

N° 19

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN 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 VIII - **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 - **Geneviève Lefort** - **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**

Rédactrice en chef adjointe : **Christiane Étévé**

Secrétaire de rédaction : **Anne-Marie Galopeau**

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

Maquette et composition de la partie bibliographique : **Philippe Champy**

Informatique : **Jean-Pierre Houillon**, **Dominique Lenne**, **Jean Pelé**

Maquette de couverture : **Jacques Sachs**

Saisie : **Liliane Attali**, **Jacqueline Bigot**, **Josette Callé**, **Ana-Sofia Belo**

Composition et impression : **Instaprint, Tours**

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données **EMILE1** (INRP-CDR). Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel © VenturaPublisher.

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 — Tél.: (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

Avis aux lecteurs par Jean Hassenforder	4
--	---

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

<i>Itinéraire d'un philosophe de l'éducation</i> par Olivier Reboul	7
--	---

Itinéraires de recherche

<i>De la pratique éducative à la recherche scientifique</i> <i>Un regard psychosocial</i> par Jean-Marc Monteil	13
<i>De la pratique de l'apprentissage à l'apprentissage de la pratique</i> <i>La médiation par la recherche</i> par Michel Fayol	21

Chemins de praticiens

<i>Un chemin de praticienne</i> par Jacqueline Puyalet	31
<i>Où pratique et recherche ne font qu'un</i> par Françoise Deconninck	39
<i>Regard sur huit ans d'éducation physique et sportive</i> par Sylvie Bonnelle	45

Repères bibliographiques

<i>Les collèges</i> par Françoise Cros et Mathilde Bouthors	53
--	----

Communication documentaire

<i>Documentation en sciences de l'éducation et en pédagogie dans la R.F.A.</i> par Jürgen Helmchen	77
---	----

Innovations et recherches à l'étranger

<i>Utilisation de l'ordinateur en classe</i> par Claire Terlon	89
---	----

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports	99
Observatoire des thèses concernant l'éducation	135
Adresses d'éditeurs	145
Summaries	147

Avis aux lecteurs

À la suite d'une suggestion des conseillers à la rédaction, "Perspectives documentaires en sciences de l'éducation" devient "Perspectives documentaires en éducation". On entend marquer, par là, que le public de la revue s'étend au-delà des professeurs et des étudiants en Sciences de l'éducation.

Perspectives Documentaires s'adresse à tous ceux qui souhaitent tirer parti de la recherche en éducation, en guidant le lecteur et en situant la littérature correspondante dans son contexte.

Ainsi, la publication est-elle destinée à la fois à la communauté scientifique des sciences de l'éducation, aux praticiens de l'éducation qui désirent aller plus loin dans leur réflexion : formateurs, enseignants innovateurs ; aux professionnels de la communication : documentalistes et bibliothécaires.

Jean HASSENFORDER



1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE D'UN PHILOSOPHE DE L'ÉDUCATION

Olivier Reboul

J'AI BEAUCOUP lu dans ma jeunesse, encore plus comme étudiant en philosophie, et sur les sujets les plus divers. Mais sur l'éducation, pour ainsi dire rien. Dans ces époques obscures, on ne connaissait ni les sciences ni la philosophie de l'éducation. On ne parlait encore que de "pédagogie", et la pédagogie était tout à fait indigne d'un étudiant en philosophie, ou même d'un étudiant en général. Les choses ont-elles tellement changé ?

Nous avons pourtant une camarade, militante d'un mouvement chrétien, qui nous affirmait que nous devons nous passionner pour la pédagogie, puisqu'elle était, après tout, notre avenir. Nous laissons parler cette "pégote" avec un mélange de respect et d'agacement ; nous avons tellement mieux à faire que de la pédagogie ! Après tout, pensions-nous en manière d'excuse, il serait toujours temps d'apprendre à enseigner sur le tas, quand nous en aurions vraiment besoin. On le voit, ce refus provisoire de la pédagogie partait d'un principe tout à fait pédagogique : on n'apprend vraiment que si la situation vous incite à apprendre.

Pourtant, comme étudiant, je dus lire en tout cas deux livres traitant d'éducation : *L'éducation morale*, d'Emile Durkheim, et *Le jugement moral chez l'enfant*, de Jean Piaget. Deux livres dont je pense qu'ils m'ont beaucoup marqué, ne serait-ce que par leur opposition.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

Si je lus Durkheim, ce n'est pas pour me préparer à l'enseignement, c'est parce que je devais "faire de la sociologie", ce qui à l'époque signifiait lire Durkheim. Je fus sensible à la rigueur de sa pensée, à la force de son style, comme dans ses autres livres. Mais j'étais irrité par son dogmatisme, qui me paraissait réducteur.

De même, si je lus Piaget, ce fut uniquement pour "faire de la psychologie", avec un peu de morale en prime. Je fus émerveillé par l'ingéniosité et la richesse de ses enquêtes, ainsi que par le bon sens de ses conclusions. Piaget me révélait que le mot "morale" n'a pas un sens mais deux, ainsi que les termes connexes comme "justice", "responsabilité", "sanction", "société" et, pourquoi pas, "éducation". J'adhérais pleinement à ses critiques contre la morale "autoritaire" de Durkheim. Et ses conclusions sur le self-government à l'école me paraissaient l'évidence même. Étais-je donc parti pour être un adepte de l'Éducation nouvelle ? Ce ne fut pas si simple.

Depuis, j'ai relu ces deux livres, toujours avec la même admiration. Mais mon jugement s'est nuancé. Piaget ? Il se donne tout de même la partie belle, en tirant de ses enquêtes une conclusion pédagogique qu'elles comportent pas. Rappelez-vous : il dit que l'enfant découvre dans ses jeux la bonne morale, celle de l'autonomie et de la coopération, alors que l'école ("traditionnelle", bien sûr) le maintient abusivement dans la morale de la contrainte aveugle de la petite enfance. Piaget veut donc que l'école s'inspire du jeu, que tous les programmes soient optionnels et que le maître ne soit plus qu'un grand camarade. Qui ne voit pourtant que les enfants, livrés à eux-mêmes, découvrent non pas l'autonomie et la réciprocité, mais bien plutôt une solidarité de bande, à la fois hiérarchique et exclusive, bien loin de la démocratie dont rêve le psychologue suisse. Si l'école doit jouer un rôle, il faut qu'elle soit d'une autre essence que le jeu, donc il faut "un temps pour jouer et un temps pour travailler".

Durkheim ? Je pense maintenant qu'il m'a encore plus influencé qu'agacé. Contre une théorie de la laïcité à courte vue - qui est un peu celle de Piaget qui refuse comme "primitif" tout ce qui est sacré - Durkheim affirme que le sacré, indépendant des diverses religions, survit à leur disparition et qu'il est au cœur de l'éducation elle-même, sa forme moderne étant le respect de la société et de la personne humaine. Au-delà de bien des conflits actuels sur la liberté et l'autorité, Durkheim montre que le rapport éducatif n'est pas interindividuel - le "formateur" et le "formé" - mais social ; autrement dit, le maître n'est jamais qu'un représentant, et

c'est là ce qui légitime son autorité. Toutefois, le grand sociologue échoue dans sa définition de l'autonomie, qui est pourtant, selon lui, le trait spécifique d'une éducation moderne et laïque ; il échoue, parce qu'il la réduit naïvement au savoir scientifique.

Bon, les études doivent bien finir un jour ; et je me retrouvai affecté à un poste de professeur de philosophie. Par acquit de conscience, je décidai de lire *Les propos sur l'éducation*. Je connaissais déjà plusieurs livres d'Alain, mais non celui-là, pour les raisons sus-dites ! Je me souviendrai toujours de ce bel après-midi de septembre où j'ouvris ce livre, pour ne plus jamais le refermer tout à fait. Comme tout un chacun, je fus d'abord choqué par l'"anti-pédagogisme" de certains aphorismes : "Ce qui intéresse n'instruit jamais", "La classe aux murs nus...", "Le maître sans coeur...". Mais c'était comme un pic qui faisait sauter en moi une chape de lieux communs, jusqu'à ce que se fit jour, difficilement, la lumière. Motivation ? "L'homme se forme par la peine : ses vrais plaisirs, il doit les gagner, il doit les mériter. Il doit donner avant de recevoir. C'est la loi" (n° 5). S'adapter à l'enfance ? Mais "toute l'enfance se passe à oublier l'enfant qu'on était la veille (...) Et l'enfant ne désire rien de plus que de ne plus être enfant" (n° 3). Pourtant, Alain (qui apprit la pédagogie dans Rousseau) se rapproche de l'éducation nouvelle au moins sur trois points. D'abord, par son respect inconditionnel de la liberté ; à Locke, qui recommande de rosser le petit menteur, il répond : "Que manque-t-il ici ? Il manque que le petit menteur demande lui même à être rossé" (n° 3). Ensuite, par un souci d'une pédagogie active ; contre les cours mais aussi les histoires intéressantes, contre les images et l'audio-visuel : l'élève ne progresse jamais qu'"en ce qu'il fait" (n° 6). Enfin, par son respect inconditionnel des différences, que l'éducation, loin d'étouffer, doit faire éclore, "dans cette foi imperturbable qui veut chacun comme il est" (n° 23). Contre Durkheim, Alain me révélait que si l'éducation est bien sociale, la vraie société n'est pas la nation mais l'humanité.

Cette lecture m'incita, je crois, à faire ma thèse d'Etat sur Alain. Mais je ne crois pas qu'elle m'ait beaucoup aidé dans mon métier de professeur ; je n'en ai tiré que très tard l'idée de faire quelque chose comme une "classe-atelier", ou même de dissocier l'enseignement du cours magistral. J'avais la bonne excuse que les *Propos sur l'éducation* ne concernent guère que l'école primaire. Je me disais la même chose de Freinet.

Celui-là, je l'ai découvert moins dans ses livres - que je trouve dogmatiques, sommaires et sentencieux - que chez ses disciples. J'admirais sa pédagogie, mais sans me sentir concerné. D'ailleurs, je rencontrai un jour

Freinet lui-même et lui demandai si ses méthodes pouvaient s'appliquer à la classe de philosophie : "Bien sûr, répondit le maître ; mais dites-vous bien que vous n'obtiendrez rien tant que vos élèves ne seront pas, dès le primaire, passés par Freinet". Insondable modestie des pédagogues...

Non, ce n'est pas Freinet qui m'a posé des problèmes, c'est 68. Je le découvris tout au début des années soixante avec deux textes. D'abord la célèbre conférence de Carl Rogers, *Enseigner et apprendre*, où il déclare qu'on ne peut plus enseigner, que cet acte d'autorité est inutile quand il n'est pas nuisible. A l'époque, un dirigeant syndical répondit que ce texte était le dernier coup porté par la réaction au corps enseignant. Il est de fait que Rogers nous fit trembler sur nos bases. Pourtant, je découvris bientôt que ce n'est pas le maître que menace Rogers ; au contraire, il lui confère une importance très proche de celle des sages antiques ou indous. Non, ce que détruit Rogers, c'est le savoir, la vérité, la culture ; en ceci, il m'apparaissait comme la forme sympathique de l'impérialisme américain. Rogers, dont je respecte d'ailleurs la leçon de tolérance et d'ouverture, n'a sans doute pas voulu de telles conséquences, mais je pense qu'elles sont "la pente" de sa doctrine.

L'autre texte fut *L'entrée dans la vie*, de Georges Lapassade, le premier coup de clairon de 68. Disciple d'Alain et de Kant, je voyais dans la majorité l'expression même de l'autonomie et donc dans l'adulte la fin de l'éducation. Et voilà qu'on nous déclare que cette fin n'est qu'un "achèvement", que l'homme véritable n'est pas "l'adulte-étalon" (jeu de mots ?), mais l'adolescent informe et protéiforme ; que la seule éducation qui vaille est la permanente, sans maître ni programmes. Ce livre m'a secoué. J'ai mis du temps à saisir sa contradiction profonde : peut-on dire à la fois que l'adulte n'existe pas et qu'il est la pire des choses ? Qui plus est, Lapassade détruit des siècles d'efforts courageux vers plus d'autonomie et de pensée lucide, pour aboutir à une apologie de l'infantilisme. Comme disait Kant : *Es ist so bequem unmündig zu sein*, c'est si commode de rester mineur.

D'ailleurs, dès après 68, je fus nommé à l'Université de Montréal avec, dans mon cahier des charges, la philosophie de l'éducation. Je lus alors des masses de livres sur l'éducation, des meilleurs et des pires. Au Canada, 68 battait son plein. Mais j'y découvris aussi ce qui en était l'antidote absolue, je veux dire la philosophie analytique anglo-saxonne, pour qui la philosophie consiste à se demander ce qu'on veut dire, et si on a le droit de le dire. Méthode rigoureuse, qui permettait de mettre en question les grands slogans éducatifs de l'époque : "L'école dans la vie",

qu'est-ce que cela veut dire ? De déjouer les fausses alternatives : liberté ou contrainte, tradition ou novation, comme si le "ou" s'imposait ! Méthode inféconde aussi, car en tout elle "laisse les choses en l'état", ne justifiant aucun changement, ni même aucun jugement de valeur. Vous voulez "faire la révolution" ou "changer l'école" : libre à vous, mais que voulez-vous dire quand vous le dites ? Peut-on ainsi borner la philosophie ?

De nombreuses lectures sur l'éducation, j'ai tiré mon livre *Le langage de l'éducation*, où je tente de montrer le caractère polémique et manichéen qu'a presque toujours le discours pédagogique, quelle que soit son idéologie propre. Selon les idéologies, j'ai pu discerner cinq types de discours pédagogiques : le "contestataire", qui met en cause de façon radicale les institutions éducatives, famille, école, université ; le "novateur", qui veut qu'on parte de l'enfant, prêche la créativité, la motivation, la coopération ; le "fonctionnel", qui prétend faire de la pédagogie une technique scientifique ; l'"humaniste", inspiré de la *païdéia* antique, qui met en avant la culture désintéressée et le jugement personnel ; enfin l'"officiel", sorte de pot-pourri des quatre autres, d'où il tire telle ou telle arme selon les circonstances.

Aujourd'hui, je pense que mes cinq discours sont toujours là, mais que leur importance relative n'est plus la même. Le discours contestataire n'est plus guère qu'un souvenir historique ; il était d'ailleurs intenable ; peut-on enseigner qu'il ne faut pas enseigner, dénoncer l'école tout en en vivant ? Ses ténors sont d'ailleurs devenus des pontifes de l'université. Le discours novateur, grâce aux travaux sur la pédagogie différenciée, semble être devenu plus précis et donc plus convaincant. Le discours humaniste, que je disais en perte de vitesse, a connu un sursaut avec les ouvrages de Milner, Jacqueline de Romilly, etc. Mais avec une différence : alors que l'humanisme classique tendait à ignorer la pédagogie, celui-ci l'agresse carrément, en y voyant une conspiration diabolique contre... contre l'orthographe, les chronologies, les bases, la morale, la culture ; cet humanisme sans ouverture d'esprit, aveugle à ce qui n'est pas lui, ne mérite plus son nom. Heureusement, une belle exception, le livre de N. Postman, *Enseigner, c'est résister*, où j'ai retrouvé le souffle de Durkheim, Alain, Piaget.

Le discours officiel, lui, n'a pas changé, comme "la mer qui change toujours"... Le plus frappant, c'est l'importance qu'a pris le discours fonctionnel, ou techniciste, avec l'entrée en force de l'informatique dans l'enseignement français. Quand on sait que cette "information" s'est faite sans

aucune expérience préalable, sans que personne ait jamais montré que l'informatique était utile (ou nuisible) aux écoliers, on se demande si la technique n'est pas devenue une fin en soi.

Pour terminer, je me pose une question : ces lectures, d'ailleurs tardives, m'ont-elles été utiles ? Plus généralement, lire sur l'éducation rend-il service à l'éducateur ? Je veux espérer que oui ; mais je n'en sais trop rien. Maintenant, quand on lit, faut-il se demander pourquoi ?

Olivier Reboul

Professeur de philosophie de l'éducation à l'Université des sciences humaines de Strasbourg

Ouvrages d'Olivier Reboul

L'homme et ses passions selon Alain, Paris, PUF, 1968, 2 volumes.

Kant et le problème du mal, Université de Montréal, 1971.

L'éducation selon Alain, Paris, Vrin, 1974.

Nietzsche, critique de Kant, PUF, 1974.

Le slogan, Complexe/PUF, 1975.

L'endoctrinement, PUF, 1977.

Langage et idéologie, PUF, 1980.

Qu'est-ce qu'apprendre ?, PUF, 1980, 1983, 1988.

Le langage de l'éducation, PUF, 1984.

La rhétorique, PUF, 1983, 1986, 1989, "Que sais-je ?", n° 2133.

La philosophie de l'éducation, PUF, 1989, "Que sais-je ?", n° 2441.

DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE A LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UN REGARD PSYCHO-SOCIAL

Jean-Marc Monteil

POURQUOI et par quelles voies devient-on chercheur ? Lorsque cette question s'applique à soi, elle ouvre brutalement le chemin de la mémoire. Aussi faut-il exercer une vigilance extrême pour éviter le piège d'uchronie et ne pas raconter l'histoire telle que l'on aurait voulu qu'elle se déroulât mais bien telle qu'elle s'est déroulée.

Comme pour beaucoup d'enfants des classes que l'on dit défavorisées et qui vivaient à la campagne loin des centres urbains, rejoindre le lycée tenait pour moi de l'aventure. C'est pourquoi ce jeune instituteur remplaçant qui, en 1956, est parvenu à convaincre mes parents d'accepter de laisser partir les bras d'un fils aîné en direction de l'univers peu familier de la ville, demeurera certainement toujours présent en ma mémoire. C'est ainsi que je découvris les études que l'on appelait chez nous supérieures ! Suffisamment informé, mon instituteur avait choisi de m'inscrire dans

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

un établissement où il était possible d'aller au terme du cycle secondaire. J'allais donc cheminer jusqu'au baccalauréat. La faculté s'ouvrait alors devant moi mais les conditions matérielles et familiales exigent parfois de certains enfants qu'ils prennent, eux-mêmes, très tôt en charge leur destinée. Ce fut mon cas. Je rencontrai alors le monde du travail dans ses aspects les plus "manutentionnaires" avant de découvrir celui de l'éducation par le biais de la surveillance puis de l'enseignement. Ces deux dernières activités me permirent alors d'entreprendre, à 22 ans, après un parcours hors des sentiers de la culture académique, des études de philosophie auxquelles, croyais-je, mon premier prix de la classe de philosophie devait inévitablement me conduire. J'accomplis donc un cursus de philosophie (licence) conjointement à une formation en psychologie dans laquelle j'allais persister.

Ce très personnel détour ne doit rien à un irrépressible besoin de se laisser aller à la confiance. Les éléments qui le jalonnent sont, en effet, sans doute à l'origine même de la naissance de mon désir d'accéder à une pratique de chercheur et vraisemblablement constitutifs des objets qui, aujourd'hui, donnent sens à cette pratique. Les conditions d'insertion d'un petit campagnard, dans un univers organisé par des institutions et des professeurs avec lesquels il partage si peu de choses, ne sont certainement pas sans influence sur la représentation qu'il se forge des savoirs et de leur utilisation. C'est pourquoi, très vite, dès l'obtention de ma maîtrise (composée des certificats de psychologie génétique et de psychologie sociale auxquels j'ajoutai un certificat de sociologie de la connaissance), j'envisageai la préparation d'une thèse pour étudier l'influence des dispositifs sociaux sur les comportements de sujets en formation. C'est sous l'autorité bienveillante de ce formidable érudit qu'était Henri Desroche, alors Directeur d'Études à l'EHESS et à qui je dois une part importante de ma culture non strictement psychologique, que je préparai et soutins en 1978 à Paris ma thèse de troisième cycle.

Au cours de ces années de thèse, j'entrai en contact avec des approches diverses de l'étude de la formation des adultes. Approches éprouvées alors dans la fréquentation de nombreux colloques situés entre militance coopérative et sciences sociales et pédagogique. C'est d'ailleurs à l'un de ces colloques que je dois d'avoir rencontré mon ami et complice Michel Fayol. Cette rencontre appartient à ces événements trop rares qui résistent au temps et qui, dans notre cas, résistent si bien que nous avons aujourd'hui solidairement construit, dans nos universités respectives, les formations de troisième cycle qui permettent à nos étudiants de découvrir à leur tour la pratique de la recherche.

En dépit de leurs richesses, ces échanges, dus à la fréquentation du monde de la pratique et de la recherche coopératives, me sont apparus assez vite insuffisants pour aborder avec des outils conceptuels et méthodologiques satisfaisants les questions qui occupaient mon esprit d'apprenti chercheur. Questions dont je peux aujourd'hui rendre compte par l'interrogation suivante : les conditions sociales dans lesquelles un sujet est amené à opérer sont-elles déterminantes de la façon dont il opère et des performances qu'il réalise ? Et, si oui, en quoi et comment le sont-elles ? Ce type de questionnement me conduisit alors à une exploration systématique de la littérature scientifique dans le domaine de la psychologie sociale et notamment de la psychologie sociale cognitive. Le sujet de thèse de doctorat d'état que je déposai en 1978 avait ainsi pour titre : contribution à une psychosociologie des conditions de productions intellectuelles chez l'adulte. Dans ce travail je m'efforçai de repérer puis de comprendre les effets cognitifs consécutifs à des variations de dispositifs sociopédagogiques chez des adultes en situation d'acquisition et de production de connaissances. Parvenu à son terme, ce parcours de recherche donna lieu à soutenance en 1982 à l'université de Bordeaux. J. Wittwer, avec la tolérance et l'éclectisme qu'on lui connaît, avait réuni un jury composé de M. Brossard, J. Caron, W. Doise, G. Lerbet. Quelques années auparavant, J. Caron avait participé à ma formation et m'avait soutenu dans des moments difficiles, G. Lerbet m'avait, lui, dès 1973, encouragé à poursuivre des études de troisième cycle. A l'occasion de cette soutenance je nouai avec W. Doise et son laboratoire de Genève des relations que je considère aujourd'hui comme ayant eu une influence importante pour le développement de ma pratique et de mes objets scientifiques. J'entrai alors de plain-pied dans la psychologie sociale théorique et expérimentale. Mon ambition nouvelle de parvenir à étudier les comportements en rapport avec l'activité de connaissance, dans une perspective visant à articuler l'individuel et le social, allait trouver son ancrage conceptuel. En effet la distinction, opérée par Doise en 1982, en quatre niveaux - intra-individuel-interindividuel-positionnel-idéologique-, me renforça dans l'idée d'envisager l'étude des processus cognitifs - étudiés au niveau intra-individuel - en relation avec des processus sociocognitifs, repérables dans le champ des pratiques sociales, telles que les pratiques de l'éducation et de formation, nécessairement associées chacune à une fonction ou place sociale relevant du niveau positionnel et donc de l'histoire sociale du sujet. Cette rencontre a orienté ma démarche de chercheur de manière majeure et cela dès ma nomination comme professeur en mars 1983 à Clermont-Ferrand où j'étais assistant depuis 1980 après

avoir quitté le collège de Saint-André-de-Cubzac en Gironde. Collège dans lequel j'avais été nommé en 1974 après une année de stage consécutive à la réussite au concours de conseiller d'éducation et après avoir exercé le métier de psychologue dans une institution psychiatrique. Cette activité de psychologue au contact de pathologies lourdes m'amena d'ailleurs, tellement j'avais le sentiment d'être démuné face à ces détresses quotidiennement éprouvées, à chercher un complément de formation. J'avais alors suivi à la faculté des sciences de Bordeaux des enseignements de neuro- et psychophysiologie. Bizarrement, je dois sans doute à cet enseignement de très bon niveau une de mes préoccupations intellectuelles actuelles, non encore traduite en problématique de recherche, concernant le lien entre émotion et cognition.

Installé au sein de mon collège, j'oubliais progressivement l'univers psychiatrique. Confronté à des problèmes d'échecs scolaires nombreux j'allais prendre conscience de l'importance des contextes sociaux sur l'activité d'accès à la connaissance. Ce que confusément ma propre expérience d'élève m'avait déjà révélé. En effet, situé dans une zone où le vignoble bordelais n'atteint pas la luxuriance de celui du St-Emilionnais, ce collège accueillait une majorité d'enfants de salariés agricoles et de travailleurs saisonniers. Dès lors, confronté à la réalité de nombreux échecs scolaires, il convenait d'agir, notamment sur l'aménagement des conditions sociopédagogiques susceptibles de pallier les handicaps socioculturels. Il me fallait bien admettre que les nombreux courants sociopédagogiques qui traversent régulièrement l'école étaient insuffisants pour définir, même minimalement, des situations pédagogiques qui soient, ne serait-ce que faiblement, prédictives d'une amélioration des performances de ces élèves en échec. C'est pourquoi, impliqué avec les enseignants dans un bricolage pédagogique, au sens où Lévi-Strauss entend ce terme, j'ai éprouvé le besoin de m'engager dans l'étude des conditions psychosociales susceptibles de tenir un rôle dans le procès d'accès au savoir. Cela d'abord selon des approches phénoménologiques puis, très vite, je pris conscience de la nécessité de construire les objets de recherche, de telle sorte que les conditions de leur étude fournissent les moyens de la réfutabilité des conclusions portées en leur nom. En effet, les nombreux débats, tenus sur la base de ces observations faiblement armées, tournaient invariablement soit à l'affrontement idéologique, soit à des régulations de complaisance gouvernées par les réalités institutionnelles. De cette époque date ma conviction de ne pas livrer l'étude des problèmes de l'éducation à des amateurs, fussent-ils éclairés. C'est pourquoi, sans pour autant fermer l'horizon à des approches complé-

mentaires, la démarche expérimentale, par les nécessaires comparaisons qu'elle implique, constitue à mes yeux une modalité privilégiée de la pratique scientifique pour tester nos conjectures. Je suis d'autant plus libre à l'égard d'une telle position que j'ai, comme en témoignent notamment mes deux premiers livres parus en 1980 et 1985, travaillé aussi en compréhension selon des approches descriptives.

C'est donc avec un état d'esprit imprégné à la fois de volonté de scientificité et d'une bonne dose de réalisme, forgé au contact d'un terrain parmi les plus difficiles, que je m'engageai résolument, dès ma nomination comme professeur, dans la création d'un laboratoire de recherche susceptible, autour d'un petit nombre de jeunes enseignants-chercheurs, de participer à la fois à une mission de recherche fondamentale et à des actions d'intervention dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Je rencontrai, à travers Jacques Fontaine, son président de l'époque, un écho favorable du conseil scientifique de mon université, laquelle abrite en son sein les sciences et les lettres. Dois-je dire ici que j'ai en quelque sorte rendu à cette université ce qu'elle m'a donné en acceptant de lui consacrer, comme vice-président et comme directeur d'UFR, mes temps de loisirs pour ne pas hypothéquer le temps de recherche. Ces choix-là, beaucoup d'enseignants-chercheurs et ceux qui partagent le quotidien de leur vie, en connaissent aussi le prix. Soutenu donc par mon université et encouragé par F. Bresson à construire une structure de recherche légère mais durable, je déposai en 1983 un projet d'équipe recommandée, projet auquel la direction de la recherche donnait son accord. Dès lors tout alla très vite. Avec M. Fayol nous conjuguions nos moyens et nos volontés pour mettre en place une formation de troisième cycle associant recherche fondamentale (DEA) et recherche de terrain (DESS). Cela après avoir, à Clermont, reconstruit un second cycle et installé la psychologie dans une UFR, en l'extrayant de la Faculté des lettres où elle constituait un département. Cette double orientation (DEA-DESS) dans laquelle nous avons engagé nos universités respectives ne relève en aucune façon d'une confusion entre les deux niveaux mais, au contraire, procède d'une conception selon laquelle la recherche fondamentale, dans le domaine de la connaissance et de ses déterminants et à travers les méthodes qui sont les siennes, mérite parfois d'être traduite en vue de sa diffusion hors d'un cercle réduit de spécialistes. De ce point de vue les étudiants de DESS constituent sans doute le chaînon permettant de faire de la bonne psychologie appliquée.

Aujourd'hui le laboratoire de psychologie de Clermont est pour la deuxième fois recommandé par la direction de la recherche. Il entretient

de nombreuses relations nationales et internationales. C'est ainsi qu'en collaboration avec mon bon collègue J.L. Beauvois, j'ai impliqué ses membres dans un projet de groupement scientifique, lequel groupement a déjà été reconnu associable au CNRS. Les objectifs du laboratoire n'ont fait que s'affirmer en direction d'une démarche visant à produire au niveau fondamental une recherche de haut niveau. Recherche nourrie par des problématiques toujours en rapport avec l'étude de l'activité de connaissance d'un sujet socialement inséré et conduite selon les règles de la méthode expérimentale. Le recrutement de jeunes enseignants-chercheurs, méthodologiquement bien formés (trois dans les trois dernières années) constitue sans doute la meilleure garantie de sa pérennité en même temps que l'assurance de voir les étudiants d'aujourd'hui mieux armés que ceux d'hier pour conduire les recherches de demain.

Cette position volontariste d'une recherche exigeante n'indique pas pour autant l'abandon du cadre de l'action. Pour avoir été confronté de très près aux difficultés de la pratique, notamment éducative, je ne saurais oublier l'importance que revêt le fait d'être coupé des savoirs, soit à cause de leur caractère spécialisé, soit à cause de leur absence de diffusion. C'est pourquoi je suis profondément convaincu de l'impérieuse nécessité de former un corps de praticiens capables de transmettre et d'implanter sur le terrain de l'éducation et, plus généralement, de la formation, les savoirs et méthodes issus de la recherche fondamentale. Mais, de plus, la formation devrait leur permettre, à partir de l'action, de participer à la reformulation de problèmes susceptibles à leur tour d'interroger le chercheur. C'est ce à quoi, avec M. Fayol, nous nous attachons dans les formations de troisième cycle dont nous avons la responsabilité.

Confronté, pendant une dizaine d'années, aux réalités de la pratique de terrain je ne peux ni ne souhaite, devenu chercheur, faire abstraction de ces réalités. Cependant une irréductible différence existe entre le chercheur et le praticien. La recherche et la responsabilité d'équipes de recherche imposent de penser les problèmes en termes de programmes et les réponses à ces problèmes en termes d'hypothèses alors que le cadre des pratiques réclame le plus souvent l'urgente mise en place de l'action. On ne saurait pour autant considérer toute communication comme impossible entre les chercheurs et les praticiens, bien au contraire. Pour la qualité de cette communication une condition demeure indispensable : ne pas chercher la confusion entre l'activité des uns et des autres. J'ai appris, parfois à mes dépens, que faire de la recherche réclame des outils méthodologiques et conceptuels dont l'acquisition implique une forma-

tion souvent incompatible avec la réalité de l'action sur le terrain. C'est sans doute pourquoi il faut créer des conditions susceptibles de permettre aux praticiens, qui en manifestent le puissant intérêt, de se former à et par la recherche. Mais croire possible de faire naître un chercheur par la seule familiarité du praticien avec la recherche et ses méthodes, relève soit de l'ignorance de ce qu'est véritablement la démarche scientifique soit d'une conception démagogique de la formation. Or la gestion quotidienne des problèmes pédagogiques réclame un corps de praticiens solidement accroché, par la formation permanente, à l'actualité des savoirs que les chercheurs s'efforcent de construire en tenant compte de problèmes susceptibles, parfois, d'émerger du cadre de l'action. Enseignant-chercheur, responsable d'un laboratoire et de formations de troisième cycle, je n'ai pas oublié les difficultés qui furent les miennes lorsque, pour faire face aux réalités éducatives de terrain, je cherchais les outils conceptuels qui me permettraient de poser en d'autres termes les problèmes rencontrés. C'est pourquoi je suis de plus en plus convaincu que les chercheurs doivent assumer, avec des exigences équivalentes à celles qu'ils se donnent dans leur démarches scientifiques, la diffusion des savoirs produits dans les laboratoires, c'est ce que je me suis efforcé de faire dans un livre sur "l'éduquer et le former". Pour la réussite de l'entreprise il convient cependant, dans les publications destinées aux praticiens, d'introduire un coefficient minimal de réalité. On ne saurait susciter l'intérêt et encore moins fournir des connaissances utilisables si l'on s'adresse aux non-spécialistes dans les termes utilisés pour informer la communauté scientifique de sa discipline de recherche.

A la lumière de mes expériences de praticien et de chercheur, il m'apparaît que l'avenir de l'éducation dépend en partie de la capacité que nous aurons à résister aux modes pédagogiques, à privilégier le fond au détriment de la forme, cela dans un univers où la culture dominante retient volontiers seulement l'écume des choses. Il nous faudra aussi la volonté de promouvoir une recherche exigeante qui, par définition, ne peut fournir de réponses toutes faites aux problèmes de tous les jours. Si ces conditions sont respectées peut-être pourra-t-on alors faire de l'éducation et de la formation une priorité non plus seulement discourue mais enfin pratiquée.

Jean-Marc Monteil

Professeur de psychologie

Directeur du Laboratoire de psychologie de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand

Bibliographie indicative

- Monteil, J.M. (1980), *Bureaucratie ou évolution?*, Maurecourt, Mésonnance.
- Monteil, J.M. (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, Editions Universitaires.
- Monteil, J.M. (1986), Systèmes de formation et paradigme STI, in A. Demailly et J.L. Lemoigne (Eds), *Sciences de l'intelligence, science de l'artificiel*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 376-384.
- Beauvois, J.L., Joule, R. et Monteil, J.M. (1987), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome I. Théories implicites et conflits cognitifs*, Fribourg, Delval.
- Monteil, J.M. (1987), Savoirs psychosociaux et éducation : les relations entre groupes, la dissonance cognitive, *Revue Française de Pédagogie*, n° 80, 99-111.
- Monteil, J.M., Chambres, P. (1988), Privation sociale et différenciation catégorielle : un essai d'exploration expérimentale, *Psychologie et Éducation*, 2, 23-37.
- Monteil, J.M. (1988), Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations sociocognitives : un effet de différenciation comportementale dans le champ scolaire, *European Journal of Psychology of Education*, 2, 3-18.
- Fayol, M. et Monteil, J.M. (1988), The notion of "script" : from general to developmental and social psychology, *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 4, 335-361.
- Beauvois, J.L., Joule, R. et Monteil, J.M. (1989), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome II. Représentations et processus socio-cognitifs*, Fribourg, Delval.
- Monteil, J.M. (1989), *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Monteil, J.M. et Fayol, M. (1989), *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DE LA PRATIQUE DE L'APPRENTISSAGE À L'APPRENTISSAGE DE LA PRATIQUE

LA MÉDIATION PAR LA RECHERCHE

Michel Fayol

1. - Devenir instituteur

COMME pour beaucoup d'autres enfants issus de la classe ouvrière, l'accès au grade d'instituteur constituait un idéal. Pour mon père -manoeuvre à la SNCF- et pour ma mère -au foyer- il s'agissait là de l'ambition suprême.

La voie était ainsi toute tracée. Elle me conduisit de l'école élémentaire E. Zola à Montluçon à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Moulins via le collège (alors CEG). Une scolarité banale en somme et, à dix huit ans, je me retrouvai à Meaulne, à quelques kilomètres du pays d'A. Fournier, devant une trentaine d'élèves de CM1, CM2, Fin d'Études 1 et 2... dont douze environ devaient se présenter au "Certificat d'Études" (CEPE) et,

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

si possible, y être reçus. Lourde responsabilité donc pour un jeune maître car, dans le village, la réussite au CEPE constituerait l'épreuve majeure décidant au moins autant de l'avenir de l'instituteur que de celui des élèves ! Je crois me souvenir que tout se passa bien : tous furent admis. Par la même occasion, ma réputation se trouva assise.

Au cours de la première année, le travail de préparation et de correction était tel que j'y consacrais mes samedis et dimanches sans parvenir à réfléchir sur ma pratique. J'eus plus de latitude les deux années suivantes et je commençai alors à me poser un certain nombre de questions. J'observai notamment que les performances en "expression écrite" restaient faibles malgré un travail régulier. La même remarque valait, bien qu'à un moindre degré, pour la résolution de problèmes. En fait, des difficultés surgissaient dès lors que les exercices n'étaient plus de simples applications d'algorithmes.

J'en vins ainsi à remettre en cause la méthode (un bien grand mot !) que j'utilisais et je recherchai un certain nombre de nouvelles possibilités. J'en arrivai très rapidement à recourir à la correspondance scolaire, au roman scolaire collectif, aux activités s'articulant autour de la coopérative. Je trouvai en la "grammaire fonctionnelle" de L. Legrand un instrument précieux : enfin une grammaire visant explicitement (à travers des exercices) l'amélioration de la production. Du livre d'exercices j'en vins à lire *L'enseignement du Français à l'école élémentaire* (Delachaux et Niestlé, 1966). J'adhérai aux thèses de l'auteur avec d'autant plus d'enthousiasme que je découvris, sur la quatrième couverture, qu'il avait été instituteur avant d'occuper les fonctions d'Inspecteur d'Académie. Il me semble, rétrospectivement, que la prise de conscience qu'un tel parcours était possible, a constitué une espèce de révélation dont je n'ai que beaucoup plus tard mesuré la portée.

D'activité nouvelle en activité nouvelle, j'en arrivai rapidement à me demander si les exercices que je proposais aux élèves étaient efficaces ; entendons par là *plus* efficaces que les exercices traditionnels. Je tentai alors de délimiter des indices et d'étudier leur évolution. Les résultats furent à la hauteur des moyens dont je disposais ; quasi nuls. Pourtant, cet échec eut un mérite essentiel : me faire prendre conscience que ma formation -notamment méthodologique- était insuffisante. J'ignorais alors ce qu'était un groupe témoin et, surtout, qu'il existait des instruments susceptibles de déterminer le caractère plus ou moins significatif d'une variation.

2. - Les études universitaires

Ainsi, le souci d'améliorer ma pratique *et* la prise de conscience de lacunes conceptuelles et instrumentales dans ma formation, me conduisirent à rechercher des aides. A l'École Normale d'abord, mais l'apport fut très limité. Auprès de G. Avanzini ensuite, qui me reçut à Lyon et m'expliqua que ne pourrais entreprendre d'études en Sciences de l'Éducation qu'après avoir obtenu un DUEL (le DEUG d'alors). A l'Université de Clermont-Ferrand enfin, où je m'inscrivis en Septembre 1971. J'avais 24 ans et, déjà, plusieurs années de pratique.

En quatre années, j'obtins la Maîtrise de Psychologie (Clinique *et* Génétique : deux certificats) tout en travaillant, à temps plein, à 140 km de l'Université. En effet, des raisons familiales m'avaient amené à quitter l'Allier pour le Cher et j'enseignais alors en CE-CM à Orval, banlieue ouvrière de Saint-Amand-Montrond.

La réussite universitaire attira sur moi l'attention de trois enseignants : J. Caron, F. Laplassotte et G. Lerbet. Tous trois m'incitèrent à poursuivre des études et je dois à G. Lerbet de m'avoir introduit auprès de J. Wittwer qui dirigea mes deux thèses.

L'approche des problèmes du langage était alors largement dominée par la psycholinguistique chomskyenne. Mes préoccupations personnelles -améliorer ma pratique, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite-, ma formation antérieure -psychologie génétique à forte inspiration piagétienne et psychologie du langage- et les contraintes épistémologiques propres au développement de la psycholinguistique, me conduisirent à étudier, pour ma thèse de troisième cycle, les rapports entre syntaxe et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans. Une assez large revue de questions, une série d'expériences, des nuits et des vacances passées à lire, dépouiller, rédiger... et, en juin 1976, je soutenais devant F. Bresson, F. François et J. Wittwer.

Les nécessités académiques m'avaient alors quelque peu éloigné des soucis de la pratique quotidienne de la classe. J'étais, pour la réalisation de ma thèse, entré dans une logique de type recherche *fondamentale*. Cela signifie qu'au lieu de partir directement d'un problème soulevé dans le cadre de l'action, j'avais élaboré une problématique à partir des questions que se posait, de manière *interne*, la psycholinguistique d'alors (ou, plutôt, ce que je percevais comme tel).

Je vécus assez mal ce clivage intra-personnel. D'une part, enseignant à temps plein (en CE-CM), je devais fabriquer des progressions, élaborer

des exercices, construire des outils d'évaluation ; tout cela de manière plutôt étonnante, les outils théoriques s'avérant insuffisants (et même parfois nocifs ; cf. l'introduction massive des concepts de la grammaire générative). D'autre part, chercheur en psycholinguistique, il me fallait disposer d'un cadre théorique et méthodologique pour soulever des problèmes, émettre des hypothèses et conduire des expériences. Entre ces deux pratiques, je ne parvenais à établir que des relations éphémères et ponctuelles.

L'année 1977 devait m'amener à réfléchir plus particulièrement à ce problème. De fait, ma thèse achevée, je n'en étais pas moins toujours instituteur (je n'avais encore jamais essayé de changer de profession) et les perspectives d'accès à l'enseignement supérieur étaient alors très restreintes, surtout dans les Sciences Humaines. Je décidai alors de me présenter au CRIDEN et, pour cela, je fus conduit à lire ou relire un certain nombre d'écrits traitant des relations théorie-pratique. Cette année de "mise à distance" allait décider de la suite de ma carrière.

En mars ou avril 1977 parurent les (rares) postes d'Assistant ou Maître-Assistant en Psychologie ou en Sciences de l'Education. Je posai ma candidature, sans grand espoir. Un poste notamment avait retenu mon attention, celui de Montpellier, avec, pour intitulé, Formation de Maîtres (futurs mathématiciens, physiciens, etc.).

J'eus, en quelques semaines, le sentiment d'assister à une brutale accélération de l'histoire (la mienne). Dans une ambiance générale plutôt morose, je fus reçu major au CRIDEN et, une semaine plus tard, élu en tête de liste sur le poste de Montpellier. Je passai sans doute les vacances les plus désagréables de ma vie (jusqu'à alors !), ne parvenant pas à prendre de décision : les deux orientations me plaisaient pour des raisons différentes -recherche vs action- et j'aurais souhaité pouvoir exercer l'une et l'autre.

Enfermé, provisoirement, dans ce dilemme, je décidai néanmoins de poursuivre mes recherches. Toutefois, au lieu de m'inscrire a priori dans un cadre théorique comme pour mon troisième cycle, j'optai pour une tout autre démarche : je choisis de travailler sur un thème directement inspiré par la pratique de classe. C'est ainsi que, poursuivant dans la voie de l'étude du langage, j'en vins à étudier la *production du récit écrit* chez l'enfant de 6 à 10 ans.

Aujourd'hui, ce thème est devenu "commun" mais, en 1977, le nombre de publications le concernant était très restreint. Le lecteur pourra s'en convaincre en consultant la bibliographie -relativement complète- de

mon ouvrage *Le récit et sa construction*, paru en 1985 chez Delachaux et Niestlé. Ironie du sort... ou plutôt, phénomène courant dans la recherche scientifique, c'est en 1977, dans une revue nouvelle - *Cognitive Psychology* (tout un programme...) - que devaient paraître deux des articles les plus fondamentaux concernant le récit : celui de Mandler et Johnson et celui de Thorndyke. Je l'ignorais lorsque mon sujet de Thèse d'Etat fut déposé à Bordeaux.

3. - Devenir enseignant-chercheur

Je passai donc juillet et août 1977 à découvrir, Propp, Barthes, Greimas, Genette, etc. et à essayer de choisir entre une carrière d'IDEN et une carrière de Maître-Assistant. Septembre arriva et je suivis, à Saint-Amand, le stage d'IDEN en situation. Octobre vint avec le regroupement au Centre d'Auteuil. De réflexion en réflexion, je finis par opter pour le poste de Montpellier. Dois-je dire que quelques formateurs du Centre IDEN m'y avaient incité ?

Mon passage à l'Université des Sciences et Techniques du Languedoc reste une période privilégiée sur les plans individuel et professionnel. De fait, je pus y conduire, dans une ambiance extrêmement agréable (grâce au Pr. Maurin) et dans de très bonnes conditions matérielles, une large série de recherches dans des domaines différents mais complémentaires.

Je travaillai d'abord dans le cadre de l'IREM et je pus ainsi, en collaboration avec G. Audibert et S. Maury, conduire des expérimentations sur la résolution de problèmes de géométrie et sur l'acquisition des probabilités. Dans le même temps, les activités menées avec ces collègues me permirent de cotoyer, de manière quotidienne, des enseignants de mathématiques, de physique, etc. intervenant à différents niveaux.

Je travaillai également en Didactique des Sciences avec des collègues physiciens (J. Lassalle) et chimistes (D. Cros, M. Chastrette, M. Maurin) dans le cadre d'un contrat européen qui m'amena à connaître l'enseignement des Sciences en Angleterre. Là encore, la collaboration fut fructueuse et me permit, à la fois, de mieux percevoir les problèmes que soulevait la pratique quotidienne des enseignants et de reformuler un certain nombre de questions plus théoriques.

Je participai aussi au développement du secteur audio-visuel sous l'égide de L. Higounet. Bien qu'apparemment éloignée de mes thèmes de travail, cette activité m'amena à étudier de manière approfondie le

problème du codage de l'information. Et aujourd'hui encore, les questions soulevées -comment coder du tri -ou du multi- dimensionnel dans de l'uni -ou du bi- dimensionnel- restent au centre de mes préoccupations.

Je poursuivis enfin mes propres recherches dans le domaine de l'acquisition du récit. Elles progressèrent essentiellement grâce aux encouragements de F. Bresson et aux théoriciens qu'il me fit découvrir (notamment A. Culioli et J.P. Bronckart, devenu depuis un ami) ; grâce aussi à l'observation quotidienne que je pus faire de mes deux fillettes... Toutes deux acceptèrent sans jamais rechigner de raconter leurs aventures pendant que je branchais subrepticement un magnétophone. Je leur dois l'essentiel des faits mis en évidence depuis, relativement à l'emploi des formes verbales.

Au cours d'un congrès à Mulhouse je retrouvai J.M. Monteil que j'avais aperçu entre deux bureaux à Clermont-Ferrand où nous étions tous deux chargés de cours. Nous nous connaissions peu mais, en quelques jours, un amitié solide naquit. Elle nous a permis, à l'un et à l'autre, de développer, en étroite collaboration et en nous soutenant mutuellement, nos laboratoires et nos formations de troisième cycle. Elle nous permet encore aujourd'hui d'échapper à la solitude du chercheur et du responsable de formation.

En quelques années donc je découvris à Montpellier, le monde de l'Université et des enseignants-chercheurs. Loin de m'éloigner de la pratique pédagogique, l'accès au statut de chercheur me permit d'élargir à des niveaux et disciplines jusqu'alors peu ou mal connus de moi l'éventail de mes connaissances de l'enseignement. Dans le même temps, les très bonnes conditions de travail qui étaient les miennes me permirent d'accumuler une abondante documentation conceptuelle et empirique relative à ma recherche personnelle.

Tout alla très vite.

Le 14 Mars 1981, je soutenais ma thèse de Doctorat d'Etat à l'Université de Bordeaux II devant un Jury composé de P. Artemenko, A. Culioli, F. Bresson, J.P. Bronckart, M. Brossard et J. Wittwer.

4. - Fonder un laboratoire

Sitôt le Doctorat d'Etat acquis, je posai ma candidature à deux postes de Professeur, l'un à Bordeaux II -où je souhaitais rejoindre J. Wittwer, M.

Brossard et J.M. Monteil- l'autre à Dijon. Je fus retenu sur les deux mais un haut personnage estima judicieux de m'envoyer plutôt à Dijon. Si, aujourd'hui, je ne regrette pas cette décision, je dois dire que la manière dont elle fut prise par le haut personnage en question me remplit encore d'amertume.

Arrivé à Dijon, j'entrepris très vite de constituer un laboratoire de recherche. Mon ambition était simple : mettre en place une structure légère -5 à 6 personnes- susceptible de mener *conjointement* des recherches de type *fondamental et des interventions* au niveau de l'*instruction* et de la *formation*.

J'eus la chance d'être écouté et par les responsables de la politique scientifique de la Région Bourgogne et par le vice-président de l'Université chargé du Conseil Scientifique. Le sous-encadrement catastrophique de Dijon me permit aussi de disposer de quelques postes créés. Aussi, en cinq ou six ans, je pus recruter une équipe en veillant, le plus soigneusement possible, à sélectionner sur dossier en fonction des compétences et de la complémentarité des spécialités.

Dans le même temps, la collaboration avec J.M. Monteil nous conduisit, sur les conseils éclairés de F. Bresson, à mettre en place une formation de troisième cycle qui, elle aussi, a pour ambition de coupler recherche fondamentale (par un D.E.A.) et recherche de terrain (par un DESS). Il s'agit là d'une politique volontariste visant à développer conjointement les deux secteurs tout en refusant l'amalgame et la confusion.

Aujourd'hui, le laboratoire a été, par deux fois, recommandé par la Direction de la Recherche, il vient d'être rattaché au CNRS et il draine chaque année un nombre non négligeable de contrats publics et privés. Il dispose d'un appareillage assez perfectionné permettant à tous nos étudiants de troisième cycle de s'initier à l'utilisation de l'informatique et des statistiques. La structure est donc solidement constituée et, peu à peu, les membres qui la constituent accèdent au grade de Professeur.

La politique générale reste la même. Il s'agit toujours de développer une recherche fondamentale de haut niveau seule susceptible d'assurer une reconnaissance européenne et internationale sans laquelle *aucun laboratoire* ne peut -et ne pourra !- survivre. Cette recherche-là se pose à elle-même ses propres problèmes, selon une logique de la différenciation, de la complexification et de l'intégration. On ne saurait lui faire grief d'un manque de réalisme : ses critères sont la recherche d'une "vérité" et non celle d'une réussite dans l'action, même si, à terme et parfois très vite, elle peut éclairer et améliorer cette dernière.

Il s'agit ensuite de faciliter l'émergence et l'encadrement de recherches de terrain. Celles-ci émanent directement des préoccupations des praticiens. Il s'ensuit qu'elles ne peuvent pas toujours être traitées de manière rapide et, surtout, pertinente. Il faut parfois refuser de répondre car on ne dispose pas des outils nécessaires ou parce que les questions sont "mal posées". Et, lorsqu'on accepte, il faut adopter un critère d'efficacité plutôt que de "vérité scientifique" ; cela ne signifiant en rien qu'on fait des concessions, notamment sur les méthodes de recueil et de traitement des données.

Il reste enfin à assurer les inter-relations entre recherche fondamentale et recherche de terrain. J'ai, sur ce point, une conviction déjà ancienne : cette tâche doit être confiée à des gens ayant pour tâche spécifique l'utilisation des connaissances ainsi disponibles à des fins pratiques. Je parlerais volontiers d'*ingénieurs*, profession qui correspond exactement à la compétence requise. A moyen ou long terme, il s'agit donc de contribuer à la création d'une nouvelle profession ; nouvelle pour les champs ici considérés.

5. - En résumé

De praticien -je fus 12 ans enseignant à l'école élémentaire- je suis devenu chercheur. Ce faisant, j'ai dû passer de la gestion quotidienne de problèmes pédagogiques réels et dignes du plus haut intérêt à la gestion à moyen et long terme de programmes de recherches ayant leur logique propre mais néanmoins dignes du même intérêt. Dans cette perspective, le problème m'est apparu comme étant celui d'assurer un dialogue et des relations entre questions émanant du terrain et problématiques issues de la recherche, cela *sans qu'il y ait confusion des rôles ou des objets de travail*.

Les questions soulevées dans le cadre de l'action méritent tout notre intérêt mais il n'est pas toujours possible d'y répondre de manière pertinente au moins à court terme. Les questions issues de la recherche fondamentale paraissent souvent obscures voire inutiles : elles ne le sont aucunement et méritent la même attention que les précédentes. Toutefois, leur exploitation à court terme est rarement possible ni même souhaitable.

Dès lors, désormais directeur de Laboratoire et responsable d'une formation de Troisième Cycle, je considère que l'une des tâches les plus urgentes pour le devenir de nos disciplines réside dans la création d'un corps d'*ingénieurs* ayant vocation -de par leur formation et de par leur

rôle- d'assurer avec *réalisme* l'introduction de certains concepts et méthodes de la recherche fondamentale dans la pratique *et*, dans le même temps, de *favoriser* la reformulation et le traitement des problèmes issus de l'action par les chercheurs.

N'est-ce pas ainsi que les choses ont progressé dans les Sciences dites exactes ?

Michel Fayol

*Docteur en psychologie et sciences de l'éducation, docteur es lettres
Professeur de psychologie à l'Université de Dijon
Directeur du Laboratoire d'étude des acquisitions et du développement (LEAD)
rattaché à l'UIRA 665 du CNRS*

Bibliographie indicative

- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. et Gombert, J.E. (1978). Arithmetic problem formulation and working memory load. *Cognition and Instruction*. 4, 183-202.
- Fayol, M. et Monteil, J.M. (1988). The notion of schipt : from general to developmental and social psychology. *European Bulletin of Cognitive Psychology*. 4, 335-361.
- Fayol, M. (1985). Nombre, numération, dénombrement. Que sait-on de leur acquisition ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 70, 59-77.
- Fayol, M. (1987). Le contrôle de la production du langage par l'enfant. *Bulletin d'audiophonologie* (n° spécial), 3,6.
- Fayol, M. et Gombert, J.E. (1989). (Sous la direction de). L'écrit, perspectives de psycholinguistique génétique. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 73.
- Adam, J.M. et Fayol, M. (1989). (Sous la direction de). Connecteurs et démarcations graphiques. *Langue Française*, n° 81.
- Monteil, J.M. et Fayol, M. (1989). *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble : PUG.
- Fayol, M. (1989). *Le nombre et l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

UN CHEMIN DE PRATICIENNE

Jacqueline Puyalet

ELABORER un chemin de praticien m'amène à faire deux remarques : d'une part, je viens de terminer ma treizième année en tant qu'enseignante en mathématiques et le chemin parcouru me semble en conséquence bien modeste ; d'autre part, si j'interroge l'évolution qu'il a suivie, je la vois liée à beaucoup d'éléments en apparence indépendants et dans lesquels, ce qu'on pourrait appeler des "savoirs" sur l'éducation, l'enseignement, la pédagogie, la didactique, y interviennent pour une part relativement minime, me semble-t-il.

Ensuite, s'il s'agit de considérer des changements intervenus dans la pratique, l'exercice me paraît difficile. En effet, si certains d'entre nous sont d'abord novateurs dans leur pratique et éprouvent alors le besoin d'enrichir leurs expériences en faisant appel à des connaissances établies ou en interpellant des savoirs institués, j'ai l'impression de fonctionner un peu à l'opposé. C'est une vague sensation de malaise, une impression, non encore identifiée à l'époque, d'être à l'étroit dans cette cotte mal taillée pour moi de prof de maths qui m'a entraînée à rechercher autre chose (sans trop savoir quoi d'ailleurs) et m'a permis d'accéder à un certain nombre d'informations arrivées à point nommé sur le plan professionnel. De là à leur accorder un rôle prépondérant relativement à des changements, il y a un pas que j'ai du mal à faire... C'est pourquoi avant d'aborder la contribution de ces savoirs et les questions qu'ils posent, je ferai une large place aux points d'ancrage autour desquels s'est effectuée une certaine évolution, si évolution il y a.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990