'est pas là. Ce qui veut dire, qu'ils ne saisissent pas véritablement la nature de l'objet qu'ils ont entre les mains, ils ne cernent pas la fonction qu'il a, autrement, ils ne pourraient penser un seul instant qu'il est possible, que leur recherche soit vaine, que le terme recherché puisse être absent d'un dictionnaire ou d'une encyclopédie.

Pourquoi utilisent-ils "spontanément" ces documents?

Le dictionnaire et l'encyclopédie sont reconnus par tous les enseignants. L'élève sait qu'on lui demande sans cesse de s'y référer donc c'est un passage obligé de la recherche.

2.4.3.3.Seul un groupe a utilisé les manuels. Pourquoi ?

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées:

- C'est parce que ce groupe a déjà trouvé lors des précédents travaux des renseignements utiles, qu'il utilise de préférence les manuels. Mais d'autres élèves ont, aussi en français, utilisé les manuels et n'ont pas renouvelé leur tactique.

- Le sujet (les sols et les plantes) est traité dans les manuels et que ce qui était au départ une recherche hasardeuse s'est transformée en tactique intellectuelle.

- Pour les autres, cela n'a pas été le cas. Il y avait moins d'informations dans les manuels, ou bien encore, peut-être le classement des informations était-il plus complexe.

Il faut aussi se demander pourquoi les élèves évitent si systématiquement d'utiliser les manuels alors qu'ils y ont été contraints en cours de français et que le professeur de physique leur a conseillé de les consulter.

Une hypothèse peut-être envisagée :

Les manuels n'ont pas le statut des ouvrages documentaires, sauf le manuel du cours. On peut penser que les élèves analysent le manuel de cours de la façon suivante.

Nous savons que les renseignements dans le livre du cours sont justes puisque notre professeur nous a demandé de l'acheter. Si les autres manuels n'ont pas été choisis par le professeur c'est qu'ils doivent être de qualité moindre. Donc, les renseignements à l'intérieur ne seront pas aussi nombreux, voir aussi justes. Il n'est donc pas nécessaire de ce fait de s'y référer.

2.4.3.4 L'utilisation de l'informatique

L'encyclopédie Encarta.

Elle est beaucoup plus utilisée par les garçons que par les filles. D'une manière générale, c'est une situation qui se reproduit dans toutes les classes de seconde avec qui nous travaillons, et qui perdurent en première et en terminale.

Il n'est pas rare d'entendre des filles dire " j'ai peur" et d'ajouter "de la casser" en parlant de l'ordinateur qui devient "la machine". Les filles arrivent encore à utiliser la "machine" quand il s'agit du traitement de texte. Cette peur des filles existe surtout dès qu'elles doivent utiliser un cédéRom ou un logiciel autre qu'un logiciel de traitement de texte. La moins grande appréhension des filles face au traitement de texte doit être liée à l'image stéréotypée de la femme secrétaire où dactylo, et l'ordinateur via le traitement de texte n'est plus qu' une machine à écrire et non la "machine".

Le cédéRom et le logiciel symbolisent la technicité et l'on retrouve là sans doute un reflet de la séparation qui existe entre les sexes quant aux choix des filières, à réussite scolaire égale. Il est quand même notable que les bons élèves quand ils sont des garçons, utilisent avec plaisir les encyclopédies informatiques, alors que des élèves filles, qui ont des résultats tout aussi brillants, n'éprouvent pas la même attirance pour ces outils. Cette dichotomie d'attitude entre les deux sexes persistent avec l'âge et ce, quelque soit la section choisie.

Il serait intéressant d'étudier des élèves plus jeunes, des élèves de primaire qui commencent a être formé aux nouvelles technologies, pour savoir si,

au départ, on a déjà cette coupure ou, si en raison de leur âge, les petites filles n'ont pas ce refus, résultat de préjugés sociaux.

Cette coupure se retrouve dans la façon de travailler avec le cédéRom pour des raisons d'emploi du temps, d'urgence, les élèves découvrent, souvent seuls, des fonctionnalités du cédéRom.

Les garçons de la classe sont toujours beaucoup plus volontaristes que les filles, dans le désir d'être initiées au fonctionnement du cédéRom. Il y a quelques mois, nous leur avons présenté le cédérom, nous leur avons montré les possibilités d'accès en utilisant une recherche de type classique, sous forme de dictionnaire, et la recherche plein texte.
Occasionnellement, nous avions permis à des élèves d'utiliser l'assistant afin qu'il y ait moins de bruit.
Seuls deux garçons ont découvert d'autres fonctionnalités : Thibault et Alexandre. Par exemple, la possibilité à partir du dictionnaire de faire entrer d'autres critères de recherche : thème ou bien encore l'époque.
Pour l'un, cette méthode s'est trouvée être totalement fructueuse, pour l'autre beaucoup moins et a au contraire brouillé le message. Ainsi Thibault n'a pas compris que, plus il était précis dans sa demande, plus il restreignait sa recherche. (Il utilisait la recherche par ordre alphabétique mais quand il ne trouvait pas de document qui le satisfaisait, il restreignait le champ en incluant dans son équation de recherche l'époque : pesticide au XIXème siècle, quand à pesticide il n'y avait pas de document).

Les élèves n'utilisent pas beaucoup les renvois vers les autres articles par le biais des ancres. Ils se contentent, en fait, d'un fonctionnement très proche de celui du dictionnaire et ce, particulièrement chez les filles.

Le problème avec un cédéRom comme Encarta, c'est l'importance de l'information fournie aux élèves.

Les renvois, les ancres les font déboucher dans un grand nombre d'articles. Certes, ce n'est pas Internet mais nous nous trouvons avec des élèves

qui ne sont plus à rechercher une information par le biais de l'ordre alphabétique, avec éventuellement un renvoi à un autre article, (comme l'Encyclopédie Universalis mais c'est un outil qui est peu utilisé en seconde ou comme Axis mais qui a l'avantage elle de renvoyer sur des articles qui sont en fait des dossiers structurés avec plan).

Ils doivent être capables de lire tous les articles qui apparaissent, les analyser, les trier, les évaluer, dans une discipline où ils ne sont pas maîtres, mais novices, ignorants.

Ils se contentent donc d'une utilisation qui reste très identique à celle du livre.

Par ailleurs, n'étant pas habitués à ce genre de travail, et utilisant encore des stratégies des élèves de collège, ils se heurtent à un problème matériel : celui du temps. Ils travaillent au dernier moment, comme au collège, où ils étaient de bons élèves, quand cette technique de travail était suffisante.Ils parent au plus pressé et ne peuvent découvrir toutes les possibilités offertes par le cédéRom.

Le travail de recherche à partir de B.C.D.I.

Bien qu'il soit teinté du prestige ordinateur, il attire beaucoup moins que l'encyclopédie Encarta.

Pourquoi?

A la différence du cédéRom précédemment cité, il ne permet pas d'accéder à un document mais seulement à l'analyse d'un document. D'un point de vue "rentable", il est parfois fois très décevant.

Quelquefois, il permet d'accéder à un nombre très élevé de notices.

Mais les notices peuvent décevoir quelques fois les élèves :

- le document qu'elles font miroiter est absent,

- ou alors l'élève est déçu par son contenu qui est beaucoup moins important ou judicieux qu'il ne pensait.

Enfin, si le document convient il faut soit le photocopier, soit prendre le temps de s'installer au C.D.I. pour la prise de notes, alors que la passion des lycéens est d'accumuler des photocopies pour ensuite découper cinq ou six lignes d'une page de format A3.

Tout cela après une recherche et une prise de notes correcte des références. Alors qu'avec Encarta même si dans l'article, il y a peu de renseignements, l'élève y accède rapidement et imprime aussitôt le morceau choisi ou la totalité de l'article.

On peut comparer le statut du logiciel B.C.D.I. à celui du cédéRom Axis.

Ce cédéRom, que nous possédons au lycée, est peu utilisé par les élèves. Nous pensons que ce rejet n'est pas lié à la complexité de l'outil mais plutôt à un problème matériel : il n'offre qu'une petite possiblité de recherche puisqu'il ne délivre que les définitions, pour ce qui est du développement, l'élève est renvoyé à l'encyclopédie papier. La logique fait que, dans ce cas là, il semble préférable d'utiliser directement les volumes papiers.

2.5 La restitution

Nous assistons aux exposés et les enregistrons.

Les élèves arrivent à occuper le temps imparti. Les trois premiers exposés posent les mêmes problèmes.

Incapables d'effectuer un travail global, chaque élève traite son paragraphe et répète éventuellement des passages déjà traités par ses camarades. Ce qui est notable, c'est que lorqu'un élève cite des élèments déjà énoncés par un de ses camarades, il le fait sans la moindre gêne, comme s'il n'avait rien entendu.

On peut d'ailleurs se demander s'ils entendent ce qu'énoncent leurs camarades tant lors de l'exposé, ils sont préoccupés par autre chose que ce qui est dit.

-Soit ils sont obnubilés par ce qu'ils doivent dire et lisent sans cesse leur texte en attendant leur passage.

- Soit ils ont déjà exposé leur travail et, soulagés que l'épreuve soit passée, ils n'arrivent plus à se concentrer, ils ont le sentiment que leur travail est terminé.

L'absence de maîtrise du sujet contraint la plupart des élèves à une lecture fastidieuse des informations. On peut se demander ce que les autres élèves de la classe retiennent de l'exposé.

La note de synthèse (document remis sous la forme d'une feuille A3) ne regroupe pratiquement jamais les éléments essentiels. Elle est quelquefois une reprise textuelle de ce qui a été dit lors de l'exposé. Elle regroupe en fait ce que les élèves connaissent et comprennent le mieux .

Pourquoi ?

- Est-ce l'absence de maîtrise du sujet qui pousse les lycéens à penser qu'une erreur à l'oral passera inaperçue? (Ce qui ne serait pas le cas à l'écrit, puisque le professeur conserve le document...).

- Ou alors parce que seul ce qui est maîtrisé, est important. L'importance serait dans ce cas liée à la compréhension.

Les illustrations n'offrent aucun intérêt, dans quelque groupe que ce soit.

Pour présenter la photographie d'une éolienne, une élève dira : "je pense que vous savez tous ce que c'est". Inconsciente que, par là même, elle dénigre son travail ou alors, soudain consciente du ridicule de son information qui n'est plus une information.

Le but des élèves devient : remplir la feuille, pour montrer au professeur que l'on a fait des recherches. Le document devient important, non pas en raison de sa justesse, mais seulement en raison de son existence. L'impression fait fonction de justification.

C'est aussi la première fois dans l'année, que l'on demande à ces élèves d'effectuer un exposé dans une science dure, alors que jusqu'à présent ils se sont contentés de ce type d'exercice dans les disciplines littéraires. Nous avons ici l'impression qu'ils n'arrivent pas à réinvestir des pratiques utilisées dans une autre discipline.

Ce qu'il faut aussi noter, c'est l'absence complète de bibliographie dans la plupart des exposés ou alors leur totale imprécision et ce malgré les consignes transmises.

Comment analyser cet état de fait ?

La pratique nous amène à dire que nous n'avons jamais vu de lycéen utiliser les documents du C.D.I. pour compléter leurs cours de manière "gratuite", sans consigne du professeur. Lorsque des lycéens ont une recherche à faire, nous avons, en général, trois situations :

- un petit groupe cherche à répondre aux questions posées par le professeur, le premier document trouvé, qui répond à la question, est le bon.
- un deuxième groupe (les trois quarts de la classe) demande au premier de lui désigner les documents qui répondent aux questions.
- le troisième groupe se contente de recopier ce que les autres élèves ont déjà trouvé.

Fort de cette pratique, aucun lycéen ne pense qu'un de ses camarade puisse avoir l'idée de s'informer plus amplement du sujet traité grâce à la bibliographie. Noter ou diffuser une bibliographie n'a pour ces élèves aucun intérêt, aucune fonction.

Il n'est pas rare, chaque année, d'avoir des élèves qui demandent à ce qu'on leur retrouve un ouvrage, utilisé quelques temps auparavant. Ils ne se souviennent ni du titre, ni de l'auteur, ni de l'éditeur. Leur seul souvenir est celui de la couleur de la couverture!!!
Ils sont d'ailleurs mécontents si nous ne le retouvons pas. Ils semblent persuadés que nous ne faisons pas preuve de bonne volonté!

Un autre élément renforce cette attitude. Les élèves ne pensent pas qu'un enseignant puisse vouloir vérifier la véracité de leurs sources. Ce qui est écrit est vrai. D'où leur désarroi quand, par exemple, deux élèves réalisent une biographie et que deux dates de naissances différentes apparaissent.
Comment peut-on avoir deux informations différentes? Cette situation leur pose d'énormes problèmes puisque ce qui est écrit est juste. Il y a une totale absence d'esprit critique et de recul de la part des lycéens.

Problème de maturité ? Problème de connaissances ? Problème de société?

A l'heure du développement du multimédia et d'internet le problème de la responsabilité intellectuelle échappe totalement à l'institution scolaire et à ses membres.

CONCLUSION DE L'OBSERVATION

III Conclusion de l'observation

3.1 Les références du professeur

Dans son ouvrage intitulé : *Les savoirs scolaires,*[8] Viviane Isambert-Jamati a observé un petit groupe de professeurs qui pratiquait "le travail indépendant" ou encore le "travail autonome".

Ces professeurs se référaient à un parti pris méthodologique commun : "la redéfinition du rapport triangulaire élèves - faits de langue - enseignant, ce dernier n'étant plus le principal dispensateur de connaissances et le médiateur privilégié avec les faits de langue, et les élèves choisissant et utilisant de façon "autonome" des documents (textuels ou non) largement mis à leur disposition".[9]

Nous avons choisi de retenir cette analyse dans la mesure ou le mode de fonctionnement du professeur de la classe observée se rapproche des méthodes pédagogiques utilisées lors de l'observation de l'expérience étudiée par V. Isambert-Jamati.

Nous verrons donc comment:

- l'atttitude à l'égard de la composition sociale de la classe et de la division scolaire.

- l'orientation socio-éducative globale (quels hommes à former, pour quelle société ?)

- la conception des savoirs et de la culture

- le rôle de l'enseignant

[8] ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Les savoirs scolaires.* L'Harmattan, 1995. 233 p.
[9] Idem. p.197

influent sur le travail des élèves. Même si le professeur désire où rêve de neutralité, son mode de fonctionnement n'est pas sans conséquence sur l'attitude scolaire des élèves.
Viviane Isambert-Jamati divise le groupe de professeur observé en quatre catégories autour de quatre critères. Nous reprendons l'analyse du groupe un, c'est celle qui nous semble le mieux convenir à la situation observée.

3.1.1 Importance de la composition sociale

Tout d'abord l'attitude à l'égard de la composition sociale de la classe et de la division scolaire :

- Composition sociale de la classe ignorée par volonté de neutralité.

- Espoir d'une orientation rationnelle fondée sur des évaluations de compétences.

Effectivement, ce professeur de physique ne se réfère jamais à l'origine sociale de ses élèves. Il nous semble cependant important de constater que c'est avec cette seule classe de seconde, celle où les élèves rencontrent le moins de difficulté, où le plus grand nombre d'entre eux aspirent à une première scientifique, que ce professeur a fait le choix de venir travailler au C.D.I.

Il faut noter, que lorsque nous discutions avec ce professeur, il lui semblait naturel de penser que, la plupart de ces élèves feraient des études supérieures et que le travail effectué au C.D.I. les prépare à un enseignement post-baccalauréat.

Donc, même si le niveau social des élèves n'est jamais évoqué, on ne peut quand même ignorer que, consciemment ou non, le professeur demande un travail aux élèves en fonction d'une projection qui est étroitement liée aux espoirs dont sont porteurs les jeunes issus de cette classe sociale.
Le travail qui leur est demandé est en lui même porteur d'ambitions qu'on ne demande pas aux autres lycéens.

Par ailleurs, nous avons constaté lors de l'expérience que les groupes de travail se formaient rapidement sans intervention du professeur. Ce genre de pratique est courante au lycée, quand l'ambiance est bonne dans la classe, les enseignants n'interviennent pas. Nous avons vu que d'un cours à l'autre, les mêmes groupes se formaient.

Est-ce sans importance?

Viviane Isambert-Jamati souligne que, lors de ses observations, quand les groupes travaillent en autonomie, "les groupes constitués sont très souvent homogènes, quand ce ne serait que par le jeu du "niveau" des élèves souhaitant collaborer".[10]

Il apparait donc, que cette neutralité n'est pas comme on pourrait le croire sans effet sur les alliances lycéennes qu'elle instaure.

Ainsi les meilleurs se regoupent entre eux. Si un élève moins bon vient rejoindre le groupe, il n'est pas associé au travail de recherche mais effectue plutôt des tâches matérielles.

Nous avons aussi pu constater, qu'à niveau d'études égal des parents, les élèves qui, chez eux, possèdent du matériel informatique (traitement de texte, scanner...) se regroupent. Ils s'assurent ainsi une certaine suprématie technique, qui leur permet de présenter un travail qui attire le regard et impressionne d'autant plus les collègues, que, bien souvent, ces derniers ne maîtrisent pas ce type d'outils. La différence, qui se fait ailleurs entre ceux qui possèdent chez eux un certain nombres d'outils culturels et ceux qui n'en n'ont pas, se fait ici par le biais de l'informatique.

[10] ISAMBERT-JAMATI.1995. p.203

3.1.2 L'orientation socio-éducative globale (quels hommes à former, pour quelle société ?)

Le travail au C.D.I. a aussi pour objectif d'utiliser les nouvelles technologies. Ce professeur a parcouru l'encyclopédie Encarta afin de vérifier les informations que les élèves pourraient y trouver avant de donner les sujets aux élèves. L'année suivante, ce professeur nous demandera d'initier les élèves à la recherche sur Internet et demandera à ses élèves de venir au C.D.I. relever quotidiennement, par minitel, le taux de pollution dans notre département.

Chez elle, nous savons qu'elle possède un ordinateur multimédia et qu'elle consulte des CédéRoms. Il lui semble incontournable d'initier les élèves à ces nouvelles technologies car elle pense que celles-ci seront de plus en plus présentes dans la société.

Quelle est la réaction des élèves?

Il est notable, que d'une manière générale, les garçons ont davantage utilisé les nouvelles technologies que les filles. Mais au sein de ce groupe, il y a d'un part:

- les filles qui souhaitent aller en première littéraire (par choix, par goût et non parce que la première scientifique leur est inaccessible) n'utilisent pas les cédéRoms.

- par contre, les filles qui souhaitent aller en première S les utiliseront, avec un engouement, certes moins grand que les garçons, mais ne les délaisseront pas néanmoins.

Tout se passe comme si les futures littéraires, qui n'aspirent pas à un avenir de physicienne, refusaient la technicité présentée par le professeur comme une nécessité disciplinaire. Elles ne sont pas concernées par ce choix, ne s'inscrivent pas dans sa démarche intellectuelle. La vision sociale techniciste de ce professeur est refusée car trop liée à une discipline.

3.1.3 Conception des savoirs et de la culture

"Ces enseignants n'insistent pas fortement sur la notion de"savoir"; mais lorsqu'ils évoquent l'élaboration des connaissances, c'est en termes de transformation rapide, par éclatement ou par élargissemnt, et aussi d'accessibilité, à condition de décomposer les problèmes de travailler méthodiquement. D'où leur objectif majeur : "munir les élèves des moyens méthodologiques de compléter leurs connaissances, de les mettre à jour". "Ils reprennent ainsi un principe qui était déjà au coeur des préoccupations de nombreux professeurs entre les deux guerres : l'enseignement secondaire doit avant tout être instrumental. "Il ne s'agit pas disent-ils comme leurs prédécesseurs des années 30 d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre."[11]

Pour cette enseignante, sa discipline est sans cesse en mouvement, il faut intégrer de nouvelles connaissances. Les mutations technologiques s'accélérant, il lui semble souhaitable de permettre aux élèves de s'y initier et ainsi d'apprendre à trouver de l'information. Ce n'est pas vécu comme une perte de temps. Ce même professeur avait organisé, l'année précédente, une journée portes ouvertes sur "la couleur". Lycéens, personnel, parents pouvaient venir à la rencontre des élèves qui organisaient sous forme d'atelier une série d'expériences. Ils devaient expliquer, mettre en forme sur des tableaux les informations, répondre aux questions. Le professeur avait organisé cela dans un souci de communication, afin que les élèves sachent trier, gérer, mettre en forme informations et connaissances et sachent aussi les retransmettre.

3.1.4 Rôle de l'enseignant

L'enseignant est un expert en méthode et une source d'information parmi d'autres.

---

[11] ISAMBERT-JAMATI.1995. p.211

Sur cette réflexion nous serons prudents. C'est effectivement le souhait de certains enseignants mais dans la pratique, cela est plus difficile à élaborer .

Nous pouvons donc constater, que le mode de pensée d'un enseignant influe dans la façon de travailler des élèves et amènent ceux ci à adopter des attitudes, des stratégie,s dont ils ne sont pas forcément conscients. Si l'image qu'à le professeur d'une classe n'est pas sans influence sur les comportements des élèves, nous allons voir aussi qu'un autre élément est déterminant : la relation que les élèves entretiennent au savoir.

3.2 La relation au savoir

Dans son ouvrage intitule *Faire construire des savoirs*[12], Gérard de Vecchi explique que trois domaines donnent du sens au savoir :

- C'est utile dans la vie

- Ca touche à l'affectif, au symbolique

- Ca permet d'élever le statut scolaire ou social

Si l'on prend l'exemple de Delphine, elle souhaite plus tard s'occuper des dauphins, elle n'a été capable dans le discours de l'enseignant, que d'entendre les mots qui l'intéressaient et a donné du sens, à partir de là, à son travail.

"Au départ, se forger un projet corrrespond le plus souvent à une orientation, une direction que l'on a envie de prendre et dans laquelle on a le désir de connaître, de

[12] VECCHI, Gérard de et CARMONA-MAGNALDI, Nicole. Faire construire des savoirs. Hachette,1996. 263p. (Pédagogies pour demain)

s'impliquer, d'agir. Cela peut-être très limité, en rapport avec notre histoire passée, nos envies actuelles ou nos vies futures".[13]

Pour Delphine, eau, pollution sont des choses qu'elle connait, elles revêtent un sens pour elle : la défense des mammifères marins, sujet qui touche son affectif, c'est important pour elle d'en parler.

On peut donc penser que Delphine travaille et effectue son travail quand celui ci touche à l'affectif. Ceci explique, sans doute les hors sujets fréquents de ses devoirs. Delphine ne veut parler que de ce qui l'intéresse. Elle a un comportement fort différent de la plupart de ses camarades qui se situent beaucoup plus dans l'objectif de la réussite scolaire, qui travaillent pour obtenir une bonne note.

"Quand on réussit scolairement, c'est valorisant et on a envie que l'expérience se renouvelle. On pourra ainsi être très motivé pour construire n'importe quel savoir, pourvu que ce soit gratifiant à l'arrivée."[14]

Ici, les élèves de cette classe, sont entièrement dans ce troisième mode de fonctionnement. Les recherches demandées par l'enseignant le sont dans le cadre d'un cours, d'un programme. Les élèves ne sont pas intéressés particulièrement par le sujet proposé. Ils répondent simplement à une demande du professeur. Le projet a une cohérence pour l'enseignant, à partir d'un sujet qu'il connait, il a découpé l'étude, élaboré des cadres et des cases qui s'emboitent pour "faciliter" le travail des élèves : chacun d'eux à une petite partie du sujet à traiter, le travail n'est pas trop difficile selon le jugement du professeur.

De Vecchi évoque la cas d'élèves qui recherchent le sens hors du contenu des savoirs : dans la technique du travail demandé et dans la réussite qu'immanquablement elle leur apportera avec un habitude de résoudre ce type de problème qui est éminement culturelle.

---

[13] VECCHI, Gérard de. p.27
[14] Idem. p.28

C'est le cas des élèves les plus brillants qui, en fait ne marquent pas d'intérêt particulier pour le sujet ou la discipline mais, accomplissent leur métier d'élève.

C'est le cas aussi pour les élèves qui travaillent sur le sujet intitulé : les plastiques.
Le professeur leur a donné un travail, il n'a de sens que par rapport à la note qu'elles espèrent obtenir et donc le travail n'a de sens qu'en fonction de ce que le professeur veut. On ne peut pas dire qu'il y a un manque véritable d'intérêt, c'est une stratégie de réussite, sans doute parce que la scolarité au lycée est plus liée au désir de réussir qu'au plaisir d'apprendre.

Cependant les élèves ont souvent le sentiment que leur exposé est problématique :

- Comment peuvent-ils se situer par rapport au(x) groupe(s) précédent(s) et au(x) suivant(x), ou comment finir le travail?

Cette situation, pose le problème des finalités de l'enseignement de l'objectif du travail demandé.

"De tous temps le problème des finalités s'est posé. Quels futurs adultes doit-on s'efforcer de produire? Quelles valeurs, quelles compétences faut-ils privilégier pour demain? Plutôt la compétitivité ou la solidarité? Surtout un esprit scientifique, philosophique, créatif économique... ou un peu tout à la fois? Dans l'enseignement, nous sommes passés d'une culture des humanités à un impérialisme quasi absolu des sciences; puis on nous a demandé , au moins à l'école élémentaire, de donner la priorité à l'apprentissage de la langue maternelle! A quand le prochain changement d'option ? En fait, l'école peut-elle anticiper suffisamment pour savoir ce dont aura besoin la société..."
"Nous avons déjà précisé que les finalités de l'éducation étaient définies par l'institution scolaire. Mais cela ne devrait-il pas empêcher les maîtres de se

pencher sur les raisons profondes qui les ont amenés à enseigner. Quels types d'élèves veulent-ils former..."[15]

Les élèves entrent en seconde sans avoir de pratique de recherche de l'information, pour diverses raisons.

Dans quel esprit le travail observé a-t- il été réalisé ?

L'enseignante a indiqué aux élèves ce qu'ils devaient chercher, ce qu'il devaient trouver, dans quel ensemble cela devait s'inscrire. Les élèves n'ont pas élaboré de construction de savoirs en fonction des éléments qu'ils trouvaient. Ils ont répondu à des questions.

Le professeur a réalisé ce travail en fonction d'une image personnelle de ce que doit ou devrait être l'enseignement et de ce qu'elle imagine que les élèves sont.

Il transparaît, au travers de notre étude, que ce n'est pas seulement (et nous pourrions même dire pas essentiellement), un problème de temps qui se pose.

Les élèves adoptent leur travail en fonction de la stratégie du professeur mais aussi en fonction d'un rapport au savoir qui est très personnel.

Mais l'enseignement n'est pas seulement une somme de choix individuels. C'est aussi un système.

Afin de délimiter la part de l'individuel, nous allons étudier deux systèmes d'enseignement, deux systèmes éducatifs qui, pour des raisons historiques, culturelles, se sont développés d'une manière différente et qui ont accordé une place et une forme différente à la construction des savoirs.

[15] Vecchi, Gérard de. 1995

LE SYSTEME SCOLAIRE AUX ETATS-UNIS

A partir de cette étude, nous nous sommes posés le problème de savoir si dans un autre type de système scolaire, un système plus récent comme celui des Etats-unis, le rapport de la construction au savoir était le même qu'en France et comment il avait évolué.

Nous avons retenu plusieurs hypotèses.

- Première hypothèse : Les Etats-Unis se sont trouvés contraints d'unifier une population diverse, aux racines différentes. La question de la transmission de la culture des aieuls n'étaient pas celle de l'école.

- Deuxième hypothèse : Plus qu'une transmission des savoirs l'enseignement est conçu afin que tout américain puisse s'y intégrer et que tous jouent, participent à la prospérité de la société.

- Troisème hypothèse : L'information devenant omniprésente dans la société américaine, il convenait de s'en servir aussi pour l'enseignement, de la faire entrer à l'école.

IV Le système scolaire aux Etats-Unis

Lorsque l'on parle du système éducatif américain, il convient tout d'abord de remarquer qu'il est totalement différent du système éducatif français.

Ce qui le caractérise en premier lieu, c'est l'absence de pouvoir central. Cette absence de pouvoir central trouve son pendant dans "le jeu des forces centrifuges qui limitent puissamment toute tentative d'uniformisation du système"[16]

L'absence de centralisation s'accompagne aussi d'une absence de hiérarchisation.
D'ailleurs, si ce sont les termes de centralisation et de hiérarchisation qui conviennent le mieux pour identifier le système éducatif français, c'est celui de fragmentation qui s'applique le mieux au système éducatif américain. De cette fragmentation, il découle que l'initiative est locale aux Etats-Unis.
"Quelles que soient les directives formulées par les instances fédérales, voire à l'échelon des Etats, c'est sur le terrain que le système éducatif prend sa forme définitive et décisive. Et même si, d'un *local district* à l'autre, les réalités se ressemblent beaucoup -parce qu'il existe des données qui transcendent les aspects centrifuges liés au "localisme"- l'expérience au quotidien contredit fortement l'acceptation qui est la nôtre de la notion de système et de son fonctionnement"[17]

[16] Ballarin, Charles. *Le système éducatif américain*. Centre international d'études pédagogiques,1996. 85 p.
[17] Idem. p.4.

4.1) la construction du système éducatif américain

A l'époque coloniale, ce qui caractérisait le peuple "américain", c'était sa diversité. Les colons étaient d'origines très diverses et transmettaient à leurs enfants des savoirs et des traditions fort différents. Une population très diverse mais aussi disséminée, alors que l'administration était encore à l'état embryonnaire, tels étaient les Etats-Unis. Enfin, il faut aussi noter qu'à l'époque coloniale, la population était extrêmement mobile.

Le processus de scolarisation a de ce fait était très long, puisque, amorçé au cours du XVIIème siècle, il ne s'est achevé qu'en 1918 dans le Mississipi. Les lois ont été adoptées Etat après Etat et ont fait l'objet d'interminables campagnes.

Les principes qui ont présidé à la scolarisation étaient liés, au départ, dans des états très puritains, comme la Nouvelle-Angleterre, au désir de lutter contre le mal enraciné dans chaque être humain. Dans d'autres états, la scolarité en primaire avait pour but d'apprendre à lire afin de pouvoir accéder à la lecture des textes sacrés. Quelquefois, on trouvait aussi, des établissements comme le Havard collège dont le but était de : "promouvoir la connaissance et de la transmettre à la postérité". Ces différences, fruit du localisme, étaient liées au caractère et à l'histoire spécifique de chaque colonie.

Au XVIIIème siècle, la volonté d'éduquer a évolué, son but était différent, il fallait veiller à la préservation des lois fondamentales de la démocratie.

Durant la première moitié du XIXème siècle, les Etats-Unis se sont industrialisés rapidement. Ce processus d'industrialisation a conduit bon nombre d'enfants au travail.
Puis, cette situation a été inversée car une série d'éléments se combinaient :

- il y a eu tout d'abord les pressions des organisations humanitaires pour tenter de faire cesser le travail des enfants.

- ensuite, une vague d'immigration massive, (il fallait intégrer cette population).

- la fin de la frontière.

- les familles avaient des revenus plus élevés, le travail des enfants devenait moins nécessaire.

- la collectivité mieux organisée, pouvait mieux légiférée

C'est dans ce climat de croissance économique qu'au début du XXème siècle se sont développées des théories sur l'éducation, centrées sur l'enfant en tant qu'individu.

4.2 Les courants pédagogiques

Dés le début du XXème siècle, des courants pédagogiques novateurs se sont développés aux Etats-Unis. Un animateur d'un de ces courants, était le pédagogue John Archibald Dewey, né en 1859 et qui a fondé en 1895 le Département de pédagogie. Il était un des dirigeants de l'éducation progressiste[18]. Dewey a fondé une école expérimentale qui fonctionnait de la façon suivante : les enseignants étaient traités comme des collègues par Dewey, ils tenaient des réunions hebdomadaires pour discuter du curriculum et les enseignants disposaient de périodes libres pour discuter, entre eux, de leur travail....

"Dewey définit l'éducation comme un processus social et l'école est, dans ce contexte, la forme de vie communautaire dans laquelle sont concentrés tous les services les plus efficaces pour amener l'enfant à accéder aux ressources héritées de la race et à utiliser ses propres capacités à des fins sociales"

[18] HOUSSAYE, Jean (dir.) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Armand Colin, 1994. 254 p.

A partir de là, la conception mise au point par Dewey en matière d'éducation est fort différente de la conception française. L'enfant n'est plus un être qui doit assimiler toutes les connaissances du maître durant son cursus scolaire chaque année d'enseignement se superposant à la précédente. C'est l'enfant qui est au centre du système éducatif.

Dewey critique les contenus d'enseignements traditionnels. Il ne veut pas que l'on force l'élève à apprendre. L'enseignant doit donc découvrir les objets et les activités en mesure d'intéresser les élèves.
"L'enseignant doit être préoccupé non par la matière systématisée et formalisée en tant que telle, mais par son interaction avec les capacités et les besoins actuels de l'enfant. Sa tâche consiste à fournir un environnement qui stimule des réponses et dirige l'élève. Il est important de comprendre que les matières d'enseignement sont des ressources, c'est -à- dire un capital disponible".
Un capital disponible est là le maître mot.

La matière ou la discipline n'est plus appréhendée comme une somme de connaissances incontournables et nécessaires à un moment X qui est en général la fin de l'année scolaire mais comme une globalité disponible au fur et à mesure des besoins.

Le savoir ne doit plus être assimilé par strates successives que le professeur énumère dans un cours magistral.

Enfin, la place du maître est différente dans la mesure où c'est la démarche de l'élève par rapport au savoir qui est privilégié. Ce n'est plus l'enseignant qui conduit l'étude, il est le médiateur, celui qui sucite l'intérêt, celui qui permet l'accès aux connaissances.

Pourquoi ces théories ont-elles pu entrer dans l'école et l'influencer?

Au moment où ces théories s'élaboraient, la société américaine était en train de changer.

L'agriculture se mécanisait, les tâches se stabilisaient dans le monde industriel, la tertiarisation était croissante. Il était donc nécessaire économiquement d'avoir une main d'oeuvre mieux formée.

Dans le même temps, les établissements et les curricula étaient obligés de s'adapter à des population de plus en plus nombreuses et de plus en plus diverses.

Le début du XXème siècle a donc été une période de bouleversements. Si, jusqu'à présent l'enseignement secondaire devait conduire ses élèves jusqu'à l'Université, ce n'est plus ce qu'on lui demandait à l'orée des années 1900.

4.3 1918

En 1918, la Commission sur la réorganisation de l'enseignement secondaire assignait à l'enseignement secondaire une tâche différente. Ce dernier devait privilégier l'adaptation au milieu social. Il était régi par "Sept principes cardinaux".

"Les "Principes" indiquent en effet la nature des contenus que l'enseignement secondaire doit transmettre à ses élèves et, en délimitant ces contenus et en définissant une mission, lui donnent ses finalités propres. Ils constituent en quelque sorte la charte du secondaire, et appellent les responsables de l'éducation à développer chez les enfants :

- le sens et le souci de leur santé et de leur hygiène (Principe n°1),
- la maîtrise des opérations intellectuelles de base (2),
- la participation à la vie familiale (3),
- l'aptitude à choisir un métier (4),
- le civisme (5),
- la faculté d'utiliser convenablement le temps de loisir (6),
- le sens des valeurs morales (7).

Ainsi que E. D. Hirsch l'a souligné dans *Cultural Literacy* (New York, 1988), le déplacement de l'accent vers l'adaptation au milieu social, aux dépens des disciplines scolaires, mettait directement en question la philosophie de l'éducation proposée par le rapport du Comité des Dix sur les études secondaires de 1893, en même temps qu'il battait en brèche les théories et pratiques de l'enseignement traditionnel. De nombreuses autres listes d'objectifs ont été publiées depuis 1918, mais aucune n'a exercé une influence aussi profonde et durable sur l'éducation américaine, en particulier sur l'enseignement secondaire. Toutes reprenaient, en les formulant différemment, les idées des "Principes" de la National Education Association, mettant l'accent sur les valeurs nécessaires à une insertion harmonieuse de l'individu dans la société américaine, ainsi que sur le développement de l'enfant."[19]

Un peu plus loin dans son ouvrage, Charles Ballarin montre l'importance de ces "Principes" dans la fréquentation des disciplines. La diversité des curricula permet aux élèves du secondaire de choisir leurs matières, ce qui nous donnent comme ordre de statistique de fréquentation des disciplines dans les High Schools :

1 anglais (langue maternelle)
2 éducation physique et corporelle
3 sciences sociales
4 mathématiques

[19] Ballarin, Charles.1996. p. 52

4.4 Le contenu des curriculum

Il n'y a jamais eu de programmes nationaux aux Etats-Unis et il n'y en a toujours pas. Et ce, même si William Bennet (ministre de l'éducation) a cherché à doter les Etats-Unis d'une organisation d'établissement et d'un curriculum de "référence". Preuve peut en être donnée, par le fait qu'il ne s'est pas appuyé sur un modèle existant, mais qu' il a imaginé une école "virtuelle" la Jame Madison High School.

Pourquoi une telle situation?

Si on reprend l'explication de Charles Ballarin concernant les grandes finalités de l'éducation américaine, il en ressort l'idée suivante :
"Les bénéficiaires de l'éducation sont l'individu et la société. L'individu, en effet, est au centre du système. Il doit trouver à l'école l'occasion de développer ses talents et ses aptitudes. Les curricula sont par conséquent largement conçus en fonction de l'infinie diversité des populations scolaires. D'où l'extrême variété des programmes, qui tendent à couvrir tous les domaines d'intérêt, depuis les disciplines académiques traditionnelles jusqu'aux sujets liés aux activités de loisirs. Par ailleurs, c'est la personnalité tout entière de l'élève que l'école prend en charge, y compris son équilibre "socio-affectif", sa formation économique et sociale, son sens des responsabilités, son sens artistique et ses valeurs spirituelles."[21]

"L'accent est mis sur l'apprenant et non sur ce qu'il convient d'apprendre, souligne D. Maier. Cela veut dire créer des écoles qui répondent aux besoins différents des élèves, des écoles qui sont capables de répondre aux diversités culturelles, de classes, d'ethnies et de races des élèves américains". Vaste programme!

[21] Ballarin, Charles.1996. p.40

5 sciences

6 musique

7 enseignement "commercial" (Business)

8 enseignement "industriel" (Industrial Arts)

9 économie domestique

10 langues étrangères

11 arts plastiques

Ces pratiques n'ont pas seulement joué un rôle important dans l'enseignement secondaire.

Ballarin prête aux établissements secondaires un rôle central dans la mesure où ils "ont considérablement modifié la mentalité américaine en tenant une place de plus en plus grande dans la vie des futurs citoyens, désormais en mesure d'accéder à des savoirs pragmatiques. Ils ont également exercé leur influence, à la fois en aval du système, en forçant les universités à "ouvrir" leurs curricula, et en amont, en formant des maîtres meilleurs pour l'enseignement primaire."[20]

Influence que l'on ne peut nier, quand on sait que :

- 7% des enfants de quatorze à dix-sept ans étaient scolarisés dans des établissements secondaires publics en 1890,

- ils étaient 30% en 1920,

- 75 % en 1950

- 90 % en 1970.

[20] Ballarin, Charles. 1996. p.17

4.5 L'objectif de l'enseignement secondaire

Même si les curriculum sont variés, différents d'un établissement à l'autre, il n'en reste pas moins que certaines idées directrices charpentent les curriculum et sont identiques dans tous les états car elles répondent à l'idée américaine des finalités de l'enseignement.

Présentes déjà au niveau des districts scolaires, elles se précisent dans l'enseignement secondaire et sont les suivantes :

"-former des citoyens conscients de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités, et capables de peser le pour et le contre dans les grandes décisions de la vie, de faire des choix raisonnés, et maîtres de leur destin;

- développer chez les jeunes un fonds de loyauté et d'esprit démocratiques et faire en sorte que leurs convictions trouvent leurs sources dans les principes qui sont l'héritage commun de tous les Américains;

- développer les valeurs morales et spirituellles;

- aider chaque garçon et chaque fille à découvrir ses propres talents et aptitudes et les développer au mieux;

- donner à la jeunesse des connaissances de bases dans les domaines de la langue maternelle, des mathématiques et des arts appliqués;

- enseigner de bonnes méthodes de travail et préparer les élèves à entrer dans des carrières qui correspondent à leurs aspirations; -enseigner la manière de vivre mieux à l'école, en famille et au sein de la collectivité, dans la nation et dans le monde;

- aider l'enfant à se développer, physiquement et mentalement;

- inciter les jeunes à faire usage de leur raison et à respecter l'opinion d'autrui;

- développer le goût de la musique, de l'art et de la littérature."[22]

[22] Ballarin, Charles.1996. pp. 41-42

En conclusion, l'on peut dire que les quatre concepts fondamentaux qui président à l'élaboration du curriculum sont : le contenu, la séquence, l'articulation et l'équilibre.

- le contenu, car il est sans cesse remis en question . Les américains ayant intégré l'idée que le champ des connaissances se modifie sans cesse, qu'une partie de ce qui était avant jugé indispensable, peut à tout moment devenir obsolète, il ne peut être question de figer le contenu.

- une réflexion sur l'introduction des séquences.

- une articulation à la fois avec ce que l'élève a fait ou fera dans la discipline mais aussi en correspondance avec les autres disciplines.

- un équilibre par souci d'éviter des déséquilibres entre les disciplines car il faut harmoniser la part de chacune.

Cette diversité des curriculum contraint les établissements scolaires à informer les familles chaque année sur le contenu, les critères de certification, les modalités d'évaluation. Cette information prend souvent la forme d'une brochure transmise aux familles.

Par ailleurs, chaque élève est tenu de faire le point sur ses acquis et ses carences, avec son "guidance counseller" afin de choisir les cours qu'il suivra. On voit là aussi une énorme différence avec le système scolaire français quant A. Prost rappelle les levées de boucliers qu'avait entrainé la proposition du ministre Savary quand il avait voulu que les enseignants aient un rôle de tuteur auprès des élèves.(p. 192)[23]

Comme l'indique Martha Zuber[24], cela ne veut pas dire que, certains parents ou professeurs ne soient pas tentés par un normalisation minimale

[23] PROST, Antoine. Education, société et politique. une histoire de l'enseignment en France de 1945 à nos jours. Seuil,1992. 254 p.
[24] ZUBER, Martha. Les sciences de l'éducation aux Etats-Unis. *Sciences Humaines*, décembre 1996,n°67. p10-12

avec "pour l'enseignement des basics (les matières primordiales) ce qu'il est convenu d'appeler les trois R, Reading (lecture) wRiting (écriture), aRithmetics (arithmétique)," parents qui sont aussi "partisans d'un référentiels de compétence (système de normes) soit au niveau fédéral, soit au niveau de chaque Etat.)

Cet aspect de la scolarité américaine amène l'élève à passer un véritable contrat avec l'établissement qui l'accueille.

Un enseignement différent de l'enseignement français mais aussi une évaluation différente. Ce n'est pas le seul savoir théorique qui est évalué, l'évaluation prend en compte les objectifs cognitifs et comportementaux des élèves; elle évalue leurs capacités à s'adapter à l'école "en tant que microcosme de la société américaine".

De cette situation il ressort bien évidemment qu'un examen national comme le baccalauréat n'existe pas. La fin des études secondaires est sanctionnée par la graduation : il faut avoir obtenu de 16 à 18 crédits (unités de valeur). Chacun de ces crédits correspond à une année entière de cours suivis quotidiennement.

4.6 Bibliothèques et documents

Dans ce système éducatif, fort différent du nôtre, la bibliothèque et la place du document ont aussi joué un rôle très différent.

Dés le début du siècle, la bibliothèque a été placée au coeur de l'institution scolaire. Bien sur, entre les textes, les déclaration d'intention et les faits, il y a eu quelques fois une distance importante, on ne peut l'ignorer. Pourtant, cette réflexion a existé et a été plus forte qu'ailleurs.

Pourquoi ?

C'est sans doute le résultat de la combinaison de trois facteurs :

-un nombre élevé de bibliothèques

-des courants pédagogiques novateurs

-un système scolaire particulier

4.6.1) Le développement des bibliothèques publiques

Les bibliothèques se sont développées dans les pays anglo-saxons et notamment en Amérique de façon fort différente des bibliothèques françaises. Les bibliothèques universitaires américaines ont pris leur essor grâce aux dons des anciens élèves.

Les bibliothèques de lecture publique se sont développées dés le milieu du XIXème siècle et très tôt ont mis en place une association avec les écoles.

En 1876, c'est La création de l'American Library Association qui organise les rapports entre établissement et est à l'origine de la F.I.A.B. (Fédération des associations de bibliothécaires).

Dès le début du siècle, avec la mise en place de la classification Dewey, le public a accès aux rayons. Le prêt est alors dans les grandes villes, de deux livres par an et par habitant. Ce chiffre ne sera atteint en France qu'en 1970.

Il faut sans doute lier ces différences au poids de la religion dans chaque pays. Autant les catholiques sont hostiles à la lecture populaire et se rapportent au clerc, autant les protestants sacralisent la lecture individuelle. On sait ainsi, que dans les régions françaises où la population protestante était importante, le nombre de femmes qui savait lire, était plus élevé que dans le reste du pays.

remarquablement."[25], en 1983, la publication d'un livre A Nation at Risk (une nation en danger) a relancé le système éducatif.
"Nul problème américain en ce moment, n'égale en importance celui de notre système éducatif. Les enjeux sont cruciaux pour l'avenir des Etats-Unis".
C'était l'époque des sombres prédictions annonçant la décadence américaine et la supériorité du Japon. A nouveau, la peur de ne plus être "numéro un" a entraîné le déblocage de crédits massifs. Une myriade d'innovations a émergé dans le domaine scolaire.

Paulette Bernhard[26] dans sa thèse se livre à une comparaison du système américain et du système québecois. Nous nous appuyerons sur son travail pour ce qui concerne l'enseignement aux Etats-unis.

4.6.2 Avant 1960

De cette analyse, il ressort que très tôt, et cela est aussi à mettre en droite ligne avec la collaboration qui existait entre les écoles et les bibliothèques publiques, les bibliothèques sont apparues comme un élèment important du système scolaire. L'auteur traduit cette importance par différents éléments:

-la reconnaissance dont bénéficie les bibliothécaires.

-la mise en place de normes.

-le développement d'une littérature professionnelle.

-le nombre élevé de bibliothèques scolaires.

---

[25] HASSENFORDER,Jean. *L'innovation dans l'enseignement.* Casterman,1972. 144 p. (Enfance-Education-Enseignement)
[26] BERNHARD, Paulette. *La bibliothèque / médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire.* Québec. 1986.

Ce sont les cinquantes Etats et non le gouvernement fédéral qui sont responsables de leur propre sytème éducatif. Cette autorité leur confère bien sur la possibilité de mettre en oeuvre des pratiques et des politiques différentes selon les états.
A la différence de la France, il n'existe pas de programme officiel.

Les Américains ne veulent pas concevoir, dans une société muti-ethnique, un seul système de normes.
Par ailleurs, tout retour à des valeurs apparement traditionnelles comme les "connaissances de base" est dénoncé par les libéraux américains (généralement les démocrates) comme déni d'égalité des chances à l'égard des minorités."

La situation est là aussi fort différente des pratiques françaises, puisque la France a, depuis longtemps, agi de façon totalement inverse gommant les particularismes locaux (les langues régionales pendant longtemps n'ont pas été enseignées et étaient même totalemnt banies des cours de récréation des écoles). Les Etats-Unis reconnaissent donc qu'il y a des différences au départ entre les individus et estiment qu'il faut donc, enseigner des contenus différents, afin de permettre à chacun de réussir.

Enfin, les minorités ne souhaitent pas forcément recevoir un enseignement en langue anglaise.

Par ailleurs, affichant ouvertement son inquiétude de perdre leur suprématie politique et économique les Etat-Unis n'hésitent pas à faire de l'enseignement la question numéro un du pays. Ainsi, si comme nous le verrons plus loin les Etats-Unis n'ont pas hésité en 1960 en période de guerre froide à faire de l'éducation une priorité pour ne pas être dépassés par les Russes.(" Après le choc causé par la victoire scientifique soviétique que constituait le lancement du Spoutnik en 1957, la modernisation de l'enseignement américain s'accélère

-la formation du personnel de bibliothèques.

Pourquoi un tel mouvement?

Ce mouvement est sans doute facilité par un enseignement qui diffère nettement de celui de la France puisqu'il développe l'enseignement individualisé, comme nous l'avons vu précédemment.

Il s'est développé au cours de la première moitié du XXème siècle, pour prendre un nouveau tournant en 1960.
A cette date, le mouvement de contestation qui débute aux Etats-Unis analyse l'école comme un lieu de reproduction des inégalités. Il sera à l'initiative d'un changement.

Par ailleurs, la peur d'être devancé par les soviétiques sur le plan technologique pousse les américains à faire de l'éducation un enjeu national.
"...dans les années 60, après le lancement du Spoutnik par les Russes que, pour la première fois depuis la crise de 1929, l'éducation est devenue une priorité nationale. A cette époque, la lutte contre les ghettos dans les écoles commençait à battre son plein et donnait souvent lieu à des violentes émeutes. Obsédés par la peur de perdre leur *leadership* dans le monde, les dirigeants américains se sont attachés contre vents et marées à faire monter le niveau, surtout en sciences et en mathématiques. Ce fut un choix politique fort pour la collectivité suivi par dix ans de réformes"[27]

[27] ZUBER, Martha. 1996.

4.6.3 A partir de 1960

Il s'est traduit par la mise en place d'un programme de définition des fonctions des bibliothécaires. Ce programme est intéressant car il ne met pas en avant la fonction patrimoniale du bibliothécaire mais est tourné entièrement vers l'usager. Le bibliothécaire est un médiateur, un formateur entre le document et le lecteur. Son but est de permettre au lecteur d'utiliser de façon autonome le centre de ressources

"Les normes parues en 1960 marquent le début de la deuxième période et représentent une étape significative, avec l'introduction de la notion "de programme de la bibliothèque scolaire". On les considère généralement comme le texte qui préfigure la philosophie de la médiathèque ou du "centre des media". Les objectifs cités, repris tels quels de l'édition de 1945, sont orientés vers l'aide et les conseils aux lecteurs, le service de documentation et la recherche documentaire, la mise en place d'un enseignement sur la manière d'utiliser les documents, l'aide psychologique en vue de la résolution de problèmes personnels et la collaboration entre professeurs et bibliothécaires"

Pour combattre les inégalités, des débats et des réflexions sur les contenus d'enseignement se développent et bénéficient au centre multimédia.
"en autorisant la formation de spécialistes responsables de centres multimédia (NDEA, Title XI) et en injectant des fonds considérables dans l'acquisition de ressources imprimées et non imprimées (ESEA, Title II: School library resources, textbooks and other instructional materials). Davies (1979) note que le financement a été de plus d'un milliard de dollars pour la période de 1966-1979.

On assiste également au déroulement, de 1963 à 1968, d'un projet subventionné par la fondation Knapp et visant à démontrer l'avantage pédagogique de la bibliothèque scolaire, à partir de 5 écoles primaires et de 3

écoles secondaires sélectionnées comme écoles-pilotes pour la qualité de leur bibliothèque (Sullivan, Ed., 1968). Le projet lui-même, ainsi que les études qui l'ont entouré ont fortement contribué à promouvoir les bibliothèques scolaires à cette époque.

Dans un tel contexte, les normes de 1960 vont permettre à la bibliothèque d'évoluer de plus en plus vers le "média-center"

Qu'est ce qu'un "media center"?

"Les moyens d'enseignement sont regroupés dans un centre documentaire qui en assure l'acquisition, la gestion, la diffusion. Les media centers qui se développent actuellement dans les écoles américaines revêtent ainsi une importance grandissante. Selon la définition donnée dans les normes correspondantes, le *media center* est "un centre ayant pour but de permettre à ses usagers d'apprendre (learning center) dans le cadre d'un établissement scolaire où il met à la disposition des élèves er des professeurs une gamme complète de documents imprimés ou audio-visuels, l'équipement nécessaire et les services des spécialistes correspondants". La place qui lui est accordée dans l'espace de l'établissement va croissant. Selon les dernières normes, il doit être en mesure d'accueillir 15 % des effectifs de l'école dans le même temps. Dans les expériences d'avant-garde, les équipements sont prévus pour le quart ou le tiers des élèves."[28]

Ce changement va se traduire par une modification de la dénomination : "la "bibliothèque scolaire (school library) est ainsi rebaptisée "centre de ressources" (R C: learning center), pour ne citer que les expressions les plus couramment employées".

Bien sûr, il ne s'agit pas ici de dresser une vision idyllique de la place du centre de documentation et du système éducatif des Etats-unis. Le

[28] HASSENFORDER, Jean.1972. p. 68

fédéralisme y étant fort développé, on peut parier qu'il est toujours possible au gré de situations locales d'infirmer partiellement cet exposé, mais néanmoins il faut signaler que la place du document dans l'enseignement a toujours été une préoccupation majeure aux Etats-Unis.

4.7 Le document non écrit

Il faut aussi attirer l'attention sur la place qu'occupe le document non écrit dans l'enseignement aux Etats-Unis, avant la seconde guerre mondiale. Trés tôt, et cela à la différence de la France il a été présent dans l'enseignement et reconnu par le personnel éducatif.
Ainsi , au début des années 1960, des efforts considérables ont permis de mettre au point des programmes tenant compte de l'évolution des connaissances et de l'évolution pédagogique.
Ces évolutions se sont accompagnées d'un fort développement des techniques audiovisuelles. En 1958,il y avait quarante-six laboratoires de langues dans les écoles américaines, cinq ans après, il y en avait près de six mille[29].

Cette pratique, s'est par la suite accompagnée d'un développement des technologies de l'informatique et a donc là aussi modifié les relations que l'on peut trouver entre le professeur et le groupe classe.

" Dans la bataille pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, les Etats-Unis disposent d'atouts technologiques appréciables. Wyatt, comme beaucoup d'autres réformateurs, mise énormément sur l'informatique et les autres techniques de communication pour un renouvellement de l'enseignement. La grande nouveauté est l'interactivité technique qui permet à l'élève d'établir une relation interactive avec un maître capable de traiter à la fois, sur l'écran, plusieurs correspondants. Cette opportunité que l'on reproche aux gouvernements républicains d'avoir ignoré trop longtemps, est utilisé maintenant dans nombre d'Etats. En Californie, Bill Honig utilise

[29] HASSENFORDER, Jean. 1972. p.54

l'informatique vidéo interactive pour l'enseignement de l'histoire grâce à un programme établi en collaboration avec Lucas Films, Apple et la National Géographic Society. Le gouverneur de l'Iowa, Terry Branstad, est en train de bâtir un système informatique à l'échelle de tout l'Etat qui permettra de mettre en contact direct professeurs et élèves. L'équipement informatique est considérable aux Etats-Unis tant dans les écoles que dans les foyers. En 1986-87, 95,6% des écoles primaires et secondaires disposaient de micro-ordinateurs, 65% des jeunes de 2 à 17 ans disposaient d'un micro dans leur foyer." [30]

[30] COHEN-STEINER, Oliver. *L'Enseignement aux Etats-Unis*. Presses Universitaires de Nancy,1993. 240 p. (Univers Anglo-Américain)

Nous avons donc vu qu'aux Etats-Unis, les innovations pédagogiques ont été importantes.

A côté de ce foisonnement, le changement a été plus calme en France.

Pourtant, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, le progrès économique et le progrès technique ont été importants.

Il apparait donc que le changement social et ses répercussions ne peuvent, à eux seuls, modifier le système. D'autres facteurs sont nécessaires. S'ils sont absents, le système scolaire évolue différemment.

LE SYSTEME EDUCATIF FRANCAIS

Première hypothèse : La construction du système français, fortement centralisé n'a jamais réussi à s'affranchir d'une transmission des savoirs sur le mode magistral. Le choix des disciplines enseignées renforce cet état de fait. Au travers des réformes successives du XXèmes siècle, nous nous appliquerons à démontrer que ce problème a toujours été sous jacent.

Deuxième hypothèse : La construction des C.D.I. et leur fonction sont totalement dépendantes de cette histoire. Il est donc fort difficile de s'affranchir de cet héritage. La recherche documentaire, en ce qu'elle est porteuse d'une contradiction qui remet en cause la forme du sytème scolaire, trouve difficilement ses marques, sa place dans l'enseignement français.

V Le système éducatif français

A partir du milieu du XIXème siècle, on constate un développement du système scolaire. Le nombre d'enfants scolarisés s'est multiplié. Quelquefois, on a vu germer l'idée de la nécessité de modifier le système éducatif, cela, afin que les établissements secondaires servent à autre chose qu'à la formation d'une classe libérale et intellectuelle. Mais, dans les faits, a persisté un double système, celui de l'enseignement primaire et celui des classes élémentaires de lycée. Primaire et secondaire sont coupés.

A l'aube du vingtième siècle, le système éducatif français est caractérisé par deux éléments importants :

- D'une part, il s'est construit durant deux siècles sur une lutte qui est celle de l'école privée- l'école publique. Cette lutte a longtemps occupé le premier plan des débats et a entrainé la mobilisation des différents acteurs (enseignants-élèves-parents). En polarisant le débat sur cette question, l'on s'est plus longtemps préoccupé du recrutement des enseignants que du contenu et des objectifs de l'enseignement.
- D'autre part, quand le contenu des enseignements a été abordé, il a posé avant tout le problème de la transmission nécessaire de l'héritage culturel, patrimoine intellectuel de l'élite, beaucoup plus que celui de la formation aux nouveaux besoins de la société. En choisissant de privilégier les humanités, c'est tout un contenu d'enseignement qui s'est développé. Il convenait avant tout que l'élève reçoive les connaissances du maître. Les mérites des élèves étaient jugés à leurs capacités de restitution des savoirs transmis.

La modification du système éducatif français a été plus une question de nombre d'élèves accueillis que de contenu enseigné. L'enseignement s'est ouvert à un plus grand nombre d'élèves mais ne s'est pas vraiment modifié.

Pourtant, tout le monde reconnait que le lycéen d'aujourd'hui n'est plus le lycéen du milieu du siècle.

La recherche documentaire est en contradiction avec la transmission magistrale des savoirs. C'est pour cela que le C.D.I. et les activités qui y sont liées, ont des difficultés à trouver une véritable place dans notre système éducatif où le mode d'enseignement reste majoritairement un mode de transmission magistral et ce, malgré les instructions officielles.

Les réformes successives de notre siècle ont unifié le sytème éducatif mais n'ont pas placé l'élève au centre du système éducatif, c'est ce que nous tenterons de démontrer dans un premier temps.

5.1 Historique

5.1.1 Au tournant du XXème siècle

Dés la fin du XIXème siècle, est apparue, comme la nomme Pierre Albertini[31], la querelle des classiques et des modernes. Cette querelle, est celle de la place du latin dans l'enseignement. Discuter de la place du latin, c'était discuter du contenu de l'enseignement, de la nature des savoirs que l'on désirait transmettre et de la nature de ces savoirs découlait bien sûr un mode de transmission, une façon de faire cours.
"Raoul Frary, qui dans *La Question du latin* (1885) dénonce les valeurs de l'enseignement secondaire (esprit d'obéissance, valorisation de l'ennui, refus du libre examen) et affirme en particulier, la parfaite inutilité du latin (il ne forme pas au français : "comparez le style d'un bachelier à celui d'une femme d'esprit";

[31] ALBERTINI, Pierre. *L'Ecole en France XIX-XX siècle De la maternelle à l'université*. Hachette, 1992. 191 p.

et même étudié dans une perspective littéraire, il n'offre à l'esprit qu'une nourriture trop pauvre : il n'ouvre qu'à la civilisation latine, qui ne résume ni toute la morale ni tout le savoir humain). Il propose donc que le latin soit remplacé dans l'enseignement de la géographie : au monde clos de la rhétorique, il convient selon lui de substituer l'ouverture sur l'univers de l'infini."(p.90)

Le débat lançé par Frary,"pur produit des humanités qu'il dénonçait" fit grand bruit.

En effet, il pose déjà le problème des types de savoirs à transmettre.

- D'un côté, les humanités qui sont enseignées dans des cours magistraux.

- De l'autre, le choix de l'enseignement de la géographie.

Ce choix n'est pas anodin, car le début du XXème siècle, c'est le moment où l'expansion coloniale est en pleine apogée et il semble d'un point de vue politique, mais aussi économique que la future élite, qui aura entre ses mains les destinées de la nation doit être sensibilisée à cette question.

5.1.2 1902

C'est la réforme qui semble donner l'avantage aux modernes :

" ..la parité des lettres et des sciences est affirmée, l'égalité des sanctions est accordée au baccalauréat unifié. Deux filières (classique, moderne) sont juxtaposées de la sixième à la troisième et elle débouchent sur quatre filières en seconde et en première, qui sont censées ouvrir également les portes de l'enseignement supérieur : latin-grec (A), latin-langues (B), latin-sciences (C), langues-sciences (D)." [32]

[32] ISAMBERT-JAMATI. 1995. p.91

Mais la véritable différence entre les sections, ce ne sont pas les littéraires et les scientifiques, mais les latinistes et les non latinistes. Jusqu'aux débuts des années 1960, on trouvera les meilleurs élèves dans la section A. Aussi faudrait-il peut-être un peu nuancer l'appréciation qui a été faite de la réforme de 1902. Elle a certes été un tournant moderniste mais sans doute plus dans l'esprit que dans la pratique. L'élite intellectuelle plaçant toujours ses enfants dans les classes aux enseignements plus traditionnels. Dans les classes où sont enseignés les savoirs qu'eux même avaient reçus.

5.1.3 L'entre deux guerres

La première guerre mondiale et les conditions de vie dans les tranchées ont modifié, pour certains, l'image sociale qu'ils portaient en eux. A la fin du conflit, un groupe d'universitaires a lancé un manifeste en faveur d'une école unique. Ces hommes, parmi lesquels se trouvait Henri Wallon, souhaitaient une réforme totale de l'enseignement pour une égalité des chances. Ces "Compagnons de l'Université nouvelle" voulaient entraîner l'opinion et le parlement vers une réforme totale de l'enseignement "seule condition d'une égalité des chances" . Leurs objectifs étaient les suivants:
"Jusqu'à 13 ans, les enfants recevraient tous la même instruction sous la direction des instituteurs primaires. Non seulement les classes élémentaires des lycées disparaîtraient donc, mais le début du secondaire serait retardé de deux ans, "afin d'atteindre l'âge où le développement est assez avancé pour qu'on puisse discerner en gros les aptitudes". "A 13 ans, on mettrait environ par tiers, les meilleurs au lycée, quelle que soit leur origine sociale, les moyens dans l'enseignement secondaire professionnel qui donnerait à la fois une culture générale et des éléments de savoir-faire; les moins bons resteraient à l'école primaire un an encore, puis, une fois entrés dans l'activité professionnelle, suivraient obligatoirement un enseignement postscolaire jusqu'à 17 ans. Pour tous, l'enseignement serait gratuit et les bourses d'entretien nombreuses."[33]

[33] ISAMBERT-JAMATI.1995. p.21

Ces idées généreuses n'ont cependant pas été appliquées et l'on n'en retrouve que quelques points dans la réforme de Jean Zay.
L'on peut dire comme Antoine Léon [34]:

"(Cette) période ... est surtout marquée par le développement des luttes parlementaires et des oppositions doctrinales concernant la vocation de la formation secondaire. C'est, tout d'abord, le traditionnel conflit entre ceux qui restent attachés à l'humanisme classique et ceux qui souhaitent organiser un enseignement réaliste, moderne. Le second degré doit-il être diversifié pour mieux répondre à la multiplicité des besoins sociaux. Doit-il préparer aux exigences de la vie ou à celles de l'enseignement supérieur? Faut-il maintenir le baccalauréat en tant que moyen de sélection à l'usage des facultés."

Déjà pointe le débat sur ce que doit être l'école, sur son rôle social. Doit-elle former aux besoins économiques ? Doit-elle préparer à l'enseignement supérieur ? Doit-elle répondre aux besoins immédiats de la société ?

5.1.4 La seconde guerre mondiale et l'immédiat après guerre

Sous le régime de Vichy seule l'unification de la formation des instituteurs sera mis en oeuvre et le projet suivant de la commission Langevin-Wallon ne sera pas suivi d'effet. A la période d'après guerre, on ne voyait pas forcément d'un bon oeil une prolongation de la scolarité à l'heure de la recontruction, mais cet état d'esprit ne durera pas.

---

[34] LEON, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France*.Presses Universitaires de France,1993. 127 p..(Que sais-je 393) 7eme édition

5.1.5 A partir de 1950

Au milieu des années 50, on assiste a une augmentation du taux de secondarisation chez les garçons et chez les filles (moins de bras nécessaires dans l'exploitation familiale, les parents acceptent mieux que les enfants possèdent des connaissances différentes des leurs, l'enseignement devient une valeur reconnue). Cette explosion scolaire contraint à la création d'établissements scolaires plus nombreux et à multiplier le nombre d'enseignants.

5.1.6 En 1959, c'est la réforme. [35]

"..un cycle d'orientation de deux ans prolonge le cycle d'observation, la seule période au cours de laquelle l'enseignement soit semblable (mais non pas commun) est le premier trimestre au cours duquel les enfants destinés aux sections classiques ne commencent pas encore le latin. Les maîtres qui enseignent dans ces classes sont ceux des établissements dans lesquel elles sont situées. Quant aux collèges d'enseignement secondaire, établissements polyvalents, créés un peu plus tard, ils réunissent sous une même direction, dans un même local, quatre sections distinctes pour chacune des quatre années considérées (de la 6e à la 3e): la section classique d'enseignement long, la section moderne d'enseignement court et la section dite "de transition" ou "pratique."

Dans un tel établissement, la coexistence de sections modernes d'enseignement court avec des sections modernes d'enseignement long semble particulièrement paradoxale, et y manifeste combien les enseignements courts et longs restent en réalité distincts. Les autorités ministérielles disent en attendre des bénéfices : passage plus facile d'une section à l'autre, "confrontation de méthodes" entre professeurs de divers ordres. En toute hypothèse la fraction de population scolaire concernée est infime; il existait seulement 200 collèges d'enseignement secondaire en 1964-1965, dont 40 avaient été créés par scissiparité à partir des lycées existants."

[35] ISAMBERT-JAMATI. 1995. p.25.

Le corps enseignant et surtout celui des professeurs (Société des professeurs de Français et de Langues anciennes, Société des Agrégés) sont hostiles à ces changements. Le jugement qu'ils portent sur les instituteurs, sur leurs méthodes d'enseignement, sur les apprentissages qu'ils dispensent est négatif. Pour eux, un recrutement plus large des élèves ne peut entrainer qu'une baisse du niveau scolaire.

Par ailleurs, les professeurs sont certains que les méthodes qu'ils emploient sont les seules adaptées aux lycéens . "Ces méthodes reposent sur l'ascendant du professeur hautement cultivé, qui n'a pas besoin de formation pédagogique puisqu'il aime sa matière, et puisqu'il est apte à tirer parti de son expérience." [36]

La réforme Berthoin en 1959 prolonge aussi la scolarité obligatoire. Jusqu'à 14 ans les élèves peuvent fréquenter l'un des quatre types d'enseignement : deux longs et deux courts. Un cycle d'observation de deux ans (6ème et 5ème) est créé, il est destiné à permettre l'orientation des élèves entre quatre filières et le tronc commun se réduit en fait à un trimestre sans latin.

Mais si l'Ecole unique est enfin réalisée, il faut néanmoins souligner que cette école unique qui accueille un plus grand nombre d'élèves pendant une durée plus longue ne peut être considérée comme une école démocratique. Sauf si on choisit de parler de démocratie lorsque le nombre d'élèves devient plus important. L'ouverture de l'école à un plus grand nombre est certes primordiale, si on veut aller vers une plus grande démocratisation mais cela n'est pas suffisant pour permettre aux élèves les plus défavorisés de surmonter leurs handicaps socio-culturels. On peut donc dire que la réforme Berthoin du 6 janvier 1959 répond plus à un accroissement démographique, à un désir de rationalisation, de planification afin que la France trouve sa place dans la

[36] ISAMBERT-JAMATI. 1995. p.31

modernisation internationale (c'est l'heure du Marché Commun) à un véritable souci de démocratisation. La modification du système reste somme toute limitée; à l'intérieur du système chacun reste à sa place.

"Une étude du ministère de l'Education nationale montre que l'orientation prise à l'entrée même de la classe de sixième est déterminante et irréversible pour au moins 80 % des élèves..."[37](p.186). Les passerelles qui existent entre l'enseignment court et l'ensignement long sont essentiellement symboliques.

Ainsi que l'ont démontré Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron[38], l'enseignement secondaire traditionnel valorise des disciplines, des aptitudes auquels il n'initie qu'imparfaitement. Il fait appel a des non-dits. Cette situation est encore plus vraie en lycée qu'en collège.

"...dans les classes de terminales, la démocratisation semble plus limitée, et surtout elle paraît interrompue depuis la fin des années 60. La reconquête des positions des couches socio-culturellement favorisées s'expliquerait par les réformes survenues à ce moment : les filières notamment techniques (créées pour répondre au développeemnt technologique et économique) auraient permis de dériver une partie du flux montant des élèves d'origine populaire en direction des sections moins prestigieuses, stabilisant ainsi leur place dans des filières dominantes du système,celles de l'enseignement général" [39]

Donc un plus grand nombre de jeunes français fréquentes l'école mais, chacun reste à sa place. Le poids de "l'habitus" ne permet pas aux jeunes des milieux populaires de réussir dans les sections à enseignement classique (classique par le contenu et par la forme).

---

[37] LELIEVRE, Claude. *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*. Nathan? 1990. 238 p. (Les repères pédagogiques)

[38] BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers*. Les éditions de Minuit, 1985.189 p.

[39] LELIEVRE, Claude. 1990.p.195.

5.1.7 La réforme Foucher qui suit s'inscrit selon la façon suivante :

- Regroupement de l'ensemble du premier cycle dans les établissements autonomes.

Les C.E.S. comprennent quatre filières : classique, avec latin dès le second trimestre de 6ème; moderne long, c'est-à-dire assuré par des professeurs du secondaire; moderne court confié à des professeurs du secondaire; moderne court confié à des maître du primaire supérieur, et une quatrième filière, qui commence en 6ème et 5ème pour les classses classiques"de transition" et se terminent par les classes "pratiques".

Roger Gal indique dans son *Histoire de l'éducation*[40] que "les anciens lycées (classiques, modernes, techniques) sont regroupés en lycées d'enseignement général, assorti d'options (approfondissements mathématique, scientifique ou économique, mangue, sports, arts, technologie...), les spécialisations se multiplient et s'affirment à partir de la troisième. Le lycée prépare aussi bien au baccalauréat (contrôle des connaisances générales et des travaux optionnels) qu'à des brevets spécialisés. (p.122)

Jusqu'à la réforme Haby, il a une multiplicité de filières, de diplomes et de types d'enseignement. Baccalauréats d'enseignement général et baccalauréats d'enseignement de technicien se côtoient et ce sont les mathématiques qui maintenant au sein des baccalauréats généraux établissent une hiérarchie. C'est véritablement à partir des années 1960 que le rôle des mathématiques se développe. Fort du constat des *Héritiers* de P. Bourdieu, constat qui montre l'importance de l'héritage familial, certains n'hésitent pas à défendre l'idée qu'elles seraient plus adaptées à un enseignement de masse.

---

[40] GAL, Roger. *Histoire de l'éducation*. Presse Universitaire de France, 1976. 125 p. 9ème édition . (Que sais-je 310)

En fait, les mathématiques vont devenir un instrument de sélection. Hors du baccalauréat C, point de salut.
Pour décrocher ce baccalauréat, toute une stratégie familale est mise en place. Si cela s'avère nécessaire le lycéen assiste à des cours de soutien privé. Ce secours payant ne va guère dans le sens d'une plus grande démocratisation de l'enseignement.

5.1.8 La réforme Haby

Elle va unifier les C.E.S.. et les C.E.G. qui deviennent "collèges" et les établissements du secondaire deviennent tous des lycées.

C'est la suppression de toutes les filières dans les collèges qui est annoncée.

Pédagogie, "soutien et approfondissement" sont à l'ordre du jour.

Mais dans les faits, des options de valeur et de prestige inégales sont instaurées à l'entrée de la quatrième (grec, latin, deuxième langue vivante, première langue vivante renforçée) tandis que sont regroupés dans les mêmes classes, celles des "bancs d'essai", les élèves en difficultés.

Dans son quatrième tome de son "*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*[41], Parias analyse le changement de l'institution scolaire de la façon suivante : "Chaque groupe social avait ses écoles et il y dirigeait ses enfants : le choix se faisait avant l'école, et en dehors d'elle". Avec le collège unique, c'est maintenant au sein de l'institution scolaire que la sélection se fait.

[41] PARIAS, Louis-Henri. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Nouvelle librairie de France. 1983.

De ce rapide historique, il ressort que le système éducatif français s'est construit, développé au XXème siècle et ouvert à plus grand public.
Cette ouverture a plus grand public, voire à tous, pour ce qui est du collège, pourrait être considérée comme une démocratisation dans la mesure où un public plus large est accueilli.

Dans les faits, il persiste une hiérarchisation scolaire.

En effet, si avant la guerre les familles avaient tendance à orienter leur enfant en fonction de leur situation, aujourd'hui, l'aspiration a une scolarité plus longue est un véritable phénomène social. Ainsi "76% des parents de collégiens souhaitent que leurs enfants poursuivent des études jusqu'à vingt ans et près de 35 % d'entre-eux envisagent l'obtention d'un diplôme d'étude supérieure"

Si donc le collège est devenu le collège unique, le collège pour tous, il ne s'est pas pour autant adapté à tous les publics. C'est désormais à l'intérieur du système éducatif que se fait le sélection.

Entre 1970 et 1985, l'orientation va être la clé de voûte du système scolaire. On assiste ainsi, à un taux de redoublement très élevé dans les classes qui sont des paliers d'orientation, ainsi qu'en terminale où un élève sur cinq redouble. Les élèves les plus âgés se voient refuser l'accès aux sections les plus prestigieuses, tandis que dans les lycées, en moyenne, les élèves de 1975 sont plus jeunes que ceux de 1965.[42]

A partir de 1984, l'idée lancée de 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat rencontre un vif succès. Partant de l'analyse qu'en l'an 2000, le déclin des emplois industriels niveau CAP serait important et devrait être compensé par l'embauche de techniciens, la nécessité d'amener une classe d'âge, ou au moins 80 %, au baccalauréat s'est accrue.

---

[42] Prost, Antoine. 1992. p. 173

Mais par baccalauréat, le ministre entendait aussi baccalauréat technologique et baccalauréat professionnel, il n'a pas été compris.
Nombre de parents mais aussi d'élèves ont retrouvé espoir dans l'enseignement. Cette espérance s'est trouvée relayée dans les médias. En effet, on pouvait régulièrement y entendre que si le diplôme ne permettait pas de trouver un emploi, il permettait de réduire la durée de chômage avant une première embauche.

De cette situation, sont nées les classes surchargées en lycée. Il y a un nombre plus élevé de lycéens.

Cela suffit-il pour parler de démocratisation de l'enseignement ?

5.2 Vers la démocratisation

Cette démocratisation du nombre ne permet pas de masquer une autre réalité qui est celle de la hiérarchisation.
En effet, la réponse du lycée à l'augmentation des effectifs a été une réponse basée sur la diversification et la hiérarchisation. Hiérarchisation, car les classes supérieures continuent à peupler les filières d'excellence.
"En 1993, les enfants de cadres ou dont les parents appartiennent aux professions intellectuelles supérieures représentaient 33 % de l'ensemble des bacheliers des séries générales, et 45 % des bacheliers de la série scientifique"
Même si le Conseil national des programmes (CNP) a, dans sa Chartre des programmes, déclaré que "le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatible par son ampleur avec la faculté des élèves", il n'en reste pas moins vrai que l'on a eu plutôt tendance à ouvrir "un enseignement resté élitiste à l'ensemble de la population, plutôt qu'a contruire un véritable enseignement de masse".[43]

[43] PROST, Antoine. 1992.

Idée que rejoint François Dubet[44], qui lui n'hésite pas à dépeindre le système français comme " un système scolaire qui s'est considérablement massifié en croyant qu'il n'aurait pas à changer de nature, convaincu de ce que son ouverture suffirait à l'accomplissement de sa fonction démocratique".

De cette situation, il ressort désormais que c'est à l'intérieur de l'école que se situe l'enjeu. Un seul sytème scolaire accueille tous les élèves mais au sein de ce système les élèves se répartissent entre les filières. Le prestige de ces filières est inégal puisque les débouchés professionnels le sont.

En conclusion, on peut dire que l'école de la République a été une formidable machine à instruire et à éduquer afin de former des citoyens. Elle a assuré la mobilité sociale et l'intégration des plus défavorisés.

A partir de 1950, on peut parler d'école de masse. Mais l'école de masse n'est que le résultat de l'explosion démographique et de la prolongation de la scolarité. D'autres problèmes se posent.

François Dubet[45] explique ainsi qu'auparavant l'école n'intervenait que de manière positive dans le destin des enfants, en promouvant quelques élus. Dans la mesure ou la sélection était d'abord sociale et s'opérait en amont de la scolarité, il n'y avait pas de problème au sein de l'école.
Avec l'école de masse, la sélection a eu lieu au sein de l'institution, "il se crée plusieurs "marchés" scolaires mettant en concurrence des formations, des établissements, des diplômes, et mobilisant chez les élèves et leurs familles de véritables capacités stratrégiques pour jouer au mieux des règles implicites de ces divers "marchés"... Elle brise le modèle institutionnel, dès lors que le sens des études est moins fixé par les valeurs et les contenus culturels de l'éducation, que

---

[44] DUBET, François. L'adaptation des enseignements. Les nouveaux publics scolaires. *Cahiers français.* mars-avril 1998,n°285. p.50.
[45] DUBET, François et MARTUCCELI, Danilo. *Dans quelle société vivons-nous* ? Seuil.,1998. 322 p. (L'épreuve des faits)

par l'acquisition des biens scolaires utiles...."La formation du citoyen républicain et de l'honnête homme des humanités ne suffit plu à asseoir l'harmonie du monde scolaire".
L'on aboutit à cette situation parce que les élèves ne souscrivent plus forcément aux objectifs énoncés par l'institution, parce que la culture et la vie juvénile entre dans l'école, tout comme les problèmes sociaux.
Maintenant, l'école doit assurer la promotion sociale et la formation des jeunes aux besoins de l'économie. S'il y a des situations d'enseignement (cours magistral) qui fonctionnent bien encore pour certains élèves, ce n'est pas le cas pour tous les lycéens.

La question des contenus et celle des modes d'enseignement se posent.

Sera-t-il possible de les modifier?

5.3 Le mode d'enseignement

Que ce soit la classe observée ou d'autres classes de seconde, nous avons pu constater que le mode de transmission des connaissances reste essentiellement de type frontal.

Ainsi, avec le professeur de lettres, les élèves de la classe observée devaient-ils faire des recherches sur différents sujets concernant l'antiquité grecque. Le professeur de lettres est venu au C.D.I. avec les élèves durant une heure de module, a lu les différents sujets, a indiqué oralement ce qu'il désirait trouver à l'intérieur et cela durant une heure. Les lycéens n'ont fait qu'écouter et prendre en notes ou éventuellement ont fait un plan, avant de rechercher des documents!

Nous pensons que l'on peut rapprocher cette situation de celle décrite et analysée dans le chapitre :" déroulement d'une séquence d'enseignement" de l'étude ministérielle : *Enseigner dans les collèges et les lycées.*[46]

Il y apparait que "les différentes disciplines d'enseignement général ont des modes d'organisation horaire des séquences de cours relativement comparables. On notera cependant que les temps d'écoute ou de travail communs à l'ensemble des élèves de la classe représentent 80 % de la séquence d'enseignement en langues vivantes alors qu'il s'établit à 65 % du temps environ en physique et sciences naturelles où un même travail effectué en petits groupes d'élèves représente 29 % d'une séquence".

Il convient cependant de préciser que ce qui n'est pas considéré comme temps d'écoute des élèves mais comme un temps de travail individuel ou par petits groupes est en fait une pratique d'exercices qui vise à une meilleure assimilation du cours. Nous nous apercevons donc, que les élèves possèdent fort peu d'autonomie durant les cours. La plupart du temps, ils écoutent et ils appliquent. Ils ont une fonction de récepteur. Sans doute inconscients de ce découpage, les collègues qui tentent de mettre en place un autre type d'enseignement en travaillant au C.D.I., n'arrivent pas à se débarasser de leur fonctionnement habituel.

Pourquoi une telle situation?

- Le poids du progamme. "Le programme est l'une des préoccupations majeures des enseignants du secondaire et la capacité à le réaliser ou plutôt, à le "boucler", l'un des critères à partir desquels ils pourront évaluer leur action et les performances scolaires de la classe. [47]

---

[46] Ministère de l'Education Nationale.1994.
[47] Ministère de l'Education nationale.1994. p.50

Pourquoi une telle préoccupation?

- Soit le programme est jugé trop ambitieux au regard des possibilités intellectuelles des élèves.

- Soit le manque d'heures est évoqué.

- Soit il est un frein à la réalisation des objectifs de l'enseignement.

Dans tous les cas, il est la préoccupation majeure de l'enseignant. Il est vrai alors, que le cours magistral reste encore un des meilleurs moyens de maîtriser le temps ou la durée. Il est impossible à un enseignant de seul, modifier cet état de fait. Intégré au système, il ne peut ignorer que l'année suivante, il doit "rendre compte" du programme qu'il a effectué avec ses élèves. On pourrait certes rétorquer que le fait de "boucler" le programme ne garantie en rien que l'élève l'ait assimilé.

La construction des connaissances à partir de recherches documentaires demande du temps et c'est la peur absolue de ne pas boucler le programme. Il est plus aisé de laisser passer des élèves en classe supérieure en ayant terminé les enseignements des programmes officiels, même si les connaissances ne sont pas stabilisées, que de faire seul le choix d'aller plus lentement. Un consensus s'est établi autour de cette idée.

- L'absence de connaissances des systèmes documentaires et du fonds documentaire.

Force est de constater, après plusieurs années de pratique en C.D.I. de lycée, que les enseignants ne connaissent pas les documents papier qui sont au C.D.I.. Pour la plupart, ils ne connaissent pas les cédéroms utilisés par les élèves et ils sont encore moins nombreux à connaître le logiciel documentaire B.C.D.I. (au mieux deux ou trois des cent professeurs du lycée où nous exerçons savent utiliser le logiciel de consultation de gestion du fonds documentaire à partir du titre d'un ouvrage ou du nom de son auteur mais sont incapables de faire une recherche

thématique). Les enseignants sont donc dans une situation pour le moins particulière. Ils demandent aux élèves de faire une recherche de documents tout en ne sachant pas quels sont les modes de raisonnement utilisés par les élèves, ni les problèmes auquels ils sont suceptibles de se heurter, ni ce qu'ils vont trouver, et donc ce qu'ils pourront tirer de ce qu' éventuellement ils trouveront.

5.4 L'image du cours

Tous les enseignants du secondaire ne jugent pas la réussite d'un cours à partir des mêmes critères. Pour la majorité d'entre-eux, c'est le dialogue instauré avec les élèves qui leur semble important.
Cependant, il ne faut pas oublier que juste après, l'aquisition de connaissances sur lesquelles les élèves butaient auparavant et l'attention qu'ils manisfestent durant l'heure de cours, jouent un rôle de premier plan.
Le taux de passage en classe supérieure reste, en lycée la marque la plus concrète de la réussite de l'enseignant.

Cette image du cours réussi et le rôle de l'enseignant sont à mettre en parallèle avec l'image de la fonction enseignante chez les enseignants eux-mêmes.
La première motivation des enseignants du second degré à faire ce travail est d'abord motivé par l'intérêt pour la discipline elle-même, plutôt que par la transmission des savoirs.[48] Ainsi, "...les professeurs de lycée, investissent le métier à partir de leur intérêt pour la discipline qui se prolonge dans l'accomplissemnt d'un rôle pédagogique.

Les enseignants demandent donc aux élèves d'assimiler une partie des connaissances qu'eux-mêmes possèdent. Ils se situent avant tout, comme membre d'une discipline, plus que comme enseignant, ou que comme pédagogue.

[48] Ministère de l'éducation nationale. p.71

Nous reprendrons, à titre d'anecdote, la situation suivante, vue dans un lycée où nous avons exercé précédemment.
Dans un classe de terminale S, il y avait un élève particulièrement brillant (même dans les disciplines littéraires). En géographie, cet élève avait obtenu 20/20 à une dissertation sur l'économie chinoise. La note était assortie du commentaire suivant : "désespérement parfait". Un peu, si comme l'enseignant ne supportait pas de ne plus rien avoir a apporter à un élève!!

5.5 L'image de la recherche documentaire

Tout se passe comme si la recherche de documents était conçue comme une image du cours. Cette recherche n'a pas véritablement pour but de permettre à l'élève de s'émanciper du savoir du professeur. Au lieu de lui transmettre oralement les connaissances, le professeur indique à l'élève ce qu'il doit trouver et comment le restituer.

Ce n'est pas le lycéen qui donne du sens à ce qu'il trouve, qui analyse l'opportunité de conserver un document ou pas. Là aussi, l'on se trouve dans une situation où l'enseignant transmet. Notre système et l'image qu'en ont les enseignants ne permettent pas de s'émanciper de cette situation.

5.6 La place du C.D.I. au sein du système scolaire

5.6.1 Historique

Jusqu'à la deuxième guerre mondiale (sauf dans quelques mouvements pédagogiques) l'idée communément répandue est qu'il faut former l'élève à une connaissance vraie, transmettre des savoirs.

Au début des années 60, on trouve, quelquefois, dans les établissements d'enseignement secondaire, des bibliothèques de professeurs, des bibliothèques d'élèves, des services de documentation administrative. En France, la conscience de la montée en puissance de l'information n'en est qu'à un stade embryonnaire à la différence des Etats-Unis.

L'essor des connaissances, le développement de la recherche scientifique, vont modifier cette vision du monde, peu à peu. Cet essor des connaissances achève définitivement de détruire l'image du professeur érudit qui peut, seul, accumuler toutes les connaissances, qui domine toutes les informations dans sa discipline. Si le professeur ne peut plus, à lui seul, accumuler toutes les connaissances, il faut donc trouver un lieu pour les regrouper et les mettre à disposition.

On voit donc s'amorcer un mouvement qui tend à regrouper dans un même lieu les documents répartis dans divers endroits. Est aussi recruté un personnel pour gérer ce lieu même si son statut professionnel n'est pas reconnu.

Ce mouvement amorcé à la fin des années 50 - début des années 60 voit son aboutissement dans la constitution et la nomination d'un lieu : 1967, c'est la fondation du Servive de Documentation et Information (S.D.I.).

Ce service s'adresse davantage aux professeurs qu'aux élèves. Son gestionnaire est encore un prestataire de services pour le professeur et n'a aucune fonction d'enseignant.

Avec les années 70, on assiste à l'explosion scolaire qui s'inscrit dans la droite ligne de la réforme de 1959.

De plus en plus, se développe l'idée que le développement, voire l'omniprésence des médias, est une source de connaissances parallèle à l'école. Il faut donc donner aux jeunes les moyens d'analyser, de décrypter, de lire ces nouveaux supports et là, cela devient un des rôles de l'enseignement.

Le 23 mars 1973 [49](B.O. du 5-04-1973) une circulaire paraît : un S.D.I. devra exister dans chaque établissement secondaire et dans chaque école normale d'intituteurs. A cette époque où l'on construit un collège par jour, un texte fournit des schémas et des normes de construction pour des "établissements à espace aménagé" où un effort tout particulier est porté sur les espaces documentaires.

Puis ce sera le rapport Tallon en 1974, le développement de travail autonome au C.D.I. et des 10 % avec un aboutissement en 1989, la reconnaissance du statut des documentalistes par le biais de la création d'un CAPES de documentation.

[49] BOEN, 5 avril 1973

5.6.2 L'intégration au système

Le C.D.I. est "au coeur du projet d'établissement"[50] mais aussi au coeur de l'établissement, voici une affirmation bien souvent entendue tant de la part des chefs d'établissements que des professeurs.

Mais qu'en est-il dans la réalité?

Tout d'abord, on pourrait espérer que ce coeur, organe vital, fonctionne régulièrement et de façon continue. Or ce n'est pas le cas.

Si l'on reprend le rapport de l'Inspection générale, on s'aperçoit ainsi que :

- 40 % des C.D.I. des établissements de l'échantillon sélectionné dans le cadre de l'étude sont fermés le mercredi matin,
- 63 % le samedi matin. L'accès aux élèves internes n'est que rarement posé.
- 6 % seulement des documentalistes font une journée continue.
- près de trois centres sur cinq sont fermés pendant que le documentaliste déjeune et ce, malgré les renforts de personnels auxiliaires ou les roulements entre documentalistes.[51]

Cette situation est, bien sûr, liée à l'absence de postes de documentalistes en nombre suffisant, qui contraint à des choix - forcément arbitraires et pas toujours bien perçus par nos collègues qui regrettent que le C.D.I. ferment à 17 heures alors qu'il y a des cours jusqu'à 18 heures.
Nous avons quelquefois le sentiment d'être dans la situtation dépeinte par Umberto Eco dans son texte : *Comment organiser une bibliothèque publique*" [52].

---

[50] BAYARD-PIERLOT, Jacqueline et BIRGLIN, Marie-José. Le C.D.I. au coeur du projet pédagogique. Hachette.1991.159 p. (Hachette éducation)
[51] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. 1994. p.86
[52] ECO, Umberto. *Voyage avec un saumon.* Grasset.1997.270 p.

Le C.D.I. est toujours fermé quand les usagers en ont besoin. Nous prendrons pour exemple la réflexion d'un élève qui nous déclara un jour : "Pourquoi fermez-vous le C.D.I à chaque fois que j'arrive ?"...!

C.D.I., documentaliste des mots biens souvent interchangeables dans le langage courant de l' institution scolaire. Cette situation est le reflet d'une personnalisation à outrance du lieu et de la personne qui exerce les fonctions de documentaliste dans un établissement. Souvent, nous avons entendu des collègues nous dire " je vais chez toi" assimilant le C.D.I. à notre domaine propre.
Cette personnalisation est renforcée quand le documentaliste est seul, cela entraîne un certain nombre de problèmes :
"Cette présence unique conduit à des fermetures intempestives du C.D.I., rapporte ses évolutions et soumet ses initiatives à l'état des relations individuelles entre les acteurs, lui fait courir le risque d'isolement. L'enjeu pédagogique est dans ce cas - sauf exceptions, passionnantes mais rares- bien trop personnalisé pour être maîtrisé et développé à bonne hauteur."[53]
Personnalisation qui fait que les activités menées au C.D.I. dépendent de la bonne volonté du documentaliste. Cette situation entraîne, par la force des choses, des aberrations. Ici des élèves sont initiés aux cédéRoms, à Internet, ces technologies étant appréciées par le documentaliste; là un autre documentaliste refuse d'en entendre parler et ce sont des défis lectures qui sont menés. C'est le seul personnel de l'Education Nationale qui fait ce qu'il entend, la circulaire de mission étant fort vaste, inapplicable dans sa totalité, elle engendre ce type de situation.

Cet état de fait se trouve renforcé par l'absence d'intégration aux structures scolaires. "Les relations pédagogiques avec les autres professeurs sont individuelles et informelles. Le documentaliste ne sort pas assez de son C.D.I. et il n'existe pas de cadre collectif dans lequel les relations régulières de travail entre les autres professeurs et lui puissent prendre forme".[54]

---

[53] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. 1994. p.87
[54] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. 1994.

Non intégration parce que admettre que les documentalistes puissent participer à ces structures serait, en raison de l'absence d'un nombre de postes conséquent, le début de fermetures qui sont toujours perçues par les élèves et les parents comme intempestives. La participation à un stage Mafpen ou une absence ou une journée de grève entraine des délégations d'élèves au bureau du proviseur. Un professeur absent et c'est un véritable élan de bonheur chez les élèves!!

D'autre part, pour nombre de documentalistes, s'intégrer à ce type de structure serait s'intégrer encore plus au corps des professeurs, risquer de perdre sa particularité et se retrouver contraint d'enseigner... Or un grand nombre de documentalistes ne souhaite pas enseigner, a déserté la profession d'enseignant dans une discipline et intégré le corps des documentalistes pour ne plus se trouver dans l'obligation de faire cours aux élèves. Si le discours récurrent "je désire enseigner différement" est vrai pour un petit nombre de documentalistes force est de constater que les collégiens qui arrivent au lycée ou les nouveaux bacheliers qui entrent à l'université ont très peu eu l'occasion de bénéficier d'une formation à la recherche documentaire[55]. Cet enseignement revendiqué différent brille surtout par son absence.

L'autre point important signalé par l'Inspection générale est le suivant : non seulement les liens qu'auront élèves et professeurs avec le C.D.I. dépendent de la personalité du documentaliste mais un autre facteur entre en compte, c'est le lieu géographique.
Tous les partenaires de la vie scolaire réclament un C.D.I. central, l'Inspection générale a recensé ce besoin chez 73 % des personnes interrogées.

[55] LELOUP, Isabelle. La formation à l'information scientifique et technique IST.1997. Non publié

Qu'est ce qu'un C.D.I. central ?

C'est un C.D.I. qui est situé près de la salle des professeurs et près des salles de classes.
Dans la pratique, il apparaît que la fréquentation du C.D.I. est fortement liée à cette réalité. Il ressort du rapport de l'Inspection générale que :
"le rôle pédagogique du C.D.I. est donc étroitement lié au fait qu'il soit incontournable, physiquement et intellectuellement, de l'établissement".[56]
Preuve sans doute que la pratique de l'utilisation pédagogique du lieu C.D.I et des documents qu'il contient ne font pas partie intégrante de l'imaginaire pédagogique des enseignants, dans la mesure où, s'il se trouve trop éloigné, il ne sera pas très fréquenté.

5.6.3 Fonctions et enjeux du C.D.I.

Au début des années 1970, le nombre de C.D.I. augmente car, comme nous l'avons vu précédemment, la circulaire du 23 Mars 1973 en prévoit la construction dans tout établissement.

A quoi correspond ce développement ?

Il s'inscrit à un moment de rupture dans la société. Rupture, car longtemps l'école a été porteuse d'espoirs de promotion sociale, au début des années 1970 cette illusion est battue en brèche.
La diffusion des recherches de Pierre Bourdieu, les enquêtes de l'INSEE qui mettent en évidence le rapport qui existe entre la réussite scolaire et la catégoire socio-professionnelle des parents, la crise sociale de Mai 1968 ont cassé cette image.

[56] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.1994.

"La parution des Héritiers, en 1964, constitue en revanche un point de départ à partir duquel tout s'enchaîne rapidement. L'Etat se trouve victime de sa propre puissance : il avait argué de l'égalité des chances pour justifier la centralisation.
La machinerie mise en place se retourne contre lui : s'il n'y a pas égalité des chances, c'est l'Etat qui est responsable."[57]
"Les Héritiers montrent qu'au contraire l'épreuve scolaire révèle des dispositions scolaires construites antérieurement dans le milieu familial. En l'etat actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'école revient primordialement au milieu familial".[58]

L'idée se répand donc que centralisme administratif, cours et programmes identiques ne sont pas des garanties d'égalité des chances, tout au contraire.

Il semble donc nécessaire de modifier cette situation. Certains vont avancer l'idée de la nécessaire refonte du groupe classe.
"L'application d'une analyse scientifique aux situations pédagogiques fait ressortir de plus en plus le caractère indéquat de la classe traditionnelle.

On observe tout d'abord chez les élèves d'une même classe de fortes variations dans les connaissances relatives à chaque discipline et les aptitudes correspondantes. Le même élève peut être en avance sur le niveau moyen de sa classe en français par exemple, et très en retard en mathématiques, si bien que l'on préconise de plus en plus à l'étranger, la répartition des enfants en groupes homogènes variables selon la discipline.

D'autre part, dans la recherche d'une productivité accrue, le fonctionnement même de la classe est contesté. Certains cours magistraux seraient prononcés avec plus de profit devant plusieurs classes réunies. Par contre, les travaux en groupe exigent un petit nombre d'élèves. Enfin, une part du travail

---

[57] DEROUET, Jean-Louis. *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*.Métaille, 1992. 296 p.
[58] Idem. p.41

effectué en classe pourrait être réalisé individuellement dans le cadre de centres documentaires bien organisés. Toute cette analyse tend à mettre l'accent sur la flexibilité nécessaire du groupe, mais, pour réaliser cette flexibilité, une coordination est indispensable. Les pouvoirs et les moyens à la tête de l'établissement doivent être renforcés en conséquence. (Hassenforder, 1968)[59]

Plus tard, au début des années 1990, les modules seront instaurés en classe en lycée. Dans l'esprit, ils sont proches de ce que défendait Hassenforder. Dans la pratique, nous avons pu constater que les modules se sont vite transformés en simples classes dédoublées. Contraintes des horaires et contraintes de l'occupation des salles ayant plus de poids que les nécessités pédagogiques.

Il n'a donc pas été possible, en raison d'une tradition de construction et de fonctionnement du système éducatif français de modifier le groupe classe. Pourtant il était nécessaire de répondre à la demande sociale de plus d'égalité au sein de l'école. On a donc vu se développer entre autre, le travail autonome au C.D.I.

Le C.D.I. est apparu à ce moment là comme la solution la plus adéquate car il permettait tout à la fois de conserver officiellement le groupe classe, l'emploi du temps, le programme tout en abordant, en apparence, de manière ponctuelle et différente les rapport au savoir.

Nous disons en apparence, car nous avons constaté lors ce ces années en lycée que ce n'est pas parce qu'un groupe se rend au C.D.I. que le cours est différent.
Ainsi, cette même classe a, avec le professeur de lettres, constitué deux dossiers durant l'année. Même pour le deuxième dossier, le professeur a guidé, pas à pas, les élèves (plan, explication du sujet en groupe) puis explication individuelle.

[59] in DEROUET; 1992.

Cette situation entraîne des résultats faussés puisque, nous avons pu constater que les élèves copiaient sans comprendre tout ce qu'ils trouvaient.

Les élèves devaient trouver des représentations d'Oedipe dans l'art. La recherche se trouvait faussée puisqu'ils ne pouvaient en musique ou en peinture trouver de documents sur le sujet (en littérature le problème a été partiellement résolu grâce au *Dictionnaire des oeuvres.*) Les outils utilisés, au C.D.I., ne permettaient qu'une recherche par titre ce qui excluait les recherches thématiques. En musique et en peinture, les élèves n'avaient aucun moyen de trouver des documents, ils ont donc uniquement fait appel aux connaissances du professeur et de la documentaliste.
Ainsi, un travail au C.D.I., durant des heures de module n'a pas le résultat escompté. Il s'est en parti transformé en cours magistral où l'élève écoute et reçoit les connaissances.

On pourrait nous arguer que le sujet était exceptionnellement complexe, mais d'autres recherches avec d'autres classes que ce soit cette année ou précédemment nous ont permis de constater que malgré les années d'expérience certaines évidences du corps professoral n'appartiennent pas au monde des lycéens. Ainsi des recherches de biographies avec des classes différentes m'ont permis de m'apercevoir que l'utilisation du dictionnaire Robert 2 pouvait poser problème. Dans un cours sur la Révolution française un élève ne pouvait répondre à la question : Qui était Rouget de Lisle ? puisqu'elle cherchait à Lisle quand nous avons indiqué que Rouget n'était pas un prénom elle nous a répondu « bof, vous savez à cette époque.. »
Le même problème s'est posé pour des élèves cette année qui devaient faire une recherche sur Léonard de Vinci, puisque cette fois là encore il cherchait à Vinci.

Trop souvent, la présence au C.D.I. apparait donc comme un alibi. Face aux différence sociales et familiales, les élèves sont amenés au C.D.I. afin que tous puissent avoir accès aux richesses culturelles qui s'y trouvent. Les élèves éprouvent certes un réel plaisir à y venir, à quitter la salle de classe. Mais dans les

faits, les demandes professorales, l'organisation, reproduisent les situations plus traditionnelles. Les élèves qui possèdent déjà des connaissances effectuent mieux leur travail et maîtrisent mieux les outils documentaires. La présence en un lieu où se trouve tous les outils de recherche ne peut être en elle même une source de construction des savoirs avec des lycéens. Les enseignants calquent leur comportement actuel quand ils sont dans une bibliothèque à celui qu'ils espèrent obtenir des élèves.

"Enracinées en nous-même par l'oubli de notre propre histoire intellectuelle, relayées socialement par l'illusion de la distribution égalitaire des savoirs dans l'histoire républicaine, les représentations dominantes de l'apprentissage sont particulièrement solides parce qu'elles permettent aussi de légitimer des pratiques d'enseignement..".[60]

5.7 La place du document dans l'enseignement en France

Même si la recherche documentaire au C.D.I. et la recherche de documents apparaissent dans nombre de programmes officiels, dans la réalité les faits sont largements différents.

Dans son article intitulé *Culture documentaire en milieu scolaire* Odile BRITAN-FOURNIER constate que la place et le rôle du document dans les pratiques des enseignants sont différents suivant les pays depuis fort longtemps :

« Alors que certains pays comme les Etats-Unis vivent une véritable révolution copernicienne au niveau pédagogique, la France, elle, reste ancrée dans la tradition. Les bibliothèques progressant quand la pédagogie se transforme, selon l'expression de Jean Hassenforder, on assiste dans ces pays à l'émergence de centres de documentation propices au travail sur les documents, où l'élève vient s'informer puisque désormais le canal de l'information s'est modifié : le maître ou le manuel ne sont plus les deux seules sources du savoir, celui-ci est contenu

[60] MEIRIEU, Philippe. Apprendre...oui, mais comment. ESF,1991.191 p. (Collection Pédagogies) 8ème édition

dans les documents de toutes sortes, disponibles dans un espace ouvert, la bibliothèque ou le « média center », pour reprendre la terminologie américaine de l'époque. Dans d'autres pays comme la France, la bibliothèque n'est pas considérée comme une institution éducative : elle reste un complément au savoir dispensé par le maître au lieu de devenir un centre de formation permanente où on s'initie à l'autodocumentation et où on est libre de ses choix. Le chemin de la documentation s'annonce difficile si les mentalités n'évoluent pas. Ces différences reflètent des pratiques pédagogiques opposées. D'un côté, il y a les Etats-unis qui ne placent pas le maître comme seul élément du savoir celui qui dans un cours magistral déverse le savoir aux élèves et de l'autre la France où le cours magistral domine encore aujourd'hui".[61]

Pourquoi une telle situation ?

Sans doute cela est-il lié à la perception qu'ont les enseignants des apprentissages en matière de recherche documentaire.

"Peux-tu faire à mes élèves une démonstration du cédérom Encarta ? (Phrase entendue au C.D.I. cette année.)

Il semble évident que, pour la majorié des professeurs, le documentaliste enseigne avant tout des savoir-faire qui permettent d'accéder à un objet : le document. Dans leurs discours transparaît un élément : au C.D.I. les élèves apprennent à manipuler des instruments avant tout, voir seulement. Nous nous situons, pour eux, lors de ces activités, plus dans un domaine kinestésique que dans la construction de savoirs. Les documentalistes sont plus perçus comme ceux qui enseignent des savoir-faire que des savoirs.

[61] BRITAN-FOURNIER, Odile. Culture documentaire en milieu scolaire. *Spirale*, Janvier, 1997. pp 7-31

Nous pouvons prendre ici pour exemple une situation qui s'est déroulée lors de notre nomination dans cet établissement.

L'année précédente, lors de l'élaboration du projet d'établissement, des professeurs, avaient décidé de combattre l'échec scolaire des élèves de seconde en organisant des séances, au C.D.I. Les séances, d'un aprés-midi, une fois par trimestre, avaient pour but de permettre aux élèves d'apprendre à faire une recherche. Cette équipe est ainsi arrivée avec une question différente pour les quatre disciplines suivantes : histoire, français, espagnol, allemand. A aucun moment, les professeurs qui souhaitaient que les élèves soient initiés au logiciel documentaire Mémolog n'ont voulu apprendre à s'en servir, ni souhaité comprendre comment ce logiciel fonctionnait, nous pourrions même dire voir, regarder son fonctionnement. La nature des questions était telle (l'immigration en Allemagne au XIXème siècle, les ponts dans la peinture au XIXème siècle.....) qu'il était impossible aux élèves de trouver la moindre information.

Après une tentative de discussion avec ces enseignants, tentative qui pourrait nous amener à dire qu'ils écoutaient mais n'entendaient pas!!!, les arguments ont semblé porter puisqu'ils nous ont fait part de leur intention, pour la prochaine fois, de discuter avec nous des sujets. Ce qui a donné la scène suivante, trois mois après : dix minutes avant le début de la deuxième séance, une collègue nous a informé des sujets qui faisait l'objet d'une recherche !!!

Situation qui pourrait être cocasse, si elle ne révélait l'absence de compréhension de ce qu'est une recherche documentaire et si elle n'avait pas des implications sur notre métier et sur notre fonction. La séance du troisième trimestre n'a pas eu lieu et cette absence n'a pas entraîné, pour notre part, de regret.

Il nous semble certain, au regard de cette expérience, et d'autres peut-être moins caricaturales, que pour des professeurs, nous sommes là pour apprendre comment et à quel moment se servir de la souris ou de telle ou telle touche. Nous expliquons des manipulations, nous enseignons des savoir-faire de faible niveau. Nous nous reportons ici à la définition des savoir-faire que Philippe

Perrenoud donnait dans sa conférence intitulée : *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes.*[62]
" Les savoir-faire de faible niveau ne mobilisent que des savoirs limités, souvent de type procédural. Ils disent comment faire, sur la base de l'expérience plus souvent qu'un fondement théorique". (p74)

Seul le professeur dispense des savoirs : "il simplifie, résume, met dans une forme plus accessible à des débutants un savoir théorique constitué et qui est déjà mis en forme discursive à l'état savant"[63]

A cette situation institutionnelle vient s'en greffer une autre : la place que prend pour le jeune l'entrée au lycée. Cet adolescent qui s'achemine vers l'âge adulte est, bien souvent, en proie à des difficultés, à des ruptures. Quelles sont-elles ?

5.8 L'Ere des ruptures

5.8.1Rupture psychologique

L'entrée au lycée , c'est l'ère des changements tant dans la vie privée que dans la scolarité.
Le lycéen apprécie la fin des contrôles sur ses allées et venues, sa relative indépendance.
"Entrer au lycée, c'est changer de lieu de travail, rencontrer de nouvelles personnes, réaménager partiellement sa vie quotidienne et ses relations avec ses proches, et sutout aborder un nouveau cycle des apprentissages"[64]

---

[62] PERRENOUD, Philippe. Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In : *Les entretiens nathan*. Nathan, 1995.pp 73-88
[63] Idem.1995. p.81
[64] COHEN, Arlette et HUGON, Marie-Anne.1995 p.52.

Les élèves ont le sentiment que ce passage est une véritable "cassure".

"Tout changerait : les aptitudes exigées et les méthodes à mettre en oeuvre" [65]

Mais si le changement est ressenti par tout le monde, il ne va pas être vécu par tous de la même façon. Là encore, l'appartenance sociale de la famille est déterminante. Si les parents ont fait des études supérieures,les élèves s'adaptent mieux, le passage en seconde va de soi, la famille est en milieu connu. C'est différent, quand les parents ne sont pas allés au lycée. "Entrer en seconde" oblige alors à prendre position par rapport à soi, à sa famille et à son avenir. Cela revient à mettre en jeu sa personne toute entière.

5.8.2. Rupture scolaire

Les lycéens s'affirment désireux d'autonomie, de liberté mais regrettent les rapports, les relations pédagogiques qu'ils avaient avec les professeurs de collège. Ils ont le sentiment que tout a changé; auparavant il suffisait d'apprendre de telle à telle page, d'apprendre un résumé, de répondre aux questions et tout était joué. Le travail demandé à partir de la classe de seconde au lycée est différent et plus important. Certains lycéens expriment le sentiment d'être totalement perdus.

"L'incompréhension des règles du jeu scolaire s'accompagne souvent d'un surcroît de travail".[66]

5.8.3 Les comportements

Si nous analysons le comportement des élèves nous pouvons les classer selon les trois catégories de situations décrites par Philippe Perrenoud :

---

[65] COHEN, Arlette et HUGON, Marie-Anne.1995. p . 52

[66] Idem.1995. p. 57

-des situations dans lesquelles il peut mobiliser des ressources cognitives permettant un traitement immédiat et largement automatisé;

-des situations dans lesquelles le sujet a besoin, pour maîtriser la situation, de réfléchir, de prendre le temps et d'investir l'énergie nécessaire pour recombiner , différencier, coordonner les ressources existantes;

-des situations face auxquelles le sujet est impuissant aussi longtemps qu'il n'a pas acquis de *nouvelles* ressources cognitives au grés d'un processus de développement ou d'apprentissage.

Quelques élèves peuvent être assimilés aux sujets du premier groupe. Les connaissances qu'ils possèdent tant en ce qui concerne la discipline que la maîtrise des outils informatiques leur permettent de rapidement travailler et d'élaborer leur exposé.

Quelques élèves comme Olivier X et Olivier Y. peuvent être intégrés au dernier groupe et sont laissés pour compte.

La plupart des élèves peuvent être intégrés au second groupe. Le problème est, en fait, que les élèves n'ont pas l'habitude de ce genre de situation. Pratiques de recherche documentaire quasi inexistantes au collège et au lycée, supports peu abondants sont autant de freins à ce genre d'exercices.

Comment étudier et analyser le travail de recherche des élèves ?

Quels sont les éléments qui entrent en jeu et ceux qui nous échappent quelquefois ?

"Se représenter l'action comme une suite de décisions explicites appauvrirait et rationaliserait inutilement la pratique. Il reste que n'importe quelle interaction, qu'elle dure une minute ou le temps d'un cours, est en fait un enchaînement de "microsituations" dont chacune constitue à la fois la suite et la résultante des précédentes. Dans une classe, chaque action du maître ou d'un élève modifie la situation, parfois imperceptiblement, parfois spectaculairement, et engendre une

nouvelle donne, comme dans un jeu de cartes. Dans le monde social, sauf si tous les joueurs restent figés comme des statues de pierre, chaque parole chaque geste modifie le paysage et appelle éventuellement une réorientation du cours de l'action, voire une rupture radicale".

Si on analyse la réaction de Delphine, on peut se demander quels sont les éléments qui sont intervenus en une semaine et qui ont entrainé une réaction différente face à la même notice.

On peut émettre plusieurs hypothèses:

-Le temps.

La réaction serait différente simplement parce que les lycéennes font leur recherche à un moment de moindre fatigue.

-Peut-être cernent-elles mieux le sujet car elles sont allées en bibliothèque et mobilisent différement leurs connaissances?

En fait, une partie des processus nous échappent comme ils échappent aussi aux lycéens.

CONCLUSION

L'observation ethnologique d'une classe de seconde nous a permis de comprendre pourquoi les situations de recherche documentaire en classe au C.D.I. n'étaient pas perçues comme totalement satisfaisantes et n'aboutissaient pas aussi pleinement que l'on pouvait le souhaiter.

Les élèves éprouvent un réel plaisir à sortir de leur classe et à venir travailler au C.D.I.

L'attrait, des élèves, pour les nouvelles technologies joue, pour une bonne part, dans l'intérêt qu'ils éprouvent à venir au C.D.I.

En faisant travailler les élèves au C.D.I., les enseignants ont d'une part l'impression d'avoir permis à tous les élèves d'accéder aux outils documentaires de base et aux nouvelles technologies.

Nous avons pu constater, que cette nouvelle façon de travailler ne modifiait pas les rapports au sein d'une classe et que les élèves qui étaient brillants habituellement étaient encore ceux qui excellaient le plus dans le travail demandé. Ils réutilisaient les habitudes familiales et tiraient profit de leur présences au C.D.I. Les autres , rencontraient les difficultés habituelles et étaient arrêtés par la complexité des outils à manipuler.

Les séances au C.D.I sont en fait beaucoup moins différentes du cours que l'on pourrait le croire. Elles confèrent aux lycéens une plus grande mobilité dans l'espace mais elles ne sont qu'une collection de questions auquelles le lycéen doit répondre. Elles ne permettent pas une véritable appropriation du savoir par l'utilisation des documents.

Cette situation tient au fait que le système, tel qu'il est conçu et construit, perdure même hors de la classe. Le travail scolaire est toujours

considéré en fonction de l'examen final, des programmes, des horaires, du groupe classe.

Les Etats-Unis montrent l'exemple d'un autre système. Cette autre voie n'est pas sans poser de problèmes, mais elle permet de comprendre que ce n'est pas en conservant un système basé sur la classe et la transmission magistrale des savoirs que l'on permettra aux élèves d'acquérir une autonomie qui leur permettra de construire des savoirs.

BIBLIOGRAPHIE

Selon la norme Z 44-005

Bibliographie

ALBERTINI, Pierre. *L'Ecole en France XIX-XX siècle. De la maternelle à l'université.* Hachette, 1992. 191 p. ISBN : 2-01-016398-2

BALLARIN, Charles. *Le système éducatif américain.* Centre international d'études pédagogiques, 1996. 85 p. ISBN : 2-85420-342-9

BAYARD-PIERLOT, Jacqueline et BIRGLIN, Marie-José. *Le C.D.I. au coeur du projet pédagogique.* Hachette.1991.159 p. ISBN: 2-01-017807-6

BERNHARD, Paulette. *La bibliothèque / médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire.* Québec. 1986.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers.* Les éditions de Minuit, 1985. 189 p. ISBN : 2-7073-0081-0

BRITAN-FOURNIER, Odile. La culture documentaire en milieu scolaire : naissance et évolution. *Spirale*, janvier 1997, n°19. p.7-15

Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986 : "Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information". *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale (BOEN)*, 27 mars 1986, n°12

COHEN-STEINER, Olivier. *L'Enseignement aux Etats-Unis.* Presses Universitaires de Nancy, 1983. 240 p. ISBN : 2-86480-629-00

COHEN, Arlette et HUGON, Marie-Anne. *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues.* Harmattan, INRP, 1996. 221 p. (Cresas 12) ISBN : 2-7384-3791-5

DEROUET, Jean -Louis. *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis sociaux* ? Métaillé, 1992. 296 p. ISBN : 2-86424-130-7

DUBET, François. *Les lycéens*. Seuil, 1991. 410 p. ISBN :2-02-030110-5

DUBET, François et MARTUCELLI, Danilo. *Dans quelle société vivons-nous?* Seuil. 1998. (L'épreuve des faits) ISBN : 2-02-032996-4

FAVRET-SAADA, Jeanne. *Les mots, la mort, les sorts*. Gallimard, 1977. 427 p. (Folio essais n°3) ISBN : 2-07-032281-5

GAL, Roger. *Histoire de l'éducation*. Presse Universitaire de France, 1976. 125 p. 9ème édition. (Que sais-je n° 310)

HASSENFORDER, Jean. *L'innovation dans l'enseignement*. Casterman, 1972. 144 p. (Enfance-Education-Enseignement)

HOUSSAYE, Jean (dir). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Armand Colin, 1995. 254 p. ISBN : 2-200-01303-5

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Les savoirs scolaires*. L'Harmattan,1995. 233 p. ISBN : 2-7384-3603-X

LELIEVRE, Claude. *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*. Nathan, 1990. 238 p. (Les repères pédagogiques) ISBN : 209 130 0020

LEON, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France*. Presses Universitaires de France, 1993. 127 p. (Que sais-je n° 392) 7ème édition. ISBN : 2-13-045806-8

MEIRIEU, Philippe. *Apprendre...oui, mais comment*. ESF, 1991. 191 p. (Collection Pédagogies) 8ème édition. ISBN : 2-7701-0877-1

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Enseigner dans les collèges et les lycées. *Les dossiers d'éducation et formations.* Février,1996, n°61

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale. La documentation Française, 1994.

PARIAS, Louis-Henri. *Histoire générale de l'enseignement de l'éducation en France.* Nouvelle libraire de France.1983

PROST, Antoine. *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours.* 1992. 254 p. (XXè siècle) ISBN : 2-02-032710-

VECCHI, Gérard de, CARMONA-MAGALDI, Nicole. *Faire construire des savoirs.* Hachette, 1996. 263 p. (Pédagogies pour demain). ISBN : 2-01-170430-8