

N° 24

---

*PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION*

---

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

- Du réel au symbolique, des hommes à l'homme*  
par Marcel Postic ..... 7

### Itinéraires de recherche

- Comment mieux enseigner*  
par Jean Berbaum ..... 21  
*De l'introspection expérimentale à la pédagogie de la connaissance*  
par Antoine de La Garanderie ..... 27

### Chemins de praticiens

- Patience et longueur de temps*  
par Michelle Brenez ..... 41  
*Itinéraires pour la construction d'un métier nouveau*  
par Françoise Chapron ..... 49

### Repères bibliographiques

- Médias, multi-médias, technologies et formation à distance*  
par Viviane Glikman et Georges-Louis Baron ..... 63

### Communication documentaire

- Les enseignants face aux médias*  
par Christian Gambart ..... 95

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports ..... 113  
Adresses d'éditeurs ..... 149  
Summaries ..... 151



1

# *ÉTUDES*

# DU RÉEL, AU SYMBOLIQUE, DES HOMMES, À L'HOMME

*Marcel Postic*

**P**ar la lecture, chacun d'entre nous a tenté, à des moments précis de sa vie, de trouver une expression de ce qu'il cherchait personnellement, et d'avoir les moyens de progresser. Certains livres communiquent des informations qui nous manquent, des méthodologies, d'autres nous proposent une initiation. Nous découvrons alors des auteurs avec lesquels nous sentons des affinités, des ressemblances, avec lesquels nous établissons une secrète complicité.

«J'ai connu des hommes si jaloux de ce qu'ils admiraient éperdument qu'ils souffraient mal que d'autres en fussent épris et même en eussent connaissance, estimant leur amour gâtée par le partage.» (Paul Valéry, *Question de poésie, Variété III*).

Ils nous font prendre conscience de la signification de notre existence et du sens à donner à notre réflexion et action. Nous nous saisissons de leur oeuvre pour en faire l'outil d'analyse d'une expérience vécue, le médiateur, l'instrument d'une transformation de ce que nous vivons.

Tout itinéraire personnel est jalonné de rencontres avec des personnes, des écrits, des événements, parfois en conjonction avec les préoccupations d'un moment. Le reconstituer permet de saisir une permanence dans un mouvement, de retrouver une ligne directrice dans le déroulement du temps vécu. Toutefois la recherche des livres qui ont marqué

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991*

Pascal, Mersenne : les contenus, les méthodes scientifiques étaient alors saisissables, articulables, ce qui est impossible actuellement, étant donné la diversité des savoirs, des langages, des approches scientifiques. De nos jours, les penseurs sont obligés de procéder par extension, prenant certains concepts dans un domaine, pour les étendre à d'autres, ou par analogies entre domaines, pour construire une théorie (E. Morin, M. Serres). De toutes façons la recherche d'une synthèse n'a de valeur que si elle éclaire les problèmes qui nous préoccupent. Peut-être ne réduit-elle pas nos incertitudes. Elle nous permet, au moins, d'orienter notre investigation et notre manière d'être.

Le cogito de Descartes apparaît comme le fondement de la connaissance. Ne serait-ce pas aussi un cogito de l'existence ? Dès que je prends conscience d'être, j'existe.

«Je suis, j'existe : cela est certain ; mais combien de temps ? A savoir, autant de temps que je pense ; car peut-être se pourrait-il faire, si je cessais de penser, que je cesserais en même temps d'être ou d'exister.» (Descartes, *Méditations métaphysiques*, Méditation deuxième).

Donner la conscience d'être, communiquer le désir d'agir pour atteindre le but qu'on se fixe ; tels sont les messages des pédagogues de l'Éducation Nouvelle. Julien Husson me les a fait découvrir. Il s'intéressait aux rapports entre la vie et l'oeuvre des pédagogues. Il avait publié, dans ce sens, un long article dans la revue *l'Éducateur*, sur Hermann Lietz, fondateur, aux alentours de 1900, des écoles pré-libertaires. Grâce à lui, j'ai voulu connaître les itinéraires de formation des grands pédagogues : quelle est l'origine de leur orientation ? Comment ont-ils vécu certaines expériences ? Comment ces expériences ont amené des questions auxquelles ils ont cherché à répondre ? Sur quoi se sont-ils appuyés pour trouver des réponses ?

Pour Julien Husson, Froebel, créateur des jardins d'enfants, voulant l'activité libre de l'enfant, Maria Montessori, qui pense que l'enfant doit réaliser son individuation selon un processus original qui lui est propre, R. Steiner, étaient les représentants du courant spiritualiste de la représentation de l'enfant. En effet, chez Froebel, l'enfant est une créature à l'image de Dieu, qui doit développer en elle le besoin de création. Pour M. Montessori, l'âme doit s'incarner, pour Steiner, l'être recherche une libération de caractère alchimique. Julien Husson n'oubliait pas que, pour Platon, le sujet de l'éducation, c'est une âme qui doit se réveiller et se souvenir.

La lecture de Claparède (*l'Éducation fonctionnelle*, 1930) m'a confirmé qu'au centre de la rénovation pédagogique se place la qualité de la relation de l'éducateur à l'enfant. L'éducateur, «éveilleur de besoins intellectuels et moraux» est celui qui amène l'enfant à construire son moi, à se fixer des buts. Il est le guide dans le développement personnel de l'élève. Les valeurs ne sont pas imposées, mais à rechercher. Comme chez Platon, les enfants, par eux-mêmes, découvrent et enfantent les vérités.

A cette même époque, Julien Husson m'initiait aux Utopistes, Campanella, Fourier. Les préceptes de «*l'Éducation harmonieuse*», de la «*méthode naturelle*» s'accordent avec l'éducation nouvelle, en énonçant que «la nature veut placer la pratique avant la théorie... Loin de vouloir l'uniformité d'institution, elle veut conduire cent enfants par cent routes différentes à un même but.» (Fourier, *La fausse industrie*). Même si certains principes de Fourier font sourire par leur naïveté («le ressort du travail est la gourmandise de l'enfant») l'interrogation posée par les utopistes est fondamentale. *L'Abbaye de Thélème*, de Rabelais (livre II, chap. VIII, Pantagruel) est, à cet égard, un texte plus important que la lettre de Gargantua à Pantagruel étudiant. Toute finalité profonde de l'éducation n'est-elle pas enracinée dans l'utopie ? L'éducation cherche des fondements soit dans la culture qu'elle est chargée de transmettre, soit dans une contestation de la réalité dans laquelle elle s'insère.

\* \* \* \* \*

Pendant mon année de formation à l'E.N.S.E.T. (devenue aujourd'hui E.N.S. de Cachan), j'avais entrepris des études de psychologie et obtenu les certificats de licence de psychologie de l'enfant et de psychologie sociale, à l'Université de Caen. Deux professeurs d'Université m'ont alors ouvert des horizons. Marc-André Bloch (*Philosophie de l'Éducation nouvelle*) m'a aidé à coordonner ce que j'avais lu en pédagogie, et à en trouver les fils directeurs. Gaston Mialaret m'a fait découvrir Henri Wallon (*L'Évolution de l'enfant, Les origines de la pensée chez l'enfant*) et Jean Piaget (*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, La formation du symbole chez l'enfant*).

Cependant, durant cette même période, je m'engageais, parallèlement, sur une autre voie, à propos d'un mémoire de recherche que j'avais choisi de rédiger pour l'ENSET, sur les chapiteaux historiés d'une abbaye romane située près de Rouen (les chapiteaux historiés de Saint Georges de Boscherville, article paru dans la Revue des Sociétés Savantes de Haute Normandie, en 1959). Je découvrais le symbole. Le livre de base, pour l'étude de l'iconographie romane, était alors celui de M.M. Davy,

Cette initiation au symbole m'a fait cheminer, au fil des années, vers deux grandes directions. Une direction psychologique, qui a abouti à «*L'Imaginaire dans la relation pédagogique*». Une direction littéraire, qui a débouché sur une tentative de création, à partir des symboles vécus dans la tradition bretonne («*Sur les chemins de l'Autre Monde; Contes fantastiques en Bretagne*»), et sur une analyse des symboles dans les premières oeuvres de Maurice Maeterlinck («*Maeterlinck et le Symbolisme*»). J'ai vécu parallèlement sur les chemins de la psychologie et de l'éducation d'une part, et sur les chemins littéraires, d'autre part, pendant plusieurs années, avant d'opter délibérément pour l'éducation. Je ne parlerai pas ici des nombreuses lectures que j'ai faites pour la préparation de l'agrégation de lettres modernes ou pour les recherches axées sur mon sujet de doctorat de troisième cycle en lettres. Elles m'ont aidé à trouver le sens humaniste de l'acte éducatif.

Comment ne pas être sensible à la philosophie générale de l'homme qui se dégage de l'oeuvre de Montaigne (le chapitre XXVI du livre I des *Essais* est, à cet égard, plus significatif que «*De l'Institution des enfants*») ! Pour Montaigne, l'étude de soi permet d'agir sur soi, de régler sa conduite. Ne faut-il pas savoir brider «un cheval échappé» ? Conquérir son équilibre psychologique, organiser sa vie en lui trouvant un sens, tels sont les fondements de la démarche. C'est une méthode de libre examen, «car trop souvent ce sont les événements qui conduisent notre vie» (certaines pièces de Shakespeare, comme *La Nuit des Rois*, mettent en scène un homme toujours berné, mené par les autres et par les circonstances ; il ne maîtrise pas son sort, il s'en remet au temps pour régler ses difficultés), et non un système : «savoir méditer et manier notre vie». Mais Montaigne nous invite aussi à rester ouvert sur le monde, à connaître autant que se connaître. A aller vers les autres, tout en préservant sa liberté intérieure. A garder le sens de la relativité : la vérité absolue nous échappe et nous restons à la recherche d'une vérité qui nous guide. N'ayons pas hâte de généraliser. A être réaliste à propos de la nature de l'homme. La sagesse, jamais atteinte, toujours recherchée, est le fruit d'une expérience personnelle qui s'appuie sur l'expérience d'autrui.

Le développement de la personne ne peut se faire que de l'intérieur. «Faire sien» ce qu'on apprend et se construire en ayant «prise sur ce qui est à venir». Les méthodes d'éducation nouvelle ont repris l'idée, sous la formule d'une élaboration personnelle du savoir. Montaigne ouvre d'autres perspectives, lorsqu'il dit qu'il faut apprendre à être par une conquête de soi, à poursuivre tout au long du temps.

Se cultiver, c'est vouloir créer du nouveau en liaison avec les forces du passé, les reprendre, non pour reproduire, mais pour révéler. Toute culture personnelle n'a de sens que lorsqu'elle est liée à l'action, à l'exercice d'un métier ou d'une action sociale. L'homme qui régit sa vie est celui qui est capable de répondre aux exigences techniques, sociales, de sa fonction professionnelle - dans laquelle il s'investit personnellement - de conduire la réflexion sur ce qu'il vit, sur le plan familial autant que professionnel, en trouvant une dimension universelle. Celui qui vit sur deux registres différents, l'un culturel, l'autre fonctionnel, en les séparant, risque toujours une crise intérieure profonde, celle qui touche la signification de son existence.

J'ai poursuivi ensuite des lectures relatives aux polémiques soulevées par le mot «humanisme». Ambiguïté chez les marxistes, Lucien Sève affirmant que le marxisme fonde un «humanisme scientifique», L. Althusser parlant d'un «anti-humanisme théorique de Marx». Pour Martin Heidegger, le mot humanisme a perdu son sens, puisque l'essence de l'humanisme, pour lui, est métaphysique :

«Non seulement l'humanisme, dans sa détermination de l'humanité de l'homme, ne pose pas la question de la relation de l'Être à l'essence de l'homme, mais il empêche même de la poser, en ne la connaissant ni ne la comprenant, pour cette raison qu'il a son origine dans la métaphysique.» (*Lettre sur l'humanisme*, in *Questions III*).

Mais, plutôt que de continuer des débats philosophiques, j'ai préféré garder la perspective culturelle de l'humanisme pour l'éducation, comme le fait André de Peretti, et en retenir les fondements pour une construction de la personne.

\*\*\*\*\*

A partir de 1967 j'ai entrepris des études de sciences de l'éducation à l'Université de Caen. Grâce à Gaston Mialaret, à ses écrits, à ses séminaires, j'ai connu les conditions de la rigueur scientifique de la recherche en éducation. Je ne parlerai pas de toutes les lectures faites pour mener ma recherche sur l'observation des comportements d'enseignants. J'évoquerai plutôt les questions que je me suis posées, au fur et à mesure de mes travaux, dans ma rencontre avec les méthodes. Très vite, je me suis aperçu des limites des méthodes d'inspiration behavioriste et j'ai retenu là notion d'intention dans le comportement, moins dans la lignée de Tolman et plus sous l'influence du courant phénoménologique, notion d'intention reprise ensuite par les psycholinguistes.



pensées de R. Le Senne : « nous appellerons personnalité tout ce qui manifestera dans l'individualité du moi sa visée de valeur et l'accès à la valeur visée par lui » (*La Destinée personnelle*), ou celles d'E. Mounier : « tout se passe comme si ma Personne était un centre invisible où tout se rattache ». Cependant, là aussi, je m'éloigne de la vision spirituelle de l'âme (unité plus vaste, plus intérieure, témoignant de « la présence et l'unité d'une vocation intemporelle », ayant sa place dans « la communion universelle »), pour chercher comment l'éducation doit donner les moyens au sujet de conduire sa destinée (ce qu'on entend actuellement par la notion de projet personnel et professionnel), en dépassant le problème de la contradiction entre nature et liberté, entre les déterminants génétiques sociales, et la volonté d'être.

Toute une philosophie de l'existence doit sous-tendre la recherche du développement psychologique de la personne et l'établissement de démarches éducatives. Pour Kierkegaard :

« Exister vraiment, c'est-à-dire imprégner de conscience son existence que l'on domine pour ainsi dire de la distance de l'éternité, tout en étant précisément en elle encore dans le devenir : en vérité la tâche est ardue. » (Post-scriptum non scientifique et définitif aux *Miettes philosophiques*).

L'existence est mouvement vers l'infini et, en même temps, réduction vers le fini. La tension entre les deux permet de trouver sa propre voie, avec trois possibilités différentes en qualités, que Kierkegaard appelle stades : esthétique, éthique, religieux.

P. Ricoeur (« *De l'interprétation essai sur Freud* ») a pour « ambition d'unir la raison et l'existence », d'allier la précision conceptuelle et le sens de l'intimité, du drame et de la profondeur, tel qu'il procède des expériences de l'individu.

Et Gaston Bachelard nous rappelle que d'autres alliances doivent se faire en l'homme. Raison scientifique et imagination poétique peuvent coexister, en se distinguant l'une de l'autre, pour une construction : l'une assurant l'orientation et la pénétration normative, l'autre s'offrant le risque dans la conquête libre. Se distinguant du rationalisme de Descartes, Bachelard montre la fonction de l'irréel, le rôle des images, des archétypes, dans ce qui se révèle de l'inconscient et surtout dans le processus de création. L'homme se transforme lui-même quand il cherche à pénétrer le monde par la connaissance et à le transformer. Le message de G. Bachelard amène à penser que toute éducation est transformation de l'homme. Ce que nous lèguent les Anciens est la base d'un dépassement pour une conquête du futur.

L'adolescent trouve aussi ses guides dans les romans, la poésie, et il voit comment développer ce qui est potentiel en lui. Il découvre secrètement ses désirs et ses espoirs. Le rythme des images de la télévision ne permet pas la lente assimilation en soi-même et l'élaboration personnelle que procure l'écrit.

Je n'ai évoqué, dans cet itinéraire, qu'un jalonnement de lectures qui m'ont permis de prendre certaines orientations dans mes recherches. Mais que dire des oeuvres qui offrent à chacun la possibilité d'une construction personnelle, sur le plan affectif, autant qu'intellectuel ? Certaines stimulations profondes viennent parfois de lectures qui n'ont apparemment rien à voir avec le champ de travaux menés par un chercheur. Peut-être un poète comme René Char, à l'élan passionné et contrôlé en même temps, ou un romancier comme Julien Gracq, avec l'aventure du voyageur qui quitte le monde pour l'étrange, dans l'espoir d'une révélation, ont-ils eu autant d'influence sur moi que des spécialistes reconnus en psychologie et en éducation.

*Marcel Postic*

*Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes  
Directeur du Centre de recherches en éducation.*

#### \* Ouvrages de Marcel Postic

- *Maeterlinck et le Symbolisme*. Paris : Nizet, 1970. 254 p.
- *Introduction à la pédagogie des enseignements techniques*. Paris : Foucher, 1971. 80 p.
- *Observation et formation des enseignants*. Préface de Gaston Mialaret. Paris : Presses Universitaires de France, 1977, 3e édition 1989. 336 p. (traductions espagnole -2e édit 1990 -portugaise).
- *La Relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979, 4e édition revue et augmentée 1990. 282 p. (traductions espagnole, portugaise, italienne, arabe).
- *Observer les situations éducatives* (avec la collaboration de Jean-Marie de Ketele). Paris : Presses Universitaires de France, 1988. 312 p. (traduction espagnole en cours).
- *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. 162 p. (traductions italienne, portugaise, en cours).
- *Sur les chemins de l'Autre Monde, Contes fantastiques en Bretagne*. Morlaix : éditions du Dossen, 1990. 54 p.
- *Pour que notre enfant devienne une personne*, à paraître en 1992. 200 p.

# COMMENT MIEUX ENSEIGNER

*Jean Berbaum*

**L**orsque l'on cherche à reconstituer un itinéraire de recherche on est tenté de rattacher l'évolution constatée à un certain nombre de rencontres, d'événements, de lectures, qui auraient déterminé les changements d'orientation. C'est ce que je compte faire également dans les développements qui suivent.

Il m'a pourtant semblé, à la réflexion qu'il fallait peut-être ne donner à ces événements qu'une valeur d'élément déclencheur. Une conversation, une lecture ne pouvaient que contribuer à révéler des préoccupations latentes. Nous pourrions ainsi, les uns et les autres, associer les réorientations de nos existences à des événements qui ne sont en fait que les révélateurs d'un mouvement plus profond, d'une évolution dont la nature nous échappe en grande partie. C'est donc sans prétendre donner une explication de l'origine des changements d'orientation que nous mentionnerons les lieux, les rencontres, les lectures qui ont contribué à faire que, finalement, l'itinéraire décrit soit ce qu'il est.

Après une formation conduisant à l'enseignement de la physique et de la chimie je reprends des études de psychologie assurément pour essayer de compenser l'absence de préparation à une fonction que me semblait mériter mieux que quelques leçons d'essai devant mes camarades étudiants. Il n'était pas question alors de Sciences de l'Education, c'était dans le cadre de la licence de psychologie que l'on pouvait faire un certificat de psychologie de l'enfant et pédagogie. Et une fois cette formation complémentaire reçue, ayant exercé moi-même un enseignement scientifique dans les différentes classes du secondaire, je souhaitais contribuer au développement de la formation des futurs enseignants.

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991*

à la rédaction d'un chapitre du T. 7 du *Traité des sciences pédagogiques* (PUF 1978) : «La formation des enseignants dans les pays en voie de développement» (p. 377-406).

L'enseignement donné à de futurs enseignants du secondaire à l'E.N.S. d'Abidjan pour les initier à la pédagogie générale a été réorganisé et présenté dans un manuel qui paraît en 1971 aux éditions Nathan : «*L'action pédagogique dans l'enseignement du second degré. Manuel pour la formation et le perfectionnement des professeurs de l'enseignement du second degré*». La préface est due à M. Debesse, qui fut aussi mon directeur de thèse.

Ma nomination comme professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Nancy II en 1972 m'amène naturellement à orienter mes recherches vers les problèmes de l'époque mais toujours en rapport avec la formation des enseignants (7). Je reste intéressé par le rôle que peut jouer l'observation dans la formation des enseignants et suis conforté dans cette perspective par les contacts que j'ai alors avec Marcel Postic (Rennes), Louis Marmoz (Caen), Jean Massonat et Michel Piola (Aix-en-Provence) et Albano Estrela à Lisbonne. Pour rendre effective l'utilisation de l'observation par les étudiants du Centre Pédagogique Régional de Nancy j'élabore un ensemble de transcriptions de leçons (120 pages) et un guide pour l'observation de la classe (68 pages) édités par l'IREM (Institut de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques) de Nancy, qui me donne la possibilité de mener pendant trois ans un groupe de recherches sur ce thème avec des conseillers pédagogiques de disciplines scientifiques.

Mais c'est la lecture d'un certain nombre de textes américains (dont Kaufmann (R.A.) : «*Educational system Planning*», Prentice Hall 1972), la rencontre de l'ouvrage de Géminard («*L'enseignement éclaté*», Casterman, 1973) et de Coombs («*La crise mondiale de l'éducation*», 1968) qui vont me permettre de préciser vers quoi peut déboucher l'observation. Ces ouvrages s'appuient sur la notion de système pour regrouper tout un ensemble de données et répondent par là à la préoccupation qui était la mienne de présenter, en un tout cohérent, les informations les plus diverses que l'on pouvait rassembler au sujet d'une action de formation. Pour ne pas perdre l'expérience que pouvaient apporter les multiples actions de formation mises en place à la suite de l'introduction des textes sur la formation professionnelle continue, il me semblait judicieux de considérer l'action de formation comme un système, ensemble de composants en interaction.

de ce qu'est apprendre dans la mesure où, de mon point de vue, ils devaient être d'abord des facilitateurs d'apprentissage. Comment alors aider à ce qu'un apprentissage ait lieu si l'on ne savait ce qui se produisait au cours d'un tel changement ? Très rapidement les enseignants ne se satisfaisaient plus d'une simple connaissance de l'apprendre, ils souhaitaient réfléchir aux conséquences d'une telle connaissance pour leur propre action de formation.

Personnellement, il me semblait important de voir en quoi il était possible de développer chez les élèves une «capacité d'apprentissage» à partir de cette connaissance que l'on possédait de ce qu'est apprendre. Aussi, après avoir, dans un premier temps, rassemblé des activités qui pourraient contribuer à développer une telle capacité j'ai proposé aux enseignants une succession de 20 thèmes à partir desquels les élèves pourraient développer la connaissance de leur propre manière d'apprendre en vue de son amélioration. Une première expérimentation de ce programme a eu lieu dans le cadre de l'Atelier Pédagogique Personnalisé de Bonneville (Haute Savoie) en 1987. Il est utilisé depuis dans de nombreux Collèges et Lycées et une expérimentation au niveau de la Maternelle est en cours. Depuis le début de la mise en place du programme connu sous le nom de PADéCA (programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage) un effort d'évaluation est fait par suivi d'élèves, recueil de témoignages auprès des élèves et des enseignants utilisant cette démarche. Nous sommes confrontés au difficile problème de l'évaluation des innovations (12).

Si je devais résumer l'itinéraire de recherche parcouru, je retiendrais d'abord une période exploratoire essayant de rassembler des connaissances aussi bien sur les élèves que sur l'environnement de la formation. Cette première période serait suivie d'un ensemble de travaux cherchant à appréhender le «fonctionnement» de la formation considérée comme un système. Il y aurait ensuite un retour à l'élève considéré dans sa fonction d'apprenant avec une préoccupation de développement de sa capacité d'apprentissage. Mais il faudrait voir ce cheminement avec, en arrière-plan un souci de faire bénéficier de ces recherches les formateurs et enseignants. Les recherches entreprises sont toujours parties du terrain de la formation et j'ai essayé d'y retourner pour en faire bénéficier ses acteurs cherchant à répondre à cette question «comment mieux enseigner?».

**Jean Berbaum**

*Professeur de Sciences de l'Éducation  
Université Pierre Mendès France - Grenoble II.*

# DE L'INTROSPECTION EXPÉRIMENTALE A LA PÉDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE

*Antoine de La Garanderie*

## Deux maîtres

**D**urant la seconde guerre mondiale, à la section de philosophie de la Faculté des Lettres de l'Université de Rennes, deux maîtres enseignaient : Albert Burloud et Roland Dalbiez.

Je dois à Burloud l'ouverture au monde mental, des méthodes pour l'atteindre, une théorie pour l'expliquer. Je dois à Dalbiez l'ouverture à l'être, l'exigence réaliste de ne pas le réduire au connaître, le souci d'un langage simple et direct, tel qu'on soit en mesure, grâce à lui, de critiquer son propre point de vue et de viser toujours à dire le vrai. Une circonstance m'a aidé dans l'élaboration de mes recherches : Dalbiez, métaphysicien, ontologiste, fit le premier grand ouvrage sur l'oeuvre de Freud (1). Sa lecture m'apprit comment conduire une analyse critique lorsqu'on a affaire à des phénomènes de conscience ou à des productions de l'inconscient. Burloud m'enseigna le discernement du mental (2) ; Dalbiez les moyens de sa preuve.

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991*

pour la sélection des plus aptes. Je ne nie pas qu'il puisse y avoir une émulation féconde par la concurrence, que couronne le prix que le plus compétent obtiendra.

Mais une telle option me semble injuste dans sa visée qui est réductrice. Prise à la lettre, elle conduirait à bannir toute aide et, en définitive, la pédagogie elle-même. Plus on laissera les individus se débrouiller seuls, plus on sera à même d'estimer leurs capacités naturelles. Finalement, être pédagogue voudrait dire le contraire de ce que signifie la pédagogie : dans la perspective strictement darwinienne, le pédagogue serait là pour multiplier les obstacles, pour faire trébucher... La pédagogie ayant, elle, pour idéal d'aider l'élève à se trouver tout seul en lui en procurant les moyens. J'avais choisi la pédagogie et non le pédagogue darwinien pour des raisons qui tenaient à tout ce que j'avais pu observer. Ceci m'avait aussi frappé : certains élèves avaient de bons débuts mais s'arrêtaient vite... D'autres, en revanche, avaient de mauvais départs mais s'amélioraient avec le temps. Le principe darwinien simplifiait la situation scolaire. La pédagogie devait intervenir pour comprendre le manque de souffle des premiers et les difficultés d'adaptation initiale des seconds. Le pédagogue ne pouvait pas être indifférent à cet appel pédagogique.

Enfin, dans le principe, il est inadmissible de bâtir une école dans le seul but de promouvoir une élite minoritaire. La vocation du pédagogue est d'aider l'élève à découvrir ses ressources et les moyens de les mettre en oeuvre. Ces ressources, ces moyens n'ont pas été inventoriés. Il faut les chercher. Je savais ce qu'il me fallait faire.

## L'instrospection expérimentale et la recherche fondamentale en pédagogie

Aucune hésitation ne me ralentit : la méthode à pratiquer serait l'instrospection expérimentale, telle que me l'avait enseignée Burloud. C'est à propos de leurs tâches scolaires ou autres que j'interrogeais les élèves, en leur demandant d'exprimer ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils sont en situation de devoir les accomplir. L'expression d'instrospection expérimentale était due à l'initiative des psychologues de l'Ecole de Wurtzbourg (Watt, Messer, Bühler) dont Burloud avait étudié les travaux dans sa thèse complémentaire (3). Le qualificatif ajouté au mot introspection qui, à certains, paraît bien ambitieux, était dû au fait qu'en mettant des sujets d'âge et de culture homogènes en face de devoir

L'adaptation à des tâches scolaires ou autres ne dépend pas uniquement de l'aptitude et de l'effort. Il y a des processus mentaux, jusqu'à présent inaperçus, qui en sont la raison directe. Pour les rendre conscients, il faut poser les bonnes questions. Pour les formuler, il est nécessaire d'imaginer ce que peuvent être des processus mentaux efficaces, ce qui mentalement les rend tels.

Quand je parle d'imaginer ce qui rend efficaces les processus mentaux, il s'agit non pas d'inventer purement et simplement ce «ce qui» mais de tenter de le déchiffrer à travers les témoignages apportés. L'aliment qui, dans sa phase première, peut nourrir l'hypothèse, revêtait dans ma tête cette forme : qu'est-ce qui, dans cette façon mentale d'apprendre, explique que cette leçon soit sue ? Qu'est-ce qui, dans cette façon mentale de conduire l'effort pour comprendre ce problème, explique qu'il ait été résolu ? L'exigence de demeurer en éveil à l'égard de signes propres au succès donnait à ma pensée l'orientation voulue pour qu'elle soit en situation de les capter.

Puis-je aller plus loin ? «L'orientation de ma pensée», qu'est-ce que cela veut dire ? En l'occurrence, elle obéit à une forme : l'efficacité du processus a sa raison dans une cohérence déterminée. Ce que je cherche, en effet, à diagnostiquer à travers le processus mental qui aboutit à la leçon sue, au problème compris, c'est la cohérence qui assure le rapport de moyens à fin, c'est-à-dire entre la procédure et l'atteinte de son but. Tel signe n'est-il pas un moyen et pourquoi ?

Dans cette situation mentale, le chercheur reste alors dépendant de l'apport de l'observation ou de l'expérience. A leur lumière, s'imposa à moi l'idée que l'efficacité de l'effort de mémoire tenait au fait mental que celui qui saura sa leçon l'apprend en se situant dans l'avenir et en jouant sa récitation. J'étais amené à poser l'existence d'un geste mental (4) propre pour rendre compte de l'efficacité du processus mental. A leur lumière s'imposa une autre idée, qui porte non plus sur la forme du processus mental mais sur son contenu.

Je constatais que des élèves qui composaient de bons plans de dissertation connaissaient souvent des difficultés pour les développer. D'autres, en revanche, qui faisaient preuve d'aisance de plume répugnaient à bâtir l'armature qui planifierait leur envolée. Je constatais aussi que les bons en dissertation ne le sont pas toujours en version latine et réciproquement. Ces observations ne relevaient en aucune manière de l'introspection, mais ils étaient pour moi l'indice, non de la présence ou de l'absence d'une aptitude déterminée, mais de la nature de l'objet



Je profite de l'occasion pour dénoncer la signification dans laquelle, par parti pris trop rapidement, on a voulu enfermer mes travaux : il y aurait des sujets visuels et des sujets auditifs ! D'abord je n'ai jamais dit, ni écrit, qu'il y avait de tels sujets. J'ai affirmé qu'il y avait des sujets qui avaient pris l'habitude d'évoquer visuellement ou auditivement. Ensuite, faute d'avoir saisi que c'est au niveau de l'habitude évocative que s'opère la définition du visuel et de l'auditif, on n'a pas compris que le «visuel» et l'«auditif» pouvaient s'adonner à la conquête des habitudes évocatives (auditives ou visuelles) qu'ils n'auraient passongé à mettre en pratique. Enfin, faute d'avoir saisi la différence entre une perception et une évocation, on a cédé à une idée confuse : celui qui perçoit visuellement et qui, après coup, est capable de redonner ce qu'il a ainsi perçu prouve qu'il a utilisé sa mémoire visuelle. Celui qui perçoit auditivement et qui se montre capable de restituer ce qu'il a entendu prouve qu'il a utilisé sa mémoire auditive. Mozart réalise l'extraordinaire performance de reconstituer dans son intégralité une oeuvre musicale après l'avoir entendue une seule fois. Comment Mozart a-t-il procédé pour la mémoriser ? Il n'est malheureusement pas là pour répondre à cette question. Affirmer que la mémoire utilisée est forcément auditive puisque l'objet de perception est de nature auditive relève de l'empirisme le plus naïf. Interrogeons des musiciens et demandons-leur ce qui se passe dans leur tête quand ils veulent mémoriser une oeuvre musicale à l'occasion de son écoute, sans qu'ils aient sous les yeux la partition. Bon nombre d'entre eux m'ont dit qu'au fur et à mesure de son déroulement, ils la traduisaient en images visuelles de notes qu'ils inscrivaient dans leur esprit sur une portée imaginaire. Et, quand ils faisaient l'effort de mémoire pour la retrouver, ce sont ces notes visuellement constituées qui leur revenaient et non les sons. De même, après avoir contemplé le philosophe de Rembrandt, si je cherche à m'en souvenir, ce qui me revient en mémoire, c'est non pas son image mais ce que je me suis dit lorsque je le regardais. Bien entendu, il n'est pas exclu que soient enregistrés visuellement ce qu'on a vu et auditivement ce qu'on a entendu. Mais l'essentiel est de ne pas commettre l'erreur de penser que le mode de mémorisation découle de la nature de la perception. Faute de s'être renseigné sur ce qui se passe au dedans de la conscience, par préjugé anti introspectif, on ne peut manquer d'y sombrer. L'enquête introspective révèle, de façon indubitable, que l'enregistrement des connaissances est le fruit non de la seule perception mais de gestes d'évocations.

\*\*\*\*\*

Face aux habitudes évocatives acquises dans l'ordinaire de la vie familiale, qui me semblaient constituer un premier paramètre (1), je trouvais deux autres paramètres pour réunir celles issues de la vie scolaire ou professionnelle :

2) celles au service de la mémorisation brute et des inférences immédiates et

3) celles des inférences médiates, au sein desquelles plusieurs modalités se laissaient discerner.

Mais il restait une autre catégorie d'habitudes évocatives qui tout en ayant leur spécificité pouvaient trouver à l'occasion leur place dans les trois autres c'est :

4) l'imagination créatrice. L'enquête du profil révélait qu'elles étaient souvent apparentées à celles du paramètre 1.

A partir de cette nomenclature, le jeu des questions pouvait être élaboré, afin de faire affleurer à la conscience les diverses habitudes évocatives qui entraient dans sa composition. Leur diagnostic relève, en définitive, de l'effort accompli pour imaginer la logique immanente qui a présidé à leur instauration : ayant mis entre parenthèses l'effort et le don, il reste à s'aviser de la structure de sens qui en détermine la forme et en éclaire le fonctionnement. Il est sûr que le fait d'évoquer visuellement ou auditivement n'est pas sans conséquence sur la diversité des qualités manifestées dans les activités entreprises. Il est sûr que la place prise par certaines habitudes évocatives d'un paramètre déterminé n'est pas sans influencer sur les capacités du développement mental. Tel qui a, pour des causes contingentes, mis l'accent sur le paramètre 2), c'est-à-dire qui majore les habitudes évocatives de la mémorisation brute et des applications mécaniques, sera démuné face à l'exigence d'avoir à s'adapter à des opérations de compréhension complexe. Réciproquement, celui qui a mis en place un fort paramètre 3) n'est pas sans connaître des difficultés quand on lui demande d'apprendre par coeur ou de se plier à la consigne d'avoir à acquérir un procédé de caractère mécanique.

Ces quelques observations ne font qu'effleurer les possibilités qu'offre l'enquête conduite pour l'établissement d'un Profil pédagogique. Il faut savoir que, pour chaque paramètre, de nombreuses questions se posent qui permettent d'identifier des habitudes évocatives insoupçonnées. Je prévois une objection, qui naît dans l'esprit de ceux qui n'ont jamais fait l'expérience du Profil pédagogique. Formulons-la : «*La pensée de l'être humain n'est pas enfermée dans le carcan de ce que vous appelez des «habitudes évocatives». La pensée est innovation, liberté ; elle se renouvelle au contact des*

comment il doit faire pour être attentif, parce que personne ne le lui a appris, devra recevoir une réponse qui soit une véritable définition pédagogique de l'attention.

Vieux professeur de philosophie, je n'étais pas sans connaître les définitions classiques des concepts de la psychologie cognitive, proposées par de très honorables dictionnaires. Je n'ai jamais prétendu qu'elles soient fausses. Elles sont même d'une parfaite exactitude formelle. Mais elles sont dépourvues de sens pédagogique et donc inutilisables pour et par les élèves. Ces concepts, qui concernent des fonctions cognitives dont ils doivent faire un usage quasiment constant, restent pour eux dans un état de déplorable confusion ! L'enseignant leur rappelle sans cesse l'exigence d'y faire appel : soyez attentifs ; faites un effort de compréhension ; réfléchissez. Mais il ne peut leur dire concrètement ce qu'ils ont à faire pour les accomplir. Puisque j'avais décidé d'étudier le mental, je devais chercher à dégager le sens à leur proposer pour qu'ils puissent pratiquer comme il se doit ces actes fondamentaux de la psychologie cognitive.

J'ai trouvé dans l'oeuvre de mon maître Gaston Bachelard une très précieuse indication : à maintes reprises dans ses livres, il a manifesté un grand intérêt pour le sens pédagogique à tirer des notions scientifiques. Il allait jusqu'à dire : dis-moi comment on te trouve et je te dirai qui tu es. J'ai pensé qu'il fallait définir en termes de gestes mentaux les concepts fondamentaux de la psychologie cognitive. J'aboutissais à cet impératif : dis-moi comment il faut te pratiquer pour que tu sois efficace. Cet effort m'amenait jusqu'à l'essence de ces concepts fondamentaux.

Pourquoi ? Tout simplement parce qu'en visant à dégager l'efficacité des gestes mentaux d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination créatrice, je ne fais pas autre chose qu'établir ce que sont ces gestes mentaux puisque c'est le sens de leur finalité qui les caractérise dans leur essence même : l'attention, c'est l'être attentif ; la mémorisation, c'est l'être mémorisant ; la compréhension, c'est l'être comprenant ; ... etc. Définir pédagogiquement ces concepts, c'est à la fois les décrire et en atteindre ainsi l'essence.

Etre attentif, n'est-ce pas regarder, écouter, flairer, déguster, palper, manipuler, en faisant exister en images, en mots, en phrases, en expressions olfactives, gustatives, tactiles, l'objet de perception, de telle sorte que par ces évocations il soit mentalement codé ? Mémoriser, n'est-ce pas se redonner en images, en mots, en phrases, ce qu'on veut conserver, en le plaçant par ces évocations dans un imaginaire d'avenir qu'on se donne

- *Le dialogue pédagogique avec l'école*. Paris : Le Centurion, 1984.
- *Comprendre et imaginer*. Paris : Le Centurion, 1986.
- *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*. Paris : Le Centurion, 1987.
- *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Le Centurion, 1990.
- *La motivation : son éveil, son développement*. Paris : Le Centurion, 1991.

**\* En collaboration :**

- *Les 12-14 ans, un âge charnière*. Paris : Fleurus, 1966.
- *L'Adolescent*. Mame, 1967.
- *Tous les enfants peuvent réussir, avec Geneviève Cattan*. Paris : Le Centurion, 1988.

# PATIENCE ET LONGUEUR DE TEMPS

*Michelle Brenez*

**E**nseigner une langue vivante exige, me semble-t-il, d'autres pratiques que l'enseignement des mathématiques ou même du français langue maternelle. En premier lieu parce qu'il existe des pays où ces langues sont parlées, et que le cours de langue ne sera donc qu'un Ersatz, une copie de copie de la réalité.

Ensuite, il semble clair que l'apprenant (quel vilain mot), peut vérifier ses connaissances en décrochant son téléphone ou en appuyant sur une touche de sa télécommande. Et le verdict tombe. Peut-être est-ce général d'avoir à se battre contre des connaissances de base jamais assimilées, des exercices réussis en mai redevenus mystères complets en octobre, mais en langue et tout spécialement en allemand, le professeur se sent doublement responsable, car sa matière est pratiquement la seule qui corresponde à un choix de la part des familles. Ce qui sous-entend des attentes particulières à ne pas décevoir. Ces considérations ne paraîtront pas en clair dans les lignes suivantes, mais elles sont inscrites entre les lignes et toujours préoccupantes.

Ces «Chemins» se proposent de décrire comment des savoirs issus de l'univers scientifique parviennent au praticien et influent sur sa vie professionnelle. Je commencerai par avouer qu'il n'existe, à ma connaissance, aucune bible de l'enseignement de l'allemand. Si je me trompe, je prie l'auteur de bien vouloir excuser mon ignorance. Une bonne partie des ouvrages de référence ne seront pas spécifiques de l'enseignement de l'allemand. Ceci posé, j'entre dans le vif du sujet.

Goethe a dit «Certes, tout commencement est difficile, mais on pourrait dire inversement que tout début est facile, et que ce sont les derniers échelons qui sont les plus durs et les plus rarement atteints». Parlons de

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991*

enseigner ? Quels sont les buts, conscients ou non, que je poursuis en me rendant à mon lycée, en poussant la porte de ma classe ? Si l'on met de côté la part du hasard, on pourra alors découvrir, peut-être, pourquoi on aura eu en mains tel livre, ou cherché une réponse dans tel article. En réfléchissant à mes propres motivations, j'ai réalisé avoir effectivement parcouru en vingt ans un itinéraire à étapes et avoir vécu quelques tournants décisifs sous l'influence de facteurs venus de l'extérieur.

## Ich liebe, du liebst, er liebt

Si je devais définir la première de ces étapes, je dirais qu'elle a été irraisonnée et affective. En effet, une fois nommée à mon premier poste de titulaire, c'était à Nanterre en 1974, je désirais surtout et avant tout être acceptée, voire appréciée des élèves. Parce que je me considérais comme ambassadrice de l'allemand et que mon premier objectif était de leur faire aimer l'allemand. Je me suis donc mise à leur écoute, apprenant à mettre à leur portée les savoirs que je souhaitais sincèrement leur transmettre. Tant pour eux que pour moi, car mes connaissances étaient à l'époque toutes littéraires et culturelles, complètement axées sur le passé, j'ai commencé à organiser des échanges et des voyages. C'est donc au contact de collègues allemands que j'ai découvert un certain nombre de concepts pédagogiques ou didactiques. Je n'insisterai pas sur leur approche très scientifique de l'évaluation, que j'ai pu comparer avec confusion à ma méthode intuitive à variantes, mais je voudrais m'étendre sur un aspect très spécifique de leur pratique, que j'appellerai l'apprentissage de la démocratie.

Apprendre la démocratie à l'école, pour un Français, c'est une formule creuse ou une évidence. Pour un Allemand, avec tout l'arrière-plan historique que cela implique, c'est absolument vital. Point de départ, observons une classe allemande : les élèves font ce que bon leur semble. Ecouter, participer, se déplacer, manger, tricoter. Rien ne s'oppose à ce que le professeur tricote aussi. A première vue, on pourrait penser qu'il s'agit d'une permanence. Et puis, on s'aperçoit qu'un travail se fait, qu'une réflexion a été engagée, qu'un grand chapitre avait été lu à la maison en lecture autonome, qu'on dégage l'essentiel et l'accessoire, qu'on trouve des passerelles vers d'autres idées, d'autres matières. Tout sera mis à plat, tout sera remis en cause dix fois s'il le faut, mais rien ne sera plus jamais imposé, on ne prodiguera plus de certitudes, on respectera intégralement la volonté de l'autre.

Je ne sais si j'approche des exigences goethéennes, mais mes objectifs ont quelque peu changé de nature. Car si je désire toujours voir apprécier l'allemand, je voudrais en outre transmettre un savoir avec suffisamment de rigueur et d'exigence pour ne pas avoir à le reprendre indéfiniment. Le credo de l'époque s'appelait «faire parler les élèves», mais j'avais fait mienne l'idée qu'il ne s'agissait pas «d'une conversation autour d'une tasse de thé». Là, ce n'est pas Goethe, mais l'Inspection Générale qui parle.

## Usus fructus

La question des savoirs scientifiques acquis, par exemple, en lisant ou en assistant à des conférences, se rapporte aussi à l'usage que l'on en fera. Là, j'imagine une sorte d'alchimie grâce à laquelle je mute plus ou moins consciemment l'acquis en applications possibles dans mes cours et, parallèlement, en informations susceptibles de servir à mes collègues. Car entre temps j'ai abordé une nouvelle étape de ma vie professionnelle en acceptant des responsabilités au sein de ce que j'appelle communément association des professeurs d'allemand, mais dont l'appellation officielle est «Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France» (ADEAF).

A l'ADEAF je suis chargée des relations extérieures et responsable du Bulletin. Je serai donc l'agence de renseignements, l'écho, le mur des lamentations et la gardienne du moral des collègues germanistes. Ce rôle m'obligera à rendre compte de réunions de spécialistes, de livres de didactique, d'enquêtes ou de recherches. J'ai cependant à cœur de ne pas me placer exclusivement au niveau théorique, mais de vérifier autant que possible par expérience ce qui pourrait trouver application. Je pense notamment aux publications du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues vivantes, mais également à des ouvrages concernant les objectifs (Mager) ou, plus récemment, la méthodologie (Meirieu). Un exemple très simple me vient à l'esprit : Comment reprocher à un élève de ne pas savoir ses leçons, si on ne lui a jamais expliqué soi-même clairement et en détail ce qu'on entendait par là ? C'est évident, mais encore faut-il en prendre conscience.

Je ne voudrais pas donner l'impression d'être devenue une VPR des sciences de l'éducation. Bien au contraire, j'en ai peu usé, j'ai essayé de faire fructifier ce que j'en ai retenu, mais n'en ai guère abusé. Mes sources d'inspiration principales demeuraient mes collègues germanistes et

J'ai vu se renforcer l'interdit sur l'interrogatoire type «poste de police». J'ai vu le dogme du primat de l'oral prendre l'étiquette «priorité à la communication» - triangulaire, de préférence-. J'ai vu le tabou qui interdisait le recours à la langue maternelle se transformer en prière d'utiliser le français pour aider ou évaluer la compréhension. Ceci pour la pédagogie.

Mais je n'ai pas vu de changement dans la manière de recruter des enseignants totalement inexpérimentés et de les expédier dans l'arène du jour au lendemain sans autre forme de procès. Vont-ils être obligés de repartir, comme moi, à zéro, et de tout redécouvrir par eux-mêmes ?

Peut-être que non. La transmission des savoirs et des savoir-faire a marqué un point le jour de la création des concours internes. Il faut saluer cette occasion donnée à tous de recevoir une formation continue à défaut de formation initiale, mais aussi de prendre un recul par rapport à leur expérience quotidienne et de nouer des liens plus étroits avec les sciences de l'éducation.

Goethe a dit «Von unten auf zu dienen, ist Überall nötig». Ce qui pourrait se traduire, bien imparfaitement, par «Toute chose s'acquiert en commençant par le bas». C'est certainement vrai, mais s'appuyer sur la réflexion et l'acquis de ceux qui vous précèdent, peut aplanir bien des difficultés superflues en l'occurrence.

*Michelle BRENEZ*

*Professeur d'allemand*

*Lycée de Sèvres (92)*



# ITINÉRAIRES POUR LA CONSTRUCTION D'UN MÉTIER NOUVEAU

*Françoise Chapron*

**T**âche hasardeuse et téméraire que celle de retracer une expérience de vingt ans de pratique professionnelle ! Difficile de démêler la part des démarches individuelles, de l'évolution de l'« Histoire », du hasard, de la nécessité, des rencontres, des lectures qui précèdent, suivent et en tout cas enrichissent ces contacts !

Des pistes « pionnières » à la grande route encore incertaine par instants, cet itinéraire, ce chemin(ement) a croisé des êtres, des auteurs, des réflexions, des pratiques, s'imbriquant en spirale dans une démarche progressive mais toujours plus riche, dans chacun des contextes d'action de cette histoire personnelle. Mais ce ne peut être seulement un itinéraire personnel. Il se confond dans mon cas le plus souvent avec une aventure collective associative, oeuvrant encore aujourd'hui à la construction d'un métier nouveau d'enseignant : celui de documentaliste de CDI, dont l'existence et l'apport dans un Système Educatif rénové, reconnu par la création d'un CAPES de documentation, a coïncidé avec la parution de la Loi d'orientation sur l'Éducation en 1989.

## Le temps des défrichements

Nommée, en 1971, maîtresse auxiliaire d'histoire-géographie (et accessoirement de sciences économiques !), ma première préoccupation d'enseignante, pourvue d'une simple licence, sans formation pédagogique, n'a pas été bien différente de ceux et celles de ma génération,

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991*

sait bien insuffisante pour remplir le rôle de formation des élèves que je ressentais déjà comme mission première de mon action. Au Québec existait d'ailleurs déjà un embryon de littérature dans ce domaine que je rapportais dans ma valise !

Je n'étais, bien entendu, pas la seule à partager cette conviction et il est significatif qu'en 1980 quatre ouvrages de collègues ne se connaissant pas soient parus chez des éditeurs différents, concernant l'initiation des élèves aux techniques documentaires (4).

Le mouvement était lancé, né des pratiques de travail autonome, de la nécessité de «rationaliser» les apprentissages documentaires des élèves au CDI hérités le plus souvent des disciples de Freinet, et des méthodes actives pratiquées en classes de transition, CPPN, CPA.

## Le temps des semailles

Depuis 1975, j'assurais des responsabilités au bureau national de la FADBEN (1). J'étais donc de plus en plus souvent amenée à fréquenter des personnalités institutionnelles ou à rencontrer des responsables d'associations de spécialistes, siégeant à la Conférence des Présidents, notamment les littéraires, historiens-géographes, les biologistes «clients naturels de nos CDI». Je participais aussi à des stages avec l'ARPEJ (Association Régions Presse enseignement, jeunesse). Je rencontrais des collègues de la revue «Pratiques», d'autres documentalistes hors Education Nationale, je lisais des revues comme les «Cahiers pédagogiques».

Par ailleurs, Jean Hassenforder, de l'INRP, avait participé au colloque de la FADBEN à Lille en Juin 80, traçant pour nous, riche de son expérience personnelle, les voies de l'avenir en documentation. Les travaux de l'INRP, de certains CRDP, me devenaient plus familiers, augmentaient mon désir d'approfondir les réflexions quelque peu empiriques et tâtonnantes du terrain. N'ayant pas encore pris en compte toute la dimension de la démarche documentaire dans son entier, nous restions timidement souvent limités à l'accès aux sources documentaires - peur d'«envahir les plates-bandes» des professeurs de discipline ? perception insuffisante - (mais compréhensible à cette époque) de la nécessité d'une démarche de projet menée en équipe ? Sans doute fallait-il «donner du temps au temps» pour mûrir la réflexion pédagogique et professionnelle qui essaimait petit à petit.

gogues»), je me sentais impliquée de façon nouvelle par la rénovation du système éducatif et je m'interrogeais sur la place des CDI et des documentalistes dans ce nouveau cadre.

La prise de conscience des problèmes aigus de la maîtrise de la lecture/écriture (parallèlement aux travaux menés par Brigitte Chevalier à l'INRP sur «la lecture-recherche» que je suivais de près), favorisa un élargissement de ma réflexion sur le travail de recherche documentaire. Cela m'incita à approfondir les différents aspects de la lecture, de l'exploitation de la communication, à développer le travail de méthodologie documentaire avec mes collègues de discipline dans mon collège.

Bien entendu, je n'échappais pas aux problèmes liés à l'évaluation de ces apprentissages. Les travaux d'Hameline, plus tard de Mager et Hadji et bien évidemment les deux tomes du «*Recueil d'Instruments et processus d'évaluation formative*» de l'INRP, d'André de Peretti, me furent précieux. La fréquentation de formateurs Mafpen dans ce domaine, un suivi de stages à titre personnel, m'amènèrent à reconsidérer les processus d'évaluation tels qu'ils étaient pratiqués et à contribuer modestement à susciter une réflexion sur ce sujet avec certains collègues de mon collège, notamment dans le cadre des PAE.

De cette période date une «boulimie» d'acquisitions de livres personnels, complétés par des ouvrages de techniques documentaires et d'expression écrite et orale ; pratique enrichissante (mais ruineuse !) qui m'a donné l'habitude d'une «veille pédagogique» sur les parutions éditoriales !

Bien entendu cette «Bibliothèque», dont de nombreuses références figurent parmi celles citées par Christiane Etévé, Jean Hassenforder et Odile Lambert-Chesnot dans «*Pour une bibliothèque idéale des enseignants*» ne stagne pas sur mes rayonnages ! en raison de nombreux prêts aux professeurs, documentalistes et aux stagiaires avec lesquels je travaille régulièrement, au risque de pertes d'ouvrages à cette occasion.

Comment à ce propos ne pas souligner l'importance de cette démarche d'autoformation dans la transformation de la réflexion et de la pratique de notre milieu professionnel !

Pouvoir se référer à des ouvrages de synthèse et théoriques pour enrichir et donner un sens aux pratiques de terrain est précieux, fondamental, souvent négligé (manque d'habitude, d'information, difficultés de diffusion de certains ouvrages, sont sans doute quelques-unes des causes de cet état de fait).

Je regrette que ce domaine des savoirs et de leur organisation soit si peu abordé par les enseignants, y compris en formation disciplinaire initiale. Qu'il soit de toute façon nécessaire de placer l'élève en situation de construction autonome de ses savoirs; Piaget nous l'avait déjà démontré !

Les travaux de Bruner et Vygotsky (bien que difficiles d'abord) complètent utilement cette approche constructiviste. Il me semble cependant que l'apport qui m'a fait le plus progresser actuellement est celui de Britt Mari Barth.

Son livre *«L'apprentissage de l'abstraction»* riche d'une expérience personnelle diversifiée (6) permet d'apporter dans le courant de l'éducabilité cognitive (auquel s'apparentent les démarches issues des expériences des CAFOC et GRETA autour des ARL, PEI... entre autres) une approche nouvelle et dynamique. Posant les problèmes des rapports entre savoirs scientifiques, savoirs enseignés, savoirs empiriques et représentations du savoir des élèves et de leur processus d'apprentissage, elle met en lumière le problème de la médiation spécifique de l'enseignant (et/ou du formateur) auprès des apprenants, à partir de dispositifs pédagogiques favorisant le développement et la complexification des savoirs, l'apprentissage de concepts. Par son approche, elle trace une piste, il me semble, vers la possibilité de pratiquer ce que Gérard Losfeld (7) appelle «le compagnonnage cognitif». Il estime que cette médiation représente pour les documentalistes un rôle important, pour aider les élèves à établir des relations entre le(s) «savoir(s)» présent(s) au CDI dans leur démarche personnelle d'information et les aider à se les approprier.

Nous voilà donc au coeur des sciences cognitives (et bien loin de la licence d'histoire !). Et je pense aussi aux apports, en ce domaine, d'Hélène Trocmé-Fabre, de Linda Williams, de Rémy Chalvin, de Tony Buzan et dans une certaine mesure d'Antoine de la Garanderie.

Si tant est que dans toute activité sociale ou scolaire d'information, entrent des compétences de perception, de traitement, de communication, d'information (et l'informatique documentaire nous offre des stratégies nouvelles), nous sommes là, dans une direction passionnante, riche de découvertes futures et bien au-delà de la simple initiation aux techniques documentaires des années 70 !

Elle redonne à l'apprenant toute sa place, sans minimiser les savoirs, puisqu'on n'acquiert pas de méthodologie sans référence à un contenu et réciproquement (faisons ici un sort à cette vieille querelle artificielle) !

- (3) BO n° 7, 1977.
- (4) Voir bibliographie Fournier-Chevalier groupe ad doc, Humbert.
- (5) «Pierre Mendès-France dans l'Eure : Trente années de vie politique, 1932-1962» sous la direction de Marcel Boivin. Rouen, 1985.
- (6) Elle enseigne actuellement à l'Institut Supérieur de Pédagogie ; un second ouvrage plus théorique est en préparation.
- (7) Directeur du CREDO (Université Lille III) Spécialiste des systèmes d'information.  
Intervention à l'Université d'été de la FADBEN Elbeuf - juillet 1990 - actes à paraître.
- (8) Voir à ce sujet le récent ouvrage de Geneviève Lefort, parmi d'autres...
- (9) La formule est celle des chercheurs en Sciences de l'Éducation québécois. Cf. Paulette Bernhard : *Former aux habiletés d'information* : actes du congrès FADBEN Strasbourg. Paris : Nathan, 1990.

### BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie est loin d'être exhaustive. Au-delà des ouvrages ou auteurs déjà signalés dans le texte (références précédées d'une étoile) ont été ajoutées quelques publications complémentaires jugées utiles pour tous. De ce fait, on a volontairement écarté les ouvrages se rapportant aux techniques documentaires d'expression et de communication qui auraient alourdi cette liste déjà longue ; dans ce domaine, se référer entre autres à la bibliographie publiée par la FADBEN en 1990 -Cf : CHAPRON Françoise, TREUT Michel...-

- AFL. *Littérature enfantine*. Paris : Retz, 1988. (Dossiers des Actes de lecture 1).
- AGNES, Jean, SAVINO, Josiane. *Apprendre avec la presse... et l'équipe du CLEMI*. Paris : Retz, 1988. 128 p.
- \*ASTOLFI, Jean-Pierre, DEVELAY, Michel. *La didactique des sciences*. Paris : PUF, 1989. 127 p. (Que sais-je ?).
- \*BARREAU, Hervé. *L'Épistémologie*. Paris : PUF, 1990. (Que sais-je ? ; 2396).
- \*BARTH, Britt Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz, 1987.
- \*BARBIER-BOUVET, Jean-François, POULAIN, Martine. *Publics à l'oeuvre : Pratiques culturelles à la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges Pompidou*. Paris : La Documentation Française, 1986.
- \*BENTOLILA, Alain. *Apprendre à lire à l'école*. in : *Lecture/Ecriture*. Paris : MENJS, 1989.
- \*BÉRBAUM, Jean. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, 1991. (Pédagogies).
- \*BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *La lecture et l'enfant*. Paris : Laffont, 1983. (Réponses).
- \*BRUNER, Jérôme S.. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983. (Psychologie d'aujourd'hui).