



N° 16

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

N° 16

**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

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Alain Coulon**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris V

Rédaction

Rédacteur en chef : **Jean Hassenforder**
Secrétaire de rédaction : **Christiane Étévé**
Équipe de rédaction : **Mathilde Bouthors, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christiane Étévé, Nelly Rome**

Édition & Fabrication

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

- Mosaïque*
par Gilbert De Landsheere 7

Itinéraires de recherche

- Itinéraire et itinérance*
par Jean-Marie De Ketele 15
L'épanouissement intellectuel : un parcours interculturel
par Britt-Mari Barth 25

Chemins de praticiens

- Transmettre ? Savoir transmettre ? Savoirs du transmettre ?*
par Marianne Géron 41
Vers une pratique plus efficace
par Sylvie Zubeli 47

Repères bibliographiques

- Formations en alternance*
par Catherine Mathey-Pierre et Isabelle Ritzler 53

Communication documentaire

- Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation*
par Pedro Uribe Echeverria 85
Vingt ans de recherche universitaire sur le cinéma et l'audio-visuel
par Annie Kovacs 97

Innovations et recherches à l'étranger

- Les women's studies*
par Angèle Fradette 107
Réflexion stratégique sur la participation parentale
par Nelly Rome 113

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 117
Observatoire des thèses concernant l'éducation 157
Liste des articles parus 169
Summaries 173

ÉTUDES

MOSAÏQUE

Gilbert De Landsheere

AVANT d'être invité à retracer mon "itinéraire", l'idée ne m'était jamais venue de jeter un regard rétrospectif sur la longue histoire de ma fréquentation des livres. La relater équivaldrait, dans une large mesure, à raconter ma vie, tant les deux sont indissociables.

Les livres habitent déjà mes premiers souvenirs d'enfance. Les images de Benjamin Rabier s'imposent d'abord à ma mémoire. L'événement suivant sera la révélation, vers huit ans, du *Petit Larousse Illustré* qui, au moins en hiver, meublait mes heures de désœuvrement. J'ai gardé, depuis, un grand amour pour les dictionnaires (que j'ai un peu collectionnés). Ce penchant, renforcé par des études de philologie, explique sans doute le plaisir que j'ai éprouvé en rédigeant, à mes moments de loisir, mon *Dictionnaire de la recherche en éducation* (et d'autres lexiques restés inédits).

Ma découverte du Larousse coïncida avec les premiers pas du *Tintin* de Hergé, d'abord dans un journal bruxellois, (*Le XX^e siècle*), puis dans un hebdomadaire (*Le petit Vingtième*) où il occupait déjà deux pages entières. Je m'en délectais. Que n'ai-je conservé ces modestes publications que les collectionneurs du monde entier s'arrachent aujourd'hui !

Les manuels scolaires ne tiennent aucune place dans ces réminiscences. Je les revois bien, mais les seules impressions qu'ils évoquent sont celles de la grisaille, du ronron, de l'inintéressant. Pourtant, mon appétit de lecture n'en souffrit pas.

Dès neuf ans, je me mis à fréquenter la bibliothèque populaire de mon quartier dont je devins à tel point assidu et connaisseur que l'on m'engagea bientôt pour ranger les ouvrages restitués. Cette bibliothèque seouvrait deux fois par semaine et l'on ne pouvait y emprunter

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989

plus de trois livres à la fois. Bien souvent, je suis tombé à court, surtout en période de vacances. Je dévorais indifféremment les premiers livres de G. Simenon (qui était mon voisin de quartier, et que je n'ai cessé de lire), l'épopée américaine de James Fenimore Cooper, les histoires du Capitaine Mayne-Reid, les mésaventures du Soldat Chapuzot, du Sapeur Camembert ou de la Famille Fenouillard, mais aussi Alexandre Dumas, Jules Verne, l'Odysée (dont la lenteur narrative me décourageait), Bernanos (!)... Je fis même une incursion unique - horresco referens - vers Delly et Max du Veuzit dont l'éclatant succès auprès de la clientèle féminine de la bibliothèque m'intriguait...

Bref, une boulimie bientôt chronique. A vingt ans, j'avais de la littérature de fiction - française, anglaise, italienne, russe, nordique, - une connaissance qui me mettait à l'aise dans un salon littéraire très vieille France que je fréquentais alors chaque samedi.

Aldous Huxley était mon cousin, Malraux, Silone, Gorki, Knut Hamsun mes frères de lutte, Faulkner et Hemingway mes tempêtes, Valéry l'intelligence épurée, Saint-Exupéry le héros, Giono le nourricier, Cocteau le prestidigitateur.

Après la guerre vinrent Sartre, Simone de Beauvoir, Camus, Henry Miller, Marcel Aymé, Valery Larbaud, Brecht, Julien Gracq, et, enfin, l'impériale Marguerite Yourcenar...

A côté de ces lectures pour le plaisir est naturellement arrivée, dès mon entrée, à quinze ans, à l'école normale d'instituteurs, la fréquentation plus ou moins obligée, -mais non déplaisante, - des ouvrages psychologiques et pédagogiques, et bientôt aussi de livres majeurs.

En 1936, paraissait le *Plan d'études de l'enseignement primaire* (belge), oeuvre admirable, synthèse non pédante de toute la réflexion philosophique ou scientifique qui fonde le mouvement de l'Education nouvelle. Je devais découvrir plus tard, en devenant l'ami de l'auteur de ce plan, Léon Jeunehomme, (et l'heureux héritier d'une bonne partie de sa bibliothèque) qu'il se basait sur tous les ouvrages fondamentaux, qu'il s'agisse de Bergson, Durkheim, Wallon, Piaget, Dewey, Claparède, Kilpatrick, Binet, Spearman, Buyse... Je devais le suivre dans cette voie.

D'instinct et de conviction, je pris le *Plan d'études* comme pierre de touche pour situer les grands de la pédagogie moderne, Herbart, Bain, Spencer, James, Claparède, Parker, Dewey, Binet, Simon, Freinet,... Une dichotomie apparaissait bien : autoritarisme - démocratie, centration sur le maître ou la matière - centration sur l'enfant. Elle avait des échos d'autant plus profonds que la Guerre d'Espagne et la montée du

nazisme concrétisaient de façon sanglante l'opposition entre le respect et le mépris de l'homme.

Pendant mes études d'instituteur, je fus intrigué par Freud que je soupçonnais grand et dont mes professeurs réussirent à ne pas prononcer une seule fois le nom pendant quatre ans. Un premier article sur l'interprétation des rêves aiguïsa assez mon appétit pour que je me lance dans la lecture de toutes les traductions françaises disponibles. La révélation des mécanismes subtils de la construction de la personnalité m'éblouit. Le rôle de la sexualité - sujet encore tabou à l'époque - m'impressionna profondément.

Parallèlement, j'abordai vraiment la philosophie par la *Critique de la raison pure* et la *Critique de la raison pratique* de Kant, dans le texte original, les rencontres antérieures avec des traités de philosophie s'étant révélées assez décevantes. Avec un ami, nous passions des soirées entières à discuter tantôt des impératifs catégoriques, tantôt des antinomies. Je me voulais rationaliste pur et dur et je découvrais soudain que les choses n'étaient ni si claires, ni si simples. La chance voulut que René Jadot, gendre de Decroly et fondateur du fameux Laboratoire de psychologie et de pédagogie d'Angleur, me fit lire un article de Max Scheler sur l'expérience phénoménologique de l'immédiat. Une révélation ! Je faisais mes premiers pas dans la dialectique de l'expliquer et du comprendre. Dans un moment de grâce, j'écrivis quelques pages sur l'expérience phénoménologique telle que la vivait le garçon de dix-huit ans que j'étais. Des pages, j'en ai publié des milliers depuis, mais celles-là restent, dans mon souvenir, les meilleures. Je les ai perdues. On dit souvent que, dans maints domaines très abstraits, de grandes intuitions se produisent avant trente ans, l'encombrement progressif des connaissances rendant sans doute ensuite la perception intuitive de plus en plus difficile. Je crois avoir eu mon heure de grande intuition à ce moment... et le texte a donc disparu. Qui aurait pu savoir l'importance qu'il prendrait dans mon histoire personnelle ?

Mes études de professeur de lycée, spécialisé dans l'enseignement des langues germaniques, me conduisirent surtout vers Shakespeare, Bernard Shaw et la poésie anglaise en général. Un maître vénéré m'y fit accéder. La langue de Racine m'éblouit, l'esprit de Molière me ravit, mais c'est avec Shakespeare que je vibre - qu'il s'agisse de Hamlet, de Macbeth ou d'Othello. Quant à l'humour de Shaw, dont je crois avoir tout lu, je le sens mien.

Je n'ai pas encore compris pleinement pourquoi l'humour est un genre si difficile. Bien avant que de savantes analyses factorielles me montrent l'importance du sens de l'humour dans la relation éducative,

ÿ en étais déjà profondément convaincu. La bibliothèque d'œuvres humoristiques que je tente de me constituer depuis longtemps reste beaucoup trop peu meublée à mon goût, le dernier venu étant Tom Sharpe - qu'il faut lire comme si l'on regardait un film de Laurel et Hardy. Fermons cette parenthèse.

Si l'humour anglais correspond le mieux à ma personnalité, je suis en revanche beaucoup plus éclectique en poésie. Blake, Tennyson, Keats, Burns, Robert Browning voisinent avec Villon, Ronsard, Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, Verhaeren, Apollinaire et tant d'autres auxquels se joignent encore Goethe, Hölderlin, Rilke...

Ma rencontre avec la littérature allemande puise ses origines à deux sources : pendant quinze ans, j'ai enseigné l'allemand dans une école normale ; mes études de philologie germanique à l'Université de Liège se sont orientées vers la section allemande. Professeur, je recherchais avec passion les beaux poèmes que je m'efforçais de faire apprécier par mes élèves et, comme toujours, plus je les expliquais, plus je les aimais. Goethe, que je n'avais fréquenté qu'occasionnellement, m'envahit littéralement par son Faust I et surtout son Faust II. Je le lus, aidé par l'incomparable analyse de Trendelenburg. Faust ne m'a jamais quitté.

Quant à Rainer Maria Rilke, je l'ai lu entièrement, lui aussi, allant de la chevauchée incantatoire du Cornette Christophe Rilke aux *Élégies de Duino*, en passant par les méditations du *Livre d'heures*, par le précieux *Neue Gedichte* et par la présentation, jamais égalée, de la sculpture de Rodin (le musée Rodin de Paris est l'un de mes pèlerinages favoris, à côté du Guggenheim de New York, et de Florence tout entière).

Et la recherche pédagogique dans tout cela ? Je n'ai jamais cessé de m'y intéresser, mais elle ne fut pas au centre de mes préoccupations pendant plusieurs années. J'y vins définitivement lorsqu'en 1956, je repris le chemin de l'Université pour conquérir le titre de docteur en sciences de l'éducation.

Ayant beaucoup fréquenté l'Allemagne du XVIII^e et du XIX^e siècle, j'avais acquis la conviction que le berceau de nos systèmes éducatifs modernes, y compris la formation des enseignants, se trouvait en Prusse. Aiguillé par une remarque méprisante relative au radicalisme de Diesterweg, j'eus l'intuition que ce pédagogue de la première moitié du XIX^e siècle devait être bien intéressant. Il l'est.

La première moitié du XIX^e siècle, en Prusse, est marquée par un bouillonnement philosophique (Kant, Fichte...), religieux (Schleiermacher), scientifique (von Humboldt), littéraire (Goethe, Schiller,...), patriotique (réactions à l'invasion des troupes napoléoniennes), politique (échos de la Révolution française, fermentation sociale qui accom-

pagne le décollage de la Révolution industrielle). Herbart, opérationnalisé (comme on dit aujourd'hui) par Rein, donne à l'enseignement sa psychologie pédagogique. Cette fermentation intellectuelle est admirablement analysée dans le maître livre de P. Barth, *Histoire de l'éducation à la lumière des mouvements sociaux et intellectuels* (1).

Cet ouvrage fournit la toile de fond sur laquelle se détache l'oeuvre de deux hommes opposés, - l'un conservateur et opportuniste, A.H. Niemeyer, l'autre radical et généreux, F.A. Diesterweg

Le premier va dans ses *Principes d'éducation et d'enseignement à l'intention des parents, des précepteurs et des enseignants* (2), codifier le système moderne d'éducation primaire et secondaire qui se répandra dans le monde entier et subsiste encore, pour l'essentiel, dans la plupart des pays. Le second va concevoir le système de formation des maîtres, spécialement des instituteurs, et se battra comme un lion pour arracher ceux-ci à leur rang de domestiques et leur donner le statut qui leur revient (3).

Ce retour aux sources provisoirement achevé, je fus invité à reprendre l'enseignement de la pédagogie expérimentale dans mon Université. Je m'y préparerai par un séjour dans une vingtaine d'universités des Etats-Unis.

D'après ce qui précède, le lecteur ne s'étonnera pas que mon premier mentor américain fut un philosophe, T. Brameld, que je tiens pour le véritable continuateur de John Dewey et dont l'oeuvre reste pourtant ignorée en Europe. Ses ouvrages *Philosophies of Education in Cultural Perspective* (4) et *Toward a Reconstructed Philosophy of Education* (5) qu'il faudrait, je crois, lire en même temps que le *Story of Education* (6) d'I.N. Thut, éclairent les problèmes éducatifs qui se posent à l'orée du XXI^e siècle, avec toute la crise de civilisation que nous vivons. De Brameld s'impose aussi la lecture de *Cultural Foundations of Education. An Interdisciplinary Exploration* (7) où il jette le pont entre l'anthropologie sociale et la pédagogie, et *Education as Power* (8) où les enjeux pédagogiques du XXI^e siècle sont présentés avec une lucidité remarquable.

Dans le domaine de la pédagogie expérimentale, le premier livre général qui me révéla l'avance prise par les Etats-Unis pendant que l'Europe était saccagée par la Seconde Guerre mondiale, fut *l'Introduction to Educational Research* de R.M. Travers (1958) (9), (maintes fois imité), admirablement complété par les *Foundations of Behavioral Research* de F.N. Kerlinger (1964) (10), resté fondamental jusqu'à aujourd'hui. Pour les chercheurs francophones de ma génération, le point de comparaison était, jusqu'à la fin des années 50, *l'Expérimentation en pédagogie* de

R. Buyse (1935) (11), ouvrage écrit "sous le signe d'Alfred Binet" et dédié à W.A. Mc Call.

A partir de 1960, on ne sait plus où donner de la tête, tant la littérature expérimentale s'enrichit. Le vaste *Traité des Sciences pédagogiques* de M. Debesse et G. Mialaret sera notre toile de fond obligée sur laquelle se projeteront jusqu'à aujourd'hui des milliers d'articles et d'ouvrages, en majorité anglo-saxons.

L'afflux sera d'ailleurs tel qu'une sorte de régression historique se produit bientôt. Pour ceux qui, comme ce fut mon cas, étaient appelés par leur mission universitaire à garder une vue d'ensemble sur l'activité expérimentale, il ne fut bientôt plus possible de découvrir, seul, les publications majeures. Comment a été résolu ce problème crucial ? En rendant une large place à la communication de bouche à oreille. Des conversations occasionnelles avec des collègues, lors de voyages, de colloques et autres réunions, mettront directement sur la piste de maîtres livres ou articles que l'on n'aurait souvent découverts qu'après avoir perdu temps et énergie dans la lecture d'écrits secondaires.

Arrivé ici dans mon itinéraire, j'ai essayé de prendre un recul maximum et de me fier à la prégnance de certains souvenirs pour trouver ce qui surnagerait. L'exercice s'est révélé vain. J'ai immédiatement pensé aux différents *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963, Travers, 1973, Wittrock, 1986) aux volumes décennaux de l'*Encyclopedia of Educational Research*, et, évidemment, à la monumentale *International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (Pergamon, 1985, 10 vol.) (par le rôle rédactionnel que j'y ai joué, je l'ai lue à peu près en entier).

Et puis, je me suis senti incapable de continuer.

J'avais à peine pensé au *Developing Talent in Young People* de B.S. Bloom que je me reprochais de n'avoir pas mentionné d'abord *Creativity and Intelligence. Explorations with Gifted Students*, de J.W. Getzels et P.W. Jackson. Pouvais-je citer T. Husén sans faire le détour par J. Coleman ; citer J. Bruner sans revenir à J. Piaget, R. Zazzo ; J. Bolwby sans m'arrêter longuement à Erickson ? Comment parler de l'ouvrage fondamental de J. Raven, *Education, Values and Society : The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence*, sans évoquer Murray et McClelland ?

Finalement, mon véritable cheminement dans la littérature expérimentale, on le trouve dans les centaines, sinon les milliers de livres et d'articles cités dans mes publications.

Parmi les livres relevant d'autres catégories, je donne de nouveau libre jeu à la mémoire immédiate pour y retrouver, dans une belle

bousculade, la *Psychologie de l'art*, de Malraux, *L'homme neuronal*, de Changeux (ouvrage qui m'a apporté un bonheur immense en infirmant scientifiquement l'hypothèse de la dualité corps-esprit que je n'avais jamais pu accepter), *Le hasard et la nécessité*, de J. Monod.

J'épinglerai encore, comme des phares, *La Civilisation de 1975*, de J. Fourastié, *L'informatisation de la société*, de S. Nora et A. Minc, *Le Jaillissement de l'esprit*, *Ordinateurs et apprentissage*, de S. Papert. Et aussi *Les Héritiers*, de P. Bourdieu et *L'Éducation demain*, de B. Schwartz.

Structurer plus systématiquement cet itinéraire n'aurait guère posé de difficulté. Je ne l'ai pas voulu parce que l'image du voyage aurait été totalement fausse. On ne va pas différentes fois dans une ville comme Florence pour voir tantôt les palais, tantôt les églises, tantôt la peinture, ... Une fois pour le savoir, une fois pour le plaisir.

Seule recevable est la distinction entre la lecture pour le plaisir et la lecture pour apprendre, encore que les limites soient bien floues pour celui qui, avec Stendhal, a fait de son métier sa passion.

La première catégorie connaît ses moments décisifs : la rencontre des livres de vie (j'en ai évoqué quelques-uns) et les instants plus flous dépendant de l'âge, des modes, des rencontres fortuites, de l'humeur, de l'état physique et psychique, ... Les livres de vie sont rares, les autres légion.

On pourrait croire que la lecture pour apprendre est beaucoup plus ordonnée. C'est à la fois vrai et faux. Certes, chacun possède ses centres d'intérêt, et donc ses routes et ses autoroutes de la curiosité et du plaisir de la découverte et du progrès. Mais, sur ces routes, que de zig-zags, d'accélération, d'arrêts, d'embouteillages, de dérapages, de tête-à-queue, d'erreurs de lecture de cartes ! Et puis, que d'incohérences dans les paysages : du grandiose, au terrain vague, de la nature authentique à l'environnement pollué ! ... Comme l'a si bien vu J. Piaget, notre expérience se construit en patchwork, et maintes pièces de ce tissu aux formes et aux couleurs si variables correspondent à des écrits qui ont fini par s'articuler en un savoir de l'homme vieillissant.

Gilbert De Landsheere
International Academy of Education
Academia Europaea

Notes

- (1) *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, Leipzig, Reisland, 1925, 6e éd.

- (2) *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 3 vol., 1796 ; 1834, 9e éd.
- (3) *Guide pour la formation des enseignants et ceux qui veulent le devenir (Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen)*, Essen, Bädeker, 1835 ; 1859, 4e éd. "dédiacée à Froebel").
- (4) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1955.
- (5) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1956.
- (6) New York, McGraw-Hill, 1957.
- (7) New York, Harper, 1957.
- (8) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- (9) New York, The McMillan Company.
- (10) New York, Holt, Rinehart and Winston.
- (11) Bruxelles, Lamertin, 1935.

ITINÉRAIRE & ITINÉRANCE

Jean-Marie De Ketele

IL EST BIEN plus difficile d'écrire un itinéraire de recherche que de rédiger un rapport scientifique.

Face à ces difficultés, la personne qui a suivi tout mon itinéraire de recherche a eu l'idée, et je l'en remercie, de jouer véritablement le jeu de l'interview.

■ *Itinéraire ou itinérance ? Les chemins d'un chercheur s'ouvrent-ils sur une route droite, toute tracée ou choisissent-ils la route vagabonde ? Recherche organisée ou recherche buissonnière ? Itinéraire ou itinérance ? Chemins balisés, ordonnés ou chemins de signes, chemins libres ?*

Itinéraire et itinérance. A la réflexion, peut-être un peu plus d'itinérance que d'itinéraire.

Itinéraire, pour avoir parcouru des chemins balisés classiques : humanités gréco-latines, diplôme de psychologie, diplôme en sciences de l'éducation, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, direction d'une équipe de recherche, direction de la collection "Pédagogies en Développement"... et cet itinéraire commandité !

Itinérance, parce que toutes les grandes orientations de ce cheminement n'étaient pas prévues et furent commandées par les "hasards" de la vie et des rencontres. Itinérance surtout, pour avoir folâtré entre chaque grande avenue : études pédagogiques et philosophiques dues à la rencontre et à l'enthousiasme d'un de mes professeurs du secondaire; et, au terme de celles-ci, un stage de trois ans comme professeur de français, d'histoire et, même pendant un an, de mathématique dans l'enseignement secondaire.

Ce détour avant mes études universitaires fut une chance extraordinaire. Devant prendre en main des classes multiples et hétérogènes

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989

(mon horaire d'enseignement se répartissant sur l'enseignement général, technique et professionnel), j'y ai appris ce que les études universitaires et les recherches en Sciences de l'Éducation n'auraient jamais pu m'apprendre : "la connaissance par l'expérimentation". Plus particulièrement, les élèves du professionnel (ces "rejetés" du système scolaire pyramidal) m'ont appris l'essentiel de ce que je suis ou ont été à la base de mes découvertes ultérieures. A tout enseignant en formation, je conseille désormais de faire un stage dans ce type d'enseignement. Il y est impossible de se leurrer, car ces élèves réagissent immédiatement au comportement de l'enseignant. La rétroaction immédiate est infiniment formatrice : je l'ai expérimentée avant de l'expérimenter.

Autre détour significatif avant mes études universitaires : un service militaire dans un hôpital de l'armée où, après quelques mois de formation, je fus sélectionné pour devenir assistant au bloc opératoire (présage de la recherche que je fis sur les objectifs de la formation du personnel infirmier dans différents services hospitaliers, DELANNOY et DE KETELE, 1984). Là, j'y ai expérimenté la nécessité de la rigueur. Et les nuits de garde dans le service des cancéreux m'ont fait touché du doigt et du cœur la priorité de l'humain sur toutes les autres considérations.

De mes études universitaires, j'ai surtout retenu la valeur formatrice de mes multiples itinérances.

Première semaine à l'université : premier cours de statistique au langage hermétique, sans signification apparente. Langage abstrait loin de toutes les représentations d'un futur psycho-pédagogue soucieux de communication claire et compréhensive. Première halte dans l'errance : la grande bibliothèque de l'université. Des livres de statistique à foison. Première recherche et premières découvertes. Premier clic et premiers partages d'un "savoir" porteur de sens et communicable. Naissance d'un intérêt pour les modèles statistiques et la méthodologie de la recherche qui se concrétisera en travaux de fin d'études par l'application des modèles multivariés - peu connus à l'époque - aux recherches en psychologie et en pédagogie. L'accès à l'ordinateur, une formation chez IBM, la construction de nouveaux programmes statistiques pour les recherches en psychologie et en pédagogie hors des chemins balisés de l'institution universitaire, développeront davantage encore cet intérêt et me permettront - d'abord officieusement, ensuite officiellement - d'enseigner la statistique à des étudiants rebelles à cette discipline et de devenir le consultant des collègues chercheurs. Un savoir relié au contexte développe des savoir-faire insoupçonnables.

Dans la foulée de mai 68, délégué étudiant, j'organisai avec d'autres étudiants volontaires des séminaires "parallèles" de formation auxquels s'associa un de mes meilleurs professeurs, philosophe, psychanalyste et homme de coeur. Nouvelle errance, nouvelle halte loin des programmes officiels de cours. Une façon de se mettre en projet et de rendre sa formation autonome mais solidaire.

■ *Tu erres entre les chemins et certains chemins buissonniers deviennent balisés par nécessité institutionnelle. Mais ce qui me plaît, ce sont ces chemins de traverse, ceux qui surprennent souvent et où l'on voudrait s'attarder, ceux qui créent de ces instants qui durent. Ce qui me plaît, ce sont les regards que tu as posés, qui ont provoqué des chocs. Que t'ont-ils apporté sur le plan de la recherche ?*

La recherche universitaire, trop souvent hypothético-déductive, mène à des impasses. Connaître la littérature à propos de l'objet d'étude, examiner les variables étudiées, imaginer une variable non encore manipulée et vérifier cette nouvelle hypothèse. Ainsi, l'université forme des "hommes de loi". Cette prise de conscience m'est apparue à la lecture du *Handbook of Experimental Psychology* de Cattell (1966). Nouveau chemin de traverse. Se vouloir détective et non simplement "homme de loi". Un chercheur à l'image du Maigret de Simenon qui s'imprègne d'abord du climat, qui cherche l'atmosphère, qui ne "pense" pas! Un chercheur dont la "règle essentielle est de ne rien vouloir voir", comme le dit A. D'Hôtel. Un chercheur "curieux" des détails, des faits, des paroles, des gestes, qui surgissent d'un peu partout et qui se rassemblent à un moment donné et le point de départ s'esquisse et se précise. Ce point précis de "départ" est essentiel. Il dessine les chemins possibles. Chemins désormais de rigueur où le systématique prend maintenant le pas sur le systémique. D. CAMPBELL, à Oxford en 1976, me l'a appris. *The Handbook of Research on Teaching* (1963, 1973, 1986) - la bible du chercheur en Sciences de l'Éducation -, les revues critiques de la littérature scientifique, les métaanalyses de la *Review of Educational Research*, les synthèses critiques de la *Revue Française de Pédagogie*, les recensions bibliographiques de *Perspectives et Sciences Documentaires*, *Quasi experimentation : Design and Analysis issues for field Settings* (Cook et Campbell, 1979), *Qualitative Data analyses* (Miles et Huberman, 1985), *Assurer la mesure* (Cardinet et Tourneur, 1985) ont été et sont des jalons sur ma route, des points de repère méthodologiques.

Si beaucoup d'écrits m'ont influencé, quelques-uns ont laissé des traces plus marquées. Ainsi *Logique et connaissance Scientifique* de Piaget (Gallimard, La Pléiade), alimente toujours ma réflexion sur la recherche en sciences humaines.

Sur le plan des processus éducatifs, d'autres ouvrages m'ont marqué. *La relation éducative* de M. Postic, *Education et développement social* de Vandenplas, *les Fondements de l'action didactique* de De Corte, *des Fins aux objectifs pédagogiques* de L. D'Hainaut.

Dans le domaine plus particulier de l'évaluation, je relève :

- Les actes des colloques des rencontres annuelles des jeunes chercheurs belgo-franco-suissees rassemblés dans l'ADMEE et notamment ceux édités par Allal, Cardinet et Perrenoud *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* ;

- les écrits de Stufflebeam et surtout le dernier livre écrit avec Shinkfield : *Systematic Evaluation*.

Sur le plan des résultats de la recherche, deux compte-rendus ont joué un rôle important dans ma réflexion :

- *Fifteen thousand hours* (1983) d'une équipe de chercheurs londoniens (Rutter, Maughan, Mortimor et Anstow) met en évidence le rôle très important joué par l'école sur le développement, dans les aspects sociaux surtout, de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent ;

- les résultats de la métaanalyse de Giacona et Hedges (1982), comparant l'efficacité des pédagogies dites ouvertes et traditionnelles.

■ Et les rencontres ?

Elles sont essentielles, complémentaires et intégratives.

- Campbell et Y. Tourneur m'ont appris à développer le sens de la rigueur et du systématique ;

- L. D'Hainaut et A. Bonboir, le sens de la conceptualisation et de la problématisation ;

- M. Chastrette et D. Cros, le sens du praticien ;

- Y. Diawara et J. Thomas l'esprit de la coopération au développement et le sens de l'internationalisation des institutions ;

- G. de Landsheere, la capacité de communiquer dans un langage clair et accessible à tous ;

- Jean Cardinet, la volonté constante d'équilibre entre la rigueur et le sens de l'humain, toujours en quête de vérité au-delà même de l'erreur. Cette rencontre-là m'a profondément "empreint".

Cependant, les "gens de terrain" demeurent le principal ressource-ment. Leur sens pratique et concret, leur enthousiasme, leurs difficultés à travers le jeu complexe de l'humain et de l'institutionnel, m'obligent à remettre en question et à ajuster ce qui paraissait aller de soi.

Ces livres, ces rencontres m'ont permis de comprendre que le systématique et le systémique ne s'opposent pas mais s'allient nécessairement pour qui veut comprendre la réalité avec lucidité et rigueur. Pour moi, c'est cela la recherche.

■ *A travers tes livres, on perçoit cette cohérence dans le cheminement. Elle demeure visible en permanence.*

L'alliance nécessaire entre systématique et systémique et les fondements de l'intégration constituent le coeur de mon premier livre *Observer pour éduquer* (1980). Mes deux derniers ouvrages parus à deux mois d'intervalle illustrent deux facettes différentes et complémentaires des résultats de ma réflexion, de ma pratique et de ma recherche. *Le guide du formateur*, publié avec Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas traduit les idées de base pour les "gens du terrain", *Observer les situations éducatives*, écrit avec M. Postic, s'adresse avant tout à ceux qui, professionnellement, oeuvrent aux Sciences de l'Éducation.

Si, parmi les autres écrits divers, je devais en préférer un, c'est, sans conteste, une plaquette : *EMCEC - Echelle de mesure du climat éducationnel d'un cours et stratégies d'optimisation du climat, fondées sur le feed-back, le contrat et le renforcement : guide d'utilisation* (en collaboration avec De Ketele J., Lamboray G. et Moyano E.). Ce document symbolise l'alliance des dimensions méthodologiques, expérimentales, expérimentées, théoriques et pratiques.

■ *Ces chocs, ces regards, ces rencontres, ces écrits t'ont permis de creuser de nouveaux sillons. Tu as pu ouvrir de nouveaux espaces. Tu ne t'arrêtes jamais ? Pourtant, je vois dans tes yeux des forêts, la lune, la nuit. Je vois un mirador, propice au guet. Que guettes-tu ? Que cherches-tu ?*

Je cherche le silence, la retraite, la respiration. Ils sont mes "remèdes" aux contraintes, aux échéances bousculantes de la vie universitaire. J'ai besoin de ces pauses. J'ai besoin de m'"attarder". Il ne faut jamais oublier de s'arrêter un peu. J'ai besoin de vivre des "instants qui durent". Ils m'apprennent à ne pas oublier qu'on ne sait jamais vraiment ce que l'on croit savoir, qu'on est toujours ignorant de quelque chose qui va

venir. Ils m'apprennent à savoir saisir ce qui est potentiel, le rendre possible, le faire devenir réel. Une façon de ne pas oublier qu'on peut aller *vers* l'inaccessible. A. D'Hôtel l'exprime admirablement. "L'essentiel n'est pas de continuer, ni de progresser, ni de rompre, ni d'arriver mais de repartir ou d'essayer de repartir". J'aime cette notion très vivante de "*départ*", de "*repartir*", où tout peut arriver, n'importe quoi. Ces respirations, ces retraites, ces silences, c'est cela pour moi.

■ *Il y aurait tant de choses à dire ou à ne pas dire. Alors, repartons, veux-tu ? Je t'écoute.*

Un véritable apprentissage ne peut pas se faire par une pédagogie à tiroirs mais nécessite une pédagogie de l'intégration. Tout le système scolaire actuel est organisé sur le mode d'une pédagogie à tiroirs : concentration sur le contenu, le "saucissonnage" des disciplines et des matières, l'organisation de l'espace et du temps. Une pédagogie de l'intégration suppose au contraire de ne pas se contenter de juxtaposer des micro-compétences, mais de les intégrer dans des compétences globales qui s'exercent sur des situations complexes comprenant tant de l'information essentielle que des éléments accessoires, comme dans la vie. Ceci ne signifie pas d'exclure les apprentissages systématiques, mais ceux-ci ne sont qu'une étape au service de l'intégration. Un peu à l'image d'un pianiste qui s'oblige à de nombreuses gammes durant des heures afin de libérer sa créativité, son art.

Deux concepts fondamentaux sont à la base de ce processus d'intégration : celui d'objectif terminal d'intégration (OTI) et celui de capacité cognitive de base (ex : distinguer l'essentiel de l'accessoire, traduire en un autre langage, etc.). Le premier est la cible à viser, le second traduit les activités de traitement de l'information pour atteindre cette cible. L'enseignement habituel est encore trop exclusivement centré sur la reproduction d'un ensemble de connaissances alors que des travaux récents en didactique mettent en évidence le "triangle des 3 savoirs" : le savoir logique de la discipline, le savoir transmis par l'enseignant et le savoir de l'élève. Cette distinction me paraît importante mais encore insuffisante. Une véritable pédagogie de l'intégration implique un apprentissage du savoir-devenir, c'est-à-dire cette capacité de se mettre en projet, de l'élaborer, de le réaliser, de l'évaluer, de l'ajuster et de "rebondir" sur d'autres projets.

■ *Savoir-devenir serait une réponse au défi de la formation de l'homme de demain ?*

Toutes les études montrent que la société de demain sera caractérisée par le principe de la formation permanente. La formation permanente n'est pas la répétition ni la juxtaposition de plusieurs recyclages. Elle se caractérise au contraire par le souci constant d'analyser son environnement à la lumière de son projet personnel, de l'expérience d'autrui et d'un corps de connaissances scientifiquement établies en vue de réajuster son projet et de mieux s'adapter à son environnement personnel, familial, professionnel et social. Une pédagogie du projet bien comprise avec tout ce qu'elle implique de rigueur dans la démarche (exactement le contraire d'une pédagogie du laisser-faire, comme certains pourraient le croire) apprend à l'élève à se mettre en état de formation permanente. Savoir-devenir intègre nécessairement les différentes formes du savoir (savoir-redire, savoir-faire cognitif, savoir-faire pratique et savoir-être). Le savoir-devenir intègre nécessairement la "matière grise", l'imagination, le sens du projet et le coeur.

■ *Dans cette perspective, les Sciences de l'Éducation sauront-elles devenir ?*

La pédagogie n'est pas une discipline fondamentale comme la psychologie, la biologie ou la sociologie mais une science appliquée au carrefour de nombreuses disciplines fondamentales. L'avenir des sciences de l'éducation ne peut donc s'imaginer qu'avec la constitution d'équipes de recherche multi-disciplinaires. Certaines disciplines, telle l'économie de l'éducation, vont prendre de plus en plus d'importance. Le chercheur en pédagogie devra donc pouvoir comprendre le langage d'autres disciplines et communiquer avec d'autres spécialistes. Ici aussi l'intégration est capitale. De nombreux concepts pédagogiques définis autrefois étroitement s'élargiront. L'exemple le plus typique est celui de l'évaluation.

L'évaluation signifiait autrefois mettre une note "fidèle" ou "fiable" au sens de la docimologie de Piéron.

Traduits en français en 1977, les travaux de Stuffelbeam aux États-Unis ont contribué à élargir le concept avec la prise en considération du contexte, des intrants, du processus et du produit. En Suisse, Jean Cardinet (1986) a formalisé et opérationnalisé cet élargissement pour le contexte scolaire dans un livre particulièrement clair ("Pour apprécier le travail des élèves"). Dans la leçon publique qu'il a prononcée lors de la remise de son titre de Docteur Honoris Causa de l'Universi-

té de Louvain-la-Neuve, il a démontré la thèse de la nécessité de l'évaluation sans jugement.

En France, Ardoino et Guy Berger s'emploient à promouvoir la distinction entre contrôle (confrontation à une norme préétablie) et évaluation (prise d'information et traitement en vue de produire du sens). Chevillard (1986) démontre le jeu subtil de la négociation didactique dans le processus évaluatif. Ces auteurs et bien d'autres ont contribué à élargir la conception de l'évaluation, à un point tel que certains se demandent comment se situe le processus évaluatif par rapport au processus de recherche et comment assumer les exigences de rigueur scientifique dans la recherche évaluative, où le chercheur ne se contente pas de contrôler la réalisation des effets déclarés attendus.

Face à ces questions, ma conception de l'évaluation a évolué. En 1980, pour moi, évaluer signifiait "examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de prendre une décision". Si je reste fidèle à la conception de l'évaluation mise au service de la prise de décision (développée au départ par Stufelbeam) car elle permet de distinguer les différentes fonctions de l'évaluation selon les types de décision à prendre (certification, ajustement, orientation, prédiction, ...), je crois maintenant que cette définition était trop restrictive (trop centrée sur le contrôle) et trop imprécise. Je pose actuellement la définition suivante : "Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations, pertinentes dans le choix, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères, pertinents dans le choix, valides par rapport aux variables ou aux objectifs pris en considération et fiables dans leur utilisation, en vue de fonder une prise de décision".

Cette redéfinition veut tenir compte de plusieurs aspects :

- l'évaluation est plus que le simple contrôle car elle peut porter sur des objectifs explicités en cours de route et même après ; mais elle n'exclut pas le contrôle car certaines variables ou certains objectifs peuvent être définis au préalable ;

- l'évaluation comprend un ensemble de démarches (recueil et traitement d'informations) qui doivent obéir aux exigences habituelles de rigueur que le chercheur s'impose autant que possible (la pertinence, la validité et la fiabilité) ;

- selon les fonctions de l'évaluation, les exigences de fiabilité (si chères aux docimologues) peuvent être secondaires ; par contre, la recherche de la pertinence restera toujours fondamentale.

Une réflexion sur le processus évaluatif me semble fondamentale, car l'observation et l'évaluation des situations éducatives restent le fondement du travail du chercheur en Sciences de l'Éducation.

Voilà esquissés les chemins d'un homme qui cherche. Entreprise vaine ou vaniteuse que cette co-errance ? Vaine parce que nous n'allons pas assez loin. Vaniteuse, si nous en disons trop. Peut-être aurait-il fallu aller plus loin? Mais le besoin d'extériorité n'est pas le tout de notre démarche. Il y a aussi tout ce qui se passe, tout ce qui se vit et qui ne se couche pas sur le papier, mais qui chemine là où ça doit cheminer, c'est-à-dire finalement ailleurs que dans une production écrite. Que cet itinéraire nous en ait donné l'occasion (et même un peu imposé) nous suffit.

Jean-Marie De Ketele

Professeur à l'Université Catholique de Louvain
Laboratoire de pédagogie expérimentale

Bibliographie

- ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 1985.
- CARDINET, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, Ed. de Boeck, 1986.
- CARDINET, J., TOURNEUR, Y., *Assurer la mesure*, Berne, Peter Lang, 1985.
- COOK, T.D., CAMPBELL, D.T., *Quasi-Experimentation : Design and Analysis Issues for Field Settings*, Chicago, Rand Mac Nally, 1979.
- CATTELL, R.B., *Handbook of Experimental Psychology*, Chicago, Rand Mac Nally, 1966.
- DE CORTE, E. et al., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, Ed. de Boeck, 1979.
- DE KETELE, J.M., *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1980, 1987.
- DE KETELE, J.M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P., THOMAS, J., *Guide du formateur*, Bruxelles-Paris, Ed. de Boeck et Ed. Universitaires, 1988.
- DE KETELE, J.M., DE KETELE, J., LAMBORAY, G., MOYANO, E., *EMCEC : échelle de mesure du climat éducationnel d'un cours et stratégie d'optimisation du climat fondé sur le feed-back, le contrat et le renforcement : guide d'utilisation*, Louvain-la-Neuve, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1984.
- DELANNOY, C., DE KETELE, J.M., « Le stage de l'élève-infirmière en salle d'opération. Application de la théorie des objectifs pédagogiques », *Soins-Chirurgie*, 1984, 42-43, pp.53-63.
- d'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1977.
- D'HOTEL, A., *Terres de Mémoire*, Paris, Ed. Delarge, 1979.
- GIACONIA, R.M., HEDGES, L.V., Identifying features of effective open education, *Review of Educational Research*, 1982, 52(4), 579-602.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M., *Qualitative Data Analysis*, Beverly Hills, Sage Publications, 1985.

- POSTIC, M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979
- POSTIC, M., DE KETELE, J.M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., *Fifteen Thousand Hours*, Summerset, Open Books, 1983.
- STUFFLEBEAM, D.L., et al., *L'évaluation au service de la prise de décision*, Paris, Vrin, 1977.
- STUFFLEBEAM, D.L., SHINKFIELD, A.J., *Systematic Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, 1985.
- VANDENPLAS-HOLPER, C., *Education et développement social de l'enfant*, Paris, PUF, 1979.
- WITTRICK, M.C. (Ed), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Mac Millan, 1986.

L'ÉPANOUISSEMENT INTELLECTUEL

UN PARCOURS INTERCULTUREL

Britt-Mari Barth

MES VINGT premières années en Suède, ma vie d'adulte en France entrecoupée de séjours prolongés aux Etats-Unis, ont nécessairement apporté une dimension inhabituelle à mon itinéraire. Je dirais même que ces apports multinationaux l'ont rendu possible. Cet itinéraire prend sans doute racine dans ma Suède natale où j'avais le privilège d'avoir une scolarité exigeante, certes, mais surtout sécurisante et épanouissante. Je n'y ai jamais connu l'ennui ou la crainte de me faire "orienter", et l'absence de compétition trop poussée rendait possibles des exploits individuels.

Mon parcours a été, par la force des choses, solitaire, quelque peu insolite et dans un premier temps sans encadrement institutionnel. Il a néanmoins abouti, au fil des années, à une expérience qui a pu contribuer à éclairer l'acte pédagogique. C'était sa raison d'être et c'est ce qui justifie ce récit. Peut-être pourrait-il encourager d'autres futurs praticiens-chercheurs à poursuivre leurs projets.

L'émergence d'un projet

J'ai commencé ma recherche plutôt tardivement quand le dernier de mes trois enfants entra à l'école. Mais, rétrospectivement, je vois que différentes activités menées précédemment m'ont ouvert la voie :

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989

des études de communication à l'université de Columbia à New York (histoire, psychologie, philosophie et techniques des mass-médias), deux expériences professionnelles dans la production de télévision culturelle et scolaire, six mois à Boston et deux ans à Stockholm ; l'immigration en France par le mariage, la naissance et l'éducation des enfants. En toile de fond et à un rythme soumis aux circonstances de ma vie personnelle, je poursuis des études en sciences humaines (approfondissement de la langue et de la culture française, du russe à l'École Nationale des Langues Orientales, etc.). Une activité commerciale de deux ans dans l'import/export franco-scandinave m'a également beaucoup apporté. Mais c'est une première expérience de l'enseignement et les débuts scolaires de mes propres enfants qui font émerger un intérêt - qui ne cessera de croître - pour le développement de l'intelligence et l'acquisition des connaissances. De là, il n'y a qu'un pas vers la pédagogie et l'exploration des conditions qui permettent cet épanouissement intellectuel.

Ces premières expériences d'enseignement, sans réelle formation pédagogique, me faisaient prendre conscience de la complexité de l'interaction enseignant/élève. Sans en être encore consciente, j'étais déjà entrée dans la problématique "stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement" qui allait devenir la mienne. Par le rôle de délégué de parents, j'ai pu acquérir une certaine compréhension de l'école primaire. Très admirative du système scolaire français, j'ai néanmoins constaté avec étonnement qu'il constitue un véritable parcours d'obstacles et que la sélection commence tôt, trop tôt. Un nombre non négligeable d'enfants semblaient voués à l'échec de façon prévisible si rien n'était fait. Le système des prix, du rang, de la compétition précoce ne risquait-il pas de standardiser les talents ? D'exclure, dès le départ, ceux qui n'étaient pas conformes aux normes ? Était-il possible que l'école elle-même puisse en arriver parfois à bloquer les potentialités de certains enfants au lieu de les épanouir ? J'étais troublée et avais une grande envie d'approfondir ces questions. Mais comment ?

C'est alors que le destin me déplace pour vivre deux ans et demi aux Etats Unis, entre 1974 et 1976. Nous nous installons en famille dans la grande banlieue de New York, dans une petite ville résidentielle choisie pour la qualité de ses écoles publiques. C'était le moment ou jamais de rechercher "l'immersion totale" dans les questions qui ne cessaient de me passionner : qu'est-ce qu'apprendre ? comment aider le jeune apprenant à acquérir des connaissances, à mieux développer ses outils intellectuels et en même temps épanouir sa personne ?

Dès l'arrivée, je m'inscris à l'université pour suivre un programme centré sur les différents aspects de la transmission des connaissances et qui aboutit à un diplôme de "B.A. of Education". A défaut de pouvoir retourner à Columbia, je choisis une petite université catholique dans ma région, Marymount College à Tarrytown, renommée pour son département de sciences de l'éducation. Il s'avère que son nouveau directeur, le Dr. Joseph Kelly, venait directement du Teacher's College de Columbia ; il allait beaucoup m'apporter. Dans le cadre de mes études, j'obtiens également un poste dans l'enseignement secondaire. Je m'insère dans une équipe de trois enseignants pour y pratiquer une pédagogie individualisée avec 140 élèves par jour : expérience novatrice. Mes enfants commencent l'école primaire locale. Pour me permettre d'obtenir dans un temps limité les unités de valeur exigées, l'université m'accorde le droit de faire certaines "études indépendantes" et la directrice de l'école primaire de mes enfants, intéressée par l'innovation pédagogique, me propose un groupe d'enfants âgés de 8 ans, pour mener avec eux des expériences ; c'était une chance exceptionnelle. Je participe également aux réunions de concertation pédagogique de l'école ainsi qu'aux débats ouverts aux parents dans le "Parent-Teacher Association". Ce fut, en effet, l'immersion totale.

La première vague qui m'atteignit fut celle de Carl Rogers. Je découvre *Freedom to Learn* et *How to Become a Person*. Mon environnement culturel suédois m'avait déjà préparée à reconnaître la valeur d'une telle pensée et l'attitude rogérienne de congruence et d'empathie fut consciemment incorporée dans mon système de valeurs. Elle me paraît déterminante si on souhaite promouvoir le développement cognitif des jeunes.

A l'université j'étudie Dewey : "apprendre veut dire apprendre à penser", ce sont la compréhension et le raisonnement qui expliquent l'apprentissage selon son optique. "L'éducation intellectuelle consiste à former une pensée réfléchie..." Je trouve là un écho de mes lectures antérieures. Mon intérêt pour cette approche s'affirme.

A l'école c'est encore les modèles behavioristes qui dominent les pratiques de la classe. La deuxième vague qui m'envahit est le courant rationnel de la pédagogie par objectifs. J'apprends à formuler, à outrance, des objectifs, des buts et des finalités ; à les classer selon les domaines et les niveaux et je finis par me joindre aux critiques - qui se font alors sévères - de cette "approche mécanique". Mais en approfondissant la lecture des travaux de Bloom, notamment les taxonomies et l'approche de *learning for mastery*, je découvre, avec mes collègues, qu'on peut très bien combiner une approche rationnelle avec une ap-

proche qui cherche à développer les capacités intellectuelles. Elles ne s'excluent pas, elles peuvent se compléter. Plus tard, une rencontre avec Jim Bloch lors d'un colloque sur ses travaux confirme cette orientation et me convainc d'aller dans ce sens.

Je commence donc à formuler des objectifs en termes de capacités plutôt qu'en termes de contenu. Mais je me heurte rapidement à la difficulté d'exprimer des critères d'évaluation et ne parviens pas à préciser les capacités concernées. J'utilise des mots abstraits mais ne sais pas vraiment repérer les comportements indicateurs correspondants. C'est par l'observation des enfants que j'avance un peu. Je m'intéresse d'abord à leurs erreurs. Trois difficultés apparaissent et ceci indépendamment du contenu :

- confusion entre le mot et le sens
- confusion entre éléments essentiels et éléments non-essentiels
- insuffisance dans le raisonnement pour distinguer ces éléments, un décodage "par coeur" étant inapproprié.

De cette analyse ressort une double difficulté : la structure du savoir lui-même et le raisonnement pour le construire. A l'époque c'était pour moi une nouvelle façon d'aborder le problème : par le lien apparemment étroit entre contenu et processus, entre savoir et action.

C'est alors qu'un événement extrêmement important se produit : je découvre *A Study of Thinking* par Jérôme Bruner. L'auteur m'était alors inconnu mais le titre du livre m'attire et sa lecture est pour moi une véritable révélation : je reconnais la problématique posée, je comprends que Bruner explique la pensée d'une façon tout à fait nouvelle et qui va dans le sens de ce que je cherchais. C'est cet ouvrage qui allait déterminer le cours de mes recherches.

A Study of Thinking, publié en 1956 par Bruner, Goodnow et Austin fut l'aboutissement des travaux de Bruner et de Leo Postman sur la perception, connus sous le nom de "New Look" où la perception est décrite comme un processus de traitement de l'information. Deux notions clés y figurent : la sélection et l'organisation. Le livre décrit et analyse une série d'expériences sur la conceptualisation. Il tente d'expliquer ce qui se passe quand un individu cherche à ordonner son environnement, par quels processus il arrive à considérer des choses différentes comme équivalentes. Bruner insiste sur un sens large de la conceptualisation ; selon lui pratiquement toute activité cognitive comprend ce processus et en dépend.

C'est un livre difficile et qui ne définit pas une pédagogie, pas plus qu'un livre de Piaget sur le développement de l'intelligence. Mais il permet une réflexion sur les obstacles à l'apprentissage et il confirme