



N° 17

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

N° 17

**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 - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **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, Monique Caujole, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christiane Étévé, Anne-Marie Galopeau, 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, Ide Feuillette

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

- Le respect de l'autre : de la littérature aux sciences humaines*
par André de Peretti 7

Itinéraires de recherche

- De Jean Château à Douglas Hofstadter*
par Françoise Cros 19
- Chemins convergents vers la planète des jeunes*
par Nelly Leselbaum 31

Chemins de praticiens : points de vue de formateurs

- Un voyage aller-retour entre l'éducation des jeunes
et la formation des adultes*
par Jean-Marie Berbain 45
- Lectures d'un animateur ; leurs usages*
par Jean Dornel 59
- Chemin militant*
par Jean-Michel Zakhartchouk 67

Repères bibliographiques

- « La pensée des enseignants » : un paradigme en développement*
par François Tochon 75

Communication documentaire

- Documentation & sciences de l'éducation : cheminements
et perspectives*
par Jean Hassenforder 99
- Le cours ou le livre : propos sur l'enseignement à l'université*
par Olivier Reboul 105
- Initiation à la recherche en sciences de l'éducation
par l'utilisation des ressources documentaires*
par Jean Guglielmi 113
- L'utilisation des textes écrits dans les sciences de l'éducation
à l'Open University*
par William Prescott et Diana Harden 125

Innovations et recherches à l'étranger

- L'Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*
par Michèle Tournier 137

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 145
- Summaries 179



1

ÉTUDES

LE RESPECT DE L'AUTRE

DE LA LITTÉRATURE AUX SCIENCES HUMAINES

*André de Peretti **

1.— L'enfance : enracinement et rupture

CE QUI a été important pour moi dans ma première enfance, ce fut ma croissance au Maroc, à Rabat, jouant au jardin des Oudaïas, si semblable à ceux de Grenade, mais aussi lisant de nombreux petits livres, ainsi que bien sûr, les oeuvres de Jules Verne et de la Comtesse de Ségur.

A la suite du divorce de mes parents, j'ai dû quitter le Maroc à 11 ans pour aller vivre nostalgiquement, avec ma soeur aînée, chez une grand' tante à Bordeaux. J'ai lu alors une histoire sentimentale sans qualité particulière, qui m'a cependant donné une sorte de joie de vivre, un sentiment d'acceptation, et la force de dire définitivement "oui" aux contraintes de la vie. Puis je suis allé poursuivre mes études secondaires dans un petit collège, à Abbeville, 5 ans, vivant auprès d'une tante cantatrice, dans un milieu très intellectuel, vivant, très artiste. Le

* Ce texte a été élaboré à la suite de l'interview de A. de Peretti menée par Jean Hassenforder et Christiane Etévé; réécrit ensuite par C. Etévé et A.M. Galopeau. Nous le présentons aux lecteurs après révision par A. de Peretti

philosophe Julien Benda venait souvent corriger ses épreuves chez nous. Ma tante était liée d'autre part avec Charles Maurras et m'avait conduit, le jour de ma première arrivée, vers 12 ans, à Paris, au bureau de l'Action Française !

À Abbeville, il y avait beaucoup de livres, tout Musset, tout Lavisse, tout Proust, tout Maurras et une vie intellectuelle très riche. Paradoxalement, ce qui m'a frappé, grâce à mon oncle, centralien, fut un livre de mathématique supérieure, mais très simple, traduit de l'américain. Il a été source de ma passion pour les mathématiques. Et j'ai aussi été vivement influencé par deux ouvrages du géologue Pierre Termier : *La joie de connaître* et *A la gloire de la terre*. Mais je ne décrochais pas des autres aspects historiques et littéraires et j'avais déjà le souci d'une certaine critique littéraire (Lanson, Thibaudet, Sainte Beuve).

Le détonateur de ma réflexion d'adolescent ce fut plus tard, en Terminale, outre l'impact de Bergson, celui de Péguy. Pas seulement pour sa poésie mais aussi pour la fierté de ses positions dans *Notre jeunesse* puis la *Note conjointe*. Pour moi, le besoin de cohérence entre l'action, la pensée, la vie et l'écrit, fut fondateur d'un certain style de vie auquel j'ai essayé de rester fidèle.

2.— Les années d'X*

Pendant ma "taupe" j'entrais en relation avec des écrivains et des poètes (je me souviens d'un ami de Gide, Henri Ghéon). Et je découvrais Giono : surtout "Que ma joie demeure" qui me marquerait. Entré à Polytechnique, je posais une question à notre prof de lettres, médiéviste, Tuffrau : "Qu'est-ce que se cultiver ?", à laquelle il répondit : "Si vous aimez un auteur, alors lisez le tout entier". Ce fut donc Paul Claudel dont un professeur de français, en taupe, (c'était Maurice Bardèche !) m'avait fait lire *Le soulier de Satin*. Je me suis mis à le lire puis je le rencontrai (il a noté notre première rencontre dans son journal). Je fis aussi la connaissance d'autres grands écrivains. Toutes les trois semaines, en effet, G. Marcel, à ma demande, réunissait des camarades de l'X et de Normale Sup pour des rencontres avec des romanciers ou des auteurs en vue : F. Mauriac, A. Gide, Georges Duhamel, D. Rops, etc ... L'influence de Mauriac a été d'autant plus grande sur moi par toutes ses oeuvres que je suivais également ses écrits dans *Temps Présent* et d'autre part, j'adhérais à ses prises de position sur Guernica. Je fis enfin la connaissance de Teilhard de Chardin en 1939 : je le rever-

* Polytechnique

rai ensuite en 1945, puis en 1948, et en 1950. Et je lirai ses oeuvres sous forme ronéotypée en attendant leur parution au Seuil après sa mort. Le mouvement des jeunes Chrétiens (JEC) que je dirigeais était alors en rupture complet avec la droite catholique et cléricale. Nous voulions une autre structure du pouvoir, de l'Etat, nous voulions la décolonisation et le développement de la démocratie. La rencontre avec des membres de la revue *Esprit* se fit dès 1936. Mais c'est après la guerre que Mounier fit paraître en avril 1947, mon article sur le Maroc : "Prévenons la guerre d'Afrique du Nord - L'indépendance marocaine et la France". Cet article fit beaucoup de bruit (nous y reviendrons) : il aurait pu avec mes engagements de l'époque me coûter la vie si mon père n'avait pas été un des leaders des Français du Maroc qu'il avait représenté à l'Assemblée Consultative d'Alger auprès du Général de Gaulle.

3.— Les années de captivité (1940 -1945)

Après la drôle de guerre comme sous-lieutenant d'artillerie dans la première armée, j'ai été fait prisonnier avec ma Division à Dunkerque, le 4 juin 1940. En arrivant dans mon premier camp, en Silésie, l'Oflag II D, j'ai trouvé deux livres : un de Gide (je ne sais plus lequel) et *Le Grand Meaulnes*. J'ai donc commencé, le 10 juillet 1940, un cours sur le roman et inauguré une première université à l'armée des Camps. Etant à l'époque dans les plus jeunes, j'ai six fois changé de camp. Dans le dernier camp, nous étions 10 000 officiers, une concentration d'intellectuels et un lieu de fermentation intense. J'y rencontrai Jean Guilton.

En raison du cours de littérature que je faisais, je multipliais mes lectures, en moyenne un livre tous les trois jours : Giraudoux, Paul Valéry, Kierkegaard (dont j'aimais l'analyse des trois stades : esthétique, éthique, spirituel, et la distinction entre l'ironie et l'humour), Péguy encore, Stendhal, Anouilh, Montherlant et Claudel, entre autres. Je suivais déjà mon tempérament avec un besoin de structures que je trouvais dans la poésie, le théâtre et la philosophie (je me passionnais pour les oeuvres de Sartre).

Je profitais aussi de mes lectures étrangères : anglaises (notamment Charles Morgan, avec *Fontaine et Sparkenbroke*), mais aussi scandinaves (Sigrid Undset) et américaines (Faulkner, Pearl Buck).

Les auteurs germaniques (Hegel, Schopenhauer, Keyserling, Jünger, Gertrud von Le Fort, Worringer) et surtout Nietzsche avec *La naissance de la tragédie*, et *Ainsi parlait Zarathoustra* m'ont marqué et permis de dégager une structure d'analyse des phénomènes de beauté pour un cours d'esthétique. Je me donnais des définitions opératoires pour

les distinctions nietzschéennes entre le phénomène apollinien (que je situais comme effet de beauté obtenu en manifestation du dissemblable dans la continuité) et le phénomène dionysiaque (effet obtenu par la manifestation du semblable dans la discontinuité). Les distinctions me servirent pour ma propre production poétique et dramatique (inspirée autant par Valéry et Mallarmé que par Péguy et Claudel).

L'importance de Nietzsche pour moi ne tenait pas seulement à l'esthétique mais aussi à son rejet de toute limitation moralisatrice et réductrice, à sa manière de décaper un vernis moralisant que je trouvais étranger au christianisme (Camus me dirait plus tard que j'étais le second catholique nietzschéen qu'il rencontrait).

Les influences espagnoles ont été aussi très importantes. Je retentissais au *Sentiment tragique de la vie* avec Unamuno, ainsi qu'au *Schéma des crises* avec Ortega y Gasset. Ce dernier me permettait de voir où était la crise, qui intervient quand la culture ne donne pas les moyens de comprendre la civilisation dans laquelle on est placé.

L'influence russe, enfin (Dostoïewsky : je me suis senti proche d'*Aliocha*, dans *Les frères Karamazov* ; Merejskowsky avec *Les mystères de l'Orient* ; et surtout Berdiaeff pour *Le nouveau moyen-âge*) fut renforcée en fin de captivité par la rencontre de Nicolas Raiewsky, venu du monde orthodoxe. Ce contact vigoureux compléta les influences juives et celles protestantes des groupes d'Oxford pour me déterminer à une ouverture oecuménique étendue à mes amis athées et francs-maçons en attendant mes amis musulmans.

Je lus également nombre d'ouvrages de la littérature mystique ou spirituelle. Je plaiderai en 1945, à mon retour de captivité, pour une reconnaissance, par l'Eglise catholique, de l'apport profond de Martin Luther, en raison du quatrième centenaire de sa mort (1946) : en fait, l'hommage fut rendu en 1983 pour le cinquième centenaire de sa naissance. J'avais pris date !

4.— Retour de captivité et Enseignements

Dès le retour, je fis la connaissance d'Albert Camus, qui m'accueillit avec amitié et que je revis souvent. J'approfondis la lecture de ses œuvres ainsi que celles de Kafka. Et je retrouvais Teilhard de Chardin et ses œuvres. Je connus également la brève amitié de Boris Vian. Je me liais à Mounier.

Après un essai de formulation à un projet pour la réforme de l'enseignement à Polytechnique entrepris avec Pierre Bouilloche et mon Di-

recteur général, celui-ci me confia, à titre expérimental, la charge d'un enseignement de Psychologie et d'esthétique aux jeunes ingénieurs et cadres des manufactures de l'Etat (parmi eux Albert Jacquard). Ces cours attirèrent l'attention du *Civil service* britannique.

A l'occasion des cours à préparer, je complétais mes lectures (outre des stages réguliers en hôpitaux comme assistant auprès de "grands patrons" dont j'observais les démarches dans leurs relations aux clients ou malades). Ce fut pour la psychologie, le retour à Freud, Jung, Adler, Laforgue. Je me suis lié avec Charles Baudouin, qui sortait des querelles de psychanalystes et montrait que chaque référent est important (la sexualité chez Freud, la volonté chez Adler et les archétypes chez Jung). Il avait écrit une *Psychanalyse de l'Art* et des études sur Victor Hugo qui m'intéressaient au plus haut point, pour l'Anthropologie.

A l'occasion de séminaires organisés à Royaumont autour de la revue *Psyché*, j'ai eu la chance de travailler avec Dumézil, André Berge ainsi que Charles Baudouin. J'éprouvais une véritable passion pour les conceptions de Dumézil sur la tripartition du monde Indo-aryen et pour celles de Frobenius dans *L'histoire de l'art africain* et surtout dans *Le destin des civilisations*, qu'un ami me procura alors. Je fus également fortement influencé par l'oeuvre de Mircéa Eliade. La distinction entre des civilisations nomades et des civilisations sédentaires, entre des civilisations de type indo-aryen à chiffre 3, "lunaires" (basées sur le temps découpé en passé, présent, devenir) et des civilisations "solaires" à chiffre 4 (est, ouest, nord, sud) me procurait des repères pour situer l'évolution des civilisations suivant leur dominante de temps ou d'espace. J'étais très sensible au fait symbolique que nous allions basculer d'un système du monde "lunaire" très pessimiste et cloisonné (les guerres mondiales et coloniales) à système "solaire" plus convivial mais aussi plus contrasté et soumis à des turbulences avec des phénomènes aussi étonnants que la bombe atomique (pour les aspects négatifs) mais en même temps, les opérations à "coeur ouvert" (comme chez les Aztèques !).

C'est l'époque, également, de grandes lectures sur l'Islam, grâce à la rencontre de Louis Massignon avec qui nous avons créé en 1947, le Comité Chrétien d'entente France-Islam.

Mon retour de captivité a correspondu aussi à un engagement politique. Mes amis marocains me demandèrent de les aider à obtenir leur décolonisation. Je fis paraître dans *Esprit* l'article déjà mentionné et j'organisais des contacts entre les leaders marocains et les cabinets ministériels français. Je fus nommé à l'Assemblée de l'Union Française et j'y nouais une solide amitié avec l'historien Charles-André Julien et

l'ethnologue Marcel Griaule ainsi qu'avec Alain Savary. Dans mes activités, je reçus l'accueil de Robert Schuman et le soutien de Jean-Paul Sartre et de Simone de Beauvoir. Je publiais chez Seghers mon *Cantique d'amour au Maroc*. Je ferai partie de l'Assemblée de l'Union Française jusqu'en juillet 1952 et fonderai en février 1953, avec François Mauriac et Louis Massignon, le *Comité France Maghreb*.

5.— La psychosociologie

Revenant à mon corps d'origine en 1952, je fus sollicité par mon directeur général des Manufactures de l'Etat pour concevoir un service de relations humaines pour les 15 000 agents du service. Je me tournais alors vers la Cegos, où je me liais profondément avec Max Pagès, qui avait été étudiant de Carl Rogers. Grâce à lui, commencèrent alors les échanges et l'amitié avec Carl dont je lus toute l'oeuvre, et que je contribuais à faire connaître en France. Je me passionnais en même temps pour les oeuvres de Moreno et de Kurt Lewin dont une traduction des principaux textes, contestée, sous le titre de *Psychologie dynamique* était publiée en France en 1959. A l'intérieur de ce livre, un chapitre, essentiel pour moi, sur les modes de pensée galiléen et aristotélicien en psychologie rejoignait mes manières de concevoir les tensions dialectiques entre apollinien - dionysiaque, masculin - féminin, "solaire" - "lunaire". Cette pensée non aristotélicienne, je la retrouvais aussi chez Bachelard, dont *L'eau et le rêve* venait de sortir chez Corti, et surtout dans *La philosophie du non*.

J'ai arrêté en 1964 un enseignement de lettres et de philosophie en mathématiques spéciales que j'avais exercé depuis 1951, pour avoir le temps d'écrire et de publier : *Liberté et relations humaines* paru en 1966, sur le problème de la Relation dans l'éclairage rogorien, morénien, et même lewinien ; puis, en 1968, ce fut *L'administration, phénomène humain*, où je commençais à aborder ce que je développerai plus tard dans ma thèse *Du changement à l'inertie* en 1981. Le concept d'énergie sur lequel Teilhard de Chardin puis Norbert Wiener m'avaient alerté, me permettait d'analyser, d'une part, les structures sociales et institutionnelles comme accumulateurs et matelas d'énergies motrices et informationnelles, potentielles et actuelles, et d'autre part, les structures fines de la personnalité comme stabilisation des échanges énergétiques entre les personnes, rendue possible par la médiation et la protection des structures sociales. Et j'utilisais le concept d'inertie pour désigner les risques permanents de rigidité et d'absolutisation dans les structures ou les conceptions : bureaucraties ou idéologies.

Contrairement à d'autres psycho-sociologues, je ne suis pas idéologiquement hostile aux institutions. Je cherche à comprendre leur fonctionnement, je cherche à aider leurs acteurs à évoluer dans leur propre voie et dans leur vérité, en les dégageant de leurs super-structures inutiles et des entraînements d'inertie. C'est ce que j'expérimentais de 1952 à 1963 dans des fonctions de responsable des relations humaines et de l'information au S.E.I.T.A. (devenu depuis lors "la" SEITA), mais aussi comme directeur adjoint d'une usine de 400 personnes à Pantin, de 1955 à 1957, où mon ami Michel Crozier observa mes conduites "anti-bureaucratiques".

Avec Lewin, j'obtenais, dans la dynamique de groupe, la confirmation qu'un groupe n'est pas nécessairement un rassemblement d'individus identiques sur une variable quelconque, mais au contraire, plus généralement et plus opératoirement peut-être, un rassemblement de personnes différentes et cependant "interdépendantes dans la poursuite de leurs objectifs individuels".

Cette définition, la plus générale et la plus puissante qu'on ait pu donner d'un groupe, est le refus de ce que j'ai appelé le "mythe identitaire" ; elle apporte une conception contraire au mythe indo-aryen. Car le piège indo-aryen repose sur l'idée que deux êtres A et B sont ou radicalement identiques ou radicalement différents. S'il y a une différence, alors apparaît l'idée d'une exclusion totale, d'une séparation, et donc d'un ordre dur, d'une supériorité et d'une infériorité absolutisées, etc.

Le refus d'une logique de cloisonnement dans les rapports humains s'est encore alimenté pour moi aux lectures plus récentes de scientifiques et d'épistémologues. Des auteurs tels que Prigogine (*La nouvelle alliance*), Michel Serres (*Les cinq sens*), Henri Atlan (*Entre le cristal et la fumée, A tort et à raison*), Bertrand d'Espagnat (*A la recherche du réel, Une incertaine réalité*), m'ont invité à penser les phénomènes dans leur diversité, dans l'incertitude aux carrefours des disciplines, sans crainte des moments de rupture ou de "catastrophes" (cf. René Thom). Il fallait intervenir en profondeur pour accroître les rapports sociaux et les interactions entre les personnes.

6.— De la psycho-sociologie appliquée à la formation

Dès mon retour de captivité, outre la réforme de Polytechnique, j'avais été amené à me préoccuper de la réforme de l'administration et de la formation des fonctionnaires. Par la suite, j'ai fait partie de plu-

sieurs commissions, notamment la commission Bloch-Lainé de réforme de l'Enna, en 1969. A partir d'octobre 1951 jusqu'en juillet 1964, comme je l'ai dit, j'ai aussi assuré la responsabilité d'un cours de lettres et de philosophie dans deux classes de "taupe". En 1957, je participais à la rédaction d'une réforme de Hec, et j'ai accepté d'y expérimenter un cours de psychologie, pour une année.

Mais c'est de 1963 à 1976, avec mon ami Minot, que j'ai été détaché sur un poste de Maître de conférence au Ministère de l'Education Nationale pour participer à la création et à l'encadrement de l'INAS (Institut National d'Administration Scolaire) où j'ai apporté un style et une méthode pour la formation des cadres universitaires et scolaires ainsi que pour la formation des Chefs d'établissements.

Si la libération du Maroc avait été pour moi une indispensable bataille contre les humiliations du colonialisme, c'est qu'à mes yeux, la liberté et le respect des personnes sont les valeurs fondamentales. Dans le système éducatif, comme dans le système administratif, les humiliations et les pressions de conformisme et d'irresponsabilité ne sont pas plus supportables. Une fois les recrutements effectués, il est important que les temps de formation des futurs fonctionnaires ou enseignants soient conçus de façon contractuelle et accomplis en confiance et avec un "compagnonage" des formateurs. Le formateur, pour moi, n'est pas le notateur ni le "supérieur", mais l'hôte. Car je ressens que la valeur des valeurs est celle manifestée dans "l'hospitalité sacrée" témoignée par Abraham, découverte dans la vie et l'oeuvre de mon ami Massignon. Comme je l'ai exprimé dans divers livres, Abraham est l'homme de l'accueil héroïque précisément parce qu'il est paradoxalement l'homme de la fidélité tranquille à ses propres traditions. Dans la mesure où il ne craint pas pour sa propre image de lui-même, les autres ne sont pas un péril pour lui et il peut donc les accueillir sans arrière-pensée méfiante.

Dans l'aspect très héraclitéen de mon tempérament, il importait qu'il y ait conjonction et non pas répulsion des contraires. Je n'ai pas la dévotion du conflit comme certains psychologues et psychosociologues. Quand je travaille avec un groupe, je tente de montrer comment peu à peu, les antagonismes se structurent, les différences deviennent complémentaires, la convivialité apparaît alors possible, de même que l'organisation se stabilise sans gommer les antinomies. J'étais mûr pour revenir aux problèmes de l'éducation ! Ce fut chose faite en Octobre 1976, au moment de la création de l'INRP (à partir de l'INRDP où avait tant oeuvré mon ami Louis Legrand).

7.— Une "ingénierie" pour l'éducation

Ce qui m'avait le plus frappé chez Carl Rogers, homme essentiellement centré sur les attitudes d'accueil, de précautions, de présence sans pression ni distance, c'est qu'en même temps, il produisait une ingénierie thérapeutique (par exemple, enregistrements et films de thérapie tournés, pour en faire ensuite des séances de formation). J'ai pris là ma conviction qu'il n'y a pas de possibilité d'explicitier des attitudes sans disposer de processus et de supports clairs, cohérents, significatifs, pratiques. Ma formation d'ingénieur m'incitait à admettre qu'élaborer du matériel concret pour le travail des enseignants donne une garantie pour susciter des attitudes nouvelles et du changement dans les procédures. Selon ma théorie psychosociologique du changement, j'ai pris position pour une multiplicité de petits changements plutôt que pour des changements violents qui ne sont, ensuite, pas tolérés par les systèmes sociaux.

D'où mes conceptions sur la recherche en éducation et en didactique ainsi que les travaux collectifs faits à l'INRP ou ailleurs : *Recueil d'instruments et processus d'évaluation formative* (1981), *Points d'appui de l'enseignant* (1984) ainsi que le *Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale sur la formation des personnels de l'Éducation Nationale* (1982), et les modules de formation de formateurs diffusés à partir de 1982.

Je persévérerai à rechercher des plages de "jeu" et de choix dans les contraintes institutionnelles : d'où mes travaux en faveur de la pédagogie différenciée et d'une organisation diversifiée de l'enseignement. Je me mis à dépouiller la littérature consacrée à l'École et aux didactiques. Dans *Pour une école plurielle*, j'ai pu reprendre à ma manière les thèses systémiques, notamment la loi d'Ashby et de la "variété requise" pour recommander une diversité de méthodes, de supports, de moyens. Je retrouve ici ma conviction que nous sommes dans une époque d'exubérance "néo-baroque" (j'ai été fortement marqué par l'ouvrage d'Eugenio d'Ors *Du Baroque*), dans une phase d'interactions de cultures complètement différentes, ce qui suppose une attitude d'acceptation aimable de la différence. Or, notre école est encore structurée selon le mythe identitaire.

La tendance est, en effet, grande, pour le maître, de croire qu'en donnant un seul sujet à tous les élèves, il va juger en "équité". Or, comme il a affaire à des individus variés, c'est le contraire qui se passe. Il fait de l'inéquité. À l'inverse, l'éducation nouvelle relève du système "solaire", tirant parti des contrastes et des différences selon le principe de complémentarité : "Étant donné deux individus ou élèves A et B, n'im-

porte quel A peut être mis en relation d'échange d'énergie avec n'importe quel B, de façon créatrice pour les deux". Ce qui veut dire qu'en classe, il faut donner des rôles complémentaires aux élèves. Le génie de Freinet, ce n'est pas d'avoir utilisé l'imprimerie. C'est d'avoir permis aux uns d'écrire un texte libre, aux autres d'imprimer ou de taper à la machine.

Au total, au terme provisoire de ce recensement incomplet, s'il faut trouver une cohérence entre les lectures littéraires, les lectures de sciences humaines et les travaux de psycho-sociologie appliquée à l'éducation, celle-ci tient à l'optimisme combattant et méthodologique de la plupart des auteurs cités (de Claudel à Teilhard, de Péguy à Mounier, de Rogers à Lewin, de Termier à Prigogine, de Dumézil à Massignon, de Wiener à Michel Serres). Ces lectures, dans des perspectives différentes, m'ont toutes apporté une vision militante du devenir.

André de Peretti

Directeur de programme honoraire à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Ouvrages d'André de Peretti

■ Œuvres scientifiques

- *L'Administration, phénomène urbain*, Paris, Berger-Levrault, 1968, 351 p.
- *Risques et chances de la vie collective*, Paris, Epi, 1972, 222 p. (traduit en espagnol).
- *Pensée et Vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1974, 298 p. (traduit en espagnol).
- *Du Changement à l'Inertie*, Paris, Dunod, 1981, 248 p. (traduit en espagnol).

■ Œuvres pédagogiques

- *Libertés et Relations humaines*, Paris, Epi, 1966 (7e éd., 1975), 298 p. (traduit en espagnol).
- *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Epi, 1969 (2e éd., 1972), 298 p. (traduit en espagnol).
- *Les Techniques de groupe dans la formation*, Paris, Unesco, 1976, 80 p. (traduit en espagnol et en anglais).
- *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale sur la formation des personnels de l'éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, 340 p.
- *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987, 268 p.

Sous la direction d'André de Peretti

- *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 1981, 1028 p.
- *Rapport de recherche sur les "Points d'appui de l'enseignant"*, Paris, INRP, 1985, 677 p.
- *La pédagogie différenciée*, trois numéros de la revue *Les Amis de Sèvres*, Sèvres, CIEP, 1985 (n° 117, 118 et 123).

■ *Œuvres littéraires*

- *La légende du chevalier*, pièce de théâtre jouée à la Comédie Française, prix Toirac de l'Académie Française (1943).
- *Cantiques d'Amour au Maroc*, Paris, Seghers, 1952, 27 p.
- *Oratorio*, Paris, Epi, 1970, 176 p.
- *Odes et cris*, Paris, Epi, 1977, 176 p.

DE JEAN CHATEAU À DOUGLAS HOFSTADTER

Françoise Cros

"Le temps, voilà le grand innovateur."

Francis Bacon (*Des Innovations*. 1625)

FAIRE apparaître quelques éléments signifiants à travers un "voyage" particulier n'est pas chose aisée. Qu'ai-je fait des opportunités professionnelles et culturelles ? Des moments critiques émergent de ma mémoire et représentent plutôt des contractions aoristiques du passé. L'appartenance à un groupe professionnel est encore pour moi difficile à cerner. Itinéraire de recherche et itinéraire de l'individu se confondent. Il a été pourtant l'occasion de rassembler en une sorte de sténogramme, composé de rencontres de personnes et de livres, un ensemble d'actions et de réflexions sur la vie sociale et éducative.

En effet, rien ne me destinait à travailler dans un univers de recherche. Mauvaise élève, comme on qualifiait jadis cet état, je l'ai été jusqu'en terminale. Passé le bac, l'ouverture ... Ecoles primaire et secondaire ont été source d'incertitude et d'incompréhension. Cette situation passée éclaire l'itinéraire de recherche sous une double tension :

- comprendre pourquoi l'école, source d'espoir et d'épanouissement pouvait devenir pour certains la consolidation d'une désespérance ;
- démythifier la mise en scène du savoir scolaire guindé, surcodé (il faut un décodeur...) au profit d'une transversalité centrée sur l'être en devenir, sur une possible formation récurrente.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 17, 1989

Le jeu de l'enfant

Coiffeuse ou institutrice, tel était le marché conclu par ma famille qui voulait éviter une scolarité coûteuse, longue et hasardeuse. Propulsée dans une classe d'une école primaire de cité de transit, j'ai retrouvé, de l'autre côté du bureau, les écorchés vifs de la scolarité : violence, exubérances de l'émotion, intransigeance du geste. Un miroir sans pour autant avoir une prise réelle sur la situation. L'année suivante, institutrice dans une école adjacente à la rue des Rosiers, j'ai été en contact avec une langue et une culture en déchirure. Enrico Macias, une idole... Seuls les contes et surtout la cour de récréation ont été un moyen de communiquer. "Le jeu est jouissance fonctionnelle pour l'enfant" écrivait Jean Chateau (1). Dans cette ridicule cour de récréation, coiffée de deux marronniers poussiéreux, ont commencé mes premières observations.

Aux prises avec tant de questions liées aux désarrois intérieurs des élèves et malgré quelques appréhensions, j'ai refait le chemin des études, de la faculté. Propédeutique, licence, maîtrise à l'UER de psychologie de Paris VII où j'ai rencontré Jean Gagey, Jean-Marie Faverge, Juliette Favez-Boutonnier, Gilbert Simondon, Jean Daval, Jean Galifret et Colette Chiland. Tout était bon pour essayer de saisir une réalité qui m'apparaissait se dérober. La perspective pluridisciplinaire de cet enseignement (à travers la psychologie sociale, la statistique appliquée à la psychologie, la psycho-physiologie, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, etc.) conduisait à un éclairage modulant, nullement prisonnier de règles strictes. Nous en étions pourtant au sociogramme de Moreno, à la dynamique de groupe instaurée par Kurt Lewin, aux lésions cérébrales... Les pratiques de laboratoire (les fameux T.P. universitaires) étaient fréquentes où nous mesurions le poids des excréments des souris blanches avant et après un stress ! Moments inégaux dans une formation où les perspectives faisaient oublier les tracasseries présentes. Colette Chiland, accompagnée d'un "malade mental" dont nous étudions "sur pièce" les symptômes, restera à jamais gravée dans ma mémoire. Les effets, à fin de démonstration, primaient sur la déontologie ; avatars dont je me souviendrai par la suite pour la recherche. Du besoin engendrer du besoin, effet accélérant : je devais prolonger cette quête de la compréhension du mécanisme humain et social.

La logique de l'enfant (2) et conduites et conscience (3)

Pour cela, il fallait quitter le métier d'institutrice. Un concours se présente pour l'Institut National d'Étude du Travail et de l'Orientalion Professionnelle : deux années d'études pleines et passionnantes. C'est la rencontre avec quelques êtres et leurs oeuvres qui ont fait naître l'exigence de travail en recherche. Pouvoir se "battre" par les mots et par les idées.

Tout d'abord, la découverte d'un être malingre, voûté, mais lorsqu'il déployait sa parole, il devenait un géant de l'intelligence dans l'analyse des oeuvres de Piaget. Avec Pierre Greco, j'ai découvert, derrière les concepts de Jean Piaget, l'ampleur de la théorie, les replis de la méthode clinique, la pertinence des analyses structuralistes des processus intellectuels mis en oeuvre dans le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent. Chaque expérience de Piaget était décortiquée, bousculée, interrogée ; rien n'était laissé au hasard. Nous étions de plain-pied avec une méthode de recherche. Les schémas opératoires et leur inscription remplissaient nos débats.

Ensuite Pierre Bresson, avec ses manières de silence qui nous contraignaient à plonger dans le domaine linguistique, sans filet. Il ajoutait une dimension nouvelle à l'acte éducatif.

Puis René Zazzo, plus sensible à Henri Wallon, qui compensait notre rigidité déterministe biologique prononcée (par crainte de ne pas assez adhérer aux théories de Piaget), par des aspects plus sociaux et plus affectifs. "Les jumeaux, le couple et la personne" (4), tout en gardant une méthodologie de recherche, nous a introduits vers les aspects plus relationnels de la construction de la personne.

Et celui qui a le plus marqué notre génération par sa présence (même si nous ne suivions pas de façon assidue son séminaire et son cours) est Maurice Reuchlin. La rigueur de la pensée dans l'analyse des faits m'a souvent aidée à approfondir les recherches, à ne pas confondre une corrélation avec un lien de causalité. L'appréhension des variables dépendantes ou indépendantes, la constitution de groupes témoins et expérimentaux passaient au crible de sa perspicacité. Si j'ai parfois "rué dans les brancards", c'est par cet excès de rigueur qui obligeait chacun à expliciter, à rechercher les travaux et références à l'étranger. Une telle formation ne laissait pas de place à l'à peu près et c'est à elle que je dois d'avoir pu mener des problématiques de recherche qui tiennent debout. Ne pas se contenter d'un raffinement méthodologique si la

problématique n'est pas clairement exposée et délimitée. Michel Huteau, alors adjoint de Maurice Reuchlin, m'a initiée aux subtilités de la statistique. C'est là, oserais-je dire, qu'est née l'idée virtuelle de mener des recherches pouvant mieux éclairer les actions sociales, en particulier dans le domaine scolaire. Une psychologie expérimentale, certes, mais qui n'était pas menée en laboratoire, toujours inquiète d'éventuels dévoiements et de réifications des actions. Une telle approche m'a aidée par la suite à ne pas tomber dans les pièges d'une idéologie facile. On s'entraînait à la construction d'épreuves, de tests, d'enquêtes ou de questionnaires. Le long travail d'élaboration, de formulation d'items, la pré-expérimentation, m'apparaissaient comme les outils indispensables du chercheur.

La psychologie des minorités actives

Munie du diplôme d'Etat de conseillère d'orientation, je suis introduite dans les centres d'information et d'orientation où je découvre parfois inertie et impuissance. La seconde année, je travaille à mi-temps au Centre d'Information Documentation Jeunesse. La multiplicité des demandes de jeunes étudiants m'incite à tenir un carnet de bord et à commencer une série d'études de cas que je rassemble dans un document publiable. Un poste est offert en 1972 à l'INRDP auprès de Jacques Quignard pour mener des travaux avec des lycéens de la seconde à la terminale. C'est alors que commence pour moi une interrogation sur l'épistémologie de la recherche en sciences sociales et sur ses fondements.

Le ministre de l'Éducation de l'époque, Olivier Guichard, commande à l'Institut une étude sur l'expérimentation de secondes différenciées, de manière à en analyser les perspectives possibles de démocratisation, repoussant d'une année le choix des filières. Je mène alors une étude comparative des flux entre des lycées sans structures nouvelles et les lycées expérimentaux. Je circonscris les variables (liées essentiellement au milieu social des élèves) et j'arrive à la conclusion que rien n'est changé car les enfants de milieux sociaux informés utilisent une stratégie, à travers le choix des options, qui conduit aux filières dites nobles. Transmis au ministre, ce rapport est resté lettre morte.

Il me semble, à cette époque, que la clé du problème des inégalités scolaires vient en grande partie de l'émiettement des savoirs. L'interdisciplinarité fait une timide apparition en France ; évoquée par les pays anglo-saxons dès 1970, elle commence à s'appliquer aux univer-

sités pour gagner quelques enseignants de lycées français. Quelques équipes de professeurs expérimentent des pratiques pédagogiques interdisciplinaires auprès d'élèves de seconde et de première. J'en anime les rencontres et les réflexions (5). Si, jusqu'à présent, j'avais travaillé plutôt en extériorité, par prélèvement de variables, il n'était plus possible de ne pas s'impliquer dans une recherche où professeurs et chercheurs sont étroitement associés dans l'élaboration de la problématique et dans la conduite des études. Je fais alors mienne l'affirmation de René Barbier (6) selon laquelle "la subjectivité des sciences de l'homme n'est pas un obstacle à la connaissance ; au contraire, elle est une condition nécessaire pour y accéder, dans la mesure où c'est la pratique sociale qui constitue le point de départ et l'aboutissement du procès de connaissance".

Recréer un établissement scolaire plus en résonance avec les découvertes récentes sur les apprentissages, sur la cohérence entre disciplines, sur le rôle de la motivation, etc., telle était la tâche que s'était fixée Jacques Quignard en proposant un lycée, véritable laboratoire expérimental. Avec hardiesse, de nouvelles perspectives s'élaboraient en commissions. Nous participions tous avec enthousiasme à travers un travail colossal fait de propositions jusque dans le moindre détail de fonctionnement. Le ministère n'a malheureusement pas répondu à cette demande.

Faut-il ou non que l'École prenne en charge une partie de l'éducation sexuelle des jeunes collégiens ? Telle est la question que se posent professeurs, parents et ministère dès 1974, poussés par l'opinion publique et par des organisations dynamiques comme le Mouvement du Planning Familial. Que peut et que doit faire l'École pour éduquer les adolescents tout en respectant les options et les orientations familiales ? Le problème de la laïcité est soulevé : une neutralité faite de silence ou bien le choix dans la connaissance ? Un groupe d'enseignants et moi-même menons enquêtes et réflexions à propos de ces multiples questions et de leurs incidences au collège. Les professeurs de biologie semblent sensibilisés à ce problème et, aidés par la communauté scolaire, tentent d'aborder ce sujet délicat avec les élèves sur les plans informatif et éducatif (7)

1975, les collègues expérimentaux prenaient de l'envergure par leurs innovations. La rencontre avec Louis Legrand fut décisive pour les travaux de recherche à venir. Il s'agissait de "suivre" les expérimentations pédagogiques menées par les enseignants de collèges. La complexité du champ, le fait que la totalité d'un établissement était en transformation, interrogeaient le type de pratique du chercheur. C'est alors que

les bases de la formation par Maurice Reuchlin ont aidé à élaborer des outils de prélèvement d'information, à les mettre en cohérence avec les hypothèses d'action et à en rechercher la signification au-delà de l'immédiateté des actions. Le travail en équipe pluridisciplinaire devenait indispensable : ce que les enseignants vivaient dans leur collège, nous le vivions aussi à l'Institut entre chercheurs, où nous découvrions nos formations disciplinaires, nos compétences extradisciplinaires. Cette isomorphie a beaucoup aidé l'avancée des travaux des collègues expérimentaux : le cloisonnement qu'on aurait pu attendre des différents spécialistes chercheurs de l'Institut n'a pas eu lieu ; il s'est instauré des échanges avec partage de tâches cohérent et cohésif.

Par ailleurs, persuadée que l'École ne peut faire l'économie de prendre en compte la personnalité entière du jeune, j'ai accepté de participer à une équipe de recherche travaillant sur le douloureux problème de la toxicomanie. Cette dernière semblait pénétrer les lycées. Comment les adultes de la communauté scolaire prenaient en charge la toxicomanie qui se révélait à travers la pratique de certains jeunes en détresse ? Connaître les représentations que les chefs d'établissement se faisaient de la toxicomanie paraissait indispensable pour une politique future. J'ai donc, à travers des entretiens analysés minutieusement, dégagé des types de position de proviseurs face à la toxicomanie. Comment certains éducateurs pouvaient-ils encore faire "comme si" rien ne se passait alors que nous savions pertinemment par ailleurs que des jeunes, notamment en classes préparatoires où ils sont sous pression, se droguaient ? (8)

C'est alors que j'ai senti une nouvelle fois la nécessité de prolonger l'analyse de ces divers travaux, hors Institut, à l'université, dans un domaine qui me paraissait important pour le travail de recherche que je menais : celui de la psychologie sociale. Paris X - Nanterre m'est apparu comme le lieu où s'imbriquaient le mieux psychologie sociale et sciences de l'éducation. L'École, vue comme microcosme social, ne pouvait être comprise que par le détour des liens sociaux et par l'analyse de perspectives plus larges à travers d'autres institutions. Deux personnes ont alors balisé ce parcours : Gilles Ferry et Serge Moscovici.

Les réflexions sur l'implication du chercheur et le travail sur le sens des actions sociales, en particulier l'analyse des "trajets" (9) de formation, m'ont permis de mener une recherche sur les recherches que je faisais auprès des collègues expérimentaux. J'ai toujours gardé à l'esprit la question première que posait Gilles Ferry à tout chercheur : "Qu'est-

ce qui vous fait courir ?". C'est alors que je suis entrée dans des considérations anamnestiques : c'était bien toujours de souhaiter (voire agir sur) une transformation de ce système scolaire où amertumes et échecs se multipliaient encore (cruelle réactivation !). Mon intérêt pour les innovations s'expliquait par ce désir de changement. De multiples questions émergeaient : y a-t-il des innovations plus en prise avec le système scolaire ? A quelles conditions une innovation peut-elle s'instituer ? Quelles transformations doit-elle subir ? Quelles concessions doit-elle faire ? Comment s'opèrent les transformations dans le système éducatif ? Les travaux de Michael Huberman (10) proposaient une grille de lecture de cette pluralité de formes du changement. La rencontre avec Serge Moscovici a apporté une dimension nouvelle, en particulier à travers son travail sur la psychologie des minorités actives (11) où était analysée la non conformité. Cette dernière était envisagée comme processus fondamental de l'existence sociale générant un conflit toujours vu comme positif. La tension qui en émane maintient des valeurs et des opinions, résultat sur lequel repose la croissance d'une société. J'ai appliqué cette théorie des minorités déviantes aux groupes innovateurs des collèges. Le rôle de la dépendance et du contrôle social faisait jouer les pressions vers la conformité. Quel pouvait alors être le rôle du chercheur dans le changement : catalyseur, médiateur, propulseur, facilitateur ? C'est en partie sous cet angle que j'ai analysé l'expérimentation menée par Louis Legrand auprès des collèges expérimentaux de 1977 à 1981. Cela a abouti à une thèse sur l'innovation et la recherche pédagogique, soutenue en janvier 1982 (12). Les théories de Michel Crozier et Alain Touraine sont venues compléter ce travail d'analyse. Une des conclusions de cette thèse résidait dans l'existence d'un lien étroit entre recherche, innovation et formation. Si les deux premiers termes m'étaient plus familiers, le troisième laissait entrevoir une béance.

Lire les pratiques de formation d'adultes

Le départ de Louis Legrand de l'INRP a marqué un autre tournant, car je suis entrée au département de psychosociologie de l'éducation et de la formation que dirigeait André de Peretti. J'ai été ainsi plongée dans les problèmes de formation des adultes sans y être préparée. J'ai appris "sur le tas" avec bien des aléas et des questions (13). Appelée à valoriser les travaux menés lors des collèges expérimentaux auprès des établissements en rénovation, j'ai éprouvé la nécessité de chercher une cohérence entre ces diverses tâches. Les études de Gilles Ferry et

l'analyse théorique réalisée par Marcel Lesne ont ouvert une perspective de compréhension des actions de formation dans lesquelles j'étais immergée. Une phrase de Marcel Lesne m'a beaucoup aidée, lors de mes interventions en formation, à acquérir cette attitude mentale active, faite de suspensions et de rejet de tout dogmatisme, surtout quand ce dernier prend le masque de la théorie : "le praticien se doit d'être son propre théoricien d'actions, c'est-à-dire l'intelligence de son action et ce d'autant plus aisément que ces théories d'action "prêtes à porter", cultivant l'illusion du savoir vrai et non dépourvues d'ailleurs d'une certaine efficacité pratique, peuvent rendre service à des formateurs débutants, pressés ou démunis, sans qu'ils se rendent compte que leur est ainsi ôtée la virtualité de certains choix fondamentaux". La mise sur pied de modules thématiques de formation pilotée par André de Peretti, consécutive aux propositions que sa commission nationale avait faites au ministre de l'éducation, a permis de "mettre en forme" les résultats et le processus de recherche pédagogique à des fins de formation d'enseignants (14). A quelles conditions doit répondre une formation pour favoriser ou générer du changement ? Qui étaient ces formateurs patentés ? La formation envahissait le champ total de nos recherches. A la charnière institutionnelle Recherche/Formation, nous l'étions aussi de par la discipline à laquelle nous nous référions : la psychosociologie. Comme le traduit Gilles Ferry (15) "La psychosociologie est bâtarde en ce qu'elle opère sur deux registres : l'individuel et le social, le vécu personnel et les déterminations socio-culturelles ; elle est aussi Janus car elle présente une face savoir et une face pratique. Un statut scientifique bâtard, la double postulation théorique-pratique, l'engagement personnel et idéologique de ses chercheurs dans le camp social, l'analyse au second degré, situent la psychosociologie dans un rapport à la fois intense et aventureux avec les partenaires du monde éducatif". Le tourbillon dans lequel j'étais prise me semblait par trop violent pour que je puisse prendre du recul. Au départ à la retraite d'André de Peretti, une légère apathie s'est emparée de nos enthousiasmes initiaux. Un domaine, sur lequel semblaient se cristalliser les échecs des collégiens, a attiré mon attention et a permis de mieux cerner un champ de recherche et mon rôle de chercheur : j'avais le sentiment à la fois d'un repliement, d'un retrait des lieux chaotiques de la formation pour des eaux plus calmes et la possibilité de cerner enfin un "objet de recherche" considéré comme "sérieux" par un conseil scientifique. Cet objet était la pratique d'écriture chez les collégiens de 6ème et de 5ème (16), pratique sociale dont s'empare l'institution scolaire à des fins particulières par rapport aux exigences de la société. Recherche classique faite d'observations de classes, d'entretiens avec

élèves, professeurs et parents, elle a permis d'approfondir un sujet interdisciplinaire par excellence, en liaison directe avec la personnalité. La découverte : des ateliers d'écriture aux fonctions et conceptions multiples, les thèses sur la genèse de l'écriture chez l'enfant et dans les sociétés, les "chapelles linguistiques" face aux problèmes de l'orthographe et de la lecture, a décuplé ce désir profond de désaliéner l'école, de la sortir de son enfermement disciplinaire et normatif. Ce rassemblement à travers un si "petit" objet de recherche que pouvait paraître la pratique de l'écriture au collège a fait se constituer en moi une ossature reliant les travaux antérieurs autour du projet : projet d'écriture, projet individuel, projet pédagogique (17) et projet d'établissement (18)...

Les brins d'une guirlande éternelle

Le projet, ce vaste concept qui contient tout à la fois l'individu et le collectif, la théorie et la pratique, le temps et l'espace, la transformation et le misonéisme. Quel beau sujet pour un chercheur ! La transversalité par excellence ! Il conduit à poser en continu la question du sens et de la signification des actions sociales et de "nos" actes. C'est alors que pour répondre à une forte demande des organismes de formation, j'ai travaillé au projet d'établissement sous une forme nouvelle pour moi qui était de conduire en tandem, selon les deux perspectives, formateur et chercheur, les conditions d'élaboration et d'insertion d'un projet d'établissement (19). Nous poursuivons cette réflexion et cette aide auprès des enseignants et des chefs d'établissement sur le sujet apparu comme une des conditions d'existence du projet, à savoir : son évaluation. Une affaire à suivre...

Mes travaux antérieurs sur l'évaluation de dispositifs de recherche ou de pratiques sociales (collèges expérimentaux, activités pédagogiques interdisciplinaires, le niveau cognitif des élèves de 6ème, les pratiques de pédagogie différenciée, la rénovation des collèges, etc.) m'ont valu d'être chargée de cours à Paris X - Nanterre. C'est à l'occasion de rencontres avec d'autres enseignants-chercheurs de cette Université que je puise réflexions et découvertes d'ouvrages que je n'aurais jamais eu l'occasion de lire. Le livre de Douglas Hofstadter est un de ceux-là. Né à New-York en 1945, cet auteur est le fils de Robert Hofstadter, prix Nobel de physique. Par sa capacité à lier entre eux des domaines de la connaissance apparemment aussi étrangers les uns aux autres comme le dessin (par les gravures d'Escher), la musique (par la fugue de Bach), la logique mathématique (par le théorème de l'incom-

plétude de Gödel), il nous fait envisager de manière différente le savoir et son acquisition. Il fait réfléchir aux mécanismes profonds qui régissent toute pensée humaine. Cette façon de saisir nos propres processus de pensée peut éclairer les raisons de certains échecs scolaires. Il m'a semblé y voir là un éclairage de l'interdisciplinarité scolaire, au-delà même des préoccupations strictement disciplinaires.

Comme l'écrit Douglas Hostadter, "tout raisonnement implique une régression à l'infini, une sorte de guirlande éternelle". Et il me semble que, au fur et à mesure que j'avance dans les problématiques et démarches de recherche, je remonte le temps d'une manière spiralaire. La question que je tente d'approfondir concerne bien la pédagogie générale dans ce qu'elle contient de mon propre rapport au savoir marqué par le passé. Cette manière d'inscrire mon travail de chercheur s'ancre profondément dans les perplexités de mon enfance. Le projet de chercheur et le projet de la personne arrivent à se confondre.

Aussi l'itinéraire qui émerge avec ce texte ne s'est pas construit par une série d'oppositions mais dans une sorte de fondu enchaîné où les images premières refont surface dans un rapport scalant.

Françoise Cros

Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Bibliographie

- (1) CHATEAU (Jean).- *Le jeu de l'enfant*. Paris, éd. J. Vrin, 1961.
- (2) PIAGET (Jean).- *Etude sur la logique de l'enfant. Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris, Neûchatel, Delachaux et Niestlé, 1968, 7ème éd.
- (3) ZAZZO (René).- *Conduites et conscience*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1962, 2 vol.
- (4) ZAZZO (René).- *Les jumeaux, le couple et la personne*. Paris, PUF, 1960, 2 vol.
- (5) *Les enseignants de lycée et l'interdisciplinarité*. Doc. ronéoté. INRDP, 1975.
- (6) BARBIER (René).- *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris, éd. Gauthier-Villars, 1977.
- (7) *L'information sexuelle dans les classes de 6ème et de 5ème*. Recherches Pédagogiques, n° 99, INRP, 1977.
- (8) *Les chefs d'établissement scolaire et la toxicomanie*. In : *Drogue*, 1981.
- (9) FERRY (Gilles).- *Le trajet de la formation*. Paris, PUF, 1986.
- (10) HUBERMAN (Michael).- *Comment s'opèrent les changements en éducation*. Genève, B.I.E., 1976.
- (11) MOSCOVICI (Serge).- *Psychologie des minorités actives*. Paris, PUF, 1979.
- (12) Quelques articles issus de cette thèse peuvent être consultés :- Les collèges expérimentaux : un exemple de relation chercheurs-praticiens. In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 65, oct.-nov. 1983, pp. 93-103.

- Ce que suggère un collège expérimental. In : *Cahiers Pédagogiques*, n° 76, oct.-nov. 1983.
- Les conditions de la Rénovation des collèges. In : *Le citoyen de demain et les langues vivantes*. APLV, Colloque de Cerisy, 1985.
- (13) Ciel qui suis-je : chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois ? In : *Recherche et Formation*, INRP, 1989.
- (14) Voir le module de formation appelé *Pédagogie différenciée*, INRP, juillet 1983, 723 p.
- (15) FERRY (Gilles).- *La psychosociologie dans la classe*. Paris, Dunod, 1984, p. 83.
- (16) Scribe ou écrit vain ? In : *Cahiers Pédagogiques*, n° 272, août-sept.-oct. 1988.
- (17) Un projet pédagogique : condition nécessaire à toute pédagogie. In : *Les Amis de Sèvres*, Pédagogie différenciée I, n° 1, 1984.
- (18) Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en oeuvre. In : *Education Permanente*, n° 87, mars 1987, pp. 37-48.
- (19) *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon, éd. Chronique sociale, 1987.
Ils ont voulu un projet d'établissement. INRP, Collection Rencontres Pédagogiques, n° 25, 1989.
- (20) HOFSTADTER (Douglas).- *Gödel, Escher, Bach. Les Brins d'une guirlande éternelle*. Paris, Inter éditions, 1985.