



N° 15

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

N° 15

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

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder
Secrétaire de rédaction : Christiane Étévé
Équipe de rédaction : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,
Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christine Dubos,
Christiane Étévé, Nelly Rome, Édith Sebbah

Édition & Fabrication

Coordination, maquette et PAO : Philippe Champy
Informatique : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne,
Jean Pelé
Maquette de couverture : Jacques Sachs
Saisie : Liliane Attali, Nora Reddani
Impression : Compoffset, Tours

La composition de cette publication a été réalisée au Centre informatique de l'INRP sur une imprimante laser Qume Scripten au moyen du logiciel Ventura Publisher. Les logiciels standards développés au Centre informatique ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition de la partie bibliographique *Ouvrages et rapports* dont le contenu est extrait de la banque de données *EMILE1*.

Adresser vos remarques, demandes d'abonnement, suggestions au
Centre de documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
Tél.: (1) 46.34.91.44

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- Dialectique de lecture en formation permanente*
par Gaston Pineau 7

Itinéraires de recherche

- Chemin de recherche*
par Jean-Marie Barbier 21
Un itinéraire de recherche : de la pratique à la théorie et retour
par Guy Jobert 39

Chemins de praticiens

- Chemins de praticiens : présentation*
par Jean Hassenforder 55
Savoirs et pratiques : quelques allers et retours
par Georgette Pastiaux-Thariat 57
Recherches lectures et pratiques pédagogiques
par Françoise Ropé 65

Repères bibliographiques

- La formation continue et l'entreprise*
par Annie Bireaud 71

Communication documentaire

- Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*
par Raymond Bourdoncle, Georges Adamczewski,
Claude Lessard, Françoise Ropé et Michèle Tournier 101
Une recherche sur l'information concernant les enseignants dans les collèges
par Christian Gambart 117
Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ?
par Christiane Étévé, Jean Hassenforder, Odile Lambert-Chesnot

Innovations et recherches à l'étranger

- A la recherche de l'école efficace*
par Nelly Rome 133

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 141
Soutenances de thèses : Paris et Régions (1987) 183
Summaries 189

ÉTUDES

DIALECTIQUE DE LECTURE EN FORMATION PERMANENTE

Gaston Pineau

Mon itinéraire de lecture en formation permanente commence par une discontinuité, un arrêt de lecture pendant cinq ou six ans. De 19 à 25 ans, de la fin des lectures scolaires "obligatoires" d'une formation initiale volontairement interrompue après un bac de philo, à la reprise progressive et à dose homéopathique du recours livresque pour comprendre et construire mon itinéraire personnel et professionnel.

Ce passage -marqué à la fois par une sortie des livres et un retour à eux- pointe à mon avis une dialectique d'utilisation du livre importante à souligner en formation permanente, la sienne ou celle du mouvement socio-éducatif actuellement en développement. Cette formation permanente n'est pas déjà toute écrite. Elle est encore en grande partie à écrire. Et c'est dans cette dialectique socio-linguistique d'émergence d'un mouvement éducatif que je situerai mon itinéraire de lecture, alternant non-lecture, recherche-action-formation et écriture.

Itinéraire pas-sage

Pour les sur-alphabétisés que nous sommes, discriminer en formation permanente ce qui est écrit de ce qui ne l'est pas, établir un va-et-

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

vient heuristique et productif entre les livres et la vie - l'imprimé, l'exprimé, le réprimé, l'opprimé -, n'est pas évident. Cet établissement exige des apprentissages différents, à effectuer souvent dans des moments et des situations tranchés, avant de pouvoir s'articuler dialectiquement : apprentissage de la lecture du livre, bien sûr, mais aussi - car faut-il le rappeler, ce dernier ne donne pas la clef passe-partout des autres - apprentissages de réalités non mises à plat noir sur blanc (soi, les autres, les choses).

L'apprentissage de ces réalités "en relief" peut être aidé par la lecture mais parfois être leurré par le pouvoir de mise en scène des mots. En sortir pour expérimenter en direct ces reliefs est la seule façon de pondérer personnellement les représentations écrites héritées. Sortie-détente, sortie-rupture ; deux formes possibles du mouvement : variation sur un thème déjà composé ou composition d'un nouveau.

Pour moi, et sans doute en raison de mon héritage, - je me suis trouvé engagé dans un mouvement de décomposition, de crise épistémologique d'abord, paradigmatique, ensuite. Le partage social de ces crises m'a mis et me met encore, de gré ou de force, dans ce que Kuhn a appelé - et ce sera mon premier auteur de référence - une recherche anormale, extensive et transdisciplinaire, caractéristique de période de transition paradigmatique.

La recherche de ces périodes, développe Kuhn dans *La structure des révolutions scientifiques* (1972), sort de la recherche normale ordinaire, intensive et disciplinaire des périodes plus stables, marquées par l'adoption d'une certaine matrice scientifique qui détermine en gros quoi, comment et pourquoi chercher. Elle en sort plus au moins dans la mesure où elle prend en compte, en tout ou en partie, des objets ou problèmes nouveaux, inédits, poursuit des objectifs autres selon des moyens différents et avec d'autres conceptions du savoir. Ces sorties sont à géométrie variable et les passages d'un paradigme à l'autre, longs, laborieux, incertains. Quels livres et auteurs balisent cet itinéraire personnel transitionnel, pas-sage ?

Les évadés ou évacués de paradigmes

Paradoxalement, c'est un livre qui m'a fait sortir des livres, un livre très peu "grand public" intitulé *Au coeur des masses* (René Voillaume).

A 19 ans, sceptique à mort sur la capacité de l'intelligence et des systèmes intellectuels à rejoindre quoi que ce soit et qui que ce soit, ce livre m'a indiqué une autre voie. Si le travail intellectuel, pensais-je, est plus un obstacle qu'une aide pour libérer le quotidien - mon projet -,

le travail manuel, lui, pourrait peut-être constituer ce moyen, en m'enfouissant dans ce quotidien. Et - comme ouvrier agricole - il m'a enfoui, laminé, déscolarisé, enterré.

Ce quotidien dominé du boulot-dodo presque clos m'a transformé plus que je ne l'ai transformé. Il m'a rendu sans paroles, quasi muet, à l'image de mes compagnons de travail, massifs, ne parlant guère que par monosyllabes pour dire des choses élémentaires. Après les mots, j'expérimentais directement les choses et il n'y avait pas correspondance. Les mots et les choses n'étaient pas en prise ; ils étaient décrochés, sans sens - les mots, produits des classes dominantes, créaient un monde verbeux, venteux ; les choses, affaires des classes dominées, un monde opaque, calleux. Et à 25 ans, je n'y voyais plus rien, c'était la nuit.

Ma crise intellectuelle s'était muée en crise paradigmatique. Mon cadre de référence, ma matrice, avait sauté en morceaux, me désarticulant, me laissant sans vie sociale. Et ce sont moins des auteurs - on n'en rencontre pas beaucoup dans ces zones - que des acteurs (travailleurs, militants) et des matières premières (l'eau, l'air, la terre) qui m'ont permis de ramasser - un à un - différents morceaux pour me re-former.

Re-formation permanente puisqu'elle continue encore maintenant car, heureusement pour moi, je ne suis pas le seul à avoir vécu ces crises. Et c'est grâce à la jonction sociale avec d'autres évadés ou évacués de paradigmes écrits que ce mouvement d'éducation permanente s'est constitué et se construit.

Voyons ceux qui ont écrit, les acteurs/auteurs. Les plus "parlants" sont souvent vivants. C'est une caractéristique des périodes de transition paradigmatique. Un beau jour, je me suis dit qu'il fallait profiter de ces "autorisations" vivantes en marche, non encore arrêtées par un point final. Aller voir leur visage, dialoguer... ou essayer. D'où mon itinéraire.

Itinérance

D'abord Paris. Les sciences de l'éducation venaient de se créer (1967). Après sciences humaines et psychologie, le mot éducation était le seul qui me disait quelque chose, sous lequel je pouvais rassembler un certain nombre de mes morceaux. Pas exactement cependant, jusqu'à ce que je découvre l'expression *éducation des adultes*. Les cours et les personnalités d'Antoine Léon, Joffre Dumazedier, Jeanine Filloux et Pierre Besnard m'ont initié conceptuellement à ce domaine. Les deux numéros spéciaux du *Bulletin de laboratoire de pédagogie* (1969) montés

par P. Besnard sur la psychopédagogie des adultes et la sociologie de l'éducation permanente m'ont été précieux. Le premier livre dont je me suis servi pour faire un travail sur l'éducation des adultes en URSS est celui de Henri Hartung *Pour une éducation permanente* (1966). Il présentait une étude comparative dans différents pays. Une rencontre avec lui, quinze ans après, dans sa fondation suisse, m'a permis de partager sa trajectoire originale. Paul Lengrand avait déjà sorti à "Peuple et Culture" (1965) ce qui fut appelé ensuite *Le manifeste de l'éducation permanente* (1977).

Nancy

En relisant un travail fait au *Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES)* de Nancy où je travaillais ensuite comme psychologue, je relis une phrase tirée d'un des textes engagés de Bertrand Schwartz intitulé aussi *Pour une éducation permanente* (janvier 1969) : "Nous affirmons que ce que nous entendons (et réalisons) par formation professionnelle n'est pas la formation à un métier, mais bien à la capacité de se former à des gammes de métiers... La formation à partir du métier n'étant qu'une stratégie pédagogique". La stratégie "andragogique" développée en même temps que la vigueur du vivier humain rassemblé et mobilisé par ce fondateur hors-ligne ont fait de ce Cuces un grand laboratoire français de recherche-action-formation en éducation permanente dont le livre-action à épisodes reste à écrire.

Pédagogie/andragogie ; éducation des adultes/éducation permanente ; formation continue/formation permanente : le débat - et pas seulement terminologique - pour l'émergence et la reconnaissance à part entière d'un champ éducatif spécifique différent du champ pédagogique, faisait déjà rage. Laissant les Français débattre, je partis à l'université de Montréal où, à la fois, venait de se créer un service d'éducation permanente et une section d'andragogie.

Montréal

Affamé, je me jetai sur la littérature andragogique américaine où je retiens comme référence de l'époque l'ouvrage de M. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education* (1970). Mais la vigueur de l'éclatement du discours des promoteurs de l'éducation permanente m'entraînait aussi. L'institutionnalisation du mouvement (loi française de 1971 et rapport Faure *Apprendre à être*, 1972) posait problème : com-

ment comprendre ce moment qui risquait de paraître le dernier pour les promoteurs et le premier - et le seul même - pour les successeurs ?

Education ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques (1977)

Avec une vingtaine d'auteurs d'une dizaine de pays, j'ai entrepris alors un ouvrage collectif tentant de repérer les textes parlant d'éducation permanente au cours des temps et de les lire historiquement comme processus de production non seulement d'un discours mais aussi d'un nouveau champ socio-éducatif : discours de l'imaginaire mythique et utopique avec la relecture du mythe de la caverne de Platon vu comme naissance de l'éducation permanente, comme mythe organisationnel ; discours des promoteurs des années 1950 et 1960, avec les courants européens, américains et internationaux ; discours d'institutionnalisation et critiques des années 1970, discours de spécification des dernières années.

Pour la réalisation de cet ouvrage, trois auteurs m'ont fourni des clefs épistémologiques majeures : Gaston Bachelard avec sa règle de dialectiser les concepts, c'est-à-dire de les situer dans leur processus historique et polémique de formation ; Gilbert Durand avec son archétypologie et sa notion de trajet anthropologique (1969), Fernand Dumont avec sa conception de l'idéologie comme discours d'unification sociale et culturelle (1974). Méthodologiquement les auteurs de l'analyse du discours, des techniques sociométriques et de la Science Citation Index m'ont aidé. Mais idéologiquement, en termes d'auto-critique, il n'aurait pu être produit sans un séminaire mouvementé au Centre d'Yvan Illich à Cuernavaca, où ce dernier m'a fait vivre les paradoxes de la créativité et la créativité des paradoxes. Ettore Gelpi m'a vacciné contre le moralisme en politique (1979) et Jacques Guigou m'a conscientisé à la base sociale de toute idée (1979).

Les combats aux frontières des organisations (1980)

Le dégagement de cet horizon éducation permanente s'accompagnait de recherches pour spécifier mon champ d'action/formation en éducation des adultes. Mon appartenance à un service universitaire, d'abord d'extension de l'enseignement, puis d'éducation permanente et enfin transformé en Faculté d'éducation permanente me le fournit. L'émergence et le développement de ce service furent analysés à partir des programmes montés et des débats institutionnels soulevés,

comme un cas d'une stratégie périphérique de changement organisationnel en éducation. Je n'aurais pu traiter ces *Combats aux frontières des organisations* sans l'apport méthodologique et épistémologique de l'approche systémique. Après une très ample revue de littératures, Ronald G. Havelock, avec son modèle systémique de Production, Diffusion et Utilisation des connaissances (PDU, 1971) me fournit l'outil d'analyse le plus ajusté permettant de "coulisser" entre les organisations, entre elles, les groupes et les individus, interfaces majeures de jeu, zones d'incertitude grosses d'enjeu. Friedberg et Crozier me fournirent les concepts de zone d'incertitude et de transaction aux frontières (1972-1975). Mais c'est Yves Barel qui, avec son document peu connu *Prospective et analyse de systèmes* (1971) me fournit une vue systémique et dialectique du mouvement systémique lui-même. C'est à lui aussi que je dois ma compréhension de la contradiction comme système de contraires ; et du système comme ensemble régulé de contradictions. Clefs élémentaires dont la compréhension formelle semble évidente mais qui tournent à vide tant qu'elles n'ont pas été forgées par soi-même.

Je suis toujours étonné de la difficulté du déclic pour comprendre les choses élémentaires. C'est là où trop de lectures non digérées peuvent agir comme des drogues et faire vivre des états seconds déconnectant, sans parler d'overdose. Quelques lignes d'un grand ancêtre dont je n'ai eu le temps (oui, je l'avoue) jusqu'à maintenant de ne lire qu'une préface me reviennent souvent. Je prends la liberté de les citer un peu longuement car je ne les ai pas encore suffisamment assimilées. Je ne les vois nulle part et elles me semblent majeures pour inspirer - dialectiquement - la formation des temps modernes et post-modernes :

"Le genre d'étude propre à l'antiquité se distinguait de celui des temps modernes en ce qu'il était proprement le processus de formation et de culture de la conscience naturelle. Examinant et éprouvant chaque partie de sa réalité humaine, philosophant sur tout ce qui se rencontrait, l'individu se formait à une universalité intimement solidaire des faits. Dans les temps modernes, au contraire, l'individu trouve la forme abstraite toute préparée ; l'effort tendu pour la saisir et pour se l'approprier est... la formation abrégée de l'universel plutôt qu'une production de celui-ci à partir du concret et de la multiple variété de l'être-là. C'est pourquoi la tâche ne consiste plus tellement maintenant à purifier l'individu du mode de l'immédiateté sensible..., elle consiste plutôt en une tâche opposée : actualiser l'universel et lui infuser l'esprit grâce à la suppression des pensées déterminées et solidifiées. Mais il est beaucoup plus difficile de rendre fluides les pensées solidifiées que de rendre fluide l'être-là sensible" (Hegel, 1807, p.30).

Dans cette mouvance du courant dialectique dont la faible connaissance et utilisation en formation me semble une des raisons du sous-développement intellectuel concernant la compréhension de l'homme par l'homme, *La critique de la vie quotidienne* de Henri Lefebvre a conforté mon projet militant initial - libérer le quotidien-, aidé à le débroussailler et à opter pour des objets de recherche à construire : "ou bien on érige en absolu les instances qui se dressent au-dessus du quotidien en prétendant le régenter - ou bien on relativise ces entités... on valorise ce qu'elles déprécient, ce sur quoi elles pèsent en le considérant comme un résidu : le quotidien" (H. Lefebvre, 1968, p.35).

La découverte de l'intérêt émancipatoire des différents déterminismes que peut poursuivre la connaissance selon Habermas, m'a aidé aussi à préciser mes objectifs :objets de recherche.

Produire sa vie : autoformation et autobiographie (1983)

C'est ainsi qu'est remontée des oubliettes personnelles et sociales l'autoformation. Remontée lente et laborieuse car il existe peu de poulies officielles à faire tourner. Par la suite, j'ai bien découvert - là aussi dans les débuts d'une oeuvre illustre - que je pouvais m'appuyer sur un auteur reconnu : Jean-Jacques Rousseau, (*L'Emile*, p.37). Mais dans les auteurs modernes, enfermés dans les écoles sociologiques et psychologiques des déterminismes des années 70, il n'y avait guère que J. Dumazedier que le terme ne faisait pas sourire (1980). Mais son approche sociologique ne me souriait pas. C'est à un rapport à diffusion restreinte de Daniel Bertaux (1976) que je dois ma découverte des histoires de vie. Découverte qui me fit faire une boucle personnelle et méthodologique avec ma période initiale et initiatique de drop-out intellectuel - noire ou blanche suivant les points de vue. Découverte travaillée grâce à un réseau international de Recherche-formation en Education permanente (RIFREP), réseau de co-production d'échanges oraux et écrits avec des acteurs devenant auteurs. "Matrice d'exploration personnelle et d'action de groupe" (Marilyn Ferguson, 1980, p.160), le réseau me semble la "forme alerte et déliée d'organisation sociale" (p.162) des itinéraires de recherche des périodes transitionnelles : Guy Bonvalot, Marie Bouchard, Guy Bourgeault, Bernadette Courtois, Pierre Dominicé, Mathias Finger, Guy Jobert, Christine Josso, Carmen Poirier, Ginette Robin, Guy de Villers, autant d'acteurs/auteurs à l'oeuvre mobilisés par des productions communes, telle *Les histoires de vie en formation* (L'Harmattan, 1988).

Je n'aurais pu approcher la dynamique d'autoformation féminine de Marie-Michèle sans Adrienne Rich, *Naître d'une femme*, 1980, naissance

occultée, s'il en fut, par les hommes. Olivier Clouzot et Annie Bloch dans *Apprendre autrement* (1981) ont fourni les catégories d'analyse sans lesquelles les rôles des personnes formant le réseau relationnel vital me seraient restés impénétrables.

Enfin les ouvrages d'Edgar Morin (1977 ; 1980) et de Pierre Dumouchel et Jean-Pierre Dupuy, *L'auto-organisation* (1983) ont apporté des éléments indispensables en commençant à construire une épistémologie de l'autonomisation.

De l'air ! Eléments d'auto-écoformation (1989)

Dans le prolongement direct de l'autoformation dont une situation-type limite est la situation de solitude, s'explorer actuellement avec un collectif franco-qubécois ce que Jean-Jacques Rousseau appelle "l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent" (1761, p.37). Nous nommons cet acquis de notre expérience des choses : "l'auto-écoformation".

Là, impossible d'avancer sans connaître et utiliser les éco-systémistes modernes. En particulier, c'est Bronfenbrenner (1977) qui a fourni le modèle structurant le plus pertinent pour analyser les acquis (possibles) de l'expérience de l'air. Cette expérience est vitale mais quasi-inconsciente, car l'air, invisible, se fait oublier. En fait, elle s'étale le long d'une chaîne aérienne qui va de l'activité respiratoire la plus intime à celle de la couche d'ozone de la stratosphère - en passant par les conduits d'aération interne et externe pour se maintenir et se mettre en forme.

L'air peut sembler un sujet bien léger, étranger à la recherche ordinaire en éducation. Cependant si celle-ci veut contribuer à la formation permanente du monde, elle ne peut rester étrangère à la question naturelle qui, après les questions sociales et politiques, héritées des 19ème et 18ème siècles, semblent travailler l'époque actuelle (Serge Moscovici, 1977, p.5-12). L'éducation s'asphyxie - et nous avec - si elle ne sort pas des confinements bureaucratiques et ne vient pas au grand air. De l'air ! est donc la prochaine production qui recourt aussi et plus que jamais à Bachelard, Durand et Morin, mais aussi, à Stanislas Grof, Jean-Louis Tristani, Luce Irigaray.

Tours

Temps et contretemps (1987)

Dan l'entre-deux et dans la recherche-action-formation des pratiques concrètes fondamentales de formation permanente, existentielles mais aussi professionnelles, un auteur-acteur-collègue-partenaire, très proche actuellement au laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Tours - Georges Lerbet - m'a fait prendre conscience, après Lucien Sève, que l'emploi du temps constitue au moins l'infrastructure de la personnalité. Les frontières de celle-ci sont autant temporelles que spatiales (G. Lerbet, 1981, p.21).

Malgré l'ampleur du problème temporel - ou à cause de cette ampleur même qui mobilise ces dernières années la réflexion politico-économique - la formation permanente ne peut non plus esquiver le traitement de l'aménagement des différents temps et surtout de la création des temps personnels.

Je suis reconnaissant à Paul Lengrand de m'avoir fourni l'occasion et l'inspiration pour un premier traitement de front de cette question temporelle. Il est un des rares auteurs à avoir osé entreprendre à partir de l'éducation permanente ce qu'on peut appeler une anthropoformation qui, à mon avis, serait la traduction concrète d'une anthropologie moderne fondée non sur la science de l'être, mais sur celle de son devenir par sa formation permanente (1988).

Les qualificatifs mêmes de continu et permanent soulignent le rapport essentiel qu'entretient la formation permanente avec le temps. Le temps éducatif n'est plus seulement celui qui précède les autres (éducation initiale) ou celui qui s'intercale entre eux (éducation récurrente ou alternance) mais celui qui résulte de leur changement. La division temps éducatif/temps non éducatif est transgressée dans une vision utopique de rendre tout temps formateur. Cette visée de révolution temporelle est sans doute le mythe spécifique de l'éducation permanente, celui qui lui assure son fort pouvoir de résonance.

Mais ce rapport essentiel est éclaté dans de multiples unités temporelles (unités courtes : instant, évènement, heure, jour... ; unités longues : année, âge, génération) et dans de multiples essais de réaménagement des différents temps (temps de travail, temps libre, temps de vie). Cet éclatement émiette la visée transformatrice commune de révolutionner ces temps souvent destructeurs, désorganisateur, entropiques, pour en faire des temps créateurs en permanence. Cet éclatement et cet émiettement entravent la compréhension et l'u-

tilisation de ce rapport comme rapport-clef permettant de renforcer la dimension éducative de ces multiples essais de maîtrise du temps et de les voir comme éléments majeurs de constitution du champ de l'éducation permanente.

L'ouvrage *Temps et contretemps en formation permanente* est né de cette volonté d'explicitier ce courant de fond en le reliant au courant plus économique-politique de ce qui a été appelé *La révolution du temps choisi* (1980). Il s'est nourri des "temporalistes" modernes : Jacques Attali (1982), Henri Atlan (1979), William Grossin (1974-1985), Costa de Beauregard (1963), des "carriéologues" : Danielle Riverin-Simard (1984). Mais il a dû revenir à la vieille définition d'Aristote pour poser quelques jalons d'une "chronoformation", entendue comme capacité de prendre et de donner la mesure aux différents mouvements qui nous traversent.

Conclusion

Cette dialectique de lecture-écriture et de recherche-action-formation permanente a été placée au départ dans les turbulences de la crise paradigmatique qui secoue l'éducation normalement instituée : usure et désertion du paradigme pédagogique-positiviste, prolifération de concurrents qui tentent à la hâte de s'ériger en modèles pour prendre la succession. Mais la résolution de ces crises demande parfois plusieurs générations. Rendre créateur le désordre paradigmatique exige d'en prendre la mesure et d'en vivre la démesure le temps nécessaire, ballotté d'une turbulence à l'autre : surgissement déstabilisateur de problèmes refoulés et insolubles ; apparition conflictuelle de nouveaux intérêts ; déplacements ou relâchement méthodologique presque sauvages : méta-analyses corrosives sapant les bases mêmes du savoir.

Pour traiter ces zones d'incertitudes et de turbulences généralisées, il faut à la fois construire son esquif et plonger, naviguer à vue, trouver et tenir un cap, hisser et baisser les voiles... autant de conduites opposées qui auto-éco-régularisent sans sens évident. Parfois des horizons se dégagent, découvrant des espaces in-finis, enivrant les uns, raidissant les autres, mais entraînant de toute façon une certaine perte de vue.

A notre avis, la formation permanente constitue un de ces horizons, une de ces limites qui reculent quand on avance, mais qui donnent à explorer. Cet horizon ouvre un champ éducatif co-extensif à la vie elle-même, faisant sauter les prudentes délimitations antérieures à l'action des générations adultes sur celles des jeunes.

Mais ce qui est gagné en extension est perdu en compréhension. Les risques de confusion sont réels. Pour celles et ceux qui les prennent, une certaine errance est inévitable. Elle permet d'abord un premier affranchissement de tout un ensemble d'objets, de concepts, de thèmes, de problèmes pédagogiques, surdéterminés par le lieu scolaire, mais surtout elle libère et diversifie le processus de production et d'appropriation de la parole éducative. En tant qu'acteur permanent de sa propre formation, chacun a non seulement le droit d'en parler, mais aussi la nécessité pour en devenir auteur à part entière. Le territoire dégagé par les histoires d'autoformation émergé à peine. Plus qu'un îlot, c'est un continent qui se constituera entre les multiples comptoirs pédagogiques, andragogiques et gérontologiques offrant du prêt à porter et des self-services.

Mon itinérance m'a conduit à explorer ces "entres", ces frontières, ces zones stratégiques à la fois de démarcation et de formation de l'individuel et du collectif. Zone d'auto-éco-formation où l'autonomie des sujets s'articule aux dépendances de leurs environnements. Articulation donc prise avec le poids et le devenir de soi, des autres et des choses.

Pour essayer de cerner ce champ de forces hyper-complexes, Jean-Jacques Rousseau a déjà proposé la théorie de la tripolarité de la formation. Les courants dialectico-systémistes fournissent des outils épistémologiques, méthodologiques, et même idéologiques pour travailler cette tripolarité à l'oeuvre dans le temps et l'espace.

La formation permanente, en même temps qu'elle découvre un champ illimité, débloque un mouvement socio-éducatif d'exploration à la grandeur du monde et à la portée de chacun. Fascinant.

Gaston Pineau
Université de Tours

Bibliographie

- ATLAN (H). *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant* Paris, Seuil, 1979.
- ATTALI (J). *Histoire du temps*. Paris, Fayard, 1982.
- BACHELARD (G). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement* Paris, Conti, 1943.
- BACHELARD (G). *La philosophie du non*. Paris, PUF, 1949.
- BACHELARD (G). *La dialectique de la durée*. Paris, PUF, 1963.
- BACHELARD (G). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, PUF, 1967.
- BAREL (Y). *Prospectives et analyse de systèmes*. Paris, Documentation française, 1971.

- BEAUREGARD (O. Costa de). *Le second principe de la science du temps*. Paris, Seuil, 1963.
- BERTAUX (D). *Histoire de vie ou récit de pratiques. Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris, Convention Cordès, 1976.
- BRONFENDRENNER (C.I.) Toward an Experimental Ecology of Human Development in *American Psychologist*, 32, n° 7, 513-531, 1977.
- BULLETTIN DU LABORATOIRE DE PÉDAGOGIE, Université de Paris, 28, rue de Serpente; deux numéros spéciaux coordonnés par BESNARD (P). - *L'éducation des adultes* n° 2 avril/septembre 1969. - *Sociologie de l'éducation permanente*.
- CLOUZOT (O); BLOCH (A). *Apprendre autrement; clés pour le développement personnel*. Paris, les Éditions d'organisation, 1981.
- CROZIER (M.); FRIEDBERG (E.). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil, 1977.
- DUMAZEDIER (J.). Vers une sociopédagogie de l'autoformation dans *Les Amis de Sèvres*. 1980.
- DUMONT (F.). *Les idéologies*. Paris, PUF, 1974.
- DUMOUCHEL (P.); DUPUY (J.P.). *L'auto-organisation de la physique au politique*. Paris, Seuil, 1983.
- DURAND (G.). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Bordas, 1969.
- DURAND (G.). *L'imaginaire symbolique*. Paris, PUF, 1984.
- ECHANGES ET PROJET, *La révolution du temps choisi*. Paris, Albin Michel, 1980.
- FAURE (E.) et alii. *Apprendre à être*. Paris, Unesco-Fayard, 1972.
- FERGUSON (M.). *Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme*. Paris, Calmann-Lévy, 1981.
- FREIRE (P.). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro, 1974.
- FRIEDBERG (E.). L'analyse sociologique des organisations dans *Pour*, n° 28, 1972.
- GELPI (E.). *A futur for lifelong education*. Vol. 1 et 2, Manchester, Department Of Adult And Higher Education, University of Manchester, 1979.
- GROF (S.). *Psychologie transpersonnelle*. Monaco, éd. du Rocher, 1984.
- GROSSIN (W.). *Le temps de la vie quotidienne*. Paris, Mouton, 1974.
- GROSSIN (W.). Les équations temporelles personnelles, dans *Echanges et projets*. n° 41, 1985.
- GUIGOU (J.). *Les analyseurs de la formation permanente*. Paris, Anthropos, 1979.
- HABERMAS (J.). *Knowledge and human interest*. Boston, Beacon Press.
- HARTUNG (H.). *Pour une éducation permanente*. Paris, Fayard, 1966.
- HAVELOCK (R.). *Planning for innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge*. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, University of Michigan, 1973.
- HEGEL (G.W.F.). *La phénoménologie de l'esprit*. Paris, Aubier, 1983.
- ILLICH (Y.). *Libérer l'avenir*. Paris, Seuil, 1971.
- IRIGARAY (L.). *L'oubli de l'air*. Paris, Minuit, 1983.
- KNOWLES (M.S.). *The modern practice of adult education*. New-York, Association Press, 1970.
- KHUN (T.). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, 1972.

- LEFEBVRE (H.). *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris, Gallimard, 1968.
- LENGRAND (P.). *Education permanente*. Paris, fiche technique de Peuple et Culture, 1965.
- LENGRAND (P.). Le manifeste de l'éducation permanente "l'homme de la réponse et l'homme de la question" dans G. Pineau et alii *Education ou aliénation permanente ?* Paris, Dunod ; Sciences et Culture, Montréal, 1977.
- LENGRAND (P.). *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*. Oxford, Unesco Institute for Education, Pergamon-Press, 1986.
- LERBET (G.). Système-alternance et formation d'adultes, dans *Mésorance*, n° 4, III, 1981.
- LERBET (G.). *Approche systémique et production de savoir*. Paris, Éditions universitaires, 1984.
- MORIN (E.). I- *La nature de la nature*. Paris, Seuil, 1977.
- MORIN (E.). II- *La vie de la vie*. Paris, Seuil, 1980.
- MOSCOVICI (S.). *Essai sur l'histoire humaine de la nature*. Paris, Flammarion, 1977.
- PINEAU (G.) ; JOBERT (G.). *Les histoires de vie en formation*. Paris, L'Harmattan, 1988.
- RICH (A.). *Naître d'une femme*. Paris, Denoël/Gonthier, 1980.
- RIVERIN-SIMARD (D.). *Les étapes de vie au travail*. Montréal, Saint-Martin, 1984.
- ROSNAY (J. de). *Le macroscopie*. Paris, 1975.
- ROUSSEAU (J.J.). *Emile ou de l'éducation*. Paris, Flammarion, 1966.
- SCHWARTZ (B.). *Pour une éducation permanente*. Nancy, Cuces, janvier 1969.
- TRISTANI (J.L.). *Le stade du respir*. Paris, Minuit, 1978.
- VOILLAUME (R.). *Au coeur des masses*. Paris, Le Cerf, 1969.

Ouvrages de Gaston Pineau

- *Education ou Aliénation permanente. Repères mythiques et politiques*. Montréal, Sciences et cultures ; Paris, Dunod, 1977, 297 p.
- *Les combats aux frontières des organisations*. Montréal, Sciences et cultures, 1980, 287 p.
- *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal, Saint Martin ; Paris, Edilig, 1983, 414 p.
- *Temps et contretemps en formation permanente*. Montréal, Saint Martin ; Paris, Ed. universitaires, 1986, 165 p.
- *Les Histoires de vie en formation* (coordonnateur de la publication). Paris, L'Harmattan, à paraître.
- *De l'air ! Éléments d'auto-écoformation* (coordonnateur). Montréal, Saint Martin, à paraître.

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation a déjà publié un itinéraire de lecture concernant l'éducation permanente : *Salons de lecture 1936-1985*, par Joffre Dumazedier (n° 6, 1985, pp. 7-39).

CHEMIN DE RECHERCHE

Jean-Marie Barbier

D'AUTRES l'ont écrit avant moi, y compris dans ces colonnes : entreprendre un récit, même partiel, de son propre itinéraire n'est pas un exercice indifférent. S'y trouve en fait engagé le rapport que chacun entretient à la production et à la reconnaissance de sa propre identité. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que ce récit prenne habituellement la forme d'une reconstruction de sa propre histoire et d'une remise en cohérence de ses propres actes.

Intellectuellement mis en garde contre ces phénomènes de relecture du passé à la lumière des situations présentes et de mises en ordre a posteriori "du hasard et de la nécessité", j'éprouve néanmoins depuis une dizaine d'années environ un vif sentiment, renouvelé à l'occasion de chacune de mes recherches : celui d'être engagé, à travers la plupart de mes travaux, dans la réalisation d'un projet qui à bien des égards, fonctionne comme un projet unique et dont chacun de ces travaux m'apparaît, au moment où il s'effectue, comme un développement particulier.

Sentiment qui peut sembler paradoxal puisqu'il se trouve que je professe par ailleurs assez volontiers l'opinion que la détermination des objets de recherche ne doit pas se faire dans la solitude du chercheur mais en relation avec une demande sociale qui peut apparaître plus hétérogène, plus éclatée que le désir du chercheur.

Mon intention n'est pas ici de m'expliquer de ce sentiment; je n'en vois pas l'intérêt. Sensible à la demande de témoignage qui nous est formulée à travers la rédaction de ces brèves notes, je souhaite simplement l'illustrer en évoquant les principales étapes de mon itinéraire et les incidences que, de mon point de vue, elles ont eu sur ma formation, mon positionnement de chercheur, ma problématique de re-

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

cherche et mes projets. Je le ferai bien entendu en rappelant les conditions institutionnelles de cet itinéraire : chacun sait en effet qu'elles sont tout aussi éclairantes que la description des recherches elles-mêmes.

Pour une problématique de la constitution des identités

Nancy 1970

Mon premier contact avec la recherche "instituée" remonte en fait au début des années 70.

Vivement intéressé par les objets que se donne la philosophie mais critique vis à vis de la démarche philosophique elle-même à laquelle je préférerais la démarche des sciences sociales, parce qu'elle comporte un moment de confrontation avec les faits, même reconstruits, je venais de suivre à l'université de Nancy une formation que j'avais souhaitée pluridisciplinaire (philosophie, sociologie, économie, histoire) et parallèlement y avais mené une expérience assez active de militant syndical dans un milieu étudiant relativement intégré.

Je crois être sorti de cette période de ma formation immédiatement antérieure à l'engagement d'une première activité de recherche avec plusieurs types de préoccupations, à la fois idéologiques et théoriques, qui ont eu une influence directe sur la suite de mon itinéraire :

– Intérêt tout d'abord pour tout ce qui touche à la "production de l'homme". Sensibilisé en effet à différentes démarches de libération sociale, j'étais gêné par les insuffisances d'un certain nombre d'analyses pouvant les accompagner n'explicitant en fait que la prise en compte de facteurs externes aux individus. Cette orientation m'a conduit notamment à m'intéresser aux conditions de formation des identités individuelles et à la contribution spécifique qu'elles peuvent apporter à la reproduction et à l'évolution des rapports sociaux; elle m'a conduit également à apprécier les pistes ouvertes dans le domaine de la théorie de la personnalité par A. GRAMSCI et plus tard par L. SÈVE.

– Intérêt également, très lié au précédent, pour les points d'articulation entre les différentes disciplines relevant des sciences sociales. Amateur d'histoire, je n'ai jamais vu en effet d'autre différence que d'outils de production d'informations entre la démarche historique et la démarche sociologique qui, lorsqu'elles deviennent interprétatives, me paraissent devoir faire appel à un appareil conceptuel largement commun. Faisant peut être difficilement le deuil de mon projet philo-

sophique de départ, j'éprouvais également un certain malaise devant le hiatus existant entre les analyses globales des formes sociales, pour lesquelles on recourt le plus souvent à des outils de nature économique ou sociologique, et les analyses des pratiques concrètes et des gestes quotidiens pour lesquelles on recourt le plus souvent à des outils totalement déconnectés des premiers quand ce n'est pas à des explications de nature empiriste ou idéaliste. Cette orientation m'a conduit notamment à apprécier un certain nombre d'enseignements "transversaux" tels que la sociologie historique, la psychologie sociale ou la socio-linguistique.

– Intérêt enfin pour la question des outils au service du changement. A cette époque en effet la plupart des outils intellectuels relevant des sciences sociales dont je pouvais prendre connaissance me sont apparus davantage comme des outils de saisie des états ou du fonctionnement des systèmes que comme des outils de saisie des changements. Je partage encore partiellement ce sentiment aujourd'hui. Cette orientation m'a conduit en tout cas à apprécier l'approche de problèmes tels que ceux de l'énonciation en linguistique qui me paraissaient poser, sur le terrain des sciences sociales, l'ensemble des problèmes liés à l'engagement d'une praxis.

L'Institut National pour la Formation des Adultes

Appartenant à une génération d'étudiants accédant au marché du travail dans une période marquée par la fin de l'expansion universitaire et corrélativement par le développement important de la formation des adultes, développement favorisé notamment par la mise en place (en 1971) d'une législation octroyant des moyens financiers réguliers pour la formation des salariés, je me suis trouvé inséré, pendant plus d'une année dans un contexte institutionnel (le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale - CUCES - et l'Institut National pour la Formation des Adultes - INFA) marqué depuis une dizaine d'années déjà par une solide tradition de mise au point de nouvelles pratiques et de nouveaux dispositifs de formation des adultes, et par le développement de recherches dans le même domaine.

Intégré grâce à un réseau amical dans une équipe INFA réalisant à la demande de la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF) une étude sur la fonction de conseillère ménagère et l'action sociale familiale, j'ai été chargé du volet historique de cette étude.

Economie familiale, vie quotidienne et action sociale

Cette première expérience a été en fait pour moi le point de départ d'un cycle de travaux sur l'économie familiale, l'économie de la vie quotidienne et l'action sociale qui se prolongera jusqu'à la soutenance de ma thèse en 1978.

- Réalisation d'une étude d'histoire sociale sur l'enseignement et le travail ménager proprement dit, dans le cadre donc d'une équipe IN-FA coordonnée par F. MARQUART et C. THESMAR.

- Réalisation de travaux sur le statut de l'économie quotidienne et sur les apports sociaux qui la caractérisent, dans le cadre d'une formation à la recherche dispensée à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, notamment par l'équipe de P. BOURDIEU (C. GRIGNON, L. BOLTANSKI) et M. CASTELLS.

- Réalisation de ma thèse de 3^{me} cycle proprement dit, aidée financièrement par la CNAF et présentée sous la direction de V. ISAMBERT-JAMATI-, portant sur les origines historiques et sociales de l'économie familiale.

- Réalisation enfin, dans le cadre d'un colloque CNAF sur l'usage des équipements collectifs d'un outil d'analyse des formes d'action sociale directement lié au travail que j'effectuais parallèlement sur les démarches d'analyse des besoins en formation.

Outre les effets d'une première mise en contact avec les réseaux de la formation des adultes, ce cycle de recherche a eu, je crois, une grande importance dans ma formation personnelle et dans l'élaboration de ma problématique de recherche.

Socialisation et production des identités sociales

Incidence tout d'abord sur la détermination de ce qui reste de fait le "champ large" de mes travaux et réflexions : les pratiques de socialisation et plus largement les pratiques contribuant directement à la production des identités sociales.

Travaillant en effet sur le statut du travail domestique et des actes de la vie quotidienne, je me suis rendu compte que le seul moyen pour moi de penser leur homogénéité au delà de leur extraordinaire diversité et leur différence avec les actes de travail proprement dits dans les sociétés contemporaines était en fait de les resituer en référence à la fonction directe qu'ils prirent dans la production et la reproduction des identités sociales. Dès lors, intervention sociale sur les conduites

quotidiennes et formation des adultes ne m'apparaissent plus que comme deux formes d'un processus de socialisation présentant bien d'autres formes encore.

Positionnement scientifique et formation

Incidence également sur l'adoption d'un positionnement de type "sciences sociales" dans l'approche des phénomènes de formation.

Ce type de positionnement doit être compris comme se caractérisant par la production d'un discours sur la formation qui reste un discours de lecture, d'analyse ou de simple compréhension des pratiques; il s'oppose à un positionnement de type "prescriptif" qui se caractérise lui par la production d'un discours fonctionnant à la fois comme discours de lecture et discours d'action sur le réel, et qui est le positionnement dominant d'un bon nombre de lieux de recherche sur l'éducation. Le type de positionnement a été, me semble-t-il caractéristique de la place prise par l'INFA et par les chercheurs qu'il a réunis dans le champ de la formation des adultes.

Aujourd'hui encore, je considère l'acquisition d'un tel positionnement comme une point de passage obligé dans l'apprentissage de la recherche, et la distinction entre démarche de recherche classique et démarche de recherche liée à l'action comme une condition du développement et de la reconnaissance de la recherche en éducation.

L'élaboration de "convictions de recherche"

Incidence sur ma problématique de cette série de travaux, j'ai tiré en particulier ce que pourrais appeler deux "convictions de recherche" qui auront par la suite une grande importance pour moi :

- D'abord, pour rendre compte d'un ensemble donné de pratiques, il est nécessaire de les caractériser par leur résultat spécifique et par les rapports sociaux dans lesquels elles s'effectuent ;

-- Ensuite, le corps de concepts susceptibles de rendre compte d'un champ donné des pratiques ne relève pas de manière dominante d'une logique disciplinaire mais d'une logique propre à ce champ. Ces corps de concepts sont donc à construire pour chacun des secteurs de la vie sociale (formation, travail, vie quotidienne...etc..) sur la base d'une approche intégrée.

La mise à jour de quelques surdéterminants de la production des identités sociales

Incidence encore au niveau des résultats acquis. Citons-en quelques uns :

– Prise de conscience tout d'abord de la place dominante occupée entre le Moyen-Age et la fin du XVIII^e siècle par des formes sociales (telles que la propriété patrimoniale, le travail familial traditionnel) relevant de la petite production marchande et se caractérisant par des rapports sociaux jouant à la fois le rôle de rapports de production et de rapports de consommation.

– Prise de conscience de l'hétérogénéité des formes de scolarisation de l'Ancien Régime et des systèmes éducatifs modernes : alors que ces derniers fonctionnent essentiellement sur la base d'un rapport de prise en charge et ont pour fonction spécifique de produire des capacités et dispositions, tout se passe au contraire comme si les premiers, notamment dans le cas de la scolarisation féminine, fonctionnaient à la fois sur le mode d'un rapport de prise en charge et d'un rapport instrumental et avaient pour fonction de produire à la fois des capacités et des activités réelles (les "ouvrages").

– Prise de conscience enfin de l'ouverture, à partir du milieu du XVIII^e siècle, d'un processus séculaire de différenciation sociale entre d'une part les pratiques ayant trait à la production des moyens d'existence (le "travail"), d'autre part les pratiques ayant trait à la production de l'existence elle-même (le "quotidien"), donc des identités sociales.

Formes économiques et sociales et formes de socialisation

Incidence enfin au niveau de mes projets. Depuis cette époque je nourris en effet le souhait, probablement difficilement réalisable à court et moyen terme en raison de l'amplitude du travail nécessaire, de faire une approche historique comparative des principales formes économiques et sociales et des principales formes de socialisation. Comme je l'ai expérimenté dans ce cycle de travaux, il paraît en effet difficile de penser les processus de formation des identités sociales (et notamment les formes sociales de l'enseignement et de la formation) en dehors d'une référence et d'une articulation aux modes de production économique proprement dits.

Cette approche me paraîtrait présenter un double enjeu :