

N° 22

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

À la recherche du sens de l'éducation

par Claude Bernard 7

Itinéraires de recherche

De la pédagogie en internat à l'éducation familiale

par Paul Durning 23

*De l'épistémologie pragmatique à la signification paradoxale :
en quête de la compatibilité*

par François Tochon 37

Chemins de praticiens

Itinéraire d'une enseignante en milieu tsigane

par Marie-France Siriès 57

De la classe au quotidien... à l'animation pédagogique

par Raymond Ouzoulias 67

Repères bibliographiques

Intelligence artificielle et formation

par Claire Terloni 75

Communication documentaire

Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs

par Séraphin Alava 95

Innovations et recherches à l'étranger

L'enseignement par la famille : une alternative redécouverte

(États-Unis) 103

La rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (Québec)

par Nelly Rome 107

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 119

Observatoire des thèses concernant l'éducation 153

Adresses d'éditeurs 167

Summaries 169



1

ÉTUDES

A LA RECHERCHE DU SENS DE L'ÉDUCATION

Claude Bernard

Cet itinéraire de lectures n'est pas une nomenclature de tous les ouvrages lus, ce qui serait difficile, ni même une sélection de livres. C'est une rapide évocation des ouvrages qui ont été à l'origine d'une passion, d'une cristallisation de lectures.

Lire beaucoup de livres, ce n'est pas nécessairement être un rat de bibliothèque. On peut lire des livres partout. Et le premier livre, c'est le grand livre de la Nature. C'est en allant chez les nomades du désert que j'ai compris les littératures de l'antiquité. Le Croissant fertile m'a particulièrement enthousiasmé pour les textes présémitiques et sémitiques (S.N. Kramer). Et c'est en terre germanique que je me suis passionné pour Luther, Grimmelshausen (Simplicius Simplicissimus), Goethe (Faust), Hegel, Nietzsche... Dans leur milieu, ils ne flottent pas comme un nuage dans le ciel. De même, on ne peut étudier B.F. Skinner, déraciné de la société américaine. Sur l'océan agité de la vie, les livres sont les meilleurs amis. Ils édifient peu à peu une vision plus cohérente et plus globale du monde. L'enseignant, en effet, fonde l'éducation sur sa Weltanschauung. Pour construire une telle synthèse, en perpétuelle évolution, sur la toile de fond de l'enseignement, il faut puiser à toutes les sources : lettres, sciences sociales, sciences exactes... Les livres sont, pour le lecteur, comme les étoiles dans le ciel : ils sont reliés entre eux par des lignes imaginaires qui forment des constellations.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

* Première constellation : la littérature

La littérature est, pour l'écolier, source de vie intellectuelle. Le ciel étoilé a toujours émerveillé, et même parfois inquiété, l'homme ; mais la littérature, en exprimant le sentiment humain, lui donne de nouvelles dimensions. Villon, Ronsard, du Bellay métamorphosent un paysage gris en un paysage grisant. Les livres bien écrits (le discours de G. Buffon, par ex., sur «le style») sont les symphonies de l'esprit. «L'étranger» de Camus, «La nausée» de Sartre ont mieux transmis le message existentialiste que «L'être et le néant» de J.-P. Sartre. La littérature universelle est l'éducatrice du genre humain, comme le montrent les trois grandes religions du Livre : l'Ancien Testament, le Nouveau Testament, le Coran.

La littérature brasse en son sein toutes les matières. Elle raconte une histoire moins desséchée que l'histoire scolaire (Michelet, «Histoire de France», et, en particulier, les pages sur Jeanne d'Arc). Elle décrit la beauté de la terre où nous habitons. Elle développe le sentiment de la nature (J.-J. Rousseau, «Les romantiques») et l'amour de la France (René Bazin, «La douce France»). Elle nous renseigne sur ce que nous sommes (La Bruyère, «Les moeurs de ce siècle»). Elle devine ou croit deviner la raison pour laquelle nous sommes. La poésie entraîne parfois l'écolier sur les sommets vertigineux de la métaphysique, dans une ontologie qui ne dit pas son nom. Mais à s'approcher de trop près de l'absolu, ne risquait-on pas de se brûler les ailes (A. Rimbaud, «La lettre du poète voyant») ? La littérature nous élève au-dessus du présent et nous montre là-bas, à l'horizon, d'où nous venons et où nous allons (J. Bossuet, «Le discours sur l'Histoire universelle», V. Hugo, «La légende des siècles», «La Fin de Satan»). Elle sensibilise l'écolier aux problèmes sociaux et politiques (V. Hugo, «Les Misérables», «Le dernier jour d'un condamné»). La beauté de certains textes suscite l'émotion (une «Nuit d'Amérique» de Chateaubriand dans «Atala», «Les Arbres» de V. Hugo). Chateaubriand, dans le «Génie du Christianisme» évoque le souffle de l'esprit : «Quelle présence mystérieuse est au coeur de la Beauté ?» La littérature véhicule aussi la sagesse pratique (La Fontaine, «Les Fables»). Elle allume, chez l'écolier, la passion des sciences (les romans de Jules Verne).

La littérature est la plus belle maîtresse d'école : elle lie l'abstrait et le concret, le réel et l'imaginaire, la raison et le sentiment, le visible et l'invisible. Par ses symboles puisés dans la nature, elle est, comme le rêve, le langage de l'inconscient.

La littérature, en peignant la nature, exprime aussi le sentiment du sacré. Aussi conduit-elle au seuil de la philosophie.

* Deuxième constellation : la philosophie

La beauté des textes enseignés à l'école fait jaillir un sentiment profond d'exaltation. L'enchantement devant le spectacle de la nature est source aussi de frayeur. Quel est donc le sens de l'Univers ? Le sens de l'éducation dépend, en dernier ressort, du sens du Tout. Mais on ignore le sens de l'Univers et on ne sait même pas si le réel a un sens. Peut-on dans ces conditions fonder les finalités de l'éducation morale ? C'est tout le problème qui se pose au chercheur. Pour comprendre l'homme, il faut étudier aussi l'Univers. La littérature est fascinante, mais l'émotion n'est pas raison. Le «Discours de la Méthode» (Descartes), en troisième, fut pour moi, une révélation. La vérité, enfin, n'était pas liée à l'autorité ; la vérité, c'était l'idée claire et distincte. Mais l'évidence n'est plus le chemin lumineux. Quand l'écolier grandit et devient chercheur, il se heurte à un grave problème. La recherche scientifique exige la vérification, mais on ne peut pas tout vérifier et tout n'est pas vérifiable. De plus, la vérification est une démarche héroïque en sciences humaines. (M. Grawitz, «Méthode des sciences sociales» ; sous la direction de J. Piaget, «Logique et connaissance scientifique» ; G. Ganguilhem, «Etude d'histoire et de philosophie des sciences» ; H. Poincaré, «La valeur de la Science»). Aussi la philosophie, qui n'est pas patiente par nature, est-elle un continuel dépassement de la science. Elle est finalement un acte de foi rationnel. Elle pose des questions et propose toutes les réponses possibles. Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? (F. Van Steenberghe, «Ontologie»). Et pourquoi y a-t-il de l'ordre plutôt que le chaos complet ? Et pourquoi y a-t-il de la conscience ? L'homme (terrestre et extra-terrestre s'il existe) est-il le seul être conscient de l'Univers ? L'Univers est une intelligence inconsciente, mais d'où vient l'intelligence ?

Sans doute, la conscience est-elle en puissance dans la matière, mais alors qu'est-ce que la matière ? La nature apparaît comme une pyramide de miracles : le miracle de l'être, de l'ordre, de la conscience, de la beauté, de l'amour... L'Univers va apparemment vers l'homme, mais vers quel homme ? Le but de l'Univers est-il d'accoucher de son futur maître ? Selon des scientifiques (J. Monod, «Le Hasard et la nécessité»), l'homme est le produit du hasard et du brassage éternel de la matière. La matière éternelle est un postulat de la raison, mais personne ne sait le sens d'un

terme infini, transcendant et unilatéral. Imaginons seulement un nombre si grand qu'il soit impossible de lui ajouter une seule unité !

L'homme est en puissance dans la matière, comme une possibilité sans fatalité. Goethe est aussi en puissance dans l'alphabet, et pourtant... Et l'alphabet de la matière, avant l'émergence du sens, d'où vient-il ? Hubert Reeves («L'heure de s'enivrer») écrit : «La nature est structurée comme un langage». Si «l'eau est un mot composé de deux lettres nommées hydrogène et oxygène», quel message l'eau apporte-t-elle à l'homme ? «Le fleuve, dit H. Hesse, dans Siddhartha, enseigne que le temps n'existe pas. Le fleuve est partout simultanément, à sa source et à son embouchure... Rien ne fut, rien ne sera... Lorsque Siddhartha, prêtant l'oreille au son de ces mille et mille voix qui s'élevaient en même temps du fleuve... les écouta toutes également, dans leur ensemble, dans leur unité, alors il s'aperçut que... son Moi s'était fondu dans l'unité, dans le tout.» Mais qui parle exactement ? Est-ce le fleuve qui parle à Siddhartha ? Ou est-ce l'homme qui fait parler l'Univers ? Pour l'homme moderne, l'Univers est un livre qui n'a pas de sens (Camus, «Le mythe de Sisyphe»). Finalement, la vie vaut-elle la peine d'être vécue (Sertilanges, «Notre vie») ? Mais l'Univers est beau ; et l'art aussi (V. Cousin, «Du vrai, du beau et du bien»).

Mais la beauté, liée au désir infini de l'homme, n'a de sens que si elle est infinie (Platon). «Plus on comprend l'Univers, dit S. Weinberg, plus il apparaît vide de sens... Je le mets au défi de répéter ces mots en écoutant -comme je le fais en ce moment- les Noces de Figaro de Mozart», écrit Reeves. Si l'Univers n'a pas de sens, comment peut-on expliquer le désir du sens chez l'homme ? Pourquoi l'Univers enfante-t-il une intelligence affamée de sens ? Sans prendre ses désirs pour des réalités, y a-t-il un animal assoiffé sans source quelque part pour le désaltérer ? Y a-t-il dans un coin un oiseau sans ciel pour voler ? Si l'Univers n'a pas de sens, rien n'a de sens, mais cette proposition crève dans sa contradiction interne. L'homme est le produit de l'évolution, mais l'être ne vient pas du Néant. On compte dans le sens progressif mais, en réalité, le plus précède le moins, le un précède le zéro. L'embouchure explique aussi bien le fleuve que la source (Teilhard de Chardin, «Le phénomène humain»).

«Borné dans sa nature, infini dans ses vœux

L'homme est un dieu tombé qui se souvient des cieux.»

Lamartine exprime bien le malaise profond de l'être fini qui aspire à l'infini (St-Augustin, «Les Confessions»).

Qu'est-ce donc que l'homme, ce «roseau pensant» dont parle Pascal ? Peut-il penser l'être en tant qu'être ? Peut-il penser tout l'être ? Que peut connaître l'homme (Kant et la critique de la Raison) ? Peut-il, par son esprit, découvrir si l'Univers a un sens ? Et si oui, lequel ? La philosophie, dans sa quête du sens, se heurte au problème de l'esprit : Quelles sont les capacités et les limites de l'esprit ? Apparemment, l'intelligence humaine ne peut comprendre le sens de l'Univers. Elle est obligée d'abdiquer ou de se réfugier dans la foi. Peut-elle du moins suivre l'évolution de cette double attirance vers l'ordre et le désordre ; le désordre perce, si on regarde le monde actuel. Mais alors, comment peut-on expliquer ce retour au chaos à une époque où règnent les dieux de l'efficacité, de la scientificité et de la technicité ? Mais d'où vient le chaos ? Et comment est né le Cosmos ? Qu'y avait-il avant le Big Bang ? L'origine est peut-être un mythe. Mais alors, qu'est-ce qui fonde l'ordre du monde ? La Bible évoque les ténèbres primordiales : «La terre était déserte et vide ; les ténèbres couvraient la surface de l'abîme et l'esprit de Dieu planait sur les eaux... Dieu dit : «Que la lumière soit !»

Et la lumière fut... Et Dieu sépara la lumière des ténèbres... Il y eut un soir, et il y eut un matin : ce fut le premier jour.»

Démocrite a une conception moins poétique, mais plus scientifique, de l'être matériel : le Monde est composé d'atomes éternels qui se meuvent dans le vide. Le mouvement nécessaire groupe les atomes dans un tourbillon et forme des corps.

Epicure explique l'agrégation des atomes par le hasard.

L'observation des phénomènes, selon Enésidème et Empiricus, révèle des successions ou des simultanités, et non des causes et des effets.

L'organisation n'a pas toujours existé. Elle suppose l'existence d'une information antérieure dont l'origine demeure mystérieuse. Après le Big Bang, le refroidissement primordial engendre une structuration progressive de la matière. Mais comment peut-on expliquer le passage d'une matière homogène à une matière organisée ? La gravitation est insuffisante pour créer des structures dans un milieu homogène. On suppose donc l'apparition d'infimes inhomogénéités.

La matière est une combinaison d'un petit nombre d'atomes. Dans le ciel comme sur la terre, les atomes se combinent selon les mêmes lois. Ce langage est universel. Les lettres engendrent des mots. Les mots engendrent des phrases. Les phrases engendrent des livres. Ainsi, le regroupement des corpuscules forme des corps de plus en plus complexes.

Entre l'infiniment petit et l'infiniment grand se développe l'infiniment complexe.

Pour comprendre l'ordre et le désordre, on peut formuler trois hypothèses :

1) L'ordre est, mais le désordre apparaît dans l'être fini.

2) Le chaos est, mais il engendre des oasis d'ordre. L'ordre change continuellement ; tout se trans-forme. Par le hasard et la nécessité, le brassage éternel structure, déstructure, restructure... Il n'y a pas de substance, il n'y a pas de sujet. Il n'y a que des relations entre des éléments.

3) Il y a du chaos, mais il s'évapore peu à peu. L'ordre est la cible de l'évolution.

On obtient le triptyque suivant :

1) Le texte est écrit. Il ne reste qu'à apprendre à lire.

La nature et l'histoire sont des langages.

2) Il n'y a pas de texte, ou plus exactement, il n'y a que des textes éphémères comme des éclairs dans la nuit. Tous les textes sont en puissance dans l'alphabet, mais combien émergeront dans le mouvement éternel pour disparaître aussitôt ou presque ?

3) Au commencement, le texte n'est pas, mais une main invisible écrit sous nos yeux. L'oméga, la fin de l'évolution, c'est le texte écrit et achevé.

Ces hypothèses déterminent la vie intellectuelle et morale.

L'essence du travail intellectuel, c'est :

1) soit chercher le sens

2) soit combiner les éléments en sélectionnant les relations qui « marchent »

3) soit inventer un sens, car le sens n'est pas, mais devient.

Quant à la morale, elle consiste :

1) soit à obéir à des commandements considérés comme « divins »

2) soit à se battre pour un « contrat social » provisoire qui repose sur du sable, puisqu'aucune justice ne règne au ciel ou sur la terre (sauf un semblant de justice)

3) soit à bâtir un monde qui réduise la loi de la jungle, étende les droits de l'homme.

On ne peut opter avec certitude pour une de ces hypothèses : remarquons seulement que l'empire de la prédictibilité, édifié laborieusement

par les pionniers de la science moderne, est en train de vaciller comme un colosse sur ses pieds d'argile. Le mouvement du système solaire, par exemple, n'est pas prédictible sur 100 millions d'années (Bergé, Pommeau, Vidal, «L'ordre dans le chaos» ; J. Gleick, «Chaos» ; I. Ekeland, «Le calcul, l'Imprévu» ; B. Mandelbrot, «Les objets fractals» ; H. Laborit, «Dieu ne joue pas aux dés»).

· L'histoire, par contre, malgré tous les efforts des philosophes de l'histoire, ressemble toujours au mouvement brownien. Qui aurait prévu au début du XXe siècle, après les espoirs soulevés par la science au cours du XIXe siècle, qu'à la fin du XXe siècle, à une époque où triomphe la science pour le meilleur (la marche sur la lune) ou le pire (la bombe atomique), on verrait fleurir, au détriment d'ouvrages plus profonds, mais moins rentables, des ouvrages d'un autre âge qui prétendent prédire l'avenir ou fixer notre destin national ou personnel ? Par exemple, les prophéties de Nostradamus (J.-C. de Fontbrune, «Nostradamus, Historien et prophète»).

Quatrain XXXII

*«Le grand empire chacun en devait être ;
Un sur les autres le viendra obtenir ;
Mais peu de temps sera son règne et être ;
Deux ans aux navires ne pourra soutenir».*

Qui ne voit qu'une telle formulation abstraite est ouverte à toutes sortes d'interprétations, depuis celle de la chute d'Hitler grâce au débarquement de Normandie jusqu'à l'effondrement de l'empire marxiste qui, malgré sa flotte, ne pourra résister plus de deux époques.

Le plus paradoxal qu'on puisse remarquer, c'est que ces études qui se prétendent rationnelles ou prédictives ajoutent du chaos au chaos. En effet, c'est au seuil du rationnel-irrationnel que s'évanouit la prédictibilité.

Mais le chaos, dans les sciences sociales, est-il le reflet du chaos relatif, du chaos intelligent mais éternel, ou du chaos régressif ? On peut seulement répondre que l'Univers apparaît comme un livre dont on aurait réussi à compter, à peser, à mesurer les lettres, les mots, les phrases, les pages, mais sans jamais parvenir à lire un seul mot, si lire signifie «saisir le sens».

* Troisième constellation : la psychologie

Le sens de l'Univers; et donc de l'éducation, est-il à découvrir ou à inventer ? Pour comprendre l'Univers, il faut étudier non seulement les étoiles, mais aussi l'homme, miroir peut-être de l'Univers. Mais l'homme est-il vraiment un microcosme, comme on le dit parfois ? L'intelligence humaine est la dynamique, devenue consciente, de l'auto-organisation de l'Univers. Si la conscience n'est qu'un épiphénomène, comment arrive-t-elle à penser l'être et le néant, et donc l'universel et l'abstrait ? Mais l'intelligence, qu'est-ce que c'est ? (G. Viaud, «L'intelligence» ; R. Zazzo, «Le devenir de l'intelligence» ; M. Boll, «L'éducation du jugement» ; P. Oléron, «Les activités intellectuelles» ; J. Lechat, «Analyse et synthèse»). Elle échappe à toute définition. L'intelligence est-elle vraiment capable de «refaire» le monde ? Quelle est la meilleure manière d'étudier ? (J. Guittou, «Le travail intellectuel»). Quelles sont les vraies méthodes de la recherche scientifique (A. Virieux-Reymond, «L'épistémologie» ; J. Piaget, «L'épistémologie génétique» ; sous la direction de M. Robert, «Recherche scientifique en psychologie») ? La mémoire est-elle capable d'intégrer l'essentiel des acquis de la science dans une vision cohérente du monde (W.W. Atkinson, «Le secret de la mémoire» ; J.-C. Filloux, «La mémoire») ? L'imagination créatrice continue l'évolution de l'Univers. L'homme crée des chefs-d'oeuvre (musique, peinture, danse...) à rendre jaloux l'Univers (R. Boirel, «L'invention» ; A.F. Osborn, «L'imagination créatrice» ; Korzybski, «Science and Sanity»). La civilisation moderne réalise les rêves de l'homme. Les rêves de Jules Verne se sont en grande partie réalisés. Mais l'esprit, qu'est-ce que c'est exactement ? La découverte de l'inconscient a été pour l'esprit ce que l'Amérique a été pour la Terre (Freud, «L'interprétation des rêves»). L'esprit est-il le «dedans» de la matière ? Est-il capable de soulever les montagnes (M. Auclair, «Le bonheur est en vous» ; Maxwell Maltz, «Creative Living for to-day» ; M. Blondel, «La pensée» ; J.-B. Rhine, «Le nouveau monde de l'esprit» ; P. Foulquié, «La volonté» ; J.-C. Filloux, «La personnalité» ; A. Fouillée, «L'avenir de la métaphysique ; la psychologie, la morale des idées-forces» ; P. Chauchard, «Hypnose et suggestion») ? La maîtrise de la pensée sera-t-elle couronnée par la maîtrise théorique de l'Univers ou le mystère est-il éternel ? Peut-on imaginer vraiment sérieusement le jour lointain où l'homme, sauf catastrophe, sera le maître de l'Univers ? Du rêve à la réalité, nous sommes encore loin. Le chaos pollue les domaines les plus sérieux : l'éducation, l'embauche.

Souvenons-nous des astrologues et de la Maison-Blanche. Prenons un petit exemple. Regardons à la loupe ce qui se passe en psychologie du travail (V. Frézal, «Les gourous de l'embauche»; M. Bruchon-Schweitzer, «Les pratiques de sélection en France»). C'est l'irruption du chaos dans les pratiques de sélection. Les «gourous de l'embauche» remplacent les tests psychologiques par le thème astral, la numérogie, le psychodiagnostic, la chiromancie... L'utilisation de ces méthodes irrationnelles ruine la prédictibilité ; les conséquences en sont incalculables. Sans doute, les tests classiques sont loin d'être parfaits. On sait que le Q.I. peut être modifié par nombre de facteurs ; de plus, il ne mesure pas la pensée créatrice. Mais de là à utiliser l'horoscope, c'est tout de même un retour au Moyen Age, même si le gourou exploite les techniques les plus sophistiquées de la science moderne.

En 1968, la sélection était un mot mal famé qui puait le racisme. Elle revient aujourd'hui, mais avec, chez certains recruteurs, des méthodes honteuses. Ils affirment que tel signe extérieur désigne telle qualité psychologique, en vertu de telle loi, non parce que ce rapport a toujours été observé, mais à cause de la nature même de l'indice. Mais c'est seulement dans le formel qu'on n'a pas besoin de vérifier. Un corps «composé», par exemple, est «mortel», par nature.

Si la méthode rationnelle est une suite de déductions rigoureuses à partir de principes évidents, si le fait particulier s'inscrit dans une proposition générale (la chute d'une pomme révèle la loi de la pesanteur), il ne s'ensuit pas que les signes extérieurs révèlent automatiquement les qualités de l'être intime, car tout signe est ambigu. L'indice est apparence et probabilité. Il y a un abîme entre l'habit et le moine. Le rationalisme consiste à expliquer, par une hypothèse tirée précisément de la raison, un rapport, si ce rapport a été dûment constaté. C'est dire si le rationalisme est une méthode plutôt qu'une doctrine.

* Quatrième constellation : la politique

Les significations de l'éducation changent. Elles ne sont pas seulement différentes, elles sont contradictoires. Elles s'affrontent donc dans un rapport de forces entre les groupes ; et ce n'est pas nécessairement la raison qui triomphe. En France, l'institution scolaire est liée à l'institution politique. Aussi l'éducation est-elle nationale.

Animal raisonnable, l'homme est aussi animal social. Comme l'a bien montré E. Durkheim, la psychologie n'explique pas complètement le

comportement humain ; les facteurs sociaux agissent sur l'homme. La relation humaine est au cœur de l'éducation (M. Postic, «La relation éducative»). Même dans la solitude de sa chambre, l'homme est relié aux autres. La société est un complexe d'institutions ; l'institution politique qui fait, défait, refait les institutions, en est la tête. Mais aucun pouvoir ne peut diriger un pays uniquement par la force des baïonnettes ; il a besoin du discours politique (ou religieux). La société enseigne donc les textes fondateurs : récits historiques, table de la Loi, Sermon sur la montagne, Droits de l'Homme, Constitution de l'Etat, lois nationales, etc. La littérature universelle (la Bible, par ex.) consacre la primauté de l'esprit sur la loi de la jungle. Mais la religion du cœur a échoué. Elle a été remplacée par la dictature du prolétariat (Jacobi, «Lénine» ; L. Fischer, «Vie et mort de J. Staline»). Si la Révolution de la Liberté (1789) s'est faite au détriment de l'Égalité (sociale), la révolution de l'Égalité (1917) s'est faite au détriment de la Liberté. La religion de la Violence (Mao Tse-Toung, «Le pouvoir est au bout du fusil») n'a pas encore capitulé en Chine, mais la chute du mur de Berlin symbolise de nouveaux rapports de forces. La révolution de la Fraternité, celle qui unirait la liberté et l'égalité, n'a pas encore sonné (L. Périllier, J.-J. Tur, «Le mondialisme»). Pourquoi les théories qui auraient pu être les phares de l'humanité (T. Morus, «L'Utopie»), sont-elles devenues des épouvantails (Erasme, «Eloge de la folie») ? Pourquoi le communisme qui a apporté l'espoir aux prolétaires a-t-il aussi dramatiquement ignoré la personne humaine ? Les textes sont beaux, mais l'institution qui véhicule les textes n'est pas au service des textes, mais les textes qui ont fondé l'institution sont au service de l'institution, car il faut toujours conserver ou renforcer le pouvoir (J. Guiraud, «Histoire partielle, Histoire vraie» ; F. Châtelet, «La philosophie des professeurs»). Les belles théories servent d'appât pour cacher l'hameçon (H.D. Lasswell, «L'analyse de contenu» ; C. Billard, P. Guibbert, «Histoire mythologique des français» ; M. Ferro, «Comment on raconte l'histoire aux enfants» ; R. Lay, «Manipulation durch die Sprache» ; O. Reboul, «L'endoctrinement»). Comment l'institution arrive-t-elle à obtenir l'adhésion (J. Ellul, «Histoire de la propagande» ; P. Oléron, «L'argumentation» ; J.A.C. Brown, «Techniques of Persuasion») ? Comment le loup politique arrive-t-il à se déguiser en agneau ? L'institution pose souvent de bonnes questions, mais ce sont de fausses questions, car ce sont des réponses déguisées en question. Penser complètement, c'est mettre les actes à la hauteur des principes. Mais cet homme-là est aussi rare qu'un lion dans les rues d'une ville !

* Cinquième constellation : l'éducation

La politique se fonde sur l'éducation ; l'avenir de l'homme aussi. La contemplation (littérature, philosophie) s'achève dans l'action (politique, éducation). A la différence de l'animal, l'homme ne sort pas très armé du ventre de sa mère. Il faut beaucoup lui enseigner. L'apprentissage dure pendant des années et puise à toutes les sources (O. Reboul, «Qu'est-ce qu'apprendre ?»). L'éducation, c'est la vie, c'est-à-dire la forme essentielle de l'évolution de l'humanité à travers l'individu, tel est le message de l'histoire de l'éducation : «St Augustin, «De Magistro» ; Rabelais, «Pantagruel» ; Montaigne, «Les Essais» ; Comenius, «La grande Didactique» ; Fénelon, «L'éducation des filles» ; les jésuites, «Ratio Studiorum» ; J.-J. Rousseau, «Emile» ; J. Locke, «Les Pensées sur l'Éducation» ; Rollin, «Le Traité des études»... J. Martin écrit dans sa «Préface du traducteur» (H. Hesse, «Le jeu des perles de verre» : «Qu'advierait-il si... la science, le sens du beau et celui du bien se fondaient en un concert harmonieux ?

Qu'advierait-il si cette synthèse devenait un merveilleux instrument de travail... une chimie spirituelle qui permettrait de combiner, par exemple, des lois astronomiques avec une phrase de Bach et un verset de la Bible, pour en déduire des notions encore inconnues... ? L'éducation, c'est cet espace de dialogue, non seulement entre les enfants et les adultes, mais aussi entre l'éducateur et la culture : «Discours sur l'histoire universelle» (Ibn Khaldûn), «Comment je vois le monde ?» (A. Einstein), «Les enfants du soleil» (M. West), «L'âge du capitaine» (S. Baruk), «L'archéologie du savoir» (M. Foucault), «Les mythologiques» (Lévi-Strauss), «Les Écrits» (Lacan)... Quand le chercheur enseigne, il peut communiquer son savoir, mais pas la sagesse, car il analyse, sépare, distingue, mais la réalité est totalité, et la totalité, comme la réalité, échappe aux mots (H. Hesse, «Siddhartha»). On ne peut prévoir l'avenir de l'homme, selon les théories du chaos, mais les événements qui se succèdent ont un lien entre eux ; l'histoire montre à la fois le déterminisme historique et le dépassement imprévisible (Hegel). Ce lien existe-t-il dans la réalité ou n'est-il qu'un mirage de l'esprit (Kant) ? L'histoire de l'éducation révèle un «attracteur étrange», un équilibre entre l'ordre et le chaos ; c'est le miracle de l'éducation (Helen Keller, «Histoire de ma vie»). Attracteur, parce que l'accumulation des expériences et des théories dessine une figure précise dont le sens n'est pas complètement voilé ; étrange, parce que cette figure complexe trahit les aspects contradictoires du système chaotique et n'évolue pas vers le modèle donné. La vie

matérielle et spirituelle est le fruit du «hasard et de la nécessité», mais; en même temps, si on observe le phénomène de loin, on voit que toutes les lignes du développement de la matière convergent vers la vie : le chaos des semailles s'ordonne. Les contradictions finissent par être dépassées. Plus on lit de livres, plus on a l'impression de plonger dans le chaos. Mais si on prend un peu de champ, on découvre de nouveaux concepts englobants. Le métier d'enseigner, c'est donc à la fois analyser, analyser encore et toujours, mais aussi résumer et faire la synthèse. Le métier d'enseigner, c'est, en grande partie, le «métier de lire» (pour s'exprimer comme B. Pivot). Et lire, c'est suivre l'évolution de la pensée, en rechercher l'origine et les finalités, en déterminer la nature et les limites. L'univers des livres lus et les méditations sur les livres ne sont pas sans influence sur l'enseignement qui en est, en quelque sorte, le microcosme.

Les littératures de l'antiquité m'ont initié à l'histoire du texte, depuis le document primitif, généralement disparu, jusqu'aux copies existantes les plus anciennes, avec les différentes interprétations successives, fruits des incessantes relectures et des richesses potentielles du texte.

Les auteurs germaniques (des philosophes allemands comme E. Husserl, l'autrichien S. Freud, le suisse C. Jung, etc.) m'ont dirigé vers l'exégèse des textes, l'analyse de contenu, l'herméneutique...

La culture sémitique m'a fait prendre conscience de la transmission orale, de la résonance du verbe, de la sacralisation de l'écrit, mais aussi de la différence culturelle et de l'ethnocentrisme (N. Zerdoumi, «Enfants d'hier»; N. Toualbi, «La circoncision, blessure narcissique ou promotion sociale»; R. Toualbi, «Les attitudes et les représentations du mariage chez la jeune fille algérienne»). Les américains m'ont sensibilisé à d'autres manières de sentir :

- l'empirisme si mal compris par les intellectuels français ou de langue française (R. Quivy, L. Van Campenhoudt, «Manuel de recherche en sciences sociales»);
- le goût des expériences, comme, par exemple, l'enseignement de la philosophie aux enfants;
- le souci de l'efficacité pratique, par exemple, pour l'apprentissage et l'enseignement (B.F. Skinner);
- la recherche aux frontières de plusieurs disciplines (par exemple au Caltech, au Mit).

Je cherche d'abord les questions qui se posent dans les sciences de l'éducation. Comme elles sont nombreuses, je me limite surtout à

l'axiologie, à la téléologie, à la sémiologie, à la méthodologie et à l'épistémologie. A une époque où l'on assiste à l'effondrement des valeurs traditionnelles (christianisme, marxisme, patriotisme), y a-t-il encore des valeurs sacrées ? (G. Bateson, «Vers une écologie de l'esprit», «La peur des anges»). Que valent les ouvrages de base sur lesquels se fondent les civilisations et les éducations ? Quels sont leurs procédés de persuasion ? Quelles sont leurs prétentions ? Quelle idéologie se cache dans l'enseignement ? Quel est le contenu latent du discours éducatif ? (Lê Thành Khôi, «L'éducation comparée»). Quelle est l'efficacité réelle des stratégies d'apprentissage et d'enseignement ? L'institution ne trahit-elle pas finalement les finalités de l'éducation ? L'enseignement de la philosophie, par exemple, apprend-il à penser ? L'enseignement de l'histoire enseigne-t-il l'histoire ou une interprétation politique de l'histoire ? Quelle distance sépare l'enfant observé de celui des théories ? Y a-t-il une signification permanente de l'éducation à travers les significations successives de l'éducation ? Et si oui, laquelle exactement ? Quel est le sens de la vie chez l'enfant perturbé ? (B. Bettelheim). Comment se réalisent les finalités de l'éducation chez l'enfant rejeté ? Quelle est la signification de l'angoisse existentielle actuelle ? Comment peut-on expliquer l'irruption du chaos dans tous les domaines ? Est-ce que la physique, la chimie, l'astrophysique et l'histoire de l'Univers peuvent apporter quelque chose de nouveau à la vision du monde sur laquelle repose l'éducation ?

Je cherche ensuite, dans la philosophie des sciences, les indices qui répondent au fondement et aux finalités de l'éducation, mais ce sont surtout les questions qui sont intéressantes. Qu'est-ce que le réel ? L'objet est-il l'être ? Y a-t-il un autre réel que celui des sens ? Le réel est-il voilé ? (D'Espagnat B., «A la recherche du réel»). Que vaut le réel familier ? (Kastler A., «Cette étrange matière»). Quel est le rapport, dans le devenir, entre l'homme et la nature ? (Prigogine I., «Dialogue avec la nature»). «Comment savons-nous ce que nous savons pour croire ?» Comment invente-t-on la réalité ? (Varela F.). Qu'est-ce que le rationalisme ? Y a-t-il une rationalité symbolique ? Que signifie l'irrationalisme de la science ? (Atlan H., «A tort et à raison»). Faut-il partir de l'observation ou du rationnel ? (Bachelard G.). Comment déchiffrer la complexité de nos comportements dans la société ? (Laborit H., «La nouvelle grille»). Quels sont les modèles cosmologiques ? (Hawking S., «Une brève histoire du temps»). Le monde existe-t-il ? (Ortoli, Pharabod J.-P., «Le cantique des quantiques»).

Qu'est-ce que le sens ? (Thom R., «Esquisse d'une sémiophysique»). Comment le monde a-t-il commencé ? Pourquoi l'homme ? (Thuan, «La mélodie secrète», «D'une science à l'autre»). Les théories relativistes ne transgressent-elles pas les limites de la raison ? (Meyerson E., «La déduction relativiste»). Peut-on dépasser la coupure esprit-matière ? (Bohm D., «L'ordre implicite»). Est-ce que la chimie, la physique, la biologie, etc., peuvent apporter une nouvelle compréhension de la nature et de l'humanité (Jantsch E., «L'auto-organisation de l'Univers»). Est-ce qu'il y a une analogie entre les concepts de la physique moderne et ceux du spiritualisme oriental traditionnel ? (Capra F., «Le Tao de la physique», «Le Point de retournement»). Quelle sera la religion de demain ? (Von Weizsäcker C.F., «La nouvelle prise de conscience»).

Je cherche enfin à repenser le concept d'éducation à travers la convergence, à une époque donnée, de tous les savoirs d'une culture, mais aussi à travers les ruptures, l'éclatement du langage, les crises d'identité de l'homme, la responsabilité du sujet dans le déroulement de l'histoire, la construction de la science, les interactions de la conscience collective, les théories de la catastrophe et du chaos, l'angoisse existentielle...

Le cours doit être une occasion de lecture ou de relecture. Voici, cette année, selon les notions à étudier, les auteurs au programme de mon enseignement : Kant, Teilhard de Chardin, Lévi-Strauss, Simone de Beauvoir, Reeves (Les fondements de l'éducation) ; Balint, Lewin, Jung, Merton, Mauss (La relation éducateur-groupe) ; St-Augustin, Comenius, Locke, Rousseau, Durkheim, Gurvitch, Bourdieu, Althusser, Kant, Hegel, Husserl, Nietzsche (Le sens ou les valeurs de l'éducation) ; Freud, Jung, Binswanger, Bateson, Kierkegaard, Merleau-Ponty, Unamuno, Bataille (L'angoisse existentielle) ; Rousseau, Goffman, Lévy-Bruhl, Lévy-Strauss, Mead, Lead, Linton (La différence entre les peuples) ; et, enfin, Granet, Foucault, Hjelmslev, McLuhan, Chomsky, Lacan (La pensée et le langage dans l'intégration).

Pour chaque séquence, l'étudiant doit lire plusieurs ouvrages. Chaque année, en principe, je change les auteurs à étudier. C'est trop, dira-t-on. Pas du tout, le livre n'est que le développement d'une idée ou deux. Souvenons-nous de ce que disait Descartes : «Dans la plupart des livres, il suffit de lire quelques lignes... pour les connaître tout entiers. Le reste ne s'y ajoute que pour remplir le papier». Mais s'il n'y a qu'une idée ou deux dans un livre, c'est elle qui fait parfois la révolution. Le «Nouveau Testament», le «Contrat Social», le «Capital» en sont des exemples. Le cours, c'est une réflexion ou une discussion sur une question ou sur un

thème ; mais la rampe de lancement du cours, c'est l'ouvrage analysé ou les résultats de la recherche. Il n'y a pas cependant de bible. L'ouvrage n'est qu'un moyen, et non une fin. «Je crains l'homme d'un seul livre» dit le proverbe latin. Ce sont surtout les ouvrages scientifiques (et les revues comme «*La Recherche*», «*Science et Avenir*», «*Science et Vie*», etc.) qui constituent la toile de fond de mon enseignement. A la lumière des théories du chaos, par exemple, («Papillons et lois de la physique» dans «*Malicorne*» de H. Reeves, etc.), je développe, avec les étudiants, une réflexion critique sur les modèles déterministes sous-jacents dans les théories psychologiques ou sur la non-linéarité du développement de l'enfant et de l'adolescent jusqu'à son adaptation et insertion dans la société. L'étude de la matière, du Big Bang, de l'énergie, de l'équilibre des forces, de l'évolution, de la prévisibilité, du hasard et de la nécessité, de la relativité, de l'entropie, etc., suggèrent une conception de la matière qui n'est peut-être pas sans lien avec le phénomène d'angoisse, dans le rapport de l'enfant à la classe, au monde, à l'existence (à son existence) : angoisse du néant, de l'absurdité (A. Camus, «Le mythe de Sisyphe») ou, au contraire, du sacré, du mystère (G. Bateson, «La peur des anges») ; bref, du vide ou du trop-plein. Les Anciens avaient bien vu déjà le rapport entre le cosmos et le logos. Mais l'humanisme s'est limité aux lettres, à l'écriture ; la mathématique, aujourd'hui, prend sa revanche sur le latin. L'éducation doit s'intéresser, en fait, aussi bien aux objets fractals, à la logique floue, à l'expansion de l'Univers qu'aux «Confessions» de St-Augustin ou au «Bateau ivre» et aux «Voyelles» d'A. Rimbaud.

Conclusion

Lire est un plaisir, le plaisir de l'esprit. C'est la recherche d'une vérité toujours présente, mais toujours cachée, comme un flacon ivre au bord de l'océan.

Claude BERNARD

Enseignant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse-Le Mirail.

Bibliographie

- Bernard, Cl. Comment l'enfant voit-il le Monde ? in *HOMO*, n° 27-28, 1988-89. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. 85 p.
- Comment nos ministres font l'histoire ? Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1990, 370 p.

DE LA PÉDAGOGIE EN INTERNAT À L'ÉDUCATION FAMILIALE

Paul Durning

Tenter de rendre compte d'une vingtaine d'années de travail intellectuel, de la fin des études supérieures à une certaine maturité professionnelle (?), est un exercice des plus difficile : même en évitant la dérive vers le journal intime, un tel écrit n'est légitime que si l'itinéraire personnel éclaire la production intellectuelle ou encore reflète, en quelque façon, un cheminement plus général.

Cet objectif conduira à décrire avec autant de précision les milieux dans lesquels s'inscrit et se nourrit notre activité de recherche que l'itinéraire individuel qui fut le nôtre.

D'une enfance des plus ordinaires, retenons seulement la place d'aîné dans une famille nombreuse, catholique, intellectuelle et comme il se doit «de gauche», le décès précoce d'un père britannique qui a complété l'inscription dans une culture latine par une deuxième référence au moins symbolique au monde anglo-saxon, que certains de mes travaux actuels retrouvent en quelque façon.

Une formation universitaire philosophique très marquée par l'étude des oeuvres de Descartes et des cartésiens, puis par celle de S. Freud et de K. Marx sous la houlette de A. Badiou et surtout de J.F. Lyotard. Ce

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

dernier m'a aidé à dépasser un clivage alors déjà ancien, entre un travail intellectuel philosophique et une pratique éducative en centre de vacances, en me faisant connaître et en facilitant ma réorientation en Sciences de l'Éducation. Vingt ans plus tard, je ne parviens pas à imaginer une existence différente, c'est dire ma reconnaissance à l'égard de J.C. Filloux qui m'a accueilli en qualité de doctorant en 1970.

Le moniteur et le thésard (1970-1978)

Comme beaucoup d'adolescents de ma génération, j'ai tiré un profit important de la double expérience d'éducateur en centres de vacances et de formateur de moniteurs au Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active. Si de nombreux chercheurs en sciences humaines ont suivi un itinéraire similaire, G. Mialaret, G. Ferry et H. Montagner pour n'en citer que trois, seul à notre connaissance, A. Sirotta a décrit le laboratoire d'idées et de pratiques que constitue pour le chercheur une telle expérience. (1)

La double activité d'éducateur en centre de vacances et de formateur aux CEMEA ; permet simultanément : une expérience vécue des méthodes d'éducation active, une participation effective à des travaux d'équipe, et surtout une découverte de la spécificité de la situation d'éducation résidentielle.

Dès l'origine, de nombreux instituteurs ont privilégié les activités de vacances, non obérées par l'obligation d'apprentissage scolaire, elles offraient des conditions beaucoup plus faciles de mise en oeuvre d'une pédagogie active. Sans nier certaines naïvetés afférentes par exemple aux « besoins » de l'enfant, les interminables discussions entre « instructeurs » (2) sur le réveil échelonné, la diététique, les activités, les relations avec les familles, etc. initient, dès la fin de l'adolescence, de nombreux éducateurs en herbe à une pédagogie du grand groupe, de l'activité choisie, de l'expression, et surtout favorisent la recherche de l'implication des enfants eux-mêmes dans les prises de décision les concernant.

Les centres de vacances, comme les CEMEA, offraient un vaste champ au travail en équipe, entre moniteurs chargés d'un même groupe d'enfants, entre membres d'une équipe de direction, entre instructeurs conduisant un stage de formation, etc. Toutes ces situations appelant à tenter de concilier, dans les faits, décision démocratique du collectif et responsabilité du chef de stage ou du directeur.

Pendant la durée d'une colonie de vacances, 80 à 120 enfants de 6 à 13 ans vivaient regroupés, un mois durant, sous la responsabilité d'une quinzaine d'adolescents et jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans. De cette expérience, qui est bien souvent pour les jeunes comme pour les moniteurs, la première coupure du milieu familial, nous avons tiré la richesse, la complexité et la prégnance émotionnelle d'une vie collective totale, même si elle est d'une durée limitée. Une telle expérience a permis l'émergence d'un sujet de thèse de 3ème cycle, mûri dans un environnement différent mais en quelque sorte complémentaire.

«L'école psycho-socio-éducative de Nanterre»

Nous aimerions caractériser l'originalité de ce que l'on propose d'appeler «l'école de Nanterre». En effet, si l'on doit regretter, et si possible expliquer, le très petit nombre de publications, on peut affirmer que comme à Vienne, Francfort, Chicago, Palo Alto, la cohérence théorique et pratique développée au cours des années 70 conduit à identifier une école psycho-socio-éducative de Nanterre, dès son origine, située au croisement de la psychanalyse, de la psychosociologie des groupes et d'une volonté active de réforme de l'enseignement secondaire.

Dès le début des années 60, Gilles Ferry et Jean Maisonneuve ont expérimenté de nouveaux modules de formation au sein du centre de recherches de l'Education Surveillée à Vaucresson. Quelques années plus tard, dans la mouvance du colloque d'Amiens (Printemps 1968) Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry négocient la création à Nanterre d'une licence de Sciences de l'Education puis dès 1969 d'une maîtrise. Simultanément, ils profitent des débats consécutifs à mai 68 pour proposer aux élèves-professeurs de l'IPES une formation à la dynamique des groupes. Un réseau se constitue progressivement regroupant les deux départements nanterrois de Sciences de l'Education et Psychologie sociale, le Centre de recherche et de formation de Vaucresson(3) (P. DURNING & alii, 1988(c) et l'association de recherche et d'intervention psychosociologiques (A.R.I.P.) qui fut un haut lieu de confrontation entre rogériens et psychanalystes, longtemps réunis. (4)

Les principes importants de l'école nanterroise, affirmés dès l'origine, constituent, aujourd'hui encore, une spécificité de ce département de Sciences de l'Education.

a) une approche psychosociologique d'inspiration humaniste et psychanalytique. Tout en ayant rejeté, pour partie, les théories rogériennes,

il est clair que Jean-Claude Filloux et surtout Gilles Ferry ont spécifié une approche pédagogique extrêmement empathique, non directive dans les démarches, mais, prenant en compte l'apport psychanalytique dans le repérage et l'analyse des résistances du groupe et des dimensions transférentielles et contre-transférentielles entre groupe et formateurs.

b) une formation par la recherche. Celle-ci, loin de constituer un aboutissement en fin de cursus, est considérée comme un mode d'appropriation des connaissances et de travail sur les pratiques professionnelles des enseignants et des intervenants sociaux.

c) Une articulation très forte entre formation et intervention (c'était le premier nom de la maîtrise commune de sciences de l'éducation et de psychologie sociale) conduisant à fonder le changement dans les organisations scolaires sur la formation psychosociale des enseignants et des responsables. On repère ici, simultanément, la fécondité de l'approche relationnelle et la moindre insistance sur les dimensions proprement sociologiques. (5)

d) Une confrontation multi-professionnelle (G. Ferry). Le repérage très précoce de la proximité entre enseignants et travailleurs sociaux, notamment par l'expérience de G. Ferry à Vaucresson nous conduisait, dès 1972, à participer avec lui aux toutes premières formations d'assistantes sociales/monitrices de stages, futurs «formateurs terrains». Cette activité se poursuit aujourd'hui par l'implication du département dans le diplôme supérieur de travail social, sa participation à la formation de «formateurs sur le terrain» dans divers centres de formation et la mise en oeuvre d'enseignements de licence, maîtrise et 3e cycle consacrés aux dimensions éducatives du travail social.

Dans sa pratique de formation, «l'école de Nanterre» propose aux étudiants-praticiens : enseignants, formateurs d'adultes, travailleurs sociaux, soignants (infirmières, psychologues), chercheurs, à travers une formation psychosociologique et institutionnelle, de clarifier :

- leurs positions institutionnelles et psycho-affectives,
- leurs projets personnels et professionnels,
- leurs illusions et leurs incidences contemporaines,
- leurs relations avec leurs partenaires en situation interindividuelle, ou en groupe, en les rendant plus chaleureuses et plus élucidées.

Les lacunes les plus manifestes, qui expliquent probablement le petit nombre de publications, et donc l'absence de diffusion des acquis de la pratique de formation proposée, découlent du petit nombre d'élabora-

tions théoriques (6) et surtout de la quasi absence de recherches empiriques distanciées, c'est-à-dire non menées par le praticien lui-même sur sa propre pratique. (7)

Lente élaboration d'une thèse de IIIe cycle

L'examen rétrospectif met en évidence la longue préparation (huit ans) d'une thèse de IIIe cycle, comparativement aux durées usuelles à l'étranger et en France, dans les disciplines dites scientifiques.

En fait, la lente maturation a précédé le choix tardif d'une méthodologie simple d'investigation psychosociologique, par entretiens, dans une maison d'enfants à caractère sanitaire, gérée par une Caisse d'allocations familiales. Le traitement des données fut aussi long et extrêmement tâtonnant, jusqu'à ce qu'émerge d'une patiente confrontation au matériel discursif recueilli, un certain nombre d'axes d'analyse.

Il n'en reste pas moins que cette thèse de IIIe cycle nous a permis un premier travail sur les relations complexes entre les représentations véhiculées par les discours et les pratiques professionnelles. Avec l'aide de Claude Chabrol, nous avons cru pouvoir repérer dans le processus langagier, des indicateurs de plus ou moins grande proximité entre le discours et le récit de pratiques, permettant de mettre à jour des cohérences discursives différentes, sans relation les unes avec les autres, et de repérer ainsi que le locuteur éducateur ne dispose pas d'une théorisation permettant de porter son action. Ces questions seront reprises tout au long de nos recherches ultérieures.

Cette première approche limitée, une unique collecte de données, auprès des seuls personnels éducatifs, confirma la fécondité heuristique de l'étude des incidents critiques tant en internat qu'au sein des groupes familiaux, mais surtout cette monographie permit de construire une étude plus ambitieuse du climat en internat.

La suppléance familiale en internat (1979 - 1984)

Le repérage de périodes est toujours en quelque façon arbitraire, il reste qu'après l'achèvement de la thèse de IIIe cycle, on peut identifier une deuxième période consacrée à une recherche pluri-annuelle sur la

suppléance familiale en internat. Le départ en mobilité à Montréal, constitue une borne cohérente de cette période.

Une première recherche sous contrat

La sélection et le financement d'un projet par le Comité scientifique du CTNERHI, ont permis la mise en oeuvre d'une recherche en équipe, plus large que la thèse de IIIe cycle, mais s'inscrivant explicitement dans la même perspective.

A posteriori, il est permis d'évoquer les réactions de l'institution universitaire vis-à-vis d'un tel financement. La critique, bien que voilée, était incontournable ; trois raisons l'expliquent probablement :

- une suspicion enracinée dans notre communauté vis-à-vis de l'argent, qui en quelque sorte vient corrompre ceux qui en bénéficient,
- une méfiance par rapport au travail en équipe, rendu possible par un tel financement,
- une impuissance compréhensible face aux difficultés administratives aberrantes, liées aux modalités de gestion publique des crédits de recherche.

Depuis 1980 cependant, les changements d'attitudes et de pratiques de recherche sont incontestables, ainsi le travail en équipe, sans être recommandé dans nos disciplines, y est beaucoup plus largement admis. Seules les modalités de gestion des crédits de recherche constituent des obstacles souvent insurmontables : le paiement de la plupart des vacataires de recherche est impossible, en outre tout déplacement régulier sur un terrain de recherche non accessible en transports en commun ne saurait être remboursé. Le recours à la médiation d'une association dite «relais» est ainsi rendu (délibérément ?) inévitable.

Le financement évoqué a cependant permis une observation approfondie, une année durant, dans cinq établissements avec l'objectif de saisir, en termes psychosociologiques, le climat dans lequel les enfants étaient élevés. Un tel travail a conduit à mettre au point, et à décrire, les choix méthodologiques concernant les modalités de présence sur le terrain, les relations entre chercheurs et praticiens, la restitution des résultats de recherche, et surtout à spécifier cette démarche psychosociologique de terrain, d'approches expérimentales ou encore de recherche-action. Un enjeu méthodologique, fondamental à nos yeux, consiste à effectuer des recherches de terrain prenant en compte les effets

du dispositif de recherche sur la situation observée, sans pour autant s'interdire une observation sans intervention délibérée (P. DURNING, 1987).

L'expérience des centres de vacances, évoquée précédemment, voire peut-être notre propre éducation familiale, pourrait expliquer une préoccupation constante de confirmer les discours à visée pédagogique sur l'autonomie ou la sécurité affective de l'enfant par une observation précise des pratiques éducatives les plus concrètes, de l'organisation d'un petit déjeuner ou du déroulement d'un coucher par exemple. (8)

Comme en rend compte le rapport de recherche publié en 1986 et un certain nombre d'articles de valorisation, un point central de ce travail a concerné l'articulation entre les dimensions relationnelles et organisationnelles et la tâche de suppléance familiale.

Deux autres apports peuvent être rappelés :

- L'analyse comparative des réunions de synthèse dans trois internats différents, menées en coopération avec D. Fablet (1982).
- La poursuite et l'élargissement d'une réflexion sur la violence en institution s'étant traduite par plusieurs communications, et trois articles consacrés à la violence des équipes à l'égard des parents et la violence intra-institutionnelle à l'égard des jeunes, venait contribuer à une réflexion sociale tardive mais importante sur ces questions. (9)

Quelques effets de la mobilité (1985 - 1989)

Après 14 ans d'activité enseignante en Sciences de l'Éducation, la période de mobilité à Montréal puis à la Mission Interministérielle de Recherche Expérimentation, a facilité un élargissement, et sur certains points, une transformation de mes perspectives.

Des contacts noués depuis 1975, avec Richard Tremblay, (10) qui travaillait alors sur l'internat, ont permis la tenue, à partir de 1982, des rencontres internationales franco-québécoises de Nanterre. Ces rencontres visaient des échanges inter-disciplinaires et inter-démarches, difficiles ou impossibles, sans la médiation de collègues étrangers. Ces journées ont délibérément regroupé, autour de communications scientifiques, des praticiens et des chercheurs, des Français et des Québécois, des psychologues, des psychobiologistes, des criminologues, des sociologues et des chercheurs en Sciences de l'Éducation. (11)

Profitant de la provisoire invention de la mobilité, Richard Tremblay m'avait invité à participer à l'importante recherche longitudinale qu'il dirige à l'Université de Montréal, en qualité de «clinicien», (12) pour examiner le climat au sein des familles. Le travail consistait en une étude par questionnaire des relations intrafamiliales de 82 enfants observés, en spécifiant la relation mère-enfant, homme de la maison-enfant, relations conjugales et climat familial. Complétant cette approche en extériorité des relations intrafamiliales, nous avons tenté de prendre en compte le point de vue des sujets eux-mêmes par une investigation psychosociologique, au moyen d'entretiens auprès des parents pour examiner leur vécu de leur situation de sujets de recherche, et surtout en coopération avec J. Mc Cord, (13) nous avons entrepris la mise au point d'un instrument clinique, un ensemble d'histoires à compléter, afin d'appréhender la perception de leur relation intrafamiliale des enfants eux-mêmes.

L'élargissement, en terme de champ d'investigation, de l'organisation de suppléance familiale au groupe familial, a été évidemment complété par une élargissement en termes de méthodes. Brièvement, on soulignera la très grande importance prise par l'observation dans les travaux, à perspective éthologique, mis en oeuvre par Richard Tremblay et son équipe. Une très importante place accordée à l'évaluation des relations, des comportements, etc. par des tiers, camarades, enseignants, parents, professionnels constitua une démarche nouvelle pour nous. Enfin, le suivi longitudinal d'une cohorte d'enfants ouvre, par la taille de la cohorte, à des analyses statistiques, mais surtout permet une approche diachronique, développementale, des phénomènes étudiés (14). Le travail poursuivi à Montréal a permis de découvrir des méthodologies, des approches, des connaissances très différentes, parfois en rupture avec la culture psychanalytique et psychosociologique clinique acquise en France. Depuis cette immersion «américaine», nous tentons, avec beaucoup de difficultés, la confrontation réciproque, l'enrichissement des méthodologies et des approches, plutôt que le choix exclusif.

Le troisième élargissement concerne la participation à un autre mode de travail scientifique collectif : l'importance de l'équipe de recherche conduit à une division quasi taylorienne des tâches, facilite les confrontations d'approches et d'investigations sur un même sujet, mais induit une certaine déresponsabilisation personnelle du chercheur en supprimant les publications individuelles (15).

La recherche vue d'un organisme gouvernemental de politique incitative

De retour à Paris, le détachement à la MIRE (Mission Interministérielle de Recherche Expérimentation) (16) et la responsabilité de suivre et d'impulser les recherches sur le secteur dit «social» ont conduit à des activités et des réflexions qui rétroagissent nécessairement sur le travail du chercheur de terrain : la négociation, la mise en place et le suivi d'un appel d'offres consacré aux politiques d'aide à la famille dans ses tâches éducatives.

Un tel programme de recherche, préparé par un inventaire de la littérature internationale, (17) doit contribuer à renforcer les connaissances scientifiques nécessaires à la mise en oeuvre, maintenant très affirmée, d'une politique de maintien des enfants dans leur famille et de placement familial, si une séparation est absolument indispensable.

Outre l'élaboration d'un programme de recherches, l'inventaire et la mise à disposition des connaissances existantes, la MIRE a la charge de réfléchir et faire des propositions sur l'organisation des milieux de recherche : suivi scientifique et coordination de l'option «Recherche» du Diplôme supérieur de travail social, participation à des réflexions diverses sur la structuration du champ de recherche et les modalités de coopération entre universités, grands organismes et associations de recherche sur les questions dites du «social». (18)

Le suivi scientifique de la réflexion et de l'action politique et administrative concernant l'enfance maltraitée constitue ainsi un champ passionnant, et difficile, de confrontations en cours, entre des problèmes sociaux urgents et des préoccupations scientifiques, à juste titre, des plus prudentes.

Perspectives d'avenir

Nous avons noté d'entrée la difficulté de retracer le chemin parcouru, plus grande encore est celle d'anticiper sur les travaux à venir. Notre premier objectif est de poursuivre le développement de la recherche en éducation familiale par la mise en oeuvre et la participation à des recherches empiriques explorant les processus intra-familiaux et la suppléance familiale; ces deux champs devant s'éclairer réciproquement.

De telles recherches supposent simultanément d'associer des travaux de recherche distanciés avec des approches plus impliquées de type