

En bref

L'essentiel

L'intégrale

Tendances de la recherche en éducation à travers trois revues européennes

Par Marie Gaussel et Olivier Rey

Chargés d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

Identifier les grandes tendances de la recherche, au niveau national et international, est devenu un enjeu stratégique, tant pour les politiques scientifiques que pour les communautés académiques. Pour ce faire, nous avons voulu tester l'hypothèse selon laquelle l'exploration des revues de recherche constitue un indicateur pertinent.

Ainsi, nous avons entrepris la réalisation d'une étude prototype sur la base d'une indexation systématique des articles parus entre 1999 et 2009. Trois revues ont été choisies pour cette étude : la *Revue française de pédagogie*, le *British Educational Research Journal* et le *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Une première série d'indications quantitatives sur les 1 157 articles indexés est livrée dans ce dossier, ainsi qu'une analyse qualitative de la façon dont 6 thèmes : la formation des futurs enseignants, parents et familles, la motivation, le genre, les mathématiques et les évaluations internationales, sont traités à travers les articles correspondants des trois revues.

Ce premier travail permet ainsi d'apprécier la faisabilité et la pertinence d'une telle étude, qui pourrait être élargie à d'autres revues, pour identifier les lignes de force des recherches dans le domaine de l'éducation à un niveau international.

Sommaire

1. Objectifs et démarche de l'étude
2. Quelques résultats quantitatifs
3. Tendances à travers six thèmes
4. En guise de conclusion

Bibliographies

*Remerciements à Ghislaine Chartron et Elisabetta Pagnossin
pour leurs conseils avisés.*

[Consulter ce dossier en ligne](#)
[Vous abonner](#)

1. Objectifs et démarche de l'étude

La recherche en éducation, comme celle d'autres champs des sciences humaines et sociales, est fréquemment interpellée sur sa capacité à aider à éclairer la compréhension des questions vives en éducation et surtout à mieux guider l'action éducative des praticiens (Rey, 2006). Les retombées technologiques « évidentes » des sciences exactes légitiment l'existence d'une recherche fondamentale dans ces disciplines (physique, chimie, mathématiques, sciences de la nature et de la vie...). En revanche, dans les sciences de l'éducation comme dans toute discipline qui porte sur l'activité sociale, il est beaucoup plus difficile de tracer un continuum linéaire entre les produits et les acquis de la recherche et ce qu'en font (ou non) les hommes et les femmes dans leurs pratiques éducatives.

Dès lors, une suspicion récurrente existe quant au degré plus ou moins « scientifique » de la recherche en éducation, soupçonnée d'être moins rigoureuse que d'autres. Ce doute structurel est également alimenté par le manque de lisibilité du champ de la recherche en éducation. Il y règne en effet une grande diversité d'approches épistémologiques, de théories de référence, de paradigmes et de méthodes ; diversité caractéristique d'une grande partie des sciences humaines et sociales. On y constate aussi un manque de confrontations entre « écoles » et courants de recherche : chacun travaille en cercle fermé et dispose de ses propres colloques, de ses collections et de ses revues, sans beaucoup de débats croisés.

C'est pourquoi **les états de l'art, revues de littérature, conférences de consensus, encyclopédies ou synthèses ont une grande importance dans le champ** : ils permettent de faire le point des acquis de la recherche sur une question, d'établir l'état des connaissances et d'introduire de l'unité dans un paysage morcelé (Forquin, 2005). Cela explique, par exemple, pourquoi la création des « Notes de synthèses » dans la *Revue française de pédagogie*, à la fin des années 1970, a eu un rôle essentiel pour aider à la structuration de la recherche francophone en éducation (Robert, 2001).

Les démarches de « cartographie » scientifique s'inscrivent dans ce cadre : elles visent à identifier les tendances principales, les convergences et divergences, autour de quelques thèmes centraux. Trois associations de chercheurs francophones en sciences de l'éducation (représentant la France, la Suisse et la Belgique) organisent ainsi un congrès commun sur ce thème en septembre 2010 : *Actualité de la recherche en éducation et formation*. Ainsi qu'il est annoncé dans la description du colloque : « *un des objectifs du congrès de 2010 sera notamment d'esquisser une "cartographie" de la recherche en éducation, visant à dégager les questions "vives" et les "points aveugles" dans différents champs de la recherche, ainsi que les enjeux épistémologiques, méthodologiques et culturels qui y sont liés* ».

1.1 Objectifs de l'étude

Nous avons souhaité, à notre modeste niveau, entamer un travail qui s'inscrit dans cette perspective en explorant une des démarches cartographiques possibles, à travers le dépouillement systématique de trois revues de recherche en éducation.

Nous avons décidé de situer ce travail à un niveau international, **en dépassant le cadre francophone**, afin de déterminer dans quelle mesure il est possible de dégager des convergences, d'identifier des divergences ou de constater des différences malgré les obstacles conceptuels et culturels liés à l'ancrage national et linguistique des communautés de recherche. Dans le même temps, nous avons voulu ancrer ce travail dans l'espace européen pour réduire une part des écarts culturels, politiques et sociaux. Ceci a motivé notre choix de supports de production scientifique de langues et nationalités différentes. Nous avons donc sélectionné une revue française et francophone, une revue anglaise et anglophone, et une revue nordique publiée en anglais.

Le cadre des revues a été retenu car il permet d'identifier un cadre de productions scientifiques relativement **normé et standardisé**, qui se prête mieux à la comparaison que des livres (monographies), par exemple. Nous avons, en cela, plutôt suivi la tendance actuelle consistant à faire de la revue scientifique un lieu éminent d'étalonnage de la production de recherche, sans méconnaître les débats que cela soulève et que nous avons traité dans un dossier précédent (Rey, 2009). Nous sommes conscients, en particulier, qu'un article de revue ne constitue qu'un reflet partiel de la réalité de la recherche : toutes les recherches ne se traduisent pas en articles acceptés dans telle ou telle revue (un article issu d'une recherche peut avoir été refusé pour des raisons autres que la qualité intrinsèque de cette recherche).

Enfin, contrairement au travail de synthèse « vertical », en profondeur, que privilégient usuellement les notes de synthèse réalisées pour les chercheurs, nous avons plutôt privilégié la dimension horizontale, c'est-à-dire le repérage des objets de thématiques en surface, afin de disposer d'une **vue large et panoramique** que n'aurait pas permis une analyse en profondeur sur un thème.

Cette étude revêt donc un caractère **exploratoire**, dans l'idée de mise en place d'un « prototype » pour éventuellement élargir le cadre de ce travail et l'infléchir ultérieurement. Le travail ici présenté ne portant que sur 3 revues, il reflète donc évidemment les choix et pratiques éditoriales des trois rédactions, ce qui permet de dégager des tendances mais non pas les tendances de la recherche en éducation européenne.

2.2 Démarche et choix méthodologiques

La sélection des trois revues

Pour des raisons de faisabilité, les revues que nous allions étudier devaient être en nombre limité, bénéficier d'un statut scientifique reconnu dans leur domaine, ne pas être trop spécialisées (thème, école de pensée, courant de recherche...), être aisément accessibles (si possible par Internet) et publiées dans une langue maîtrisée par les rédacteurs de ce dossier. En effet, il ne nous est malheureusement pas possible d'intégrer, pour l'instant, des revues publiées en espagnol, en russe ou en allemand.

Le Centre for the Study of Research Training and Impact (SORTI) a publié en 2009 une étude sur l'impact des revues en éducation, *A Profile of Education Journals*, à partir d'un corpus de 1 042 revues. Trois critères étaient nécessaires pour que la revue soit incluse dans l'étude : parler d'éducation, publier des articles de recherche et publier en anglais. Parmi ces revues, 46% sont publiées aux États-Unis et la plupart relèvent de la psychologie de l'éducation. Cette analyse donne un excellent aperçu des méthodes d'impact des publications scientifiques dans le domaine de l'éducation. Ce *profiling* permet également d'établir l'importance des stratégies de publication ainsi que la nécessité d'organiser la recherche en éducation en catégories et d'y associer les revues qui s'y rattachent (les 1 042 revues étant regroupées sous la bannière de 26 disciplines).

Dans un souci de comparaison à l'échelle européenne, nous ne pouvions évidemment nous contenter de sélectionner uniquement des revues anglophones, mais nous ne disposions pas d'étude comparable à celle de SORTI. De précédents travaux (Rey, 2009) ont montré que le classement des revues par la Fondation européenne pour la Science (ESF), par exemple, est un sous-produit des classements anglo-saxons plus qu'un travail réellement européen. Nous avons donc effectué notre sélection à partir d'un faisceau d'indices issus de travaux antérieurs (Bouthors et Duru-Bellat, 1999 ; Jeannin, 2003), de publications institutionnelles (ESF 2007, AERES 2009) et à partir de nos propres connaissances du champ.

Ceci nous a finalement amenés à choisir les trois revues suivantes : la *Revue française de pédagogie*, le *British Educational Research Journal* et le *Scandinavian Journal of Educational Research*. Les trois respectent le processus de revues anonyme par les pairs, c'est-à-dire que chaque article est expertisé « à l'aveugle » par deux chercheurs avant publication éventuelle (sans que l'auteur de l'article ne sache à qui l'expertise a été demandée).

■ Revue Française de Pédagogie (RFP)

La RFP a été créée en 1967 dans le cadre de l'Institut Pédagogique National (IPN, ancêtre de l'INRP actuel), au moment où les « sciences de l'éducation » se sont institutionnalisées dans les universités françaises. La revue était initialement conçue comme une revue d'information et de documentation générale sur l'éducation, pour répondre à des besoins exprimés par la direction de l'IPN et les cadres du ministère de l'Éducation nationale. Les chercheurs étaient alors marginaux dans son comité de rédaction, dans un contexte où l'IPN réalisait plutôt des études appliquées que de la recherche académique. Ce n'est que progressivement que la RFP s'est ouverte à des universitaires et a pris un caractère plus scientifique dans les années 70, d'abord en traitant des questions d'innovation dans l'éducation puis en traitant de plus en plus ouvertement des recherches, directement et via des rubriques comme les « Notes critiques » d'ouvrages de recherche français et étrangers. En 1978, les « notes de synthèse » (revues de littérature ou « état de l'art ») sont créées, qui contribuent à renforcer l'identité scientifique de la revue et à lui donner une place particulière dans la structuration de la recherche en éducation francophone.

Aujourd'hui, la RFP (classée « A » dans la liste ESF) est sans conteste la revue généraliste de référence de la recherche en éducation en France et dans le monde francophone. Publiée à raison de 5 numéros par an, elle est actuellement codirigée par deux rédacteurs en chef, un comité de rédaction d'une dizaine de membres et un comité scientifique d'une trentaine de membres (dont deux Belges, un Britannique, un Canadien, un Portugais, un Mexicain, un Suisse, un Allemand). Bien qu'éditée par l'INRP, la RFP reste un média autonome qui n'a pas vocation de promouvoir la vision de l'INRP (ses rédacteurs en chef ne sont pas membres de l'INRP) ou d'une équipe ou d'un laboratoire particulier.

Elle comporte trois rubriques principales : les articles, souvent rassemblés en dossiers thématiques, les Notes critiques, qui consistent en des comptes-rendus d'ouvrages par des universitaires (entre 6 et 10 par numéro) et la Note de synthèse (une par numéro).

■ British Educational Research Journal (BERJ)

S'il existait de nombreuses autres revues britanniques susceptibles d'être choisies (comme le *British Journal of Educational Studies*), notre choix s'est porté sur le BERJ du fait de son rattachement à la principale association de chercheurs britanniques (*British Educational Research Association*) et de son caractère généraliste (contrairement au *Journal of Education Policy* par exemple).

Le BERJ est une des revues de la BERA, association fondée en 1974, qui regroupe des chercheurs en éducation de tout le Royaume-Uni et dont l'objectif est de promouvoir et de nourrir les réflexions et la recherche autour de l'éducation. La BERA cartographie depuis 1999 les activités de recherches britanniques dans le champ de l'éducation. Elle publie à ce titre des revues de littérature financée en partie par le HEFCE (*Higher Education Funding Council for England*), permettant ainsi de communiquer plus largement les résultats de ces recherches.

La BERJ est une revue internationale, parue la première fois en 1975 et aujourd'hui indexée par l'*Institute of Scientific Information*. Publiée par Routledge (Taylor et Francis), elle est classée « A » dans la liste ESF et elle est classée au rang 46 par le *Journal Citation Reports* (Isti web Thomson) sur les 112 revues de recherche du domaine de l'éducation. La revue aborde toutes les disciplines, et se fait l'écho des rapports de recherche, des expériences, des enquêtes, des débats sur des problématiques conceptuelles ou méthodologiques et des notes critiques. Elle publie 6 numéros par an et tous les articles sont soumis au comité éditorial (4 éditeurs en chef, 10 membres du comité éditorial et 18 conseillers internationaux dont 8 proviennent des États-Unis, un de Chine, un du Botswana, deux d'Australie, un de Nouvelle-Zélande, un du Canada, deux de Suède, un de Singapour et un de Hong-Kong).

■ Scandinavian Journal of Educational Research (SERJ)

La revue a été créée en 1957, à l'initiative de chercheurs de quatre pays nordiques (Danemark, Finlande, Norvège et Suède) et avec le soutien du Conseil national de la recherche norvégien. Publiée sous le titre « *Pedagogisk Forskning* » jusqu'en 1970 et ouverte aux articles en langues nordiques, elle décide de se recentrer sur l'anglais en 1968, juste avant d'adopter sa dénomination actuelle.

Son comité de rédaction (*editorial board*) comprend actuellement 17 membres, dont l'équivalent d'un rédacteur en chef (norvégien), quatre Suédois, trois Norvégiens, deux Islandais, quatre finlandais, un Danois et un secrétariat de rédaction norvégien. Elle publie 6 numéros par an.

Cette revue (classée « B » par l'ESF) présente, pour notre étude, l'avantage d'être publiée dans une langue accessible tout en reflétant les travaux de recherche de plusieurs pays européens dans un domaine, l'éducation, où la communauté de recherche nordique est très active et présente de longue date dans les réseaux internationaux.

Période et type d'article retenus

Nous avons choisi de dépouiller l'intégralité des numéros de chaque revue, publiés sur 10 ans, de 1999 à 2009. La période retenue peut sembler étendue pour apprécier l'actualité de la recherche en éducation, d'autant qu'entre la date de publication d'un article et sa date de soumission, il s'écoule généralement entre 6 mois et deux ans voire plus. Autrement dit, un article paru en 2009 peut retracer les résultats d'une recherche menée plusieurs années auparavant.

Néanmoins, dans la mesure où chacune de ces revues n'est publiée que 5 à 6 fois par an, une période d'examen plus courte nous semblait induire le risque d'une vision rétrécie de la recherche et particulièrement dépendante des fluctuations des modes ou des influences de tel ou tel rédacteur en chef, que la longue durée contribue à relativiser.

Nous n'avons retenu que les articles de recherche proprement dits, excluant autant que possible les articles éditoriaux, les comptes-rendus d'ouvrages ou notes de lecture, bien que la frontière soit parfois difficile à identifier. Ainsi, certaines introductions de dossiers de la RFP restent à un niveau de présentation formelle pendant que d'autres vont jusqu'à constituer un cadrage scientifique du dossier.

Outils utilisés

Le dépouillement de l'ensemble des articles nécessitait le choix d'un thésaurus d'indexation, qui permette de décrire chaque document de façon fine tout en évitant l'inflation de descripteurs qui aurait rendu le corpus inexploitable. Pour ce faire, nous avons utilisé le [Thésaurus européen des systèmes éducatifs](#) (TESE), qui est une **liste organisée de mots-clés contrôlés et multilingues** spécialisée dans la description des systèmes éducatifs. Le thésaurus a été conçu par Eurydice qui souhaitait posséder son propre outil d'indexation tout en formalisant une terminologie ultra spécialisée.

Quelques limites sont à signaler cependant. De par sa spécificité, cet outil conçu pour décrire le monde éducatif n'est pas pleinement adapté à une analyse de la recherche en termes de concepts, de théories et d'écoles de pensée. C'est pourquoi nous avons dû parfois choisir un terme trop générique pour la définition de concepts pointus. Les entrées du TESE sont souvent des catégories ou des objets qui décrivent le monde de l'éducation, mais qui se prêtent mal à qualifier des travaux de recherche. Ainsi, alors qu'il est possible de détailler précisément si un enseignant est généraliste, spécialisé, stagiaire, de soutien ou à la retraite, il n'est pas possible de décrire une étude qui porte sur les « représentations » des enseignants ou sur leur « identité ». De même, de par sa nature multilingue, le TESE ignore des concepts trop marqués par une culture nationale. L'exemple le plus manifeste pour des francophones est sans doute l'absence du terme « pédagogie » et de ses déclinaisons.

Nous avons couplé l'utilisation de TESE avec celle de notre **plate-forme bibliographique collaborative Wikindx**. Wikindx est un logiciel libre, basé sur l'association d'un langage de programmation (*PHP*) et d'une base de données (*MySQL*). Il permet de disposer d'une base bibliographique évolutive et d'un outil de recherche performant par mots-clés, bien appropriés à notre travail.

L'indexation a été réalisée après une première lecture du titre et du résumé de chaque article, au moment de la saisie dans la base. Lorsque le titre et le résumé ne comprenaient pas d'informations suffisantes pour une bonne indexation, l'article a été parcouru dans son intégralité. Après la saisie de l'ensemble du corpus, quelques ajustements ont été réalisés pour harmoniser les pratiques d'indexation entre les deux rédacteurs. Enfin, au moment du traitement des thématiques, il était fréquent qu'une lecture plus approfondie des articles nous amène à compléter ou corriger légèrement l'indexation initiale.

Il faut préciser, à cette étape, que les articles anglais, plus structurés que les français, suivent en général un standard de présentation qui facilite leur analyse et leur exploitation, avec un résumé complet qui synthétise chaque partie (y compris celle des résultats).

Et aussi

- DERFOUFI Ilham (2009). *L'information scientifique pour la recherche en éducation : Analyse comparée de l'offre et des usages entre la France et le RU*. Thèse de doctorat en sciences de l'information, Université Claude Bernard Lyon 1.
- « [Comparateur de revues](#) en sciences humaines et sociales » : outil en ligne développé par l'INIST-CNRS, mars 2010.

2. Quelques résultats généraux

Nous avons recensé 1 157 articles, 439 en français et 718 en anglais (416 pour le BERJ et 302 pour la SJER) écrits par un total de 1 668 auteurs, entre 1999 et 2009.

Chaque article a donc été indexé à l'aide d'un ou plusieurs mots-clés issus du TESE, dont nous avons utilisé, par commodité, la version anglaise (le TESE étant strictement multilingue, chaque item a son équivalent en français).

Nous avons arbitrairement mis en valeur dans le tableau suivant les mots-clés apparus à plus de 22 occurrences (sur un ensemble d'environ 400 mots-clés). Pour des raisons de simplification, nous avons regroupé certains descripteurs dont le sens était quasiment similaire.

2.1 Occurrence des principaux mots-clés dans les trois revues

Les thématiques que nous avons analysées plus spécifiquement dans ce dossier sont indiquées en gras.

Mots-clés	RFP		BERJ		SJER		Total	
	sur 439	en %	sur 416	en %	sur 302	en %	sur 1 157	en %
Teaching method et teaching practice	53	12,07	51	12,26	30	9,93	134	11,58
Primary education, Primary school	44	10,02	41	9,68	13	4,30	98	8,47
Social inequality, social background et social exclusion	25	5,69	33	7,93	7	2,32	65	5,62
Motivation	33	7,52	12	2,88	16	5,30	61	5,27
Learning outcome (résultats scolaires)	3	0,68	40	9,62	15	4,97	58	5,01
Gender (genre)	15	3,42	38	9,13	14	4,64	57	4,93
Higher education	13	2,96	22	5,29	18	5,96	53	4,58
Learning context	11	2,51	22	5,29	20	6,62	53	4,58
Secondary education, Secondary school	20	4,56	21	5,05	11	3,64	52	4,49
Behaviour (comportement)	5	1,14	26	6,25	19	6,29	50	4,32
Reading (lecture)	22	5,01	9	2,16	19	6,29	50	4,32
Educational theory	23	5,24	14	3,37	9	2,98	46	3,98
Mathematics	12	2,73	28	6,73	6	1,99	46	3,98
Historical perspective, History et History of education	36	8,20	1	0,24	8	2,65	45	3,89
Curriculum	18	4,10	16	3,85	8	2,65	42	3,63
Teacher education	11	2,51	15	3,61	13	4,30	39	3,37
Literacy	8	1,82	17	4,09	13	4,30	38	3,28
Didactics	37	8,43	0	0	0	0	37	3,20
Parents	12	2,73	16	3,85	7	2,32	35	3,03
Pisa	17	3,87	8	1,92	10	3,31	35	3,03
Pre primary education (pré-scolaire)	8	1,82	11	2,64	14	4,64	33	2,85
Socio cultural environment	10	2,28	10	2,40	12	3,97	32	2,77
Cognitive development	15	3,42	6	1,44	8	2,65	29	2,51
Psychology of education	27	6,15	1	0,24	1	0,33	29	2,51
Evaluation method	1	0,23	16	3,85	10	3,31	27	2,33
Educational reform	8	1,82	7	1,68	11	3,64	26	2,25
Physical education	16	3,87	6	1,2	4	1,32	26	2,25
ICT (TICE)	10	2,28	9	2,16	5	1,66	24	2,07
Sociology of education	19	4,33	2	0,48	1	0,33	22	1,90

2.2 Quelques limites

L'indexation d'articles qui expriment des cultures scientifiques différentes, à l'aide d'un même thesaurus, rend très aléatoire la stabilité et l'unidimensionnalité que l'on est en droit d'attendre d'une telle opération.

À titre d'exemple, le terme « *didactics* » a été utilisé pour décrire des recherches françaises qui se présentent elles-mêmes comme « didactiques », alors que « *teaching method* » ou « *teaching context* » ont été préférés pour les documents en an-

glais car **le terme « didactics » est rarement employé au Royaume-Uni et dans les pays nordiques**. Dans ces derniers, il est également parfois employé dans un sens légèrement plus général, par référence à la « *Didaktik* » allemande. Le contraste entre la RFP et les deux autres revues peut donc être lu à deux niveaux.

D'une part, il est avéré que les « didactiques » occupent en France une place importante et tout à fait particulière au regard du reste de l'Europe, où ceux qui s'intéressent aux modes d'enseignement des disciplines se situent plutôt dans la recherche en éducation (ou pédagogie) sans étiquette distinctive, ou bien se situent dans le cadre de « l'enseignement de... », à l'image des nombreuses recherches sur l'enseignement des sciences que l'on retrouve dans les revues de « *science education* ».

D'autre part, il est tout à fait plausible que certaines recherches relatées dans le BERJ et le SJER pourraient être cataloguées en France comme des recherches didactiques. Il reste que la spécificité francophone (française et suisse plus précisément) est indéniable dans la présence de courants de recherche didactiques qui fonctionnent avec des références, des concepts et des constructions théoriques particuliers.

Une autre limite évidente est le **positionnement éditorial de la revue dans le paysage des revues de recherche de l'aire nationale ou académique considérée**. La revue britannique coexiste ainsi avec des dizaines de revues britanniques ou américaines spécialisées et thématiques de niveau de réputation comparable voire supérieur. Ceci explique fort logiquement d'y lire un spectre disciplinaire et thématique moins varié que celui de la RFP, qui depuis plusieurs années couvre l'ensemble du champ de l'éducation sans beaucoup de « concurrence » sur son créneau. C'est une limite mais aussi une indication sur la façon dont les différents champs de recherche sont organisés dans les aires couvertes par les revues : le BERJ et le SJER reflètent une communauté de recherche en éducation assez structurée, avec une identité dont la spécificité apparaît clairement, alors que la RFP est à l'image des sciences de l'éducation en France, multidisciplinaire, multi-référentielle, avec de nombreux emprunts et croisements avec la sociologie, la psychologie, l'histoire, la philosophie, etc.

2.3 Le sport et les mathématiques en vedette

Parmi les résultats qui émergent de cette première analyse de la répartition des mots-clés, on relève que deux « matières » ou « disciplines », les mathématiques et le sport, apparaissent dans ce tableau et semblent donc concentrer davantage des chercheurs que d'autres disciplines d'enseignement (histoire, langue maternelle, physique, éducation artistique...).

Dans le cas des mathématiques, la tendance est générale mais particulièrement marquée au Royaume-Uni, alors que l'intérêt pour l'éducation physique est en revanche l'apanage de la RFP. On sent bien que, sur ces questions, plus que des raisons liées à la nature des enseignements ou des disciplines, ce sont des configurations institutionnelles, historiques ou académiques qui expliquent le nombre important d'articles.

Ainsi, dans le cas de l'éducation physique, la création des UFR de Sciences et techniques des activités physiques et sportives au début des années 80 en France a eu un effet important sur le développement de travaux par les nouveaux enseignants-chercheurs de ce domaine.

Les recherches en éducation portant sur les mathématiques ont aussi une généalogie particulière en France, puisque le développement du courant didactique qui est né au sein des mathématiques, et plus particulièrement des *IREM* (Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques), dans les années 70, explique en partie la forme privilégiée prise par de nombreux articles de ce domaine.

2.4 Des francophones plus théoriques, des anglophones plus empiriques

Alors que les Britanniques et les Nordiques s'intéressent fortement aux questions de résultats, aux méthodes d'évaluation des élèves, aux mesures de l'efficacité et aux comportements (des élèves, des enseignants), les francophones sont beaucoup plus nombreux à proposer des articles fortement théoriques, avec souvent des réflexions d'origine philosophique et historique. L'absence du terme « pédagogie » nous a conduit, ce qui a sans doute contribué au poids relativement important de ce mot-clé, à utiliser « *educational theory* » pour indexer des articles francophones centrés sur les théories pédagogiques.

Par ailleurs, les méthodes de recherche n'ont pas été indexées, mais il est apparu cependant que les Britanniques et, à un degré moindre les Nordiques, proposent plus souvent que les Francophones des articles sur la base d'enquêtes empiriques clairement exposées.

Un standard de présentation apparaît en effet clairement dans les revues anglophones, qui livrent en général des articles très structurés, avec un résumé complet (exposant les résultats), un bref « état de l'art » au début de l'article, suivi par l'exposé de la recherche menée, les considérants méthodologiques (échantillon, questionnaires, tableaux, etc.), les résultats et enfin la discussion/conclusion.

Les articles francophones sont beaucoup plus divers en la matière et, du fait de la variété des origines disciplinaires dans la RFP, leur format varie fréquemment selon qu'ils proviennent par exemple de travaux psychologiques (proches du format anglo-saxon) ou au contraire de travaux historiques ou philosophiques (proches du format du récit). Les articles de la RFP proposent ainsi parfois des résumés qui ressemblent à des introductions, des plans sont rarement annoncés et des étapes de démonstration ne sont pas toujours évidentes à identifier sans faire l'effort d'une lecture intégrale.

2.5 Des sujets de préoccupation communs

Si les formes diffèrent, en revanche, certains thèmes apparaissent comme des objets de préoccupation partagés par les trois revues.

La **formation des maîtres**, que nous traiterons de façon plus spécifique dans la troisième partie du dossier, reste un domaine éminent de recherche en éducation dans tous les pays et qu'on retrouve dans les revues, même si, partout, des revues spécialisées existent de longue date sur la formation des futurs enseignants.

De façon plus inattendue, la **motivation** est un sujet fort répandu, qui témoigne d'une attention renouvelée pour la participation des élèves, pour les choix d'orientation et plus largement pour les facteurs d'implication dans les apprentissages.

Le **curriculum et les politiques curriculaires** constituent un sujet très étudié, quelle que soit l'aire régionale. Les francophones s'intéressent particulièrement à la question, que ce soit autour de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en France, des effets du décret Missions en Belgique francophone ou d'intérêts plus traditionnels concernant la sociologie des curricula et les aspects culturels de l'institution éducative. Au Royaume-Uni, les multiples réformes de ces 20 dernières années relative aux standards et au *National Curriculum* ont bien évidemment généré de nombreux débats et enquêtes sur le sujet.

On constate également la montée progressive d'articles consacrés à **l'enseignement supérieur**, niveau qui a longtemps été moins traité par la recherche en éducation que les autres niveaux de scolarité, mais qui est de plus en plus investi au fur et à mesure de la massification universitaire et du développement des discours concernant la formation tout au long de la vie.

2.6 Une ouverture internationale plus marquée de la RFP

Évaluer l'ouverture internationale de la revue scandinave s'avère délicat, dans la mesure où le projet de la revue est par nature transfrontalier. Il nous apparaît en revanche intéressant de comparer la revue britannique et la française, alors que le caractère plus ou moins « international » des revues est devenu un enjeu dans l'évaluation de la recherche (Rey, 2009).

Pour ce faire, nous avons principalement relevé **l'origine des auteurs des articles** en nous basant sur la mention de leur établissement académique de provenance (université, dans la majorité des cas), qui donne une indication imparfaite (cas des chercheurs en mobilité) mais généralement significative de leur nationalité.

Contrairement au préjugé que nous avons lors de la préparation de ce dossier, l'examen de la nationalité des auteurs mais aussi des thèmes traités par les articles montre de façon surprenante que la RFP fait preuve d'une large ouverture internationale pendant que le BERJ est une revue essentiellement britannique, dans laquelle écrivent surtout des auteurs britanniques, qui sont centrés sur le système éducatif britannique (Angleterre et Écosse essentiellement).

Plus précisément, le BERJ accueille **seulement 29 auteurs non britanniques**, ces derniers étant, pour l'essentiel, issus de pays anglophones (Australie, Hong-Kong, Afrique du Sud...). De plus, la revue ne propose quasiment aucun article portant sur des systèmes éducatifs étrangers. Les rares travaux évoquant d'autres pays sont des articles portant sur des évaluations internationales de *l'International association for the Educational Achievement* (cf. [chapitre](#) sur les évaluations internationales dans la troisième partie).

Par contraste, l'origine des auteurs de la RFP est beaucoup plus diversifiée, puisqu'on y compte 113 auteurs non français, dont 62 présumés francophones (25 Suisses, 22 Belges et 13 Québécois) et **51 non francophones**. Parmi ces derniers, le spectre est assez large, puisqu'on recense 4 auteurs venus des États-Unis, 18 Britanniques, 4 Hongrois, 4 Portugais, 2 Brésiliens, 2 Tchèques, 4 Néerlandais, 5 Allemands, 2 Norvégiens, 1 Italien, 1 Canadien (anglophone), 1 Rwandais, 1 Luxembourgeois, 3 Espagnols et 1 Australien...

Ces quelques chiffres ne signifient pas qu'il y a autant d'articles que d'auteurs, puisque plusieurs auteurs peuvent cosigner un même article. De même, on peut estimer que certains articles figurant dans la RFP ne sont pas des articles originaux soumis à la revue mais des traductions d'articles commandés ou déjà soumis dans le pays d'origine. Malgré ces réserves (pas toujours vérifiables), ces observations montrent des tendances suffisamment divergentes pour être notées.

Un examen qualitatif des thèmes (en utilisant les mots-clés de « pays ») met également en lumière la plus grande ouverture internationale de la RFP, dans laquelle plusieurs articles sont principalement consacrés à l'analyse de systèmes étrangers, parfois effectuée par des auteurs français (par exemple deux sur le Japon, un sur le système de formation des enseignants aux États-Unis, etc.).

3. Quelques tendances contemporaines à travers six thèmes

Afin de tester la pertinence d'une démarche comparative à partir du corpus des trois revues, nous avons cherché à identifier les grandes tendances qui se dégagent en dix ans en choisissant six thèmes, dont le point commun est d'avoir été abondamment traité dans les trois revues. Nous n'avons pas, pour chaque thème, procédé à une analyse en profondeur des articles ni même sélectionné l'ensemble des articles indexés sous le thème, pour éviter une lecture trop longue et trop fastidieuse. Les articles retenus pour cette analyse sont ceux qui nous ont semblé représentatifs des tendances fortes dans la thématique traitée, sans que l'on puisse éliminer une part nécessairement subjective dans les choix effectués (y compris dans le survol ou l'absence de mention d'articles dont nous avons craint de mal comprendre la problématique ou la pertinence).

Les six thèmes étudiés sont :

- [La formation des futurs enseignants](#) ;
- [Parents et familles](#) ;
- [La motivation](#) ;
- [Le genre](#) ;
- [Les mathématiques](#) ;
- [Les évaluations internationales des résultats des élèves](#).

3.1 La formation des futurs enseignants

Une quarantaine d'articles portent, dans notre corpus, plus spécifiquement sur la question de la formation des maîtres : une quinzaine dans le BERJ, onze dans la RFP et treize dans la SRER. On constate donc que le sujet suscite un intérêt équivalent dans l'ensemble des aires régionales, ce qui est assez logique étant donné que la formation des futurs enseignants est souvent prise en charge ou liée aux départements universitaires d'éducation.

On observe des problématiques communes qui traversent les frontières et les sensibilités disciplinaires : la diffusion internationale du modèle du « **praticien réflexif** » ; la tension entre formation dans l'université et formation dans l'école, qui ne coupe pas toujours la division aussi problématique entre « théorie » et « pratique » ; les problèmes d'identité des néo-enseignants, entre leurs représentations et aspirations d'étudiants et la réalité du métier qu'ils découvrent, etc.

Trois articles s'intéressent à l'introduction des technologies de l'information de la communication pour l'éducation (TICE) dans la formation.

On remarque également sur ce thème de nombreux articles à dominante théorique d'origine philosophique ou psychanalytique qui s'intéressent aux jeunes enseignants en formation dans leur individualité et leur parcours biographique, avec parfois des études de cas qualitatives où les chercheurs-formateurs prennent leurs étudiants comme objet d'analyse.

Réformes et modèles de formation des maîtres

Une série d'articles aborde la question des modèles de formation des futurs enseignants et permet ainsi de mieux appréhender les nombreuses et différentes réformes intervenues dans ce domaine dans la plupart des pays.

On trouve, d'abord dans la *Revue française de pédagogie*, une préoccupation comparative récurrente, mettant en lumière les lignes de force des dispositifs dans d'autres pays pour mieux comprendre les enjeux. Dans une note de synthèse, Bourdoncle et Lessard (2002) se demandent dans quelle mesure les conceptions dominantes de l'université en Amérique du Nord et en Europe sont plus ou moins compatibles avec des formations professionnelles. Ils identifient trois grands modèles (l'université libérale, l'université de recherche et l'université de service) et les confrontent à trois domaines de professionnalisation : la médecine, la gestion et l'enseignement. Pour ce qui concerne la formation des enseignants, les auteurs estiment l'université libérale associée au rejet de la formation au métier vers l'extérieur (en l'occurrence, dans le milieu scolaire) ainsi que d'une formation universitaire centrée sur l'acquisition de la culture générale et de ce que nous appelons en France la formation disciplinaire. Au sein de l'université de recherche, au contraire, la formation des enseignants entre dans l'université mais au prix de la transformation des discours pragmatiques et normatifs issus du terrain (pédagogie) en un ensemble de savoirs qui suivent les règles académiques de la recherche (les sciences de l'éducation) : la formation est ici essentiellement appuyée sur une base scientifique. Enfin, les auteurs retiennent de l'université de service l'idée d'une formation professionnelle proche de l'apprentissage, que l'on retrouve dans les hôpitaux universitaires, c'est-à-dire **un modèle clinique qui associe la production de bases de connaissances explicitées à une formation pratique contrôlée et en contexte**. L'intérêt de la note de synthèse des deux auteurs, l'un français, l'autre canadien, est de montrer de façon saisissante les traits dominants et les oscillations des dispositifs de formation des enseignants entre ces différents pôles.

Brisard et Malet (2003) proposent un regard croisé entre France et Royaume Uni. Ils montrent le virage empirique et techniciste anglais des 20 dernières années pour la formation des enseignants, et retracent **comment la formation**, traditionnellement assurée par l'université, **se déporte vers l'établissement scolaire**, tout en étant encadrée par de nouveaux standards nationaux contraignants. En revanche, la formation des enseignants en Écosse est le fruit de compromis entre les politiques, les représentants de la profession enseignante et les universités (largement autonomes), ce qui explique le caractère encore relativement libéral et partenarial de la formation, entre université, école et divers intervenants. Si, comme en Écosse, l'université joue en France un rôle éminent dans la formation des enseignants, c'est sous la forme des IUFM dont ni la doctrine sous-jacente, celle du praticien réflexif, ni la place institutionnelle, ne reposent sur un consensus solide.

On retrouve le poids de ces réformes dans la conférence de la présidente de la BERA en 2007 (Munn, 2008), qui souligne, d'une part, le danger d'une dissociation entre la recherche et la formation initiale des enseignants et, d'autre part, le risque de dévalorisation des universitaires qui s'occupent de formation des enseignants, du fait de la mauvaise prise en compte des activités autres que les publications académiques dans les diverses procédures d'évaluation. Une tendance soulignée par le fait que peu d'universités britanniques de « recherche intensive » proposent des cursus de formation des enseignants... et aucune en Angleterre !

En examinant l'utilisation des TICE dans la formation des enseignants, Éric Bruillard et Georges-Louis Baron (2003) procèdent à un panorama du dispositif américain, qui repose sur une absence de dispositif national ou commun, avec une concurrence plus ou moins régulée par des systèmes de certification des formations. Dans un pays marqué par un fort turn-over des enseignants et de nombreuses critiques sur la qualité de la formation des enseignants, diverses tentatives sont entreprises au niveau fédéral pour définir des standards et rendre plus rigoureuse la certification des formations. Dans ce contexte, Lessard souligne en 2006 comment le développement de la doctrine de l'« *evidence-based education* » (éducation fondée sur des bases scientifiques) s'inscrit dans une **opposition entre partisans d'une formation universitaire de longue durée et ceux du modèle de concurrence locale régulée par les standards**, et entre partisans d'une qualité garantie par le niveau disciplinaire national et ceux de l'« *accountability* » locale, où l'établissement recrute les enseignants et assume ses choix devant la communauté et les usagers.

La radicalité des réformes anglaises, qui cristallisent de nombreux enjeux latents dans les débats sur la formation des enseignants, attire aussi le regard en Europe du Nord, notamment quant à la place de l'établissement scolaire dans la formation initiale. S. Carney (2003) livre ainsi les résultats de son observation d'un grand collège anglais touché par les réformes de la formation anglaise, en se demandant dans quelle mesure le recours à des enseignants expérimentés, comme pivots de la formation, pourrait être répliqué dans la politique danoise, qui s'infléchit également vers une formation plus centrée sur le

terrain. À ses yeux, l'un des enjeux forts est celui de la formation à l'autonomie professionnelle des enseignants, dont il se demande si elle est compatible avec l'idéologie des « techniques » à transmettre, qui lui semble au cœur des réformes anglaises.

Plusieurs chercheurs finlandais ont, pour leur part, livré (Westbury *et al.*, 2005) un intéressant article sur l'expérience finlandaise en analysant les programmes de formation des enseignants du primaire dans deux universités. À rebours des évolutions anglaises, les évolutions des dispositifs finlandais sont en effet, depuis une vingtaine d'années, pilotées par un **idéal d'enseignant « professionnel »**, pour lequel les caractéristiques clés sont la formation par la recherche, la responsabilité personnelle et l'autonomie de l'enseignant. Dans un contexte de décentralisation de la responsabilité du curriculum au niveau de l'établissement, les enseignants finlandais ont vu leur rôle s'intensifier dans la conduite de l'école, tout en bénéficiant d'une formation centrée sur l'analyse des pratiques par la recherche. Toujours en Finlande mais concernant un objet plus rarement abordé, une recherche a aussi été menée (Valli et Johnson, 2007) sur les examens d'accès aux filières de formation des enseignants. À partir du cas des recrutements en formation des adultes dans une université, les auteurs soulignent la pertinence de la « leçon de démonstration » (épreuve consistant en une leçon en 45 minutes devant une douzaine d'élèves) pour choisir les étudiants et jauger leurs compétences d'interaction.

Le compagnonnage en formation des enseignants

Initié par les réformes britanniques dans les années 80 et remis au goût du jour en France depuis la suppression des IUFM, le recours au compagnonnage se retrouve dans de nombreuses réformes. En 2002, c'est le rôle du « mentor » anglais qui frappait les esprits (Malet et Brisard, 2003), enseignant en poste chargé d'orchestrer la continuité de la formation entre l'université et l'école d'exercice.

En enquêtant sur 125 enseignants anglais débutants engagés dans des programmes de formation centrés sur l'établissement et l'action des mentors, Edwards et Protheroe (2003) concluent que les savoirs acquis via ces dispositifs sont à la fois très situés, difficiles à transférer en dehors de leur contexte et constituent des savoir-faire liés à la transmission des contenus (*curriculum delivery*), nous dirions même, en France, à l'achèvement des programmes officiels. En revanche, l'aide des mentors est peu sollicitée pour bénéficier de leurs savoirs d'expérience et ne semble pas produire de nouvelles façons d'apprendre en situation ni de réfléchir sur les meilleures façons de relier les contenus entre eux ou d'adapter l'enseignement aux réactions des élèves : **les mentors sont plutôt consultés dans la forme classique du feedback, dans une relation mimant souvent le modèle théorie/application comme dans la formation initiale la plus traditionnelle.**

Pour leur part, des chercheurs suédois (Andersson et Andersson, 2008) étudiant durant leur première année des professeurs du secondaire fraîchement qualifiés, estiment que le développement professionnel dépend fortement de la façon dont le « passage de frontières » entre les pratiques académiques et les pratiques professionnelles sont soutenues par la collaboration et le dialogue professionnel. Les problèmes peuvent être plus facilement résolus, selon eux, quand les néo-profs collaborent ou sont assistés par de plus expérimentés, à la fois au sein d'un réseau stable et en dehors des pratiques immédiates.

En dressant une revue de littérature internationale sur le tutorat en formation initiale des enseignants (Moussay *et al.*, 2009), des chercheurs français notent une tendance à revaloriser l'expérience pratique et réduire l'importance de la relation dyadique tuteur-stagiaire au profit d'une conception plus collective du tutorat. La plupart des études analysent paradoxalement, à leurs yeux, des discours sur l'activité des stagiaires et des tuteurs (via entretiens ou questionnaires) plus que les activités elles-mêmes, qui ne sont pas observées directement. De nombreuses approches ancrées sur l'activité réelle se développent actuellement dans le monde francophone et devraient permettre de mieux appréhender les impacts du tutorat en formation des enseignants, estiment-ils en conclusion.

Quels savoirs pour les futurs enseignants ?

Qu'il s'agisse de privilégier un comportement du praticien réflexif, une formation disciplinaire ou des compétences standardisées, plusieurs articles posent la question de la nature des savoirs que possèdent, utilisent ou doivent acquérir les enseignants en formation.

Tirant un bilan des réformes menées au Royaume-Uni dans les années 80/90, R. Turner-Bisset (1999) identifiait trois grandes tendances à l'œuvre : la nouvelle importance accordée à la formation disciplinaire des enseignants, la notion de partenariat entre les institutions d'enseignement supérieur et les écoles, le mouvement des compétences. Concernant ces dernières, les réformes entendaient précisément recenser, définir et lister **des compétences nécessaires de l'enseignant qui seraient autant de techniques à appliquer**. Reprises dans le vocabulaire des standards, ces notions issues de courants behavioristes de la recherche nord-américaine constituent à la fin des années 90 la base des programmes nationaux de formation des enseignants. Des programmes que la chercheuse estimait appauvrissants, dans la mesure où ils se révélaient trop vagues et manquant de consistance pour constituer de réels savoirs pour l'enseignement (*knowledge base for teaching*). Elle soulignait, en particulier, les ponts nécessaires à construire entre la dimension pédagogique et la dimension disciplinaire qu'une formation cohérente devrait comporter.

C'est au niveau des modèles d'intelligence à présenter que se placent Doudin et Martin (1999), car une conception innéiste ou constructiviste de l'intelligence détermine les interactions entre enseignants et élèves ainsi que le style éducatif des adultes. Dès lors, des conceptions innéistes ne sont pas favorables à la motivation et aux progrès des élèves, faisant passer toute difficulté ou tout échec comme une fatalité au lieu de savoir traiter les erreurs comme une étape d'apprentissage.

D. Beach (2000) utilise Bourdieu pour analyser les espaces des « possibles » et les résistances des enseignants aux nouveaux principes promis par l'agence de formation des enseignants en Suède. La réforme souhaite promouvoir la réflexivité des futurs enseignants en formation mais bute, selon lui, sur une culture de l'enseignement universitaire et de la gestion

d'établissement local qui privilégie soit la culture disciplinaire classique soit la pratique sans retour réflexif. Ainsi, alors qu'ils préféreraient enseigner selon les principes de la réforme, les étudiants rejettent les théories pédagogiques au profit des approches techniques et des échanges de bonnes pratiques car **les nouveaux enseignements pédagogiques leur apparaissent trop contraires aux formes habituelles de transmission de savoirs disciplinaires** valorisés par l'institution scolaire jusque-là.

Plusieurs chercheurs français (Dubois *et al.*, 2006) se sont également interrogés sur certaines résistances des enseignants stagiaires à la formation en IUFM, notamment dans ses enseignements déclinant le paradigme du « praticien réflexif ». Une de ces résistances tient sans doute au désir d'aller « sur le terrain » au plus vite comme des professionnels adultes et de ne plus être maintenu dans une position proprement « scolaire » d'étudiants. L'autre réside peut-être dans une réticence larvée à l'injonction de réflexivité qui, déjà plus complexe que le modèle des « bonnes pratiques » du « bon enseignant » (modèle de savoirs stables, connus et à reproduire), peut en outre être porteuse de stigmatisation individuelle ou de mise en lumière de difficultés personnelles face aux défis d'entrée dans le métier.

Faute de temps d'acculturation et de maturation, les modèles pédagogiques acquis lors de la formation restent peu intégrés dans le savoir pratique de tous les jours, largement influencé par la biographie personnelle, estiment Ruohotie et Kaikkonen (2009). Après avoir suivi les premiers pas de 6 nouveaux enseignants de langue, ils constatent que l'expérience scolaire personnelle joue un rôle important dans la construction du savoir pratique durant les premières années d'enseignement, pendant que leur habileté à utiliser le savoir acquis durant la formation à l'enseignement dépend de leur habileté réflexive. Seule la pratique réflexive est par conséquent à même d'explicitier et de mettre à jour ces structures inconscientes, afin de pouvoir éventuellement les faire évoluer et changer ses pratiques.

Le suivi « pas à pas » de professeurs stagiaires du second degré en EPS en France a montré qu'il n'y a pas, en outre, de continuum simple entre les savoirs issus de la formation et ceux qui sont utilisés durant les premiers enseignements. Les connaissances et les activités des stagiaires sont réorganisées en permanence en fonction de la situation, selon des critères d'efficacité ou de contextes émotionnels (Adé, Ria *et al.*, 2004). Ainsi, lors des entretiens de formation avec les tuteurs, on constate le **décalage entre les activités jugées pertinentes par le stagiaire et celles qu'il a effectivement développées en classe**.

Toujours dans le domaine du sport, l'analyse d'une séance de formation continue d'enseignants d'EPS à l'expression corporelle par une professionnelle souligne que la situation de formation ne peut être résumée par une dichotomie entre l'intelligible et le sensible, ou entre le savoir et les techniques codifiées (Loquet, 2006).

Après avoir enquêté dans plusieurs pays africains, des chercheurs britanniques ont constaté qu'une grande partie des enseignants en formation initiale sont relativement âgés et ont commencé à enseigner avant que d'être formellement formés et qualifiés pour ce faire (Lewin et Stuart, 2003). D'un niveau d'instruction peu élevé, ils ont une image « personnelle » du bon enseignant (*effective*) plus qu'une image « professionnelle ». Cette représentation plus affective se retrouve au cœur même du Royaume-Uni, puisque Hanley (2007) met en évidence l'opposition entre deux images fantasmées de l'enseignant en Angleterre : d'une part celle d'une approche technico-rationnelle dans les textes officiels du ministère, d'autre part celle d'une personne altruiste et charismatique portée par les films et publicités pour la profession.

Concilier pré-notions personnelles et savoirs d'enseignants

Plusieurs articles, souvent assimilables à des approches didactiques, s'attachent à repérer quelles sont les représentations que se font les enseignants en devenir des contenus qu'ils vont avoir à transmettre, afin de repérer d'éventuels obstacles ou éléments de brouillage de l'enseignement.

En enquêtant sur des enseignants hongrois et suédois en formation et leurs modèles de compréhension littéraire (comment les élèves comprennent un texte ?), des chercheurs de ces deux nationalités ont constaté que chaque enseignant pense qu'il y a un mode dominant de compréhension en liaison avec ce qu'il enseigne... alors qu'en fait, il y a au contraire une grande variété de conceptions et de grandes variations dans les façons d'enseigner (Carlsson *et al.*, 2001).

Dans le domaine des mathématiques, Dahlin (2003) a travaillé sur le concept de l'inversion ontologique de Husserl, à savoir l'effet pervers de modèles mathématiques censés rendre compte de la réalité qui apparaissent plus réels que les phénomènes dont ils sont censés rendre compte.

Les manques de base disciplinaire, notamment en sciences, voire les mauvais souvenirs de sa propre scolarité en maths ou en physique, sont fréquemment invoqués comme un problème en matière de formation des enseignants du primaire. Dans ce cadre, deux chercheurs finlandais et anglais ont observé des étudiants en formation d'enseignant anglais et finnois, au moment où ils organisent une séquence de physique (Ahtee et Johnston, 2006). Ils ont alors eu la confirmation que beaucoup manquaient de maîtrise suffisante du domaine d'étude pour se concentrer efficacement sur les démarches d'apprentissage des élèves. **Il peut donc être important de modifier des attitudes négatives issues de mauvais souvenirs datant de la propre scolarité des futurs enseignants**, pour qu'ils comprennent l'intérêt des contenus de physique et la façon dont ils peuvent les transmettre de façon positive. Cela signifie, pour les formateurs, promouvoir des attitudes plus favorables à l'enseignement des sujets de physique, en se concentrant sur les dimensions à la fois disciplinaire et pédagogique pour enseigner quelques sujets de base familiers, afin d'instaurer un climat de confiance et d'efficacité. Les chercheurs en concluent par conséquent que la construction du savoir pédagogique est une combinaison complexe d'attitudes, de domaines et de connaissances pédagogiques.

Murphy (2006) reprend cette question du manque de base disciplinaire des néo-enseignants du primaire, cette fois en mathématiques. Il se demande dans quelle mesure des exigences de niveau plus élevé dans les domaines de mathématiques censés être appris en primaire seraient susceptibles d'améliorer l'enseignement dispensé. L'enquête menée auprès d'un

échantillon d'enseignants suggère qu'une vérification de la maîtrise des sujets de mathématiques serait pertinente pour améliorer la confiance des enseignants en formation mais ne semble pas indiquer que cela les aiderait à développer une vision mieux articulée et mieux connectée des différents objets d'enseignements, ce qui constitue pourtant l'un des meilleurs indices d'enseignant efficace.

Des écrits et des récits pour favoriser la pratique réflexive ?

Un des moyens privilégiés pour amener le futur enseignant à analyser lui-même ses pratiques et les restituer dans le cadre des savoirs sur le métier, consiste dans des exercices d'écriture personnelle qui peuvent prendre des formes diverses mais cherchent souvent à lier expérience biographique, connaissances issues de la recherche et connaissances construites dans l'établissement scolaire.

Crinon *et al.* (2002) ont procédé à une comparaison des travaux de ce type aux États-Unis, au Royaume Uni et en France. Ils remarquent que les portfolios américains (parfois électroniques, cf. aussi Baron et Bruillard, 2003) mettent l'accent sur la dimension personnelle du processus de formation, les mémoires français sur la dimension professionnelle et les mémoires anglais sur la dimension scientifique. Quelques années plus tard, dans une note de synthèse sur l'utilisation des écrits à visée de formation et d'apprentissage (mémoire de recherche, portfolio, journal de formation, histoires de vie, dossiers...), Crinon et Gigue (2006) relèvent comme point commun de tous ces écrits la référence à la pratique réflexive et l'accent sur la formation pratique par rapport au pur exercice universitaire académique. Pourtant, si l'ambition affichée est souvent le retour critique sur sa propre pratique, **la réalité des écrits est la plupart du temps celle d'exercices formels à prédominance technique**. Tout se passe comme si le cadre universitaire encore frais ramenait toute forme de travail dans le cadre routinier des épreuves d'examens.

Plusieurs articles plaident néanmoins pour la pertinence des récits réflexifs, comme moyen pour les jeunes enseignants d'affermir leur identité et pour les chercheurs de mieux comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et comment les surmonter. Ainsi, Mulholland et Wallace (2003) défendent la validité scientifique des études qualitatives privilégiant la restitution, le récit et le discours sur son expérience pour restituer la complexité du monde de l'enseignement et de la formation des enseignants.

À partir de l'analyse de 35 essais d'histoires biographiques écrites par des étudiants en formation d'enseignant, Estola (2003) souligne comment les étudiants construisent la part d'espérance dans les effets de leur métier comme partie de leur identité de futur enseignant. En revanche, cette part d'espérance et d'optimisme scolaire apparaît peu en adéquation avec les modèles transmis par le monde académique ou les institutions.

3.2 Parents et familles

Les relations entre les parents et l'école sont souvent abordées dans les trois revues sous l'angle de la relation entre l'éducation familiale et la réussite scolaire, avec une présence croissante du thème de l'aide à la « parentalité », au fur et à mesure que des dispositifs publics en font une priorité affichée pour lutter contre l'échec des élèves issus de familles populaires et immigrées.

Familles et réussite scolaire

Dans un dossier de la RFP sur « Famille(s) et scolarisation », Bergonnier-Dupuy (2005), faisait le point sur les connaissances dans le domaine et soulignait que, d'après la plupart des résultats de recherche la combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur le comportement de l'enfant et ses résultats scolaires. Dans le même dossier, de Léonardis ses collègues expliquent que les pratiques familiales souples s'avèrent plus favorables au développement d'une scolarité réussie, alors que les pratiques rigides ou au contraire hyper-protectives s'avèrent peu propices (2005).

Si les mères sont souvent plus impliquées que les pères dans le suivi scolaire de leurs enfants, Brooks (2004) relève que, dans certaines circonstances, les pères sont en même temps capables et désireux d'être plus impliqués dans les décisions scolaires et d'assumer la plus grande part du travail de choix éducatif. Cette « anomalie » peut être expliquée par un accès différencié des parents au capital social et culturel, par un manque d'expérience antérieure de la mère sur les marchés éducatifs et, dans quelques cas, une résistance active des jeunes à l'implication de leurs mères. Autre cas de figure, une enquête s'est intéressée aux variations de réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents (Cloutier et Deslandes, 2005). Elle montre que les pères de familles non traditionnelles (familles recomposées, monoparentales...) encouragent d'avantage l'autonomie psychologique des adolescents, particulièrement des garçons, mais participent moins au suivi scolaire des jeunes que ceux des familles traditionnelles. Les garçons vivant dans des familles non traditionnelles sont plus vulnérables en matière de réussite scolaire mais, tout au long des études, l'effet genre est plus significatif que l'effet structure familiale.

Le poids des normes familiales est reconnu comme généralement important pour influencer sur le destin scolaire des enfants. Ainsi, un article (Francis et Archer, 2005) explore les raisons de la réussite scolaire des enfants britanniques d'origine chinoise et met en lumière l'importance du fait que les élèves et les parents de cette origine placent l'éducation en haut de leur hiérarchie de valeurs, quel que soit leur niveau social ou leur genre.

Dans le souci d'identifier les ressorts de la motivation concernant les choix des jeunes après la scolarité obligatoire (16 ans) en Angleterre, des chercheurs britanniques (Foskett *et al.*, 2008) ont dégagé quatre facteurs scolaires clés pesant sur les choix des jeunes : le fait que l'école a ou non une sixième année, les caractéristiques de l'école (fonctionnement et normes), le statut socio-économique de l'aire de recrutement, l'organisation et l'offre de services d'orientation. Ils ont notamment constaté que les écoles accueillant une population à haut statut social et économique se voient elles-mêmes comme prépa-

rant des élèves à la poursuite d'études alors que les autres établissements recevant des élèves d'origine populaire sont plus sensibles aux possibilités professionnelles. Cette étude entre en résonance avec une autre enquête menée auprès de parents finlandais (Räty *et al.*, 2009), qui montre que, pour les parents diplômés de l'université, l'entrée de leur enfant en lycée est presque une évidence, alors que pour les parents ayant une qualification professionnelle, c'est un choix en fonction de la situation scolaire de leur enfant. Une recherche française a également permis de préciser, voire de nuancer les rapports entre aspirations des parents et réussite scolaire (Vrignaud *et al.*, 2005). L'utilisation de nouvelles méthodologies pour identifier les variables en relation avec les performances scolaires à l'école élémentaire montre finalement que **les élèves des milieux populaires sont plus sensibles aux caractéristiques des classes et des écoles qu'ils fréquentent que les élèves des milieux non populaires, pour lesquels les aspirations scolaires des parents constituent la dimension la plus importante.**

Marché et choix scolaire

Dans le cadre du renforcement des mécanismes de marché et de compétition entre établissements scolaires depuis les années 90, le choix de l'école est présenté en Angleterre comme une nouvelle liberté accordée aux parents. En centrant leur regard sur les enfants à besoins particuliers, des chercheurs (Bagley, Woods et Woods, 2001) montrent que leurs parents rencontrent de nombreuses difficultés liées à ce nouveau contexte. Vincent et Ball (2001) étudient la façon dont les mères de famille de classes moyennes, qui travaillent, s'arrangent d'une façon vécue comme insatisfaisante entre leurs obligations professionnelles et le marché des services à la petite enfance.

En Suède, les réformes de la fin des années 90 visant à décentraliser, privatiser et réduire les dépenses publiques sont également allées de pair avec la promotion du libre choix des services pré-scolaires par les parents. L'étude menée à Uppsala (Prieto *et al.*, 2003) pointe le fait que les cadres actuels de choix créent les conditions de services pré-scolaires socialement homogènes et privatisés, qui rendent l'objectif de mixité et de rencontres entre groupes sociaux divers impossible.

Au Portugal, une étude (Barroso et Viseu, 2006) menée dans le cadre d'un projet de recherche européen plus vaste sur l'émergence de nouveaux modes de régulation des politiques éducatives (Réguleduc) s'est intéressée aux trajectoires des élèves (entre la fin de la scolarité obligatoire et le secondaire supérieur) de neuf établissements, dans une municipalité limitrophe de Lisbonne. On constate que les écoles d'un même territoire sont intégrées dans un espace d'interdépendance où s'exercent aussi bien les stratégies parentales de choix de l'école que le jeu de l'offre et de la demande scolaire et les logiques d'action des chefs d'établissement.

Dispositifs d'aide aux parents

Le concept de « *family literacy* » est apparu à la fin des années 80 dans le monde anglo-saxon. Hannon (2000) revient sur sa généalogie et sa signification, à la fois dans les recherches et dans les programmes éducatifs dirigés vers les familles d'élèves. Il critique la rhétorique de certains programmes « restreints », qui lient obligatoirement l'éducation en littéracie des parents et celle des enfants (on apprend à lire aux parents pour eux-mêmes et pour qu'ils aident leurs enfants), alors qu'aucun résultat de recherche ne montre la relation positive entre les deux. Au contraire, l'obligation de combiner les deux formes d'éducation à la littéracie, pas toujours souhaitée par les parents ou les enfants, représente souvent un facteur négatif pour le fonctionnement des programmes d'éducation.

Les devoirs sont décrits comme un moment important de tensions entre les parents et les enfants par des chercheurs britanniques (Solomon *et al.*, 2002). Pour beaucoup de parents, les devoirs sont investis comme une occasion de réparer leurs propres échecs scolaires ou occasions manquées. D'autres sentent qu'ils manquent des compétences pour aider leurs enfants et se sentent privés de droit par les demandes de devoirs. Tout cela crée un climat qui n'est pas toujours positif, contrairement aux encouragements du ministère.

À partir d'entretiens avec les parents de 24 enfants dans des écoles primaires « multi-ethniques » en Angleterre, des chercheurs se sont demandé (Abreu et Cline, 2005) dans quelle mesure les représentations qu'ont les parents de leur propre scolarité en maths et de celle de leurs enfants influe sur leur façon d'aider ces derniers. L'enquête montre clairement que les parents rencontrent des difficultés à aider leurs enfants à la maison en mathématiques, soit parce qu'ils n'ont pas connu les mêmes programmes et les mêmes notions que leurs enfants durant leur scolarité, soit parce qu'ils ont un problème de rapport avec l'école et avec les façons de faire scolaires.

Alors qu'une meilleure implication des parents dans l'éducation est souvent présentée comme une des clés de la réussite scolaire, surtout dans les familles populaires et immigrées, une enquête aux Pays-Bas jette une ombre sur les efforts réalisés en ce sens. En utilisant les données des enquêtes à grande échelle sur l'éducation primaire aux Pays-Bas, qui contient des informations sur plus de 500 écoles et 12000 élèves, des chercheurs ont en effet constaté que **la plupart des écoles, incluant une part significative d'élèves issus de minorités, fournissent des efforts considérables pour favoriser l'implication des parents, sans qu'un effet direct de ces efforts ne puisse être démontré à travers les résultats scolaires des élèves** (Driessen *et al.*, 2005).

La dimension familiale étant tenue comme cruciale dans le débat public, des cours d'éducation sur la famille ont été introduits dans une partie du curriculum anglais. En étudiant les enseignements délivrés par trois enseignants et les réactions des élèves, Passy (2005) conclut que le sujet est complexe et sensible, et ne peut être abordé comme un contenu qu'il est possible d'objectiver comme d'autres champs de connaissances.

Les pratiques de soutien à la parentalité visent à se tenir au plus près des situations familiales chaotiques, tout en visant à restaurer les capacités d'action de ses membres. Alternative au placement des enfants dans une famille d'accueil, ces dispositifs reposent néanmoins sur un malentendu « utile », considère Giuliani (2009), à savoir que les intervenants cherchent à

rationaliser la relation mère-enfant pour établir un lien plus équilibré, alors que les mères acceptent la contrainte sans reconnaître la nature problématique de leur relation avec leur enfant. Parmi les nombreux dispositifs visant à impliquer les parents, les pays anglo-saxons ont développé (en particulier la Nouvelle-Zélande) des « *Family Group Conferences* », réunions qui visent à identifier les problèmes rencontrés par des élèves absentéistes ou au comportement déviant, pour que les familles choisissent elles-mêmes, en concertation avec les autres professionnels, les moyens de redresser la situation. Une recherche quasi-expérimentale (Hayden, 2009) montre que les gains restent modestes mais que le dispositif, néanmoins, peut être une approche viable et efficace dans les écoles pour résoudre certains cas individuels.

Relations entre les parents et l'école

Selon une enquête canadienne (Brunet *et al.*, 2004), les directeurs d'établissements scolaires au Québec sont assez favorables à une implication des parents qui apportent des ressources dans l'école, promeuvent son image ou agissent pour la défendre. Ils sont beaucoup moins favorables à leur intervention dans la gouvernance et ne les jugent pas également capables de s'impliquer.

Dutercq (2001) aborde la difficulté de passer des demandes individuelles et particulières de parents d'élève à une **présentation collective « des » parents d'élèves**. Il propose une analyse des profils de parents en « types », selon leur rapport à l'école, tout en soulignant les limites de cette séparation entre types qui peut se révéler fluctuante pour un même parent tout au long de la scolarité de son enfant.

Westergard et Galloway (2004) analysent les relations entre les parents et l'école en Norvège, à partir d'une enquête de grande ampleur. Les parents semblent plus souvent déçus de leurs rapports avec l'institution scolaire dans les grandes écoles que dans les petites, et ceux avec de faibles revenus tendent à être plus souvent déçus que les parents à revenus importants. Toutefois, le peu de différences significatives entre écoles semble indiquer que la désillusion parentale est plus en rapport avec des conflits entre enseignants et parents et semble essentiellement provenir de politiques et de pratiques internes à l'école.

En retraçant l'évolution socio-historique des associations de parents d'élèves en France, Gombert (2008) examine le positionnement de grandes associations comme la FCPE et la façon dont il évolue, en liaison avec les changements dans le système éducatif et la politique publique. Ainsi, originellement liée à une configuration où l'éducation nationale publique se construisait dans la laïcité et l'autonomie par rapport à la famille, la FCPE est devenue plus revendicative quant aux droits des parents dans l'école au fur et à mesure que montait une forme de consumérisme scolaire dans les années 80.

3.3 La motivation

Une soixantaine d'articles sont consacrés à la motivation : 12 et 16 dans le BERJ et la SRER mais 33 dans la RFP qui fait de cette **thématique la plus traitée dans la revue francophone**. En parcourant ce corpus, nous voyons qu'il s'agit essentiellement de psychologie cognitive et que les chercheurs sont principalement psychologues, socio-psychologues ou spécialistes du langage. Nous nous sommes intéressés ici aux recherches les plus représentatives des théories abordées depuis 10 ans.

Motivation et cognition

Malgré la prépondérance des articles français, ce thème est également analysé dans les autres pays à travers des approches socio-cognitives, qui mettent en relief les théories des buts et les théories d'orientation. Peu de différences sont à remarquer en fonction de la nationalité des chercheurs. Les articles sont majoritairement des analyses, des enquêtes ou encore des synthèses qui font le point sur les avancées dans ce domaine comme celle de Cosnefroy.

Dans sa note de synthèse (2004), Cosnefroy aborde plusieurs théories de la motivation scolaire, dont celle de l'engagement volontaire dans l'apprentissage et celle de l'orientation des buts, très présentes dans les pays anglo-saxons. L'articulation étroite entre motivation et cognition apparaît fondamentale pour mieux saisir la complexité des processus d'apprentissage. L'auteur liste les différents types de buts de compétence qu'il a identifiés (*achievement goals theory*) afin de mieux cerner les raisons qui déterminent la motivation dite d'accomplissement ou d'évitement de l'échec. La théorie des buts rassemble des buts d'apprentissage et des buts de performance. L'élève se donne le but de démontrer ses compétences ou au contraire, d'éviter une démonstration de son incompétence et par là même un « jugement défavorable ». Ce dernier type de but aurait cependant des effets négatifs sur l'apprentissage car l'élève ne ferait qu'un traitement superficiel de l'information. **L'association des buts de performance et des buts de maîtrise des compétences apparaît le moyen le plus efficace pour l'apprentissage**, ainsi que l'adaptation à tel ou tel but en fonction du contexte. Cosnefroy aborde également ici le concept ambigu de la motivation intrinsèque qui découle du plaisir que retire l'élève à s'engager dans l'apprentissage, sa curiosité naturelle et l'intérêt que l'activité suscite.

La motivation, une affaire personnelle ?

Certains articles s'intéressent au développement psycho- et socio-cognitif. Dans un numéro spécial de la RFP consacré à la motivation scolaire, Filisetti, Wenzel et Dépret (2006) mettent en parallèle les recherches en psychologie sociale de la théorie des buts et leur influence sur les performances scolaires. Comment les buts sociaux, comme se faire accepter par les autres, sont-ils en fait un moteur dans le désir d'apprendre ? Ces buts sont définis ici comme « *des représentations cognitives d'un individu concernant les résultats qu'il aimerait atteindre ou accomplir suite à certains efforts fournis* ». **Les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui poursuivent des buts sociaux** comme la ponctualité, la participation, l'adaptation ou la discrétion. Gagner l'approbation des autres élèves et des enseignants en adoptant une conduite « sociale » caractérise les bons élèves. De nombreuses recherches se sont intéressées aux facteurs à l'origine des buts sociaux : on

distingue un modèle motivationnel (Connell et Wellborn, 1991) et un modèle d'autodétermination (Deci et Ryan, 1991). Les auteurs reviennent également sur l'importance de la perception qu'à l'élève de son environnement en regard des besoins fondamentaux cités plus haut, en particulier sur « le besoin d'être en relation », qui le pousserait à coopérer, à partager et à respecter les règles.

La question de l'adaptation scolaire se pose dès l'école maternelle où les capacités des jeunes enfants à s'adapter au style pédagogique mis en place par l'enseignant deviennent primordiales (Guillain et Pry, 2007). Cette adaptation mobilise massivement, à ce niveau, les compétences cognitives de l'élève, déjà complètement dépendantes des contextes scolaires et des pratiques pédagogiques.

Sungur (2007) situe la régulation comme une stratégie pour développer le degré de motivation des élèves. L'auteur fait le lien entre le niveau de motivation, la stratégie cognitive et la régulation de l'effort en cours de sciences. Les élèves qui sont autonomes dans leur apprentissage abordent les sujets difficiles plus comme un challenge à accomplir que comme une menace à éviter. **Ils sont plus autonomes car ils ont su mettre en œuvre une stratégie métacognitive efficace.** Plus cette stratégie est efficace, plus l'effort est maîtrisé et régulé. Les élèves hautement motivés, dont les efforts se concentrent sur l'apprentissage et qui pensent que ce qu'ils apprennent est important et utile, que leur travail a un effet sur la maîtrise du sujet, utilisent des stratégies métacognitives efficaces. Cette corrélation place la motivation au cœur de l'efficacité pédagogique.

Bahar (2003) s'intéresse aux facteurs qui influencent les performances des élèves lors de l'apprentissage des sciences, et plus particulièrement aux caractéristiques cognitives qui interviennent dans le processus. L'auteur réfère à ces processus en tant que « **style cognitif** ». Il distingue notamment les « *thinking styles* » (dépendance/indépendance) et les « *learning styles* » (surface/profondeur, actif/réflexif...). Il cite également des recherches plus orientées sur les domaines de motivation comme le « besoin » de réussir, de curiosité, d'appartenir...

Bjørnebekk (2008) regrette que les recherches sur la motivation se soient concentrées sur les processus d'apprentissage sociocognitifs et les comportements qui en découlent, plutôt que sur l'affect et ses dérivés comportementaux. Selon lui, ce sont les émotions et l'état affectif des élèves qui sont à l'origine de la façon d'appréhender l'apprentissage. **Selon que l'affect est positif ou négatif, la motivation et les dispositions de l'élève pour apprendre sont différentes.** La théorie de l'« *achievement goal* », qui met en avant les aspects cognitifs de la motivation est restée trop longtemps au centre des recherches. Le comportement motivé est alors associé à l'intention, au but, à la conception plutôt qu'à l'aspiration, au désir, à l'énergie... L'auteur fait fréquemment référence aux théories développées par A. J. Elliot (2006) qui identifie des tempéraments associés aux désirs de réussite des élèves. Ces objectifs de réussite doivent être activés, c'est pourquoi Bjørnebekk oppose les attitudes dites « *d'évitement* » et celles « *d'approche/confrontation* ».

Les attitudes des élèves face à l'école et à l'apprentissage évoluent. Bloomer et Hodkinson (2000) abordent le sujet de la motivation par le biais de cette évolution et de la perception qu'a l'élève de lui-même et de sa vie scolaire. **L'estime de soi et le bien-être sont des caractéristiques déterminantes pour atteindre son objectif de réussite (*goal achievement*).** Tout en confirmant les théories exposées plus haut, les auteurs se penchent plus particulièrement sur la relation entre les attitudes de l'élève face aux difficultés d'apprentissage et l'évolution de ces attitudes.

Dans une perspective comparative, Hufton, Elliott et Illushin (2002), se sont intéressés aux motivations d'adolescents anglais, américains et russes. Cet article fait suite à et développe une enquête de 1999 cherchant à évaluer les facteurs clés qui déterminent l'engagement et la motivation scolaire, en étudiant le degré d'autosatisfaction lors des évaluations nationales. Les élèves américains et britanniques montrent un plus haut niveau d'autosatisfaction que les élèves russes. L'« effort » plus que les « compétences » semble être à l'origine de meilleures performances.

Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) débattent des mêmes théories en faisant un état de la recherche sur la théorie de la motivation à l'accomplissement et sur la théorie de l'autodétermination. En examinant les systèmes éducatifs des Pays-Bas et de la Suède. Giota (2007) affirme que, malgré les fortes variations entre les systèmes, les buts d'orientations des élèves sont les mêmes.

La motivation liée au climat de la classe

Les éléments contextuels comme le climat de la classe ou l'environnement social et les pratiques des enseignants influent sur la motivation des adolescents pour le travail scolaire (Gurtner, Gulfi, Monnard & Schumacher, 2006). C'est l'évolution de la motivation qui est ici analysée pour constater que la baisse de motivation n'est pas catastrophique en soi, tant que cela ne conduit pas au décrochage et à l'abandon de la scolarité. Les chercheurs constatent qu'il est plus aisé d'anticiper un décrochage qu'une démotivation chez les élèves ne présentant pas de facteurs de risques.

Plusieurs articles abordent les processus de motivation déclenchés dans la classe, en relation avec le comportement de l'enseignant, des autres élèves et du climat d'établissement. L'élève ne conçoit pas les concepts pédagogiques de la même façon tout au long de sa scolarité : ils évoluent. Pour Byman et Kansanen (2008), cette évolution est au cœur des théories sur la motivation. Pour apprendre, l'élève doit faire preuve d'un acte de volonté. Il doit donc être persuadé d'agir pour son bien quand il va à l'école. Il appartient aux enseignants de faire évoluer sa perception de l'école, son jugement, en faisant appel à la raison mais aussi aux émotions. Cette théorie fait référence à la théorie pédagogique des élèves. **La motivation, si elle est intrinsèque au comportement de l'élève, devient alors efficace.** La motivation fait place à la volonté, celle qui permet d'améliorer la qualité de l'apprentissage.

La motivation intrinsèque est basée sur le **besoin de se sentir compétent et déterminé**. Ce type de motivation se développe quand l'élève se trouve dans un environnement dans lequel il se sent en sécurité. Comment faire en sorte que l'élève s'approprie le curriculum et renforce sa volonté d'apprendre ? Le rôle de l'enseignant devient alors primordial puisqu'il est le

médiateur entre le curriculum et les élèves. À lui d'intégrer les objectifs et les finalités du curriculum de façon à transmettre leur importance. **La planification conjointe du curriculum entre enseignants et enseignés est un atout.**

Dans un autre article, Cosnefroy (2007) présente une recherche menée à partir d'entretiens avec des élèves sur l'intérêt qu'ils pouvaient porter à des enseignements d'histoire, d'anglais, de mathématiques et de SVT. Il établit un corollaire au principe d'intérêt : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (rôle de l'enseignant, notes...) ne sont pas opposées mais constituent plutôt « *deux dimensions indépendantes susceptibles de se combiner diversement selon les intérêts* ».

Les théories sur les buts de performance et de maîtrise appellent également de nombreux débats en relation avec les facteurs de motivation. Galland, Philippot et Fresnay (2006) analysent des études corrélatives sur des structures de buts centrées sur la maîtrise (développement des compétences), et d'autres sur la performance (compétition). L'originalité de l'article réside dans la comparaison multi-niveaux des relations entre la structure des buts, la qualité des relations enseignants-élèves et la capacité d'adaptation des élèves à cet environnement scolaire (climat de classe). Le raisonnement montre que les relations enseignants-élèves, et donc les pratiques pédagogiques individuelles, influent fortement sur les autres facteurs de motivation, d'autant plus que la perception des structures de buts est forte.

Toujours à propos de l'influence des enseignants sur le climat de la classe, Stornes, Bru et Idsoe (2008) s'interrogent sur la relation entre la perception qu'ont les étudiants de l'organisation de la classe et le degré de motivation. On retrouve la distinction « climat de maîtrise » (*mastery climate*) contre « climat de performance » (*performance climate*). L'organisation mise en place par l'enseignant aurait des répercussions sur le climat de motivation de la classe. L'étude montre également que **le climat de maîtrise est plus élevé quand l'enseignant est impliqué emphatiquement avec chaque élève et qu'il maintient une régulation constante du fonctionnement de la classe.**

La motivation, ou plutôt le manque de motivation, traduit souvent une attitude qui expliquerait les erreurs commises par les élèves, mais qui dénoterait aussi, selon Bastien-Toniazzo et Bastien (2005), un problème de méthode d'apprentissage, liée à la façon dont l'enseignant présente une nouvelle notion à l'élève : « *une certaine façon de présenter la notion pouvait permettre un apprentissage efficace pour une moitié de la classe et non pour l'autre moitié et [...] une autre façon de la présenter suscitait le résultat inverse* ».

La différence entre les élèves proviendrait du type de précurseur activé. Plus l'enseignant multiplie les exemples et les formulations, plus il active de précurseurs différents si bien que le nombre d'élèves qui assimile la nouvelle notion augmente.

☐ Voir aussi

- Bandura Albert (1982). « Self-efficacy mechanism in human agency ». *American Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 122-147.
- Feyfant Annie (2010). « Des violences à l'école... » *Dossier d'actualité de la VST*, n° 54, mai.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/54-mai-2010.php>>.

3.4 Des filles et des garçons...

Sur les 57 articles indexés avec le mot-clé « genre », 38 sont publiés dans le BERJ, 14 dans le SRJE et 15 dans la RFP. Cette énorme différence – plus du double pour le BERJ – montre à quel point cette problématique est importante au Royaume-Uni et sans doute plus largement dans les pays anglo-saxons. À noter que Routledge publie la revue *Gender and Education*, qui, depuis 1989 est exclusivement consacrée aux problématiques liées au genre. La revue est elle-même affiliée à la *Gender and Education Association* qui vise à « éradiquer » les inégalités hommes/femmes dans les institutions d'enseignement, que ce soit du côté des élèves ou du côté des enseignants. Également, toujours chez Routledge, la collection « *RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education* », éditée par Madeleine Arnot et Mairtin Mac an Ghail, rassemble chaque année un concentré de recherche portant sur le féminisme, la sexualité, la masculinité... dans le champ de l'éducation. Cette prolifération d'articles de recherche, tout comme d'autres études consacrées aux minorités sociales et à l'inégalité, témoigne de l'intérêt toujours vif de ces pays pour ces questions.

Cependant, la multiplicité des approches ne témoigne pas d'un domaine de recherche bien structuré et empêche une vision synthétique des problématiques. La thématique du genre est toujours croisée avec un autre angle d'approche comme les réformes, les inégalités, les résultats scolaires, les disciplines... Par conséquent, nous n'avons sélectionné ici qu'un petit nombre d'articles emblématiques de la question.

Les performances liées au genre

« Pourquoi allez-vous à l'école ? » C'est la question que pose Giota (2002) à un groupe de plus de 7000 élèves afin d'étudier la prévisibilité de différents « *goal orientations* » en relation avec les performances scolaires. Cette étude sur la motivation nous apprend que **les filles développent plus que les garçons des stratégies de réussite**. Jackson (2002) analyse les résultats obtenus dans des classes unisexes au sein d'une école mixte, c'est-à-dire des classes « féminines » ou « masculines » homogènes qui coexistent dans une même école. Ces tentatives expérimentales ont principalement été mises en place afin d'améliorer les résultats des garçons, considérés « moins bons élèves » que les filles en secondaire inférieur. La perception des filles est majoritairement positive par rapport aux classes composées uniquement de filles, alors que les garçons ont plutôt une expérience négative des classes « masculines ».

Sous un angle différent, les sociologues Faure et Garcia (2003) proposent un regard sur les relations entre corps et apprentissages scolaires, et mettent en évidence les stéréotypes sociaux et sexués que les modèles de comportement transmettent, consciemment ou non. **La relation pédagogique est conditionnée par le rapport au corps.** Les auteurs s'intéressent à la transférabilité des comportements liés aux genres dans le cadre des disciplines scolaires, ici la danse. En parallèle, les

données discutées chez Swain (2004) sont basées sur l'exploration de la construction de la masculinité. Les garçons utilisent des stratégies issues de certaines disciplines, principalement sportives, qui leur permettent de valoriser leur physique et leurs compétences athlétiques. À ce titre, pour Vigneron (2006), les représentations et les attentes des enseignants d'EPS sont susceptibles de produire, chez leurs élèves des deux sexes, des inégalités de réussite sans rapport aucun avec leurs capacités physiologiques.

À l'université, le constat que de moins en moins de femmes suivent les cours d'informatique au niveau supérieur est l'objet de nombreux débats, qui se focalisent néanmoins plus sur une approche comparative entre les disciplines que sur une approche des genres. Une étude (Clegg & Trayhorn 2000) révèle que les étudiants eux-mêmes sont très conscients des genres dans la pratique de l'informatique. Cependant, les hommes comme les femmes pensent que choisir cette discipline dans leur cursus universitaire sera fructueux à terme, et les femmes sont particulièrement confiantes dans leurs compétences.

En Angleterre, les mauvaises performances des garçons attirent l'attention des décideurs sur les différences entre les genres à l'école. Pour autant, interpréter les résultats des évaluations en fonction des caractéristiques généralement attribuées aux hommes ou aux femmes, est tout aussi révélateur. Les données présentées par Davies *et al.* (2005) proviennent d'une comparaison des performances en économie aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie. **Le même curriculum, les mêmes façons d'enseigner peuvent produire des différences entre les genres en fonction de la culture du pays étudié.** Par exemple, les questions à choix multiples utilisées pour les évaluations en licence ont tendance à favoriser les étudiants mâles dans une culture où l'audace est considérée comme une qualité pour les hommes, où elle est encouragée par la société et la famille. En fonction du type de question, ouverte ou fermée, basée sur les connaissances ou sur l'instinct, les hommes et les femmes montrent des différences. L'apprentissage qui pénalise la témérité, l'audace et l'adaptabilité crée un schéma de réussite plus en faveur des femmes. Pour mieux cerner les écarts de réussite en fonction des genres, les recherches, estimant Davies et ses collègues, doivent se centrer sur les interactions entre culture, pratiques, évaluations et curriculum, et changer les schémas qui favorisent ces écarts.

Les contextes d'enseignement : le poids de la culture

D'après une étude australienne, les réformes mises en place pour réduire les inégalités filles/garçons dans les établissements scolaires auraient un effet pervers et accentueraient les différences (Charlton *et al.*, 2007). Des enseignantes femmes pour les filles, des enseignants hommes pour les garçons, c'est la théorie du « modèle » que Carrington, Tymms et Merrell analysent (2008) pour expliquer la tendance des politiques de recrutement dans plusieurs pays. Cette théorie est née de l'observation que les enseignants masculins étaient sous-représentés au niveau de l'enseignement primaire et que les élèves garçons obtenaient en général de moins bons résultats que les filles lors des évaluations en lecture, écriture et mathématiques. Pour les élèves de primaire, le genre des enseignants n'a pas d'incidence sur les résultats mais est déterminant pour la construction de leur identité sexuée. Par ailleurs, les enseignants eux-mêmes sont conscients du genre des élèves dans leur façon d'organiser et de gérer les interactions dans la classe. **Il est donc très difficile de déterminer une approche unique permettant de respecter l'équité des genres dans la classe.** (Skelton *et al.*, 2009)

Les suédois Einarsson et Granström (2002) abordent le sujet des rapports entre enseignants et élèves du sexe opposé. Souvent de façon inconsciente, les enseignants changent leur mode d'interaction avec les élèves en fonction de leur genre, et ce d'autant plus lorsque les élèves sont plus âgés.

La mixité scolaire est pourtant un facteur important de démocratisation de l'enseignement, mais elle engendre parfois des paradoxes, comme c'est le cas avec l'École polytechnique féminine (EPF). Dans cet établissement, la mixité a principalement profité aux garçons, qui intègrent l'EPF avec un niveau inférieur à celui des filles et sont aujourd'hui en majorité (Mosconi & Stevanovic, 2005).

Allen (2007) examine quelques discours et pratiques sur la façon dont les élèves construisent leur identité sexuelle. Son analyse suggère que **la culture officielle de l'établissement scolaire suit une stratégie discursive tendant à rendre l'élève asexué plutôt qu'à lui reconnaître des besoins ou des attentions particuliers.** Allen montre également le caractère contradictoire de ces discours qui reconnaissent, d'un point de vue formel, une identité sexuée aux jeunes élèves tout en leur prêtant des attitudes enfantines.

Au-delà des discours tenus à l'école, Beck *et al.* (2006) examinent l'incidence du sexe sur les perceptions des jeunes quant aux possibilités d'emplois et aux conditions de recrutement en Angleterre. Cette analyse est faite à partir d'une enquête réalisée auprès de jeunes adolescents questionnés à propos du programme « *Apprenticeships* » dont l'analyse des résultats montre que reflète les conditions d'embauche sont, de fait, hautement influencées par les genres des postulants.

Plusieurs articles s'intéressent aux orientations sexuelles des élèves et à la manière dont ces représentations de la sexualité trouvent un écho, ou pas, dans les programmes de l'enseignement. Ellis et High (2004), par exemple, présentent leurs conclusions après avoir analysé les changements liés à la section 28 du « *Local Government Act* » voté en 1988 en Grande-Bretagne, qui stipulait l'interdiction de toute forme de promotion ou de banalisation de l'homosexualité, y compris dans le cadre d'une institution d'enseignement à fonds publics. Les associations de soutien aux élèves homosexuels ont dû ainsi fermer leurs portes et il était interdit aux enseignants d'évoquer l'homosexualité comme une orientation sexuelle normale. Cette section de la loi a été révoquée en 2003. Les auteurs montrent qu'une approche « neutre » de la question de l'homosexualité présente des défauts et **qu'il faudrait intégrer dans les programmes de formation initiale et continue des questions relatives à l'identité sexuelle des élèves.**

3.5 Mathématiques

Au-delà de la question des résultats scolaires ou des contextes d'apprentissage, nous avons souhaité mettre en lumière les concepts didactiques débattus autour des mathématiques dans les trois revues étudiées.

À partir de notre corpus, nous avons identifié 46 articles portant sur l'enseignement des mathématiques. Ce thème est, semble-t-il une préoccupation importante pour le monde anglo-saxon puisque 28 articles lui sont consacrés dans le BERJ, pour 6 dans la revue scandinave et 12 dans la revue française. Trois angles d'approche se distinguent plus particulièrement : le point de vue des enseignants, le point de vue des didactiques et le point de vue des évaluations internationales. Nous avons sélectionné les articles les plus représentatifs du corpus qui s'étalent sur une période de 9 ans (1999 - 2008). Le dernier point de vue est plus longuement présenté au chapitre 3.6, dédié aux évaluations internationales.

Le maître et les élèves

Le contenu des cours de formation initiale des enseignants du primaire reflète l'implication grandissante du gouvernement britannique dans l'évaluation et le curriculum. Goulding, Rowland et Barber (2002) s'attachent à analyser le *National Curriculum*, dont plusieurs sections définissent ce qu'est l'enseignement efficace des mathématiques et de quelle façon il doit être traduit dans le cursus de formation.

Les connaissances de l'enseignant débutant et particulièrement son savoir sur la nature des mathématiques sont un élément crucial pour le bon développement de sa formation pédagogique. **Pour que la formation soit efficace, l'enseignant en formation doit consacrer du temps aux travaux de recherche en mathématiques, aux nouvelles théories et à leurs applications.** La compréhension des grands principes mathématiques devrait être inscrite au cursus de formation initiale. Andrews et Hatch (1999), quant à eux, ne définissent pas moins de cinq types de conceptions différentes des mathématiques et cinq types de conceptions de leur enseignement. Les auteurs s'interrogent donc sur les capacités des enseignants à inculquer les principes mathématiques tels qu'ils sont conçus dans le curriculum si les concepts mathématiques et la pédagogie qui les accompagne diffèrent autant.

Si nos auteurs se penchent sur la formation ou encore sur les connaissances des enseignants, c'est aussi la relation maître-élève qui est étudiée. En effet, l'exploration des interactions à l'école, en particulier des différentes interactions verbales entre enseignants et enseignés, fait l'objet de nombreux travaux, sociologiques notamment. Sarrazy (2001) montre comment **les interactions entre l'enseignant et les élèves se croisent, et ne se ressemblent pas, pour créer un environnement pédagogique et didactique plus ou moins favorable à l'apprentissage des mathématiques.** L'auteur analyse comment les conceptions propres au maître, qu'il nomme « assujettissement de type anthropologique », associées à un « assujettissement de type didactique », (conditions objectives de l'enseignement), créent un espace « anthro-po-didactique » où se définissent différentes situations cognitives. La recherche décrite ici identifie trois formes d'interactions verbales dans trois contextes didactiques opposés et tente de percevoir leurs effets cognitifs. Sarrazy conclut qu'il paraît difficile de séparer l'étude des effets interactifs sans prendre en compte « l'effet classe » qui reflète le plus souvent les croyances de l'enseignant, qu'elles soient politiques ou pédagogiques.

Inspirés par la théorie du « *play paradox* », Ainley, Pratt et Hansen (2006) analysent l'application aux mathématiques du « *planning paradox* », approche plus ludique et créative qu'une pédagogie classique qui facilite l'apprentissage mais peut faire dévier les objectifs fixés par l'enseignant, qui ne peut plus contrôler toutes les données. On retrouve ici, sous un angle différent, les théories liées à la motivation des élèves et à leur engagement dans la tâche. L'enseignant doit suivre les instructions du curriculum tout en expliquant et motivant les élèves, en reliant sa façon d'enseigner au monde réel et à l'intérêt que cet apprentissage présente pour l'élève.

Pratiques d'enseignement, contextes d'enseignement

Buty et Mercier se penchent sur l'étude des pratiques d'enseignement et de leurs effets sur l'apprentissage des élèves (2004). En qualité de didacticiens, ils interrogent la transmission du savoir en mathématiques. Quelles sont les « bonnes » manières d'enseigner et quelles sont les conditions pour mettre ces « bons » principes en application ? Ce sont donc bien les objectifs d'apprentissage et les conditions réunies qui vont déterminer la manière d'enseigner, la pratique pédagogique. Les auteurs nous avertissent de la difficulté de faire évoluer ces pratiques, pour les améliorer, dans un contexte où « *les rapports sociaux aux savoirs et à leurs études n'évoluent [pas] eux-mêmes* ».

Dans une perspective comparative, Maury (2001) expose les théories des psychologues Duval, Julo et Vergnaud sur la didactique des mathématiques. Maury souligne que les liens entre psychologie cognitive et didactique sont très prégnants à travers ces théories : Julo place l'échec au niveau de la résolution des problèmes. Son approche, de type « ergonomie cognitive », est fondée sur « *l'analyse des interactions entre le fonctionnement cognitif des élèves et les caractéristiques des problèmes à résoudre* (la tâche) ». Duval propose une approche plus originale en ce qu'il base sa théorie sur l'idée que « pensée » et « opérations sémiotiques » sont inséparables : **la compréhension passe par la représentation des signes, écrits ou oraux, et leur maîtrise par les élèves.** Pour Vergnaud, au contraire, c'est la théorie des champs conceptuels qui peut guider la didactique en mathématiques. Cette théorie cognitiviste « *vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de base pour l'étude du développement et l'apprentissage des compétences complexes, notamment celles qui relèvent des sciences et techniques* ». L'élève doit résoudre un ensemble de tâches cognitives liées à des situations diverses.

Dans une autre étude, c'est la structure des phrases et le sens des mots choisis pour poser un problème arithmétique qui vont influencer les conditions de sa résolution. En effet, les auteurs (Tijus et al., 2002) ont constaté que deux problèmes pouvant se résoudre par la même opération mathématique ne sont pas solutionnés avec le même taux de succès selon le

contexte sémantique, que se soit par des élèves du primaire ou de l'université. Les interactions entre « habillage » et « structure » deviennent alors fondamentales pour la résolution du problème.

Toujours dans le rapport entre syntaxe, vocabulaire et mathématiques, Johansson (2005) s'interroge : est-il conseillé de présenter les chiffres arabes dans l'initiation aux mathématiques ? Cette question fait l'objet d'un débat permanent entre les enseignants de mathématiques suédois, les chercheurs en éducation et les formateurs d'enseignants, depuis la fin du XIX^e siècle. 650 élèves de 5 à 7 ans ont participé à trois études portant sur le rôle de l'écriture des mathématiques. Les résultats montrent une corrélation positive entre le nombre de chiffres correctement écrits et le nombre de problèmes arithmétiques résolus. Johansson rappelle les études faites sur la compréhension des chiffres par les élèves dans un contexte scolaire. **Les données montrent que la capacité à écrire les chiffres arabes a un impact sur le niveau de performance en arithmétique** ce qui vient contredire les théories qui affirment qu'une maîtrise précoce de l'écriture des chiffres limite la capacité à résoudre des problèmes.

Favrat *et al.* (2005) réfléchissent au problème pédagogique que représente l'apprentissage du concept d'angle. Les auteurs passent en revue les théories du développement cognitif (Siegler, Mounoud, Piaget, Karmiloff-Smith, Mitchelmore et White...) pour conclure **que le rôle du langage et du vocabulaire dans la conceptualisation d'une notion mathématique est primordial pour la compréhension et l'acquisition du concept**. La maturité langagière des élèves (ici entre CE1 et CE2) est donc essentielle à l'appréhension de la notion même d'angle et « *il s'agit d'encourager les enfants à expliciter leurs observations pour construire verbalement le concept qui les englobe* ».

Contextes politiques

Brown, Millet, Bibby et Johnson (2000) analysent les stratégies utilisées par le gouvernement travailliste en Grande-Bretagne, de 1997 à 1999, dans le cadre de la mise place de la « *National Numeracy Strategy* ». Ils se préoccupent principalement du contexte politique et du contexte des pratiques pédagogiques en vigueur. Ces contextes sont supposés expliquer les diverses tendances, parfois opposées, qui se manifestent à travers les recherches citées dans notre dossier. En effet, il est difficile d'aborder les mathématiques sans parler des évaluations nationales, qui sont censées refléter le paysage réel du niveau des élèves afin d'adapter réformes et stratégies à l'amélioration du système éducatif. Meadows, Herrick et Witt (2008) sont dubitatifs quant à la validité des résultats obtenus lors ces évaluations (*National Tests*) et montrent comment les interprétations de ces tests peuvent être biaisées. Ils estiment que **la hausse des scores en mathématiques observable sur certaines cohortes est attribuable à la bonne adaptation des élèves aux normes de la Stratégie Nationale de Numératie**.

Depuis plus de 10 ans, le niveau en mathématiques baisse à l'université. C'est ce que déclarent régulièrement les départements de mathématiques, accusant les standards du *A level* britannique.

Kitchen (1999) explique comment et pourquoi la perception des enseignants universitaires a changé, en analysant les données sur 6 ans relatives aux évaluations d'entrée et aux conditions de recrutement dans les universités de Leeds et de Manchester.

Également sur la difficile relation entre apprenants et discipline mathématique, Mendick (2008) cherche à comprendre pourquoi les élèves ont tant de mal à maintenir leur niveau en mathématiques entre le collège et le lycée et décident, par conséquent, de supprimer cette discipline de leur cursus scolaire. L'auteur tente une approche psychosociale du sujet en examinant les données d'une étude qualitative sur 3 ans centrée autour du choix du parcours scolaire des élèves. Pour Mendick, **la désertion de cette filière est due aux « buzz » politique et pédagogique qui par des rumeurs sur les difficultés rencontrées dans cette discipline, dissuade les élèves de s'y inscrire**.

Cette théorie est corroborée par l'étude de Nardi et Steward (2005) qui discréditent l'enseignement des mathématiques à travers les qualificatifs recueillis auprès d'un groupe de lycéens : « ennui », « isolement », « apprentissage par cœur », « élitisme » et « dépersonnalisation de l'enseignement » traduisent leur perception de cette discipline.

Les grandes évaluations internationales devraient pouvoir nous éclairer sur ce sujet, mais quelle crédibilité leur accorder et quelles leçons en tirer ? Eklöf (2007) évalue les réponses d'auto-évaluation des jeunes Suédois, lors d'une évaluation TIMSS sur leurs compétences en mathématiques, en croisant ces données avec d'autres questionnaires évaluant les contextes et le niveau de motivation des élèves. L'auteur atteste de la pertinence des évaluations et engage les chercheurs à se servir des données.

3.6 Les évaluations internationales des résultats des élèves

Il nous est apparu intéressant de faire le point sur la façon dont, à travers nos trois revues, le thème des évaluations internationales des résultats des élèves est traité. Cette question recouvre largement des articles concernant les grandes enquêtes de type TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in international reading literacy study*) et bien évidemment PISA (*Programme for International Student Assessment*). Il était par conséquent instructif de voir comment sur ce sujet, par définition « international », les articles expriment des intérêts ou des sensibilités culturelles et nationales particulières, sachant que le champ de l'éducation comparative, ne se limite pas à la seule étude des seules évaluations quantitatives des résultats des élèves.

La comparaison de la façon dont les trois revues ont traité ce thème de l'évaluation internationale amène une observation forte : avec 8 articles, non seulement le *British Educational Research Journal* (BERJ) a relativement peu traité ce thème au regard des 17 articles de la RFP et des 10 articles du *Scandinavian Journal of Educational Research* (SJER) mais, surtout, **5 sur les 8 articles britanniques sont publiés entre 1999 et 2004 et aucun ne traite de PISA !**

On peut penser que les Britanniques se sentent plus concernés par les enquêtes de l'[IEA](#) (*International association for the Evaluation of educational Achievement*) telles que PIRLS ou TIMSS, largement connues dans le monde anglo-saxon. Des éléments que nous ne maîtrisons pas sont peut-être aussi en jeu, comme un traitement privilégié de ces questions dans d'autres revues spécialisées sur l'évaluation ou l'éducation comparée. On compte par exemple de nombreuses revues de langue anglaise spécialisées sur ces questions, telles que *Assessment in education* ou *Studies in Educational Evaluation*.

A contrario, le nombre important d'articles dans la RFP témoigne tout autant d'un intérêt réel en Europe francophone pour ces questions depuis 2004 que d'une volonté éditoriale manifeste, avec par exemple un numéro thématique volumineux consacré à PISA en 2006 (n° 157) et un numéro sur l'évaluation des politiques éducatives et les comparaisons internationales en 2008 (n° 164), numéro qui comporte des articles « contrepoids » moins denses que les habituels articles de recherche. Il faut noter que la RFP accueille, sur ces sujets, plusieurs contributions d'auteurs étrangers de divers pays européens (Royaume-Uni, Finlande, Allemagne, Suisse, Belgique, République tchèque, Portugal...).

En tout état de cause, il est intéressant de constater combien la recherche en éducation, même sur des objets par définition « communs », reste engagée dans des démarches régionales ou nationales.

Évaluations internationales et compréhension des pratiques éducatives

Un certain nombre d'études ont utilisé les données issues des évaluations internationales pour identifier, dans les pratiques éducatives nationales ou régionales, les atouts ou au contraire les obstacles que la comparaison internationale met en lumière.

Travaillant à partir des enquêtes TIMSS, une équipe de chercheurs anglais et russes (Elliot *et al.*, 1999) a montré que les élèves anglais et américains semblent relativement moins performants en sciences et mathématiques que leurs homologues d'autres régions, telles que les pays du sud-est asiatique ou les pays d'Europe de l'Est. Les auteurs estiment que l'on n'a pas suffisamment pris en compte les facteurs socioculturels, dans les études comparatives qui cherchent à cerner quelles sont les pratiques pédagogiques les plus appropriées pour améliorer la réussite scolaire. Ils basent leur assertion sur les résultats d'une enquête auprès de 3234 élèves de 14-15 ans anglais (Sunderland), américains (Kentucky est) et russes (St Petersburg), qui montrent que **les enfants anglais et américains, qui partagent un environnement socioéconomique marqué par la désindustrialisation, sont moins entreprenants et sont moins investis dans un projet éducatif que leurs homologues russes.**

Dans le même ordre d'idées, des chercheuses des mêmes universités de Sunderland et de St Petersburg (Wilson *et al.*, 2001) ont analysé des leçons de mathématiques dispensées dans les écoles des deux villes. Elles ont constaté des différences entre les interactions publiques, typiques des cours russes, et les interactions la plupart du temps privées dans les cours anglais. Alors que les cours russes sont composés d'un grand nombre de petites séquences qui gardent les élèves dans un rythme intensif et encadré par l'enseignant, les leçons anglaises ont comme caractéristique une séquence longue durant laquelle les élèves travaillent en autonomie, qui requiert un engagement soutenu de l'enseignant pour garder les élèves dans une progression d'ensemble et ouvre le risque d'une perte d'attention et de motivation de certains d'entre eux.

Certains chercheurs (Tymms *et al.*, 2004) regrettent que les évaluations internationales se concentrent sur les résultats des élèves durant ou à la fin de leur scolarité, sans s'interroger sur les progrès que ces élèves ont accompli depuis qu'ils ont commencé leur scolarité. Les auteurs plaident par conséquent **pour des études longitudinales qui prennent en compte les acquis des enfants à l'entame de leur scolarité.** L'article présente une analyse pilote de données issues d'une évaluation internationale de référence concernant plusieurs milliers d'enfants débutant l'école, dans des contextes très différents. De premiers résultats tendraient à montrer, par exemple, que la pré-scolarisation en Australie a un impact qui se traduit par les meilleurs scores en mathématiques et en lecture des enfants australiens.

Une équipe de chercheurs finlandais (Leino *et al.*, 2004) a utilisé les options finlandaises de l'enquête PISA 2000 (chaque pays avait le droit de rajouter des questions optionnelles pour « son » échantillon), afin de procéder à une **analyse secondaire des données sur la littératie.** Avec ces données supplémentaires, il a été possible de mieux cerner les pratiques de lecture d'imprimés non scolaires et les activités Internet. L'étude a permis, en intégrant la multi-littéracie, de définir des profils de jeunes par regroupements (clusters) qui diffèrent sensiblement de ceux de PISA, en relation avec le genre, les performances en lecture, le milieu socio-économique et l'accès aux livres et aux ordinateurs. Elle a notamment permis de mieux isoler le profil le plus problématique de jeunes souffrant de niveaux faibles dans toutes les formes de littératie, qui risquent de rencontrer les plus lourds handicaps dans la société moderne.

Dans le même esprit, à partir d'une étude comparative de la part minoritaire des élèves finlandais et suédois (respectivement 7 et 12%) qui restent, selon PISA, à des niveaux de performance en lecture insuffisants pour poursuivre des études, des chercheurs (Linnakylmä *et al.*, 2004) ont dégagé les facteurs de cette moindre réussite. Ils distinguent des facteurs d'ordre socioculturel, sur lesquels il est difficile d'agir dans l'école (origine sociale, immigration récente...), et ceux sur lesquels une action éducative est possible, par exemple pour renforcer l'estime de soi des élèves en échec. Ils en concluent que des stratégies pédagogiques peuvent être développées vers les groupes qui partagent ces facteurs de « risque ».

Pour Turmo (2004), qui a procédé à une analyse des données PISA 2000 sur les pays nordiques, la relation est faible entre le capital économique et social de la famille des élèves et leurs performances en littéracie scientifique, ce qui confirme les résultats de précédentes recherches. En revanche, la relation est forte avec le capital culturel des parents, dans plusieurs de ces pays, ce qui plaide pour un renforcement de l'enseignement des sciences vers les élèves d'origine culturelle moins élevée et pour la pertinence d'une approche « culturelle » de l'enseignement des sciences, visant à identifier et à réduire les obstacles à la culture scientifique.

Olsen et Svein (2006) plaident pour le développement d'analyses secondaires à partir de TIMSS et de PISA, dans chaque pays, et pour un soutien fort des organismes publics dans le financement de telles recherches et l'accès aux données. Les auteurs passent en revue les différents types d'analyses secondaires qui peuvent être menées, et citent de nombreuses recherches, comme la comparaison de l'enseignement des mathématiques en France et en Finlande, qui a donné lieu à une conférence à Paris en 2005. Conférence où l'on a notamment constaté que si les épreuves de PISA ne couvrent qu'une petite partie du programme de mathématiques du Brevet en France (15%), elles couvrent par contre un bien plus large éventail d'exigences cognitives de haut niveau que celles du Brevet.

Deux chercheurs allemands (Prenzel et Zimmer, 2006) pointent l'utilité de PISA pour réfléchir aux défis nationaux. En effet, **PISA a permis de souligner des différences entre les Länder permettant de penser des améliorations dans les dispositifs éducatifs**. Ainsi, des items complémentaires ont permis de constater que de nombreux élèves avaient des potentiels cognitifs qui étaient sous-exploités dans les programmes scolaires de mathématiques. Au-delà des descriptions officielles, PISA a permis de souligner les écarts réels dans les politiques éducatives des Länder et leurs résultats différenciés.

Pour Martine Rémond (2006), il ne faut pas sous-estimer **les biais issus des traductions ou des sens différents des consignes selon les langages et les aires culturelles** (exemple du mot « style » qui, pour des français, a un sens très littéraire alors qu'il concerne pour des anglophones, des questions d'illustration et de typographie). Les élèves français ont en particulier des problèmes quand la réponse sollicitée nécessite un effort d'écriture impliquant des tâches sous-jacentes d'ordre méta-cognitif : les jeunes Français essayent systématiquement de relier toute question à des routines scolaires et préfèrent s'abstenir de réponse quand ils ont un doute sur le type de réponse à apporter. Ces analyses croisées des résultats de PISA et PIRLS permettent de mettre au jour des caractéristiques propres aux élèves français, et notamment des écueils ou des comportements obérant leur réussite aux épreuves d'évaluation, du fait des pratiques des élèves à l'écrit. Les élèves français seraient en effet moins exposés que la moyenne des élèves de PIRLS à des activités de nature à développer leur compréhension des textes, et bénéficieraient d'activités peu variées sur des supports souvent identiques, ce qui limiterait leurs capacités inférentielles.

Si la performance cognitive des élèves finlandais s'est avérée excellente au travers des résultats de PISA 2003, leur engagement dans la scolarité n'est pas si flatteur. Pour mieux comprendre ce résultat moyen constaté dans les réponses PISA, une étude finlandaise (Linnakyla et Malin, 2008) a regroupé les élèves en six « clusters » selon les variables d'acceptation par les pairs, de relations entre élèves et enseignants, de perceptions des valeurs de l'école et de perceptions sur de l'importance de l'éducation et de l'école pour leur avenir. Les résultats indiquent que les valeurs moyennes pour tout un groupe d'âge ne sont pas suffisantes pour restituer le spectre de la satisfaction des jeunes envers l'école et celui de leurs relations sociales, car elles masquent le fait qu'il y a dans les écoles finlandaises des profils de groupes d'étudiants distincts selon leur engagement, qui sont associés à des apprentissages à la fois cognitifs et affectifs.

Discussions méthodologiques sur la pertinence des indicateurs

Les évaluations internationales sont aussi abondamment commentées et critiquées au niveau méthodologique. Les effets, notamment politiques, des résultats de ces grandes évaluations internationales sont en effet suffisamment puissants pour que des chercheurs pointent leurs limites ou mettent en garde contre leur utilisation trop rapide.

O'Leary (2001) pointe les décalages entre deux enquêtes internationales d'évaluation des acquis des élèves (IAEP, 1991 ; TIMSS, 1995) concernant les résultats des élèves irlandais. Dans l'une, les écoliers irlandais de 13 ans étaient situés en queue de classement sur les 20 pays participants, alors que les élèves au début de la scolarité secondaire étaient situés au milieu du classement sur la quarantaine de pays de TIMSS. L'analyse montre en fait que les différences de définition de l'échantillon de départ expliquent une grande partie des décalages constatés entre les résultats des deux enquêtes. En particulier, le fait que les écoliers irlandais en scolarité « normale » soient à 13 ans dans un grade inférieur à ce qui est constaté dans la majorité des autres pays amène mécaniquement de moins bons résultats à l'enquête IAEP.

P. Virgnaud (2006) se demande si, dans PISA, le souci et l'exigence psychométrique n'ont pas pris le dessus sur l'exigence d'élaboration théorique de ce qu'est la littéracie. Il pointe notamment le **risque de considérer les compétences mesurées par PISA comme dotées d'une réalité autonome et objective**, indépendante des contextes culturels et sociaux, alors que ces compétences sont étroitement dépendantes d'un modèle de mesure, qui peut être lié à des types d'apprentissages scolaires et de milieux culturels précisément contextualisés. Il plaide par conséquent pour une meilleure prise en compte dans PISA de la définition théorique (et non uniquement psychométrique) des compétences par domaines, comme cela été fait dans le projet DESECO de l'OCDE.

En Allemagne et en Suisse, la publication des résultats de PISA a suscité de très vives réactions et de nombreux débats, car les résultats de PISA tendaient à montrer que les systèmes éducatifs de ces deux pays étaient, selon certains chercheurs, à la fois moins efficaces et moins équitables que la moyenne des pays de l'OCDE. Des chercheurs suisses (Moreau *et al.*, 2006) s'interrogent sur l'adéquation du modèle et des variables statistiques utilisées par PISA pour rendre compte des spécificités locales, et notamment des **différences entre cantons, non réductibles aux disparités socioéconomiques ou scolaires**. Ils montrent les effets de PISA sur la relance d'un projet d'harmonisation par des standards, dont les compétences s'inspirent de PISA et ils discutent les apports et les limites de ce transfert. Une de ces limites tient par exemple au fait que les compétences de PISA sont définies avec une vocation universelle indépendante des programmes alors que dans un projet de type « Harnos » (programme d'harmonisation suisse), il faut justement prendre en compte les programmes scolaires et leur variété dans un contexte de cantons dotés d'histoires, de cultures et de langues différentes.

Plusieurs chercheurs français (Bautier *et al.*, 2006) ont procédé à un travail d'analyse secondaire des épreuves de PISA 2000 sur la littéracie de plus de 800 élèves français, complété par un recueil d'entretiens visant à mieux comprendre les modes de faire des élèves face aux épreuves considérées. Ils en ont conclu que, si PISA se présente comme une évaluation de simples

compétences de lecture et de compréhension de l'écrit, il évalue en fait des processus plus complexes et hétérogènes avec, par exemple, une mobilisation d'univers de référence hétérogènes qui dépassent largement la question de l'acquisition scolaire en lecture et écriture. En particulier, les tâches déterminées par les items de PISA, impliquent souvent des processus de secondarisation et de recomposition (recul réflexif, problématisation...) où il faut décider le registre de référence qu'il est pertinent ou non de mobiliser, en s'affranchissant de la matière scolaire pour mettre en oeuvre une autonomie intellectuelle que bien des élèves ne possèdent pas en 3^e ou en 2^e, et qui déborde les questions de compétences en lecture et écriture. Par là même, les « mauvais » ou « bons » scores à certains items PISA d'une grande partie des élèves dépendent de contextes d'interprétation et **reflètent moins la performance dans les compétences affichées que dans certaines compétences métacognitives**. Ainsi, le postulat de stabilité et d'homogénéité des compétences que PISA permettrait d'évaluer n'est vérifié que pour les élèves les plus performants et les plus faibles, mais ne peut être soutenu pour plus de 40% des élèves « moyens ».

Dans le BERJ, où l'on discute peu de PISA, c'est autour de l'évaluation PIRLS que s'est nouée une polémique. Initialement, Hilton (2006) reprenait diverses critiques contre l'interprétation des résultats de PIRLS 2001, qui montrent une augmentation significative des standards en mathématiques et en anglais dans les écoles primaires depuis 1995 et une présence anglaise dans les trois premiers pays (sur 35 participants), ce dont le gouvernement se félicitait. La chercheuse souligne notamment que la constitution de l'échantillon PIRLS en Angleterre et la nature des tests avantagent structurellement les résultats anglais dans cette évaluation. D'autres chercheurs impliqués dans l'évaluation (Whetton *et al.*, 2007) contestent les critiques de Hilton, en estimant que les arguments avancés concernant le caractère unidimensionnel des tests ne sont pas confirmés par les analyses statistiques. Répondant à ses contradicteurs, Hilton (2007) insiste sur les biais culturels : la même réponse dans deux univers culturels différents ne signifie pas la même chose. Elle relève le fait que les enseignants anglais ont pu choisir les élèves pour répondre en fonction de leur compétence linguistique (en éliminant ceux qui ne « maîtrisent pas » la langue), pendant que des enseignants dans des pays plus pauvres n'ont pas fait cette sélection, introduisant un biais mécanique dans la comparaison. Elle soutient que les langues minoritaires n'ont pas le même statut dans tous les pays et que, par conséquent, mesurer la performance dans la langue dominante n'a pas la même valeur en Angleterre que dans un autre pays plus ouvert aux diversités linguistiques.

Plus globalement, la chercheuse met en doute la validité finale de comparaisons établies sur des moyennes de moyennes qui, en fin de compte, écrasent les diversités, argumentant que l'on retrouve dans la plupart des critiques quant à utilisations des résultats d'évaluation internationale des élèves pour classer les pays.

Évaluations internationales et configuration des systèmes éducatifs

Les évaluations internationales, plus particulièrement PISA, ont également nourri une littérature scientifique consistante sur la comparaison des systèmes et politiques éducatifs qu'elles permettent de réaliser, à une échelle sans équivalent jusque là.

Comme le constate Nathalie Mons (2008), qui a mis en lumière la variation des résultats selon les politiques publiques, sur le long terme, les bases de données constituées par les grandes évaluations internationales permettent de dessiner non plus des oppositions entre pays mais de **riches typologies de systèmes éducatifs**. En matière de politiques éducatives, elles permettent des analyses statistiques entre d'un côté des indicateurs de performance des systèmes et de l'autre des schémas institutionnels, fruits de choix politiques.

Kjærnsli et Lie (2004) mettent par exemple en lumière les similarités et différences entre les pays nordiques concernant les questions de compétence participant de la définition de la littératie scientifique dans PISA. L'analyse des regroupements effectués permet ensuite d'identifier des groupes significatifs, par pays ou selon le contexte géographique, culturel ou politique. Toujours dans la partie Nord de l'Europe, Hvistendahl et Roe (2004) confrontent la réussite scolaire en littératie (lecture-écriture) des élèves de minorités norvégiennes, à partir des résultats de PISA 2000, avec celle des minorités du Danemark, de la Suède et de l'Allemagne.

Les pays qui constituent des unités géographiques, historiques ou culturelles tendent à présenter des niveaux d'inégalités scolaires proches, remarque Andy Green (2008), à partir d'une étude des résultats de PISA 2006. Les pays anglophones (particulièrement les USA et le Royaume-Uni) et l'Europe continentale (Allemagne, Belgique...) présentent des inégalités scolaires élevées tandis que les pays d'Europe nordique et latine ainsi que les pays de l'Asie de l'Est sont caractérisés par des inégalités faibles. Pour expliquer ces différences régionales, le chercheur remarque **que le groupe de pays présentant les plus faibles inégalités scolaires est caractérisé par un système d'école unique relativement uniforme** ainsi que par de faibles pratiques de classes de niveau dans le secondaire inférieur.

On retrouve des constats similaires dans plusieurs études. Travaillant par analyses secondaires sur les trois vagues PISA 2000, 2003 et 2006, Crahay et Monseur (2008) soulignent ainsi que, plus un pays recourt au regroupement homogène des élèves selon des critères sociaux et/ou académiques :

- plus le bénéfice d'un élève défavorisé de fréquenter une école favorisée est important ;
- plus le déficit d'un élève défavorisé de fréquenter une école défavorisée est important ;
- plus l'écart de performance qui sépare les élèves faibles et les élèves forts est élevé ;
- plus l'écart de performance qui sépare les élèves défavorisés et les élèves favorisés est également élevé ;
- plus la corrélation entre origine sociale et performance est donc élevée ;
- plus la performance moyenne en lecture est faible.

Relatant le travail de construction par plusieurs chercheurs francophones d'un ensemble d'indicateurs européens concernant l'équité, des chercheurs belges (Demeuse et Baye, 2008) ont notamment montré, à partir de PISA 2006, un lien entre la forme des structures éducatives et la ségrégation scolaire effective constatée dans les différents pays.

Les analyses secondaires de PISA permettent aussi de tester des hypothèses plus fines, comme le font des chercheuses françaises (Mons *et al.*, 2008) qui ont réalisé une étude exploratoire visant à dégager un indicateur de cohésion sociale pour approcher la notion de sentiment d'appartenance à l'école, du point de vue du rapport à l'école et du rapport aux pairs. Cet indicateur permet d'identifier des pays où le sentiment d'appartenance est au plus bas, qui sont dans un groupe plutôt homogène de l'Europe continentale (Pologne, Belgique, Allemagne) et, de l'autre, ceux qui apparaissent les plus « cohésifs » (Grèce, Pays-Bas, Nouvelle Zélande, Australie) et qui ne forment pas de groupe homogène. La France arrive juste derrière l'Allemagne, avec une bonne intégration aux pairs et une mauvaise intégration à l'école.

Comment les politiques éducatives s'emparent (ou non) des évaluations internationales

Les évaluations internationales sont devenues un enjeu des politiques éducatives nationales, dans la mesure où les gouvernements peuvent s'en emparer, de façon variable, pour conduire des réformes visant à résoudre les éventuels problèmes mis à jour par les résultats de ces évaluations.

De ce point de vue, les effets d'enquêtes comme PISA posent la question des « modèles » de politiques éducatives qui circulent ou sont utilisés d'un pays à l'autre.

Deux auteurs britanniques (Phillips et Ochs, 2004) se sont ainsi interrogés sur les défis méthodologiques de l'analyse des transferts ou de la circulation des modèles de politiques éducatives dans le champ des études comparatives. Les auteurs prolongent des travaux précédents relatifs à l'attractivité de l'éducation en Allemagne sur les observateurs britanniques, dans la longue durée.

C'est en analysant un corpus de revues spécialisées en Chine, en Russie soviétique et en Espagne que Schriewer (2004) suggère que, loin d'exprimer une convergence et une homogénéisation progressive et irrépressible des conceptions nationales, les thématiques des revues analysées révèlent plutôt une **oscillation entre des phases d'intérêt pour les réflexions et les modèles étrangers, et des phases davantage centrées sur les préoccupations nationales**.

Néanmoins, la réussite de PISA a sans doute un aspect inédit, avancent Barroso et Carvalho (2008), dans la mesure où les données issues de la grande enquête internationale semblent représenter une référence commune qui permet de **relier les mondes de la recherche et du pilotage politique** ; PISA agit ainsi comme espace de médiation entre des connaissances variées, issues du domaine de l'éducation comme de la politique publique. En cela, PISA est une illustration d'un ensemble de savoirs de politique publique (*policy knowledge*) dépendant d'une chaîne de processus de traductions entre plusieurs mondes.

Rochex (2008) met pour sa part en garde contre l'usage de PISA consistant à en faire un outil de *benchmarking*, en exploitant son potentiel de légitimation scientifique comme élément d'une éducation basée sur des résultats scientifiques (*evidence based education*). En revanche, alors que les données rassemblées pourraient en effet justifier la mise en oeuvre d'enquêtes secondaires ou d'autres enquêtes plus approfondies, allant au-delà du simple étalonnage des résultats de chaque pays, les organisations internationales et les gouvernements ne semblent pas désireux d'encourager et de financer de tels travaux qui impliquent de respecter l'autonomie scientifique des chercheurs, regrette le rédacteur en chef de la RFP.

Dans le même esprit, en étudiant la façon dont des acteurs syndicaux et politiques de la Communauté française de Belgique invoquent les résultats de PISA, Maroy et Mangez (2008) remarquent qu'on assiste en fait à une re-formulation en termes « scientifiques » de positions traditionnelles, plutôt qu'à une rationalisation de l'action publique basée sur des résultats de recherche. Dès lors, se pose la question de la **politisation de l'usage des connaissances** et surtout celle du risque de domination de certaines formes d'enquête, telles les évaluations quantitatives internationales, pour des raisons d'aura politique plus que scientifique, au détriment d'autres formes de recherche.

Les résultats des élèves allemands et tchèques aux épreuves de PISA sont en de nombreux points similaires et les différences de performances entre les deux systèmes ne sont pas statistiquement significatives, mais la perception de PISA a été fort différente dans les deux pays, remarque Greger (2008). En Allemagne, l'un des principaux enseignements de PISA était que la sélection précoce au sein du système éducatif engendre de graves inégalités au sein du système, pour une performance globale plutôt modeste, au regard des autres pays européens. Pourtant, le « choc PISA » en Allemagne s'est traduit par une réforme qui ne s'est pas attaquée à ce problème de sélection précoce mais a préféré la mise en place de standards nationaux d'évaluation de la réussite. En République tchèque, en revanche, les résultats de PISA ont été plutôt bien accueillis et n'ont débouché sur aucun changement d'ampleur, la sélection précoce mise en place au début des années 90 bénéficiant d'un soutien majoritaire des élites, des médias et des parents.

Dans les deux pays, par conséquent, **les résultats réels de PISA sont peu pris en compte**. Les mesures de politique éducative qui, dans les deux pays, tendent à renforcer les tendances d'évaluation de la performance et de régulation néolibérale, n'invoquent d'éventuelles données scientifiques qu'à titre de légitimation : il n'y a pas en la matière d'« *evidence-based policy* », constate le chercheur tchèque.

4. En guise de conclusion

La nature inhabituelle de ce dossier se prête mal à une conclusion ordinaire, du fait de son caractère en grande partie expérimental. Néanmoins, plusieurs enseignements d'étape peuvent déjà être tirés de cette étude.

En premier lieu, malgré les obstacles culturels et linguistiques, voire épistémologiques, il apparaît possible d'engager une démarche comparative systématique des productions de recherche, du moins sur des périodiques scientifiques. Tant les indicateurs quantitatifs construits par l'indexation que les analyses plus qualitatives autour de quelques thèmes apportent en

effet des informations généralement cohérentes, souvent pertinentes, parfois inédites. Autrement dit, **il est possible de construire une base empirique pour analyser des productions de recherche en éducation à un niveau international.**

Le corpus existant nécessite, en second lieu, d'être amélioré, affiné et exploré plus avant. Si nos premiers traitements montrent que l'indexation initiale nous a permis d'engager certaines analyses, une part des données recueillies n'a pas pu encore être complètement exploitée faute de certitudes **dans la signification des informations recueillies.** Il s'agit notamment des universités d'origine des auteurs, qui pourraient procurer des informations intéressantes sur les lieux de recherche les plus productifs dans les revues considérées. En l'occurrence, si nous disposons de données robustes pour les articles britanniques et nordiques, de trop grandes incertitudes sur la qualification correcte des institutions d'origine en France (place variable des IUFM, doubles affiliations des équipes de recherche, informations mal renseignées dans la revue...) ne nous ont pas autorisé à exploiter ces données, pour les articles issus de la RFP.

Enfin, les premiers résultats esquissés dans ce dossier nécessitent sans doute d'être vérifiés, affinés et complétés **à plus grande échelle.** Il serait notamment intéressant d'enrichir le corpus avec des données d'autres revues de langue anglaise et peut-être d'une revue francophone (même s'il est difficile de trouver d'autres revues généralistes de même niveau).

Bibliographies

Méthodologie et bibliométrie

- BOUTHORS Mathilde et DURU-BELLAT Marie (1999). *Recherche en éducation et en formation en France : Éléments pour un état des lieux*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation,
- BOUTHORS Mathilde (2005). *Les revues en sciences humaines et sociales et l'évaluation entre modèle culturel et modèle scientifique: Le cas de la recherche en éducation et de la Revue française de pédagogie*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université des Sciences Sociales Toulouse 1.
- FORQUIN Jean-Claude (2003). « Le rôle des travaux de synthèse dans la recherche en éducation : Synthétiser quoi et pour quoi ? ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 60, p. 113-119.
- JEANNIN Philippe (2003). *Revue-métrie de la recherche en sciences humaines et sociales*. Paris : Direction de la recherche.
- REY Olivier (2006). « Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation ? ». *Lettre de la VST*, n° 18, mai. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/18-mai-2006.php>>.
- REY Olivier (2009). « Productivité et qualité en éducation : Avec quelles publications compter ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 46, mai. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/46-juin-2009.htm>>.
- ROBERT André D. (2001). « La Revue française de pédagogie au miroir de ses grands acteurs ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, mai, p. 87-97.

La formation des enseignants

- ADÉ David, RIA Luc et SERRES Guillaume (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : Le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive ». *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 49-64.
- AHTEE Maija & JOHNSTON Jane (2006). « Primary Student Teachers' Ideas about Teaching a Physics Topic ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 2, p. 207-219.
- ANDERSSON Ingrid & ANDERSSON Sven (2008). « Conditions for Boundary Crossing: Social Practices of Newly Qualified Swedish Teachers ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, n° 6, décembre, p. 643-660.
- ATJONEN Päivi (2005). « Effective Studies of Pedagogical Ethics with Computers? A Quasi-experimental Process? Product Study of Two Learning Modes ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 5, p. 523-542.
- ATKINSON Dennis (2004). « Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 3, p. 379-394.
- BEACH Dennis (1999). « Alienation and Fetish in Science Education ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 43, n° 2., p.157-172.
- BEACH Dennis (2000). « Continuing Problems of Teacher Education Reform ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 44, n° 3, p. 275-291.
- BOURDONCLE Raymond et LESSARD Claude (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-153.
- BRUILLARD Eric et BARON Georges-Louis (2003). « Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : Éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 37-49.
- CARLSSON Maj Asplund, FÜLÜP Márta & MARTON Ferenc (2001). « Peeling the Onion: Student teachers' of literary understanding ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 45, mars, p. 5-18.
- CARNEY Stephen (2003). « Learning from School-based Teacher Training: Possibilities and constraints for experienced teachers ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 4, p. 413-429.
- CRINON Jacques, DUBANT-BIRGLIN Marie-José et RICARD-FERSING Éliane (2002). « Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants : Une étude comparative ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 121-129.

- CRINON Jacques et GIGUE Michèle (2006). « Écriture et professionnalisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 117-169.
- DAHLIN Bo (2003). « The Ontological Reversal: A figure of thought of importance for science education ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 1, p. 77-88.
- DAY Christopher, KINGTON Alison, STOBART Gordon & SAMMONS Pam (2006). « The personal and professional selves of teachers : Stable and unstable identities ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 4, p.601-616.
- DOUDIN P. A. et MARTIN D. (1999). « Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants ». *Revue française de pédagogie*, n° 126, p. 121-132.
- DUBOIS Patrick, GASPARINI Rachel et PETIT Gérard (2006). « Professeurs des écoles novices : Formes collectives et individuelles du "passage à travers le miroir" ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 73-82.
- EDWARDS Anne & PROTHEROE Lynn (2003). « Learning to See in Classrooms: What are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 2, p. 227-242.
- ESTOLA Eila (2003). « Hope as Work--Student Teachers Constructing Their Narrative Identities ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 2, p. 181-203.
- GOULDING Maria, ROWLAND Tim & BARBER Patti (2002). « Does it Matter? Primary Teacher Trainees' Subject Knowledge in Mathematics ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 5, p. 689-704.
- HANLEY Una (2007). « Fantasies of teaching : Handling the paradoxes inherent in models of practice ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 2, février, p. 253-271.
- HAUGEN Richard & LUND Thorleif (2000). « Achievement Motives, Incentive Values and Attribution ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 44, n° 4, décembre, p. 423-432.
- HEXTALL Ian & MAHONY Pat (2000). « Consultation and the Management of Consent: Standards for Qualified Teacher Status ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 3, p. 323-342.
- KREJSLER John (2005). « Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-) professions ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 4, p. 335-357.
- LEACH Jenny (2008). « Do new information and communications technologies have a role to play in the achievement of education for all? ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 6, décembre, p. 783-805.
- LESSARD Claude (2006). « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative : Evidence-based ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 19-31.
- LEWIN Keith & STUART Janet (2003). « Insights into the policy and practice of teacher education in low-income countries : The multi-site teacher education research project ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 5, p. 691-707.
- LOQUET Monique (2006). « Analyse des gestes professionnels : Illustration de " l'oeil du maquignon " chez une formatrice en expression corporelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 131-145.
- MALET Régis & BRISARD Estelle (2003). « La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : Dispositifs d'alternance et modèles de formation ». *Revue française de pédagogie*, n° 144, p. 57-68
- MORANDI Françoise (1999). « Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : Représentations et « actions connaissantes »: L'alternance: pour une approche complexe ». *Revue française de pédagogie*, n° 128, p. 43-54.
- MOUSSAY Sylvie, ETIENNE Richard & MÉARD Jacques (2009). « Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 59-69.
- MUIJS Daniel & LINDSAY Geoff (2008). « Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 2, avril, p. 195-211.
- MULHOLLAND Judith & WALLACE John (2003). « Strength, Sharing and Service: Restorying and the legitimization of research texts ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 1, p. 5-23.
- RACE Richard (2002). « Teacher Professionalism or Deprofessionalisation? The Consequences of School-based Management on Domestic and International Contexts ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 3, p. 459-463.
- RUOHOTIE-Lyhty Maria & KAIKKONEN Pauli (2009). « The Difficulty of Change: The Impact of Personal School Experience and Teacher Education on the Work of Beginning Language Teachers ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 3, juin, p. 295-309.
- YANDELL, John & TURVEY Anne (2007). « Standards or communities of practice? Competing models of workplace learning and development ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 4, août, p. 533-550.
- TAYLOR Alexis (2008). « Developing understanding about learning to teach in a university-schools partnership in England ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 1, février, p. 63-90.
- VALLI Raine et JOHNSON Peter (2007). « Entrance Examinations as Gatekeepers ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 5, p. 493-510.
- WESTBURY Ian, HANSÉN Sven-Erik, KANSANEN Pertti & BJÖRKVIST Ole (2005). « Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 5, p. 475-485.

Parents et familles

- DE ABREU Guida & CLINE Tony (2005). « Parents' representations of their children's mathematics learning in multiethnic primary schools ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 6, p. 697-722.
- BAGLEY Carl, WOODS Philip A. & WOODS Glenys (2001). « Implementation of School Choice Policy: interpretation and response by parents of students with special educational needs ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 3, p. 287-311.
- BARROSO João & VISEU Sofia (2006). « De la régularisation par l'offre scolaire à la régulation par la demande : le cas de Lisbonne ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 51-61.
- BERGONNIER-DUPUY Geneviève (2005). « Famille(s) et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 5-16.
- DE BRABANDER Cornelis de & ROZENDAAL Jeroen (2007). « Epistemological Beliefs, Social Status, and School Preference: An exploration of relationships ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 2, p. 141-162.
- BROOKS Rachel (2004). « 'My mum would be as pleased as punch if I actually went, but my dad seems a bit more particular about it': paternal involvement in young people's higher education choices ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 4, p. 495-514.
- BRUNET Luc, BRASSARD André & SAEDELEER Sylvie De (2004). « Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 69-77.
- BULLEN Elizabeth, KENWAY Jane & HEY Valerie (2000). « New Labour, Social Exclusion and Educational Risk Management: the case of 'gymslip mums' ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 4, p. 441-456.
- CLOUTIER Richard & DESLANDES Rollande (2005). « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 61-74.
- DAVID Miriam, EDWARDS Rosalind & ALLDRED Pam (2001). « Children and School-based Research: 'informed consent' or 'educated consent'? ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 3, p. 347-365.
- DRIESSEN Geert, SMIT Frederik & SLEEGERS Peter (2005). « Parental Involvement and Educational Achievement ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 4, p. 509-532.
- DRUGLI May Britt, LARSSON Bo, CLIFFORD Graham & FOSSUM Sturla (2007). « Pervasive and Non-pervasive Conduct Problems in a Clinic Sample Aged 4-8 years: Child, family and day-care/school factors ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 5, p. 547-559.
- DUTERCQ Yves (2001). « Les parents d'élève : Entre absence et consommation ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 111-121.
- FOSKETT Nick, DYKE Martin & MARINGE Felix (2008). « The influence of the school in the decision to participate in learning post-16 ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 1, p. 37-61.
- FRANCIS Becky & ARCHER Louise (2005). « British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 1, p. 89-108.
- GIULIANI Frédérique (2009). « Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement désavantagées ». *Revue française de pédagogie*, n° 168, p. 83-92.
- GOMBERT Philippe (2008). « Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 59-66.
- HANNON Peter (2000). « Rhetoric and Research in Family Literacy ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 1, p. 121-138.
- HAYDEN Carol (2009). « Family Group Conferences-are they an effective and viable way of working with attendance and behaviour problems in schools? ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 2, p. 205-220.
- LABRELL Florence (2005). « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 17-28.
- DE LÉONARDIS Myriam, FÉCHANT Hélène & PRÉTEUR Yves (2005). « Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 47-59.
- MCNAMARA Olwen, HUSTLER David, STRONACH Ian et al. (2000). « Room to Manoeuvre: mobilising the 'active partner' in home-school relations ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 4, p. 473-489.
- MEURET Denis & DURU-BELLAT Marie (2001). « Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 173-221.
- MORGAN Anne, NUTBROWN Cathy & HANNON Peter (2009). « Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 2, p. 167-185.
- MOZERE Liane (2000). « Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale. Ou peut-elle échapper à l'assentiment passif des parents ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 49-62.
- NIKKO Anneli & HAVU-Nuutinen Sari (2009). « In Search of Quality in Finnish Pre-School Education ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 5, p. 431-445.
- PASSY Rowena (2005). « Family values and primary schools: an investigation into family-related education ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 6, p. 723-736.
- PRIETO Hector Perez, SAHLSTRÖM Fritjof, CALANDER Finn et al. (2003). « Together? On Childcare as a Meeting Place in a Swedish City ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 1, p. 43-62.

- RATY Hannu, KASANEN Kati & LAINE Noora (2009). « Parents' Participation in Their Child's Schooling ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 3, p. 277-293.
- RÄTY Hannu, LEINONEN Tuulia & SNELLMAN Leila (2002). « Parents' Educational Expectations and their Social-Psychological Patterning ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46, n° 2, p. 129-144.
- SOLOMON Yvette, WARIN Jo & LEWIS Charlie (2002). « Helping with Homework? Homework as a Site of Tension for Parents and Teenagers ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, p. 603-622.
- VAN DE WERFHORST Herman, SULLIVAN Alice & CHEUNG Sin Yi (2003). « Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 1, p. 41-62.
- VINCENT Carol & BALL Stephen J. (2001). « A Market in Love? Choosing Pre-school Childcare ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 5, p. 633-651.
- VRIGNAUD Pierre, FLIELLER André & TAZOUTI Youssef (2005). « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non-populaire) ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 29-46.
- WESTERGÅRD Elsa & GALLOWAY David (2004). « Parental disillusionment with school: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 2, p. 189-204.

Cognition et motivation

- BAHAR Mehmet (2003). « The Effects of Motivational Styles on Group Work and Discussion-based Seminars ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 4, p. 461-473.
- BASTIEN-TONIAZZO Mireille et BASTIEN Claude (2005). « Du cheminement aux cheminements? ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 21-28.
- BERZIN Christine et Carpentier Claude (2000). « L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) et son impact sur les acquisitions ». *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 78-89.
- BIGAND Emmanuel, LALITTE Philippe, MADURELL François et TILLMANN Barbara (2005). « Apprendre la musique: perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 63-77.
- BIOT-CHEVRIER Catherine, ECALLE Jean et MAGNAN Annie (2008). « Pourquoi la connaissance du nom des lettres si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 15-27.
- BJØRNEBEKK Gunnar (2008). « Positive Affect and Negative Affect as Modulators of Cognition and Motivation: The rediscovery of affect in achievement goal theory ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, n° 2, p. 153-170.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 9-22.
- BLATCHFORD Peter, BASSETT Paul, BROWN Penelope et WEBSTER Rob (2009). « The effect of support staff on pupil engagement and individual attention ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 5, p. 661-686.
- BLOOMER Martin et HODKINSON Phil (2000). « Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 5, p. 583-597.
- BOUCHEIX Jean-Michel et ROUET Jean-François (2007). « Les animations interactives multimédias sont-elles efficaces pour l'apprentissage ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 133-156.
- BOUFFARD Thérèse, VEZEAU Carole, CHOUINARD Roch et MARCOTTE Geneviève (2006). « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 9-20.
- BRUNOT Sophie, TOCZEK Marie-Christine et MARTINOT Delphine (2003). « Performances scolaires des élèves et appartenance ethnique (majoritaire vs minoritaire) de leurs modèles professionnels ». *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 77-87.
- BUCHS Céline, DARMON Céline et QUIAMZADE Alain et al. (2008). « Conflits et apprentissage.: Régulation des conflits socio-cognitifs et apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 105-125.
- BYMAN Reijo et KANSANEN Pertti (2008). « Pedagogical Thinking in a Student's Mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, n° 6, p. 603-621.
- CHETCUTI Deborah et GRIFFITHS Morwenna (2002). « The Implications for Student Self-esteem of Ordinary Differences in Schools: the cases of Malta and England ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, p. 529-549.
- COSNEFROY Laurent (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec: l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 107-128.
- COSNEFROY Laurent (2007). « Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline ». *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 93-102.
- DARMON Céline, BUCHS Céline et BUTERA Fabrizio (2006). « Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 35-44.
- ELLIOTT Julian, HUFTON Neil, HILDRETH Anthony et ILLUSHIN Leonid (1999). « Factors Influencing Educational Motivation: a study of attitudes, expectations and behaviour of children in Sunderland, Kentucky and St Petersburg ». *British Educational Research Journal*, vol. 25, n° 1, p. 75-94.
- FAVRAT Jean-François, DUSSEAU Jean-Michel, MERLE Hélène et al. (2005). « Développement cognitif et apprentissages scolaires: l'exemple de l'acquisition du concept d'angle ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 49-61.

- FILISETTI Laurence, WENZEL Kathryn et DÉPRET Éric (2006). « Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 45-56.
- GALAND Benoît (2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 5-8.
- GALAND Benoît, PHILIPPOT Pierre et FRENAY Mariane (2006). « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 57-72.
- GIOTA Joanna (2002). « Adolescents' Goal Orientations and Academic Achievement: long-term relations and gender differences ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46, n° 4, p. 349-371.
- GIOTA Joanna (2006). « Why am I in School? Relationships Between Adolescents' Goal Orientation, Academic Achievement and Self-Evaluation ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 4, p. 441-461.
- GIOTA Joanna (2007). « Adolescents' Goal Orientations in Society and the Educational Context: A Dutch-Swedish comparative study ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 1, p. 41-62.
- GOMBERT Anne, FEUILLADIEU Sylviane, GILLES Pierre-Yves et ROUSSEY Jean-Yves (2008). « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collèges: lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 123-138.
- GUILLAIN André et PRY Ren (2007). L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans: stabilité et changement de styles pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, n°158, p. 59-69.
- GUIMOND Serge (2004). « Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques: perspectives de la psychologie sociale expérimentale ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 25-36.
- GURTNER Jean-Luc, GULFI Alida, MONNARD Isabelle et SCHUMACHER Jérôme (2006). « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 21-33.
- HAGTVET Knut et ZUO Li (2000). « Conceptual and Empirical Components of an Internal Domain Study: an illustration in terms of the Achievement Motives Scale ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 44, n° 1, p. 49-78.
- HALVAR Hallgeir, ULSTAD Svein Olav, BAGØIEN Tor Egil et SKJESOL Knut (2009). « Autonomy Support and its Links to Physical Activity and Competitive Performance: Mediations Through Motivation, Competence, Action Orientation and Harmonious Passion, and the Moderator Role of Autonomy Support by Perceived Competence ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 6, p. 533-555.
- HATCHUEL Françoise (1999). « La construction du rapport au savoir chez les élèves: processus socio-psychiques: Approches cliniques d'inspiration psychanalytique ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 37-47.
- HAUGEN Richard et LUND Thorleif (2000). « Achievement Motives, Incentive Values and Attribution ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 44, n° 4, p. 423-432.
- HUFTON Neil, ELLIOTT Julian et ILLUSHIN Leonid (2002). « Educational Motivation and Engagement: qualitative accounts from three countries ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 2, p. 265-289.
- MAGNAN Annie et ÉCALLE Jean (2005). « L'apport des sciences cognitives aux théories du développement cognitif: quel impact pour l'étude des apprentissages et leurs troubles ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 5-10.
- MANN Sandi et ROBINSON Andrew (2009). « Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 2, p. 243-258.
- MAURY Sylvette (2001). « Didactique des mathématiques et psychologie cognitive: un regard comparatif sur trois approches psychologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 85-93.
- McNAMARA Olwen, HUSTLER David, STRONACH Ian et al. (2000). « Room to Manoeuvre: mobilising the 'active partner' in home-school relations ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 4, p. 473-489.
- MIKKONEN Johanna, HEIKKILÄ Annamari, RUOHONIEMI Mirja et LINDBLOM-Ylänne Sari (2009). « ?I Study Because I'm Interested?: University Students' Explanations for Their Disciplinary Choices ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 3, p. 229-244.
- MOREIRA Herivelto, FOX Kenneth R. et SPARKES Andrew C. (2002). « Job Motivation Profiles of Physical Educators: theoretical background and instrument development ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 6, p. 845-861.
- MORVAN Jean-Sébastien (2001). « Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champs de l'Éducation spécialisée ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 25-33.
- OMMUNDSEN Yngvar, HAUGEN Richard et LUND Thorleif (2005). « Academic Self-concept, Implicit Theories of Ability, and Self-regulation Strategies ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 5, p. 461-474.
- PÉRIER Pierre (2004). « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-90.
- PECHBERTY Bernard (1999). « Entre le soin et la formation: conflits identificatoires dans la relation pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p.23-35.
- PINET Laëtitia et GENTAZ Edouard (2008). « Évaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la reconnaissance de figures géométriques planes chez les enfants de cinq ans : étude de la contribution du système haptique manuel ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 29-44.
- REY Bernard (1999). « La psychologie et les questions du pédagogue ». *Revue française de pédagogie*, n° 126, p.133-142.

- ROUET Jean-François (2005). « La conception des ressources multimédias pour l'apprentissage: apports des recherches en psychologie du langage ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 79-87.
- SARRAZIN Philippe, TESSIER Damien et TROUILLOU David (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 147-177.
- SELART Marcus, NORDSTROM Thomas, KUVAAS Bård et TAKEMURA Kazuhisa (2008). « Effects of Reward on Self-regulation, Intrinsic Motivation and Creativity ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, n° 5, p. 439-458.
- SOLOMON Yvette et ROGERS Colin (2001). « Motivational Patterns in Disaffected School Students: insights from pupil referral unit clients ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 3, p. 331-345.
- STORNES Tor, BRU Edvin et IDSOE Thormod (2008). « Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, n° 3, p. 315-329.
- SUNGUR Semra (2007). « Modeling the Relationships among Students' Motivational Beliefs, Metacognitive Strategy Use, and Effort Regulation ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 3, p. 315-326.
- THOMAS Michael et KARMILOFF-SMITH Annette (2005). « Les troubles du développement viennent-ils confirmer les arguments de la psychologie évolutionniste ? Une approche neuro-constructiviste ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 11-19.
- TJOMSLAND Hege, IVERSEN Anette et WOLD Bente (2009). « The Norwegian Network of Health Promoting Schools: A Three-Year Follow-Up Study of Teacher Motivation, Participation and Perceived Outcomes ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 1, p. 89-102.
- TUNSTALL Pat (2003). « Definitions of the 'Subject': the relations between the discourses of educational assessment and the psychology of motivation and their constructions of personal reality ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 4, p. 505-520.
- VEDDER Paul et VEENDRICK Annemarie (2003). « The Role of the Task and Reward Structure in Cooperative Learning ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 5, p. 529-542.
- VEUILLET Évelyne, ÉCALLE Jean et MAGNAN Annie (2005). « Habiletés phonologiques, identification de mots écrits et déficits auditifs perceptifs chez les enfants dyslexiques: effet d'un entraînement audio-visuel ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 29-39.
- VOL Sylviane, POINTEAU Sandrine, TICHET Jean *et al.* (2004). « Perception catégorielle dans une tâche de discrimination de phonèmes et apprentissage de la lecture ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 91-105.
- WILLIAMS Marion, BURDEN Robert et LANVERS Ursula (2002). « 'French is the Language of Love and Stuff' : student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, p. 503-528.
- YAIR Gad (2000). « Reforming Motivation: how the structure of instruction affects students? learning experiences ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 2, p. 191-210.

Le genre

- ALLEN Louisa (2007). « Denying the sexual subject: schools' regulation of student sexuality ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 2, p. 221-234.
- APPEL Monika L. et Dahlgren Lars G. (2003). « Swedish Doctoral Students' Experiences on their Journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 1, p. 89-110.
- BARKHAM Jo (2008). « Suitable work for women? Roles, relationships and changing identities of 'other adults' in the early years classroom ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 6, p. 839-853.
- BASIT Tehmina (2009). « White British; dual heritage; British Muslim: young Britons' conceptualisation of identity and citizenship ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 5, p. 723-743.
- BECK Vanessa, FULLER Alison et UNWIN Lorna (2006). « Safety in stereotypes? The impact of gender and 'race' on young people's perceptions of their post-compulsory education and labour market opportunities ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 5, p. 667-686.
- BURKE Penny Jane (2006). « Men accessing education: gendered aspirations ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 5, p. 719-733.
- BURMAN Erica (2009). « Beyond 'emotional literacy' in feminist and educational research ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 1, p. 137-155.
- CARRINGTON Bruce, TYMMS Peter et MERRELL Christine (2008). « Role models, school improvement and the 'gender gap'? Do men bring out the best in boys and women the best in girls? ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 3, p. 315-327.
- CHARLTON Emma, MILLS Martin, MARTINO Wayne et BECKETT Lori (2007). « Sacrificial girls: a case study of the impact of streaming and setting on gender reform ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 4, p. 459-478.
- COMBAZ Gilles et CACOUAULT Marlaïne (2007). « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires: quels enjeux institutionnels et sociaux ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 5-20.

- CONNOLLY Paul (2006). « The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: a secondary analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997-2001 ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 1, p. 3-21.
- DAVIES Peter, MANGAN Jean et TELHAJ Shqiponja (2005). « Bold, reckless and adaptable? Explaining gender differences in economic thinking and attitudes ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 1, p. 29-48.
- DePALMA Renee et ATKINSON Elizabeth (2009). « 'No Outsiders': moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 6, p. 837-855.
- DOOLAARD Simone (2002). « Stability and Change in Results of Schooling ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 6, p. 773-787.
- ELLIS Viv et HIGH Sue (2004). « Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2, p. 213-225.
- GANNERUD Eva (2001). « A Gender Perspective on the Work and Lives of Women Primary School Teachers ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 45, n° 1, p. 55-70.
- LAVONEN Jari, ANGELL Carl, BYMEN Reijo et al. (2007). « Social Interaction in Upper Secondary Physics Classrooms in Finland and Norway: A survey of students' expectations ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 1, p. 81-101.
- MORRA Sergio & GUÐBJORNSDOTTIR Guðny (2009). « Mental Representation of Literary Characters as a Distinct Aspect of Response to Literature ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 6, p. 591-615.
- MERISUO-STORM Tuula (2006). « Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 2, p. 111-125.
- MOSCONI Nicole et STEVANOVIC Biljana (2005). « L'École Polytechnique Féminine : Une mixité paradoxale ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 19-29.
- MOSCONI Nicole et STEVANOVIC Biljana (2007). « Les représentations des métiers des adolescent(es) scolarisé(es) dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 161, p.53-68.
- MYHILL Debra (2002). « Bad Boys and Good Girls? Patterns of Interaction and Response in Whole Class Teaching ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 3, p. 339-352.
- OHRN Elisabet (2009). « Challenging Sexism? Gender and Ethnicity in the Secondary School ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 6, p. 579-590.
- OLOFSSON Eva (2007). « The Swedish Sports Movement and the PE Teacher 1940-2003: From supporter to challenger ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 2, p. 163-183.
- PARKER Andrew (2006). « Lifelong learning to labour: apprenticeship, masculinity and communities of practice ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 5, p. 687-701.
- QUINN Jocey, THOMAS Liz, SLACK Kim et al. (2006). « Lifting the hood: lifelong learning and young, white, provincial working-class masculinities ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 5, p. 735-750.
- RENOLD Emma (2001). « 'Square-girls', Femininity and the Negotiation of Academic Success in the Primary School ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 5, p. 577-588.
- SHERRIFF Nigel (2007). « Peer group cultures and social identity: an integrated approach to understanding masculinities ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 3, p. 349-370.
- SIMONITE Vanessa (2005). « Gender difference added? Institutional variations in the gender gap in first class degree awards in mathematical sciences ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 6, p. 737-759.
- SOLVBERG Astrid (2002). « Gender Differences in Computer-related Control Beliefs and Home Computer Use ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46, n° 4, p. 409-426.
- STRAND Steve (1999). « Ethnic Group, Sex and Economic Disadvantage: associations with pupils? educational progress from Baseline to the end of Key Stage 1 ». *British Educational Research Journal*, vol. 25, n° 2, p. 179-202.
- SULLIVAN Alice (2009). « Academic self-concept, gender and single-sex schooling ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 2, p. 259-288.
- SWAIN Jon (2004). « The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 1, p. 167-185.
- TINKLIN Teresa (2003). « Gender Differences and High Attainment ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 3, p. 307-325.
- TOPPING K. J., SAMUELS J. et PAUL T. (2008). « Independent reading: the relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 4.
- VALAS Harald (2001). « Learned Helplessness and Psychological Adjustment: effects of age, gender and academic achievement ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 45, n° 1, p. 71-90.
- VERSCHEURE Ingrid, AMADE-ESCOT Chantal et CHIOCCA Catherine-Marie (2006). « Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 125-144.
- VICARS Mark (2006). « Who are you calling queer? Sticks and stones can break my bones but names will always hurt me ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 347-361.

- VIGNERON Cécile (2006). « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : Déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 111-124.
- WARIN Jo et DEMPSTER Steve (2007). « The salience of gender during the transition to higher education: male students' accounts of performed and authentic identities ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 6, p. 887-903.
- WARRINGTON Molly, YOUNGER Mike et WILLIAMS John (2000). « Student Attitudes, Image and the Gender Gap ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 3, p. 393-407.
- WILLIAMS Marion, BURDEN Robert et LANVERS Ursula (2002). « 'French is the Language of Love and Stuff' : Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, p. 503-528.
- WONG Kam-Cheung, LAM Raymond Y. et HO Lai-Ming (2002). « The Effects of Schooling on Gender Differences ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 6, p. 827-843.
- YOUNGER Mike et WARRINGTON Molly (2002). « Single-sex Teaching in a Co-educational Comprehensive School in England: an evaluation based upon students' performance and classroom interactions ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 3, p. 353-374.

Les mathématiques

- DE ABREU Guida et CLINE Tony (2005). « Parents' representations of their children's mathematics learning in multiethnic primary schools ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 6, p. 697-722.
- AINLEY Janet, PRATT Dave et HANSEN Alice (2006). « Connecting engagement and focus in pedagogic task design ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 1, p. 23-38.
- ANDREWS Paul et HATCH Gillian (1999). « A New Look at Secondary Teachers? Conceptions of Mathematics and its Teaching ». *British Educational Research Journal*, vol. 25, n° 2, p. 203-223.
- BARWELL Richard (2005). « Working on arithmetic word problems when English is an additional language ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 3, p. 329-348.
- BIBBY Tamara (2002). « Shame: an emotional response to doing mathematics as an adult and a teacher ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 5, p. 705-721.
- BOALER Jo, WILIAM Dylan et BROWN Margaret (2000). « Students' Experiences of Ability Grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 5, p. 631-648.
- BROWN Margaret, MILLETT Alison, BIBBY Tamara et JOHNSON David C. (2000). « Turning Our Attention from the What to the How: the National Numeracy Strategy ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 4, p. 457-471.
- BURTON Leone (2001). « Research Mathematicians as Learners? and what mathematics education can learn from them ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 5, p. 589-599.
- BUTY Christian et MERCIER Alain (2004). « Évaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves: problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 47-59.
- CRAHAY Marcel, HINDRYCKS Geneviève et LEBE Martine (2001). « Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 133-145.
- EKLÖF Hanna (2007). « Self-Concept and Valuing of Mathematics in TIMSS 2003: Scale structure and relation to performance in a Swedish setting ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 3, p. 297-313.
- EMANUELSSON Jonas et SAHLSTRÖM Fritjof (2008). « The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, n° 2, p. 205-223.
- FAVRAT Jean-François, DUSSEAU Jean-Michel, MERLE Hélène et al. (2005). « Développement cognitif et apprentissages scolaires: l'exemple de l'acquisition du concept d'angle ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 49-61.
- GOULDING Maria, ROWLAND Tim et BARBER Patti (2002). « Does it Matter? Primary Teacher Trainees' Subject Knowledge in Mathematics ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 5, p. 689-704.
- GRUGEON Brigitte et LAGRANGE Jean-Baptiste (2003). « Vers une prise en compte de la complexité de l'usage des TIC dans l'enseignement. Une méta-analyse des publications d'innovation et de recherche en mathématiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 143, p. 101-111.
- HAGGARTY Linda et PEPIN Birgit (2002). « An Investigation of Mathematics Textbooks and their Use in English, French and German Classrooms: who gets an opportunity to learn what? ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, p. 567-590.
- HILTON Mary (2006). « Measuring standards in primary English: issues of validity and accountability with respect to PIRLS and National Curriculum test scores ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 6, p. 817-837.
- JOHANSSON Bo S. (2005). « Numeral Writing Skill and Elementary Arithmetic Mental Calculations ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 1, p. 3-25.
- KITCHEN Ann (1999). « The Changing Profile of Entrants to Mathematics at A Level and to Mathematical Subjects in Higher Education ». *British Educational Research Journal*, vol. 25, n° 1, p. 57-74.
- KLEIN Joseph (2001). « Attention, Scholastic Achievement and Timing of Lessons ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 45, n° 3, p. 301-309.

- KYRIAKIDES Leonidas (2002). « A Research-based Model for the Development of Policy on Baseline Assessment ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 6, p. 805-826.
- LAHANIER-REUTER Dominique (2005). « Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 55-65.
- VAN LANGEN Anne-Marie, REKERS-MOMBARG Lyset et DEKKERS Hetty (2008). « Mathematics and science choice following introduction of compulsory study profiles into Dutch secondary education ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 6, p. 733-745.
- LEVAIN Jean-Pierre, LE BORGNE Philippe et SIMARD Arnaud (2006). « Apprentissage de schémas et résolution de problèmes en SEGPA ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 95-109.
- MAURY Sylvette (2001). « Didactique des mathématiques et psycho-logie cognitive: un regard comparatif sur trois approches psychologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 85-93.
- MEADOWS Sara, HERRICK David et WITT Marcus (2008). « Improvement in National Test arithmetic scores at Key Stage 1: grade inflation or better achievement? ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 4, p. 491-503.
- MENDICK Heather (2008). « Subtracting difference: troubling transitions from GCSE to AS-level mathematics ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 6, p. 711-732.
- MURPHY Carol (2006). « 'Why do we have to do this?' Primary trainee teachers' views of a subject knowledge audit in mathematics ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 2, p. 227-250.
- NARDI Elena et STEWARD Susan (2003). « Is Mathematics T.I.R.E.D? A Profile of Quiet Disaffection in the Secondary Mathematics Classroom ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 3, p. 345-366.
- NOYES Andrew (2004). « Learning landscapes ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 1, p. 27-41.
- PÉZARD Monique, PELTIER-BARBIER Marie-Lise et BUTLEN Denis (2002). « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 41-52.
- PINET Laëtitia et GENTAZ Edouard (2008). « Évaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la reconnaissance de figures géométriques planes chez les enfants de cinq ans : étude de la contribution du système haptique manuel ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 29-44.
- PRENZEL Manfred et ZIMMER Karin (2006). « Études complémentaires de PISA 2003 en Allemagne : principaux résultats et enseignements ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 55-70.
- PUSTJENS Heidi, VAN DE GAER Eva, VAN DAMME Jan et al. (2007). « The short-term and the long-term effect of primary schools and classes on mathematics and language achievement scores ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 3, p. 419-440.
- SARRAZY Bernard (2001). « Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques.: Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 117-132.
- SIMONITE Vanessa (2005). « Gender difference added? Institutional variations in the gender gap in first class degree awards in mathematical sciences ». *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 6, p. 737-759.
- TIJUS Charles, LEGROS Denis, BRISSIAUD Rémi et al. (2002). « Propriétés des objets et résolution de problèmes mathématiques ». *Revue française de pédagogie*, vol. 139, p. 97-105.
- VENKAT Hamsa et BROWN Margaret (2009). « Examining the implementation of the mathematics strand of the Key Stage 3 Strategy: what are the bases of evaluation? ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 1, p. 5-24.
- VENKATAKRISHNAN Hamsa et WILIAM Dylan (2003). « Tracking and Mixed-ability Grouping in Secondary School Mathematics Classrooms: a case study 1 ». *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 2, p. 189-204.
- VENTURINI Patrice (2004). « Attitude des élèves envers les sciences: le point des recherches ». *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 97-121.
- VISSCHER Adrie et WITZIERS Bob (2004). « Subject departments as professional communities? ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 6, p. 785-800.
- WILIAM Dylan et BARTHOLOMEW Hannah (2004). « It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on student progress in mathematics ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2, p. 279-293.
- WILLIAMS Julian et RYAN Julie (2000). « National Testing and the Improvement of Classroom Teaching: can they coexist? ». *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 1, p. 49-73.
- WILSON Linda, ANDREW Carolyn et SOURIKOVA Svetlana (2001). « Shape and Structure in Primary Mathematics Lessons: a comparative study in the North-east of England and St Petersburg, Russia - some implications for the daily mathematics lesson ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 1, p. 29-58.
- WILSON Linda, ANDREW Carolyn et BELOW John (2006). « A comparison of teacher/pupil interaction within mathematics lessons in St Petersburg, Russia and the North-East of England ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 411-441.
- YANG Yang (2003). « Dimensions of Socio-economic Status and their Relationship to Mathematics and Science Achievement at Individual and Collective Levels ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 1, p. 21-41.

Les évaluations internationales des résultats des élèves

- BARROSO João & DE CARVALHO Luís Miguel (2008). « PISA : un instrument de régulation pour relier des mondes ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 77-80.
- BAUTIER Élisabeth, CRINON Jacques, RAYOU Patrick & ROCHEX Jean-Yves (2006). « Performances en littéracie, mode de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 85-101.
- CRAHAY Marcel & MONSEUR Christian (2008). « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : Une comparaison internationale ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 55-65.
- DEMEUSE Marc & BAYE Ariane (2008). « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens ». *Revue française de pédagogie*, n° 165, p. 91-103.
- ELLIOTT Julian, HUFTON Neil, HILDRETH Anthony & ILLUSHIN Leonid (1999). « Factors Influencing Educational Motivation: a study of attitudes, expectations and behaviour of children in Sunderland, Kentucky and St Petersburg ». *British Educational Research Journal*, vol. 25, n° 1, p. 75-94.
- GOLDSTEIN Harvey (2008). « Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 69-76.
- GREEN Andy (2008). « Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 15-26.
- GREGER David (2008). « Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 91-98.
- HILTON Mary (2006). « Measuring standards in primary English: issues of validity and accountability with respect to PIRLS and National Curriculum test scores ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 6, p. 817-837.
- HILTON Mary (2007). « A further brief response from Mary Hilton to: 'Measuring standards in primary English: the validity of PIRLS - a response to Mary Hilton' by Chris Whetton, Liz Twist and Marian Sainsbury ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 6, p. 987-990.
- HVISTENDAHL Rita & ROE Astrid (2004). « The literacy achievement of Norwegian minority students ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 3, p. 307-324.
- JOHANNESSON Ingolfur Asgeir, LINGARD Bob & MILLS Martin (2009). « Possibilities in the Boy Turn? Comparative Lessons from Australia and Iceland ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 4, p. 309-329.
- KJÆRNSLI Marit & LIE Svein (2004). « PISA - and scientific literacy: similarities and differences between the Nordic countries ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 3, p. 271-286.
- LEINO Kaisa, LINNAKYLA Pirjo & MALIN Antero (2004). « Finnish students' multiliteracy profiles ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 3, p. 251-270.
- LINNAKYLA Pirjo & MALIN Antero (2008). « Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003 ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, n° 6, p. 583-602.
- LINNAKYLA Pirjo, MALIN Antero & TAUBE Karin (2004). « Factors behind low reading literacy achievement ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 3, p. 231-249.
- MAROY Christian (2008). « Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 87-90.
- MEURET Denis (2003). « Pourquoi les jeunes Français ont-ils à quinze ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 89-104.
- MONS Nathalie (2008). « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales : Introduction ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 5-13.
- MONS Nathalie, DURU-BELLAT Marie & BYDANOVA Elizaveta (2008). « Cohésion scolaire et politiques éducatives ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 37-54.
- MOREAU Jean, NIDEGGER Christian & SOUSSI Anne (2006). « Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 43-53.
- MYRBERG Eva & ROSÉN Monica (2006). « Reading Achievement and Social Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA - PIRLS - 2001 ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 2, p. 185-205.
- O'LEARY Michael (2001). « The Effects of Age-based and Grade-based Sampling on the Relative Standing of Countries in International Comparative Studies of Student Achievement ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 2, p. 187-200.
- OLSEN Rolf Vegar & SVEIN Lie (2006). « Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 11-26.
- OLSEN Rolf Vegar (2004). « The search for descriptions of students' thinking and knowledge: exploring nominal cognitive variables by correspondence and homogeneity analysis ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 3, p. 325-341.
- PHILLIPS David & OCHS Kimberly (2004). « Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 6, p. 773-784.
- PRENZEL Manfred & ZIMMER Karin (2006). « Études complémentaires de PISA 2003 en Allemagne : principaux résultats et enseignements ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 55-70.

- RÉMOND Martine (2006). « Éclairage des évolutions internationales PIRLS et PISA sur les élèves français ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 71-84.
- ROCHEX Jean-Yves (2006). « PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 5-9.
- ROCHEX Jean-Yves (2008). « PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 81-85.
- SCHRIEWER Jürgen (2004). « L'internationalisation des discours sur l'éducation : Adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 7-26.
- TELHAUG Alfred Oftedal, MEDIÅS Odd Asbjørn & AASEN Petter (2006). « The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 3, p. 245-283.
- TURMO Are (2004). « Scientific literacy and socio-economic background among 15-year-olds-a Nordic perspective ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 3, p. 287-305.
- TYMMS Peter, MERRELL Christine & JONES Paul (2004). « Using baseline assessment data to make international comparisons ». *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 5, p. 673-689.
- VRIGNAUD Pierre (2006). « La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 27-41.
- WHETTON Chris, TWIST Liz & SAINSBURY Marian (2007). « Measuring standards in primary English: the validity of PIRLS - a response to Mary Hilton ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 6, p. 977-986.
- WILSON Linda, ANDREW Carolyn & SOURIKOVA Svetlana (2001). « Shape and Structure in Primary Mathematics Lessons: a comparative study in the North-east of England and St Petersburg, Russia - some implications for the daily mathematics lesson ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 1, p. 29-58.

Rédacteurs : **Marie Gausse et Olivier Rey**

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.

- Pour citer ce document :
GAUSSE Marie et REY Olivier (2010). « Tendances de la recherche en éducation à travers trois revues européennes ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 55, juin-juillet.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/55-juin-2010.php>>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php
- Nous contacter veille.scientifique@inrp.fr



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
Veille scientifique et technologique

19, allée de Fontenay
BP 17424
F- 69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 93
veille.scientifique@inrp.fr

