

N° 25

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

Conseillers à la rédaction

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

Rédaction

*Rédacteur en chef : Jean Hassenforder
Rédactrice en chef adjointe : Christiane Étévé
Secrétaire de rédaction : Anne-Marie Galopeau
Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle,
Agnès Cavalier, Philippe Champy, Danielle Dagorn,
Catherine Desvé, Christiane Étévé, Nancy Frosio,
Anne-Marie Galopeau, Georgine Malingre, Nelly Rome*

Édition & Fabrication

*Informatique : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Ide Feuillette, Edith Sebbah
Composition et impression : Instaprint, Tours*

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

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des publications de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- À la recherche d'un itinéraire pédagogique.
Lectures et itinéraire de construction*
par Louis Not 7

Itinéraires de recherche

- Une langue pour s'en servir*
par Christine Barré-de Miniac 25
- De la linguistique aux pratiques langagières.
À la recherche de processus différenciateurs
dans les appropriations de l'école*
par Elisabeth Bautier 37

Chemins de praticiens

- D'Auteuil aux Bosquets : l'essence d'une profession*
par Patrick Bouveau 53
- Apprentissages méthodologiques : des stratégies évolutives*
par Daniel Martina et Gilles Bonnichon 63

Repères bibliographiques

- La didactique des langues. Un champ de lecture défini mais multiple*
par Albane Cain 75

Communication documentaire

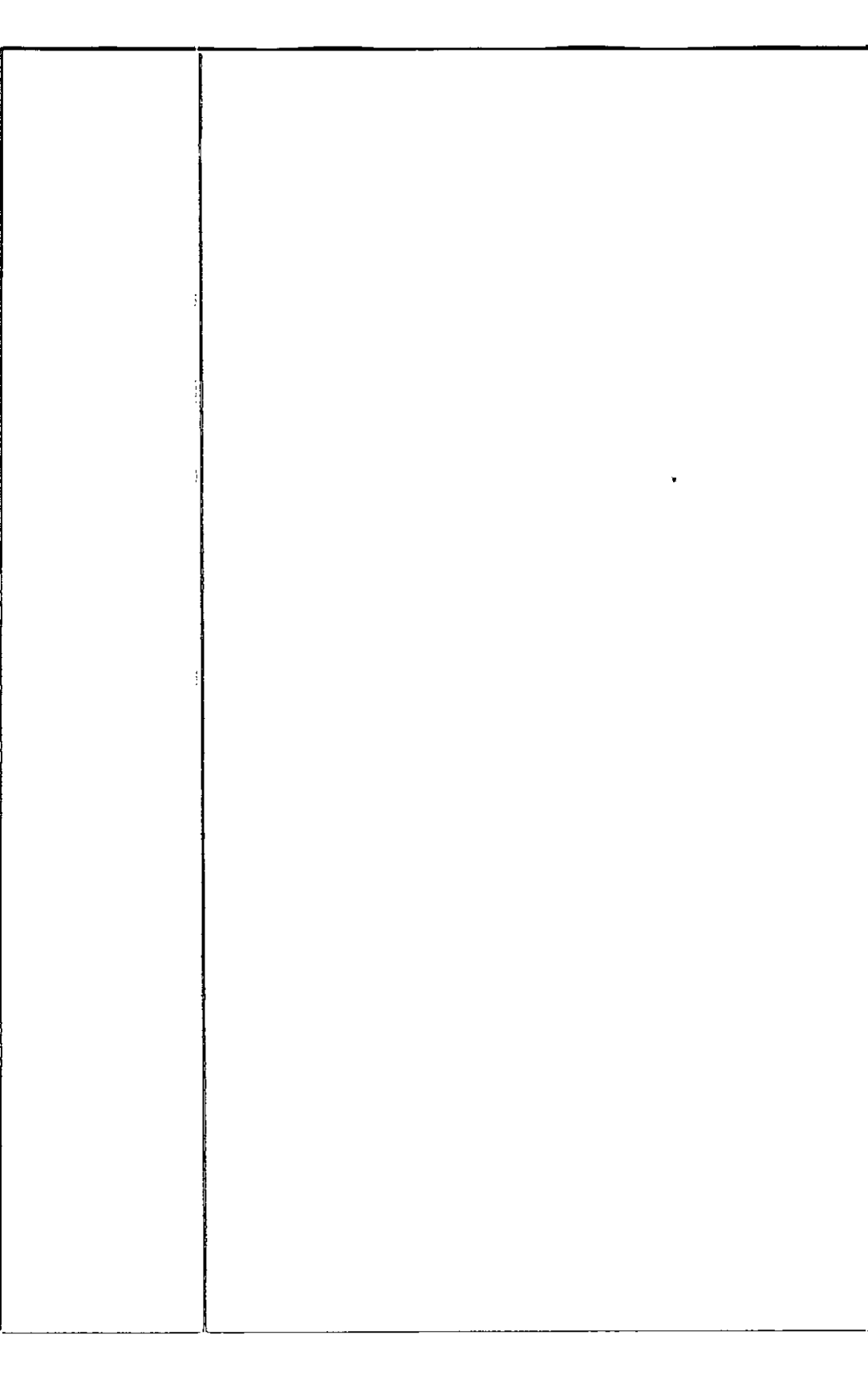
- «Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard»*
par Séraphin Alava 87

Innovations et recherches à l'étranger

- par Nelly Rome 101

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 117
- Observatoire des thèses concernant l'éducation 143
- Adresses d'éditeurs 157
- Summaries 159





1

ÉTUDES

b
v
x
z
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

À LA RECHERCHE D'UN ITINÉRAIRE PÉDAGOGIQUE

Lectures et itinéraire de construction

Louis Not

Les articles déjà parus dans *Perspectives documentaires en Education*, sous la rubrique «Itinéraires de lecture», font apparaître la diversité de ces itinéraires. Je remercie Jean Hassenforder de m'avoir aimablement invité à joindre mon témoignage à ce dossier, en disant ce que fut mon propre trajet, et comment les lectures en influencèrent les différentes étapes.

La forme narrative me paraît plus appropriée que tout autre à cette présentation. Mon texte constituera ainsi le reflet de ma démarche et de l'évolution de mes conceptions. Une problématique de perfectionnement de mon travail quotidien, puis de systématisation des formes que mes lectures et mes essais me conduisaient à lui donner, rendra compte, sans doute, du choix et de l'intégration des informations ainsi recueillies.

Il est évident que l'ensemble de mes lectures déborde largement le cercle de mes préoccupations pédagogiques, mais pour éviter la dispersion, je ne mentionnerai que celles qu'il englobe. Pour alléger le texte et préserver la continuité de mon itinéraire, je ne conserverai, dans le corps du développement, que quelques références isolées, et je renverrai à une bibliographie thématique terminale, les titres des principaux ouvrages que j'aurai à mentionner.

Cela précisé, voici quel fut mon trajet.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Au départ, adhésion à la pédagogie traditionnelle

Ma carrière d'enseignant débuta aussitôt après l'obtention du baccalauréat, et sans aucune formation professionnelle. Mes lectures sur l'éducation se limitaient à Rabelais, Montaigne, et surtout Rousseau, auxquels on peut ajouter Descartes, avec le *Discours de la méthode*, Tarde et sa psychologie de l'imitation, Durkheim et ses *Règles de la méthode sociologique*. C'était peu pour faire face aux problèmes que je rencontrais quotidiennement pour rendre assimilable, par mes élèves, ce que j'avais à leur faire apprendre. Mes lectures furent donc, d'abord, essentiellement pratiques : deux manuels de pédagogie (l'un pour la préparation du C.A.P., l'autre pour l'organisation du travail quotidien), et quelques revues pédagogiques (*Le Journal des Instituteurs*, le *Manuel Général de l'Instruction Publique* et la revue syndicale *l'Ecole libératrice*, qui contenait une partie pédagogique consistante). Tout cela était d'inspiration traditionnelle : l'enseignant, délégué de la société, recevait d'elle des pouvoirs qui lui permettaient d'exercer, en son nom, sur l'enfant, une action visant à le former, comme on modèle une cire molle, pour ses rôles sociaux à venir. Tout au long de la période 1939-1945, j'appliquais (de façon discontinue en raison des événements), une telle pédagogie tout à fait traditionnelle.

Rencontre avec l'école nouvelle

Cette pédagogie fut, pour moi, radicalement remise en question en 1945. Cette année-là, H. Wallon, alors Ministre de l'Education Nationale, créa les Classes Nouvelles pour la mise à l'essai d'une pédagogie appropriée à la réforme qu'il préconisait (Cf M.A. Bloch - *Pédagogie des Classes Nouvelles*, Paris, P.U.F., 1953) et il y fit nommer quelques instituteurs. Je me retrouvai ainsi chargé de l'enseignement scientifique dans les Classes Nouvelles du Lycée de garçons de Toulouse.

Un stage réunit les équipes pédagogiques, en septembre au C.I.E.P. de Sèvres. On nous y présente les grands pédagogues de l'Ecole Nouvelle : Decroly, Montessori, Cousinet, Washburne, Claparède, Dewey, Dottrens, Ferrière, etc. Je découvris ainsi l'étude du milieu, les centres d'intérêts, la pédagogie intuitive, la sociopédagogie, la pédagogie pragmatique, la psychométrie, la psychologie génétique, l'individualisation de l'ensei-

gnement, etc. Je me lançai alors dans la lecture des principaux ouvrages que ces auteurs avaient publiés. La liste en est aujourd'hui classique ; je ne la reprendrai pas ici. Je fus, en outre, un des premiers abonnés aux *Cahiers Pédagogiques* créés pour l'occasion, et dont la lecture m'apporta d'utiles informations fondamentales et de nombreux exemples de réalisations effectuées ici ou là.

A travers ces lectures se précisait, pour moi, l'écart entre le souhaitable et le réel observable tous les jours, mais aussi entre le souhaitable et le possible, dont j'apercevais les limites, à travers mes essais de mise en oeuvre de la pédagogie de l'École Nouvelle. (J'avais essayé l'étude du milieu, le travail en équipes, la référence aux activités pratiques pour les apprentissages notionnels, l'observation psychologique de type clinique pour la tenue du dossier scolaire, l'individualisation de l'enseignement, le travail par fiches, etc.).

Un projet d'animation pédagogique

Je souhaitais étendre le champ des activités ainsi étudiées, et recourir pour chacune à des essais méthodiquement observés. A cette fin, je décidai de préparer le concours de l'Inspection Primaire (1952). Ce fut un projet de courte durée, car, à travers cette préparation, je ne tardai pas à découvrir l'étendue des problèmes administratifs, et le lourd handicap qu'ils faisaient peser sur l'action pédagogique des inspecteurs. Les remarquables travaux d'un B. Profit sur les coopératives scolaires, ou d'un R. Cousinet sur le travail libre par groupes, ne parvinrent pas à corriger ma perception. Cette courte vocation avait eu au moins deux conséquences des plus importantes pour mes lectures.

Elle m'avait fait découvrir quatre ouvrages de référence :

- Le *Traité de Pédagogie Générale*, de R. Hubert (Paris, P.U.F., 1949) qui renouvelait la problématique pédagogique.

- Son ouvrage sur *La Croissance Mentale* (Paris, P.U.F., 1949), qui faisait le point des connaissances d'alors en matière de psychologie de l'enfant, et d'approche psychogénétique de la personnalité.

- Le tome VIII de l'*Encyclopédie Française* : *La Vie Mentale* (Paris, Larousse, 1938). Sous la direction et avec une large participation de H. Wallon, il dégageait la psychologie de la philosophie, sans rompre avec elle : conçue comme «étude concrète d'une réalité concrète», elle suggérait de nouvelles approches pour l'étude de l'affectivité et de l'activité.

- Le tome XV de la même encyclopédie : *Education et Instruction* (Paris, Larousse, 1939). Sous la direction de C. Bougle, il offrait un cadre d'analyse, de classification et de comparaison d'une rare clarté pour l'étude des méthodes d'éducation et d'instruction.

Ces ouvrages dont j'ai, depuis, relu maints passages, m'ont été fort utiles pour organiser, au moins au départ, mes travaux d'analyse critique des méthodes d'éducation.

Mon projet de préparation au concours de l'Inspection Primaire avait eu, en outre, pour effet, de m'orienter vers la Faculté des Lettres, section Philosophie (il n'y avait pas, à l'époque, de section autonome de Psychologie, encore moins de Sciences de l'Education). On y abordait les problèmes de la Personne sur le plan éthique, social et psychologique. On y étudiait la logique des propositions, l'épistémologie des Sciences physiques et celles des mathématiques, avec, notamment, les rapports entre l'intuition et le formalisme. On y expliquait Descartes, Spinoza, Bergson, Brunschvicg, etc. J'y découvris Weber, Scheler et Nedoncelle. On y étudiait aussi les fonctions psychologiques en rapport avec les œuvres surtout symboliques, et avec le langage, ainsi que la psychologie génétique, d'après les travaux de Gesell, Piaget et surtout Wallon. J'organisais les informations provenant des cours ou de mes lectures, selon deux axes : la préparation des examens et un projet de réorganisation de mon travail d'enseignement. Je voyais déjà s'esquisser le plan de celui-ci autour de deux notions fondamentales : la psychologie du savoir et la notion de personne.

Après obtention de la licence, je devins praticien-chercheur pour la préparation à long terme (*primum vivere... !*) d'une thèse de psychopédagogie sur l'enseignement des mathématiques. Ainsi commençait une systématisation qui allait prendre plusieurs années et se nourrir de nombreuses lectures.

Première étape - intuition et formalisme

La lecture des philosophes de l'intuition : Spinoza, Pascal, Bergson, et surtout Descartes et la remarquable analyse qu'il fait des rapports entre intuition et déduction dans le *Discours* et dans *Les Règles pour la direction de l'esprit*, constitue ma référence première. La seconde, je l'ai trouvée dans les cours de R. Blanche et trois de ses ouvrages : *La science physique et la réalité*, *Les attitudes idéalistes*, et surtout *L'axiomatique*. La troisième se

situé dans *Les étapes de la philosophie mathématique*, de L. Brunschvicg et dans les ouvrages scientifiques et pédagogiques consacrés au passage des mathématiques dites traditionnelles, aux mathématiques dites modernes. A partir de là, j'ai mis à jour un mouvement dialectique de l'intuition et du formalisme, applicable à l'enseignement des mathématiques (1966*).

Mais, plus j'avancais, et notamment à la lumière des idées d'Alain (*Propos sur l'Éducation*), et de son élève J. Château (*Ecole et Éducation, La Culture générale*, etc.), plus je m'apercevais de l'importance de ce rapport en toutes les disciplines. L'intuition, en effet, est un mode de connaissance première qu'il faut formaliser pour l'exprimer, car le langage est un système de formes utilisées, par la construction mentale, pour donner corps aux idées et pour les communiquer ; les connaissances (plus ou moins élaborées) sont le produit d'une abstraction millénaire qui s'est progressivement constitué en héritage culturel, aujourd'hui à la disposition de l'élève.

A un niveau d'abstraction supérieur (qui fut pour moi bien ultérieur), ce rapport se retrouve sous forme de dialectique entre psychologie des processus et épistémologie de la formation du savoir.

Parenthèse

En 1961, je fus nommé Professeur de Psychopédagogie - et Directeur d'Études d'un centre de formation pour élèves inadaptés. Cela m'obligea à compléter mes connaissances par observation directe et par lecture des ouvrages fondamentaux en la matière. Je m'attachai à l'étude du développement cognitif dans ses rapports avec le développement mental, et les entraves génératrices d'un handicap, facteur d'inadaptation. Ce me fut l'occasion de découvrir avec B. Inhelder, les rapports entre lenteur pathologique du développement et structures mentales, avec R. Zazzo, l'hétérochronie du développement, c'est-à-dire l'inégale vitesse dans les différents secteurs que le développement comporte, avec A.R. Luria l'originalité du fonctionnement cérébral des retardés mentaux et, avec M. Mannoni et B. Castets, le rôle d'autrui, notamment de la mère dans le déterminisme de la débilité, et donc du développement mental.

* Les millésimes portant un astérisque renvoient aux principaux de mes ouvrages qui jalonnent mon itinéraire.

Ces lectures me confirmèrent le caractère structural de la personnalité : il se manifeste à travers l'interaction des composantes de celle-ci (anatomiques, physiologiques, affectives, cognitives et conatives), lors de l'intégration des événements et de l'organisation des conduites. Ce point de vue fournit une référence fort utile dans l'approche des déterminants des apprentissages.

D'autre part, l'étude des procédures de compensation ou de substitution, spontanées ou acquises, pour un apprentissage défini, m'orienta vers leur systématisation sur laquelle je travaille aujourd'hui encore, au sein d'un groupe où nous étudions la variabilité des modes et modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Retour au thème central - recherche d'un modèle didactique

En 1964, je devins Enseignant-chercheur à l'Université, en psychologie d'abord, et après 1968, en Sciences de l'Education. Dans cette situation, les mobiles et l'orientation des lectures changent. On lit ou on relit ouvrages ou articles pour préparer ses enseignements ; on réagit aux annonces de publications ; on lit des ouvrages à préfacer ou à analyser, en service de presses ou offerts en hommage amical ; on lit enfin les thèses qu'on dirige et qu'on a à évaluer, et parfois on doit se référer aux textes d'ouvrages ou de revues que les auteurs y ont cités. Tout cela est évidemment très disparate et décousu, mais toutes ces lectures sont intéressantes et aucune n'est inutile : chacune apporte des informations et provoque la réflexion. Les plus importantes, pour alimenter et orienter ses propres recherches, sont celles qu'on a faites ou qu'on fait en vue des enseignements qu'on assure. Ceux-ci, en effet, s'organisent sur une articulation entre les programmes institutionnels et les recherches personnelles de l'enseignant. C'est grâce à cette articulation que le travail en vue d'un nouveau modèle didactique peut se poursuivre.

Mon enseignement de la phase précédente me conduisit d'abord à m'intéresser à cette population que l'extension de la scolarité jusqu'à seize ans laissait en marge (environ 30% des effectifs dans des situations d'échec scolaire et social). Ne croyant alors, pas plus qu'aujourd'hui, à une égalité de chances pour apprendre des savoirs identiques, je m'attachai à la recherche des causes du handicap des plus faibles, de ses effets et des activités susceptibles d'associer apprentissages accessibles et

culture humaine. La suppression des filières (1973) mit fin à cette recherche.

Cependant, m'inspirant de la théorie piagétienne de l'adaptation par assimilation/accommodation, j'avais centré l'analyse des modes psychopédagogiques de structuration des conduites et des notions sur les rapports entre le sujet apprenant et l'objet à apprendre. Cela me conduisit à écarter aussi bien l'hétéro-structuration (méthode traditionnelle) que l'autostructuration (Ecole Nouvelle), au profit d'une interstructuration fondamentale du sujet et de l'objet, conservant cependant une médiation magistrale (1979).

Les ouvrages qui ont orienté cette théorisation sont, en premier lieu (en général relus à cette occasion), ceux qui décrivent l'Ecole Traditionnelle (Alain, *Propos sur l'Education*), J. Château, *Ecole et Education, La culture générale* ; E. Durkheim, *Education et sociologie* ; *L'évolution pédagogique en France*). En second lieu, ce sont ceux qui décrivent l'Ecole Nouvelle : les auteurs cités ci-dessus et, en plus, C. Freinet, F. Oury, et M. Lobrot. Enfin, ce sont ceux qui seront cités pour l'étape suivante.

Une didactique génético-structurale

La mise à jour du rapport d'interstructuration ne suffisait pas ; il fallait chercher comment l'exploiter pour l'organisation des apprentissages, c'est pourquoi je m'attachai aussitôt après la définition d'une méthode génético-structurale d'enseignement-apprentissage fondée sur les rapports entre structures des contenus éducatifs et structures du fonctionnement psychologique de l'élève (1987).

Sous la désignation très formelle d'interstructuration du sujet et de l'objet, il fallait indiquer des activités à proposer aux élèves pour leurs apprentissages. Les recherches effectuées alors, notamment par L. Couffignal, pour la mise en oeuvre d'une pédagogie cybernétique, s'appuyant largement sur les théories de l'information, m'orientèrent vers la définition de tout objet à apprendre (notion ou procédure) comme un ensemble d'informations (venant des autres, des choses ou de soi-même) qu'il faut traiter pour les intégrer à ce que le sujet sait déjà. Le modèle cybernétique me suggéra d'analyser les activités correspondantes, selon qu'elles intervenaient aux niveaux de l'entrée, du traitement, de la production, de l'utilisation et de la mémorisation des informations ; la cybernétique, on le sait, fait jouer un rôle essentiel aux effets de retour :

feed-back ou retour des effets de l'action sur l'action elle-même et prise en compte des effets produits à l'extérieur. J'aperçus très vite l'importance de ces deux types de références pour l'analyse des activités d'apprentissage : la première correspond à la réflexion ou retour de la pensée sur elle-même ; la seconde, c'est l'expérience ou contrôle des idées par les faits. Des considérations éditoriales me conduisirent à utiliser ce modèle sans le désigner expressément ; il est cependant aisément perceptible dans le texte où j'analyse les activités assurant les apprentissages cognitifs (1987).

Le point de vue cybernétique me conduisit à redéfinir ainsi l'apprentissage : c'est un changement durable des conduites (plutôt que comportements) issu du traitement, de la production et de l'intégration d'informations, l'enseignement devenant, dans cette perspective, une réponse aux besoins propres à cette triple activité. La référence didactique fondamentale change : ce n'est plus l'enseignement, c'est l'apprentissage, et la relation enseignement-apprentissage s'inverse. L'apprentissage cesse d'être subordonné à l'enseignement ; c'est l'enseignement qui est à la remorque des activités d'apprentissage pour répondre aux besoins qu'elles rencontrent.

Lectures parallèles

J'appelle ainsi celles qui, sans déterminer l'orientation ou la forme de mon itinéraire, lui ont cependant apporté un éclairage fort utile. Celles que j'ai faites aux fins de documentation pour préparer mes cours sur l'enseignement programmé, m'ont permis de mieux formuler le mécanisme qui le définit et le modèle que je visais, ce qui était indispensable eu égard aux références cybernétiques.

La confrontation entre exigences du développement personnel et modalités de l'enseignement programmé chez Skinner, Crowder, ou Landa, me conduisit à avancer la notion de sujet assujetti, c'est-à-dire privé d'initiatives et soumis à celles des autres, pour caractériser le statut de l'élève dans cet enseignement. Mais ce sont surtout les travaux sur l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) et la pédagogie par objectifs (P.P.O.), qui débouchèrent sur des ajustements essentiels.

Le premier m'incita à rapprocher intelligence humaine et intelligence dite artificielle. A titre fondamental, ce rapprochement fit apparaître une opposition structurale entre l'ouvert et le clos et une opposition fonctionnelle entre liberté d'invention et imposition des formes de conduites.

Les ouvrages sur la P.P.O. m'orientèrent vers l'opposition entre planification des apprentissages et liberté d'initiative des apprenants. Très récemment, j'ai lu avec beaucoup d'intérêt les travaux de F.V. Tochon sur leur possible conciliation dans l'enseignement du français et sur l'enseignement stratégique ; pour ma part, j'ai élargi ma problématique par la recherche d'une intégration du futur dans la perspective du présent.

Cependant, c'est surtout en matière d'évaluation que me furent particulièrement utiles les travaux de Bloom et coll., Cardinet, Mager, De Landsheere, Lattman, etc., ainsi que les thèses de M.C. Dauvisis et J. Roussel (que j'ai dirigées) sur l'évaluation. Ces ouvrages m'ont permis de mettre au point une taxinomie simplifiée des objectifs à atteindre ou à prendre en compte pour évaluer les effets des activités d'apprentissage, et le savoir des élèves (1989*). D'autre part, la masse d'informations ainsi recueillies, m'a fortement aidé à mettre en place un modèle d'inspiration popperienne pour la validation du modèle didactique proposé (Ibid*).

L'enseignement : l'apprentissage et la personne

En même temps que je procédais à ces lectures en vue de mes enseignements, je travaillais avec mes collègues, dans des organismes (équipe ou laboratoire) de recherches associés au C.N.R.S., sur le thème *personnalisation et changements sociaux*. Ces travaux me ramenèrent aux enseignements jadis suivis à la Faculté. Pour la notion de personne, je les complétais en me référant aux études ou aux ouvrages publiés sur cette notion par G. Bastide, M. Buber, J. Maritain, J. Lacroix, et E. Mounier. Pour la personnalisation, définie comme l'ensemble des attitudes, des paroles et des actes à travers lesquels l'être humain se pose en tant que personne, dans les diverses situations où il est placé, les lectures qui orientèrent ma problématique furent celles de Durkheim, Alain et Château d'une part, de Malrieu, Meyerson, Wallon, de B. et de R. Zazzo d'autre part.

La référence à la notion de personne pour la construction du modèle didactique que je visais, m'a permis :

- d'écarter la contrainte magistrale autant que les intérêts concrets d'ordre existentiels, au profit de l'élan et du projet de réalisation de soi, dont toute personne est porteuse.

- de faire de l'éduqué le co-sujet de l'éducateur : chacun se pose en réciprocité face à l'autre, comme source d'initiatives et d'actions (éducation en seconde personne).

- de définir l'activité didactique par les réponses à apporter aux besoins que l'élève ne peut satisfaire seul pour s'approprier les contenus de l'expérience ancestrale en leur forme actuelle (enseignement répondant) - (1989*).

Lectures non alignées a priori

J'ai présenté ci-dessus les lectures qui se rattachaient directement à mon itinéraire de recherches, mais d'autres qui, a priori n'avaient rien à voir avec ce thème, m'ont été fort utiles.

Ainsi les ouvrages lus pour préparer un cours sur la psychologie de la perception (1964), m'ont fourni plus tard d'utiles références pour comparer des apprentissages procédant par synthèses d'éléments simples à d'autres, procédant par saisies globales. Ils m'ont également servi pour effectuer une analyse critique de l'enseignement par l'aspect.

Peut-être même la théorie probabiliste de la perception formulée par Piaget, m'a-t-elle orienté plus tard vers la conception du modèle didactique sur lequel je travaille. On sait que la théorie piagétienne de la perception fait de celle-ci la résultante d'une interaction entre effets de champ et activités du sujet. Elle dépasse ainsi, à la fois les contradictions et les faiblesses respectives du gestaltisme qui, retenant essentiellement les premiers, est un «structuralisme sans genèse», et associationnisme qui, se fondant essentiellement sur les secondes, est un «génétisme sans structures». De la même façon, en présence de l'antinomie entre la didactique traditionnelle qui est celle des structures (de la connaissance achevée), sans genèse, et la didactique de l'école dite nouvelle qui est celle d'une genèse du savoir (par la découverte active) sans structure (qui ont été élaborées par une formalisation millénaire de l'expérience ancestrale), j'ai cherché une formule de synthèse dans une méthode génético-structurale d'apprentissage.

De la même façon, quelque temps après, préparant un cours sur l'adolescence, j'ai lu le livre, alors tout récent de B. Zazzo, sur la psychologie différentielle de l'adolescence. Il m'a conduit à corriger l'image plus ou moins romantique de l'adolescent, qui prévalait jusque-là, par la référence au déséquilibre entre croissance du sujet et reconnaissance

sociale d'un statut et de rôles d'adulte qu'il se sent prêt à assumer. Ces notions de statut et de rôles étaient utilisées par les psychologues de la vie sociale, depuis un quart de siècle, mais c'est la lecture du livre de B. Zazzo qui m'a fait mieux comprendre l'importance qu'elles avaient dans la relation éducative pour laquelle les statuts et les rôles de l'élève (objet, sujet, co-sujet) permettent une catégorisation claire des divers modes d'éducation et fournissent des références importantes pour leur analyse. On pourrait multiplier de tels exemples, mais il est inutile d'alourdir un développement déjà bien long.

En conclusion : lectures et itinéraire personnel

A travers ce qui précède, on voit comment une recherche de longue haleine s'oriente et s'enrichit progressivement, à partir de lectures fort diverses, dispersées dans le temps, et parfois effectuées à d'autres fins. Mon itinéraire fut et reste essentiellement axé sur l'amélioration des pratiques didactiques. Articulé sur d'autres buts, il n'eût pas suscité les mêmes lectures ou, tout au moins, il en aurait déterminé une autre exploitation, et celle-ci l'aurait influencé autrement. D'autre part, mon itinéraire s'enracine dans une pratique courante, au départ fort incertaine et, avant de s'ordonner à des fins théoriques, mes lectures furent choisies pour informer ma pratique dont elles suivaient les besoins au lieu de les devancer. La somme et l'enchaînement des textes lus eussent été sans doute différents si j'étais allé à la recherche en didactique après une formation dans l'enseignement supérieur, soit dans une discipline spécialisée (histoire, physique, littéraire, etc.), soit dans une discipline de synthèse comme la philosophie.

En lisant la bibliographie qui va suivre, on verra apparaître d'importantes lacunes : la psychanalyse, la biologie, la linguistique, etc. Leur absence ne signifie, ni que je n'ai rien lu en ces matières, ni que ce que j'ai lu ne m'a servi à rien pour ma recherche ; simplement, et *jusqu'ici*, l'influence de ce que j'ai lu en ces domaines n'a pas significativement marqué mon trajet.

Je crois que ce qu'on peut en retenir, c'est que les informations apportées par les lectures que nous faisons, ont une influence, positive ou négative, d'autant plus fortes sur nos itinéraires personnels, que ceux-ci s'ordonnent à un projet de recherche à la fois précis et ouvert, ce qui n'est

pas incompatible. Mais il ne s'agit pas d'une action à sens unique : le projet oriente le choix des lectures nécessaires à sa réalisation, mais celles-ci ou d'autres ayant éventuellement d'autres mobiles, ou effectuées par hasard, confirment ou réorientent sans cesse le développement du projet, et donc l'itinéraire du lecteur.

Louis NOT
Professeur émérite
de l'Université de Toulouse-le-Mirail

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE COMPLÉMENTAIRE

Les références données dans le texte ne sont pas reprises ici. Les thèmes sont classés dans l'ordre où on les rencontre ; les auteurs le sont dans l'ordre alphabétique. Les références complètes ne sont données qu'une fois. Pour chaque thème où il y aurait lieu d'en reprendre certaines, j'indique d'abord une lettre pour désigner le thème où elles ont déjà été données, puis un numéro d'ordre pour les situer.

A - Intuition et formalisme

- ALAIN. *Propos sur l'Education*, 9ème éd., Paris, P.U.F., 1959.
- BERGSON, H. *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, Alcan, 1927.
- BERGSON, H. *L'évolution créatrice*, Paris, Alcan, 1907.
- BLANCHÉ, R. *La Science physique et la réalité*, Paris, P.U.F., 1948.
- BLANCHÉ, R. *L'axiomatique*, Paris, P.U.F., 1955.
- BOLL, M. *Les étapes des mathématiques*, Paris, P.U.F., 1942.
- BRUNSCHVICG, L. *Les étapes de la philosophie mathématique*, Paris, Alcan, 1929.
- CHATEAU, J. *Ecole et éducation*, Paris, Vrin, 1960.
- CHATEAU, J. *La culture générale*, Paris, Vrin, 1963.
- CRESSON, A. *Bergson, sa vie, son oeuvre*, Paris, P.U.F., 1950.
- DESCARTES, R. *Discours de la méthode, Méditations métaphysiques, Règles pour le direction de l'esprit : Oeuvres choisies*, Paris, Garnier, S.D.
- FELIX, L. *Exposé moderne des mathématiques élémentaires*, Paris, Dunod, 1962.
- PASCAL, B. *Pensées*, Paris, Flammarion, S.D.
- PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947.
- PIAGET, J. *Introduction à l'épistémologie génétique* (3 t.), Paris, P.U.F., 1950.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955.

- SPINOZA, B. *Ethique*, Paris, Garnier, 1934.
- WALLON, H. *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942, rééd. 1970.
- WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1947.

B - Retards de développement

- CASTETS, B. *L'enfant fou*, Paris, Fleurus, 1969.
- INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, 2ème éd., Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.
- LURIA, A.R. *L'enfant retardé mental*, Toulouse, Privat, 1974.
- MANNONI, M. *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Seuil, 1964.
- MANNONI, M. *L'enfant, sa maladie et les autres*, Paris, Seuil, 1967.
- ZAZZO, R. Nouvelles recherches sur la déficience mentale, *Enfance*, N° spécial 4-5, 1960.
- ZAZZO, R. et coll. *Les déficiences mentales*, Paris, Colin, 1969.

C - Structurations et interstructuration du sujet et de l'objet

a/ Hétéro-structuration

- ALAIN (Cf. A)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1960)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1963)
- DURKHEIM, E. *Education et Sociologie*, Paris, P.U.F., 1969.
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1969.
- SNYDERS, G. *Pédagogie progressiste*, Paris, P.U.F., 1971.

b/ Auto-structuration

Globaliste :

- HAMAIDE, A. *La méthode Decroly*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1932.
- DECROLY, O. *La fonction de globalisation*, Bruxelles, Lamertin, 1929.

Acomistique :

- MONTESSORI, M. *Pédagogie scientifique*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1958.

Pragmatiste :

- CLAPAREDE, E. *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1932.
- FREINET, C. *Essai de psychologie sensible*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, T.1 1968 - T.2 1971.

Institutionnaliste :

- LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle - L'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.
- OURY, F. et VASQUEZ, A. *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967.
- SNYDERS, G. *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, P.U.F., 1973.

c/ L'interstructuration

- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- PIAGET, J. (Cf. A-1950)
- WALLON, H. (Cf. A-1970)
- PIAGET, J. *Les mécanismes perceptifs*, Paris, P.U.F., 1961.

D - Didactique génético-structurale

- ALAIN (Cf A)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1960)
- CHATEAU, J. (Cf. A- 1963)
- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- WALLON, H. (Cf. A-1970)
- WALLON, H. (Cf. A-1947)
- CASSIRER, E. *La philosophie des formes symboliques*, Paris, éd. de Minuit, 1972.
- COUFFIGNAL, L. *La cybernétique*, Paris, P.U.F., 1968.
- DELACROIX, H. *Les grandes formes de la vie mentale*, Paris, Alcan, 1934.
- DELACROIX, H. *Le langage de la pensée*, Paris, Alcan, 1930.
- LE MOIGNE, J.L. et al. *Intelligence des mécanismes, Mécanismes de l'intelligence*, Paris, Fayard, Fondation Diderot, 1986.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. *L'équilibration des structures cognitives (Problème central du développement)*, Paris, P.U.F., 1975.
- WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant (2 T.)*, Paris, P.U.F., 1945.

E - L'éducation en seconde personne - l'enseignement répondant

a/ La notion de personne

- BASTIDE, G. *Méditations pour une éthique de la personne*, Paris, P.U.F., 1953.
- BUBER, M. *Je et Tu*, Paris, Aubier-Montaigne, 1969.
- LACROIX, J. *Le personnalisme (Sources, fondements, actualité)*, Lyon, Chronique sociale, 1981.
- MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969.
- MEYERSON, I. et al. *Problèmes de la personne*, Paris, Mouton, 1973.
- MOUNIER, E. *Traité du caractère*, Paris, Seuil, 1947.
- MOUNIER, E. *Qu'est-ce que le personnalisme*, Paris, Seuil, 1947.
- MOUNIER, E. *Le personnalisme*, Paris, P.U.F., 1950.

b/ La personnalisation comme construction de moi par moi

- ALAIN. (Cf. A)
- CHATEAU, J. *L'imaginaire et le réel dans le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1946.
- CHATEAU, J. *Le jeu de l'enfant*, Paris, Scarabée, 1950.
- CHATEAU, J. *L'enfant et ses conquêtes*, Paris, Vrin, 1960.
- DURKHEIM, E. *L'éducation morale*, Paris, Alcan, 1938.
- MALRIEU, Ph. *Les émotions et la personnalité de l'enfant*, Paris, Vrin, 1952.
- MALRIEU, Ph. La personnalisation chez l'adolescent, in MEYERSON, I. et al. *Problèmes de la personne*, Paris, Mouton, 1973.
- MALRIEU, Ph. et MALRIEU, S. La socialisation, in H. GRATIOT-ALPHANDERY et R. ZAZZO. *Traité de psychologie de l'enfant*, T. 5., Paris, P.U.F., 1975.
- MEYERSON, I. *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*, Paris, Vrin, 1947.
- POSTIC, M. *La relation éducative*, Paris, P.U.F., 1975.
- ROGERS, C.R. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.
- ROGERS, C.R. *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1969.
- WALLON, H. La formation de la personne, in *Encyclopédie Française*, T.8., La vie mentale. 8-54-3, S q.q., Paris, Larousse, 1938.
- WALLON, H. Articles regroupés dans la revue *Enfance*, N° spécial, 1976.

F - Enseignement programmé : P.P.O. - E.A.O.

- BLOOM, B.S. et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Education Nouvelle, 1969.
- BRU, M. *Vers une théorie du système enseignement-apprentissage*, Thèse d'Etat, U. de Toulouse-le-Mirail, 1987.
- Collectif. *Hommage à Jean CARDINET*, Cousset (Fribourg), Suisse, Delval, 1990.
- DAUVISIS, M.C. *Objectifs de l'enseignement des mathématiques et docimologie*, Thèse d'Etat (3 t.), U. de Toulouse-le-Mirail, 1982.
- DELANDSHEERE, V. et G. *Définir les objectifs de l'Education*, Paris, P.U.F., 1975.
- LATTMAN, U.P. *Se préparer à enseigner*, Vevey, Delta, 1974.
- MAGER, R.F. *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, Paris, Gauthier-Villars, 1972.
- ROUSSEL, J. *Evaluation et apprentissage*, Thèse N.R. U. de Toulouse-le-Mirail, 1987.
- SKINNER, B.F. *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968.
- TOCHON, F.V. *Didactique du français*, Paris, E.S.F., 1990.
- TOCHON, F.V. *L'enseignement stratégique*, Toulouse, Ed. Universitaires du Sud, 1992.

G - La perception

- PIAGET, J. (Cf. A-1950)
- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- ALAIN. *Eléments de philosophie* (Livre 1er), Paris, Gallimard, 1941.
- GUILLAUME, O. *Psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1937.
- KOHLER, W. *Psychologie de la forme*, Paris, Gallimard, 1964.
- OSTERRIETH, P.A. Test de copie d'une figure complexe, *Archives de Psychologie*, 1944-45., Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. Le développement des perceptions en fonction de l'âge, in P. Fraisse et J. PIAGET, *Traité de Psychologie expérimentale*, T.6. La perception, Paris, P.U.F., 1963.

H - Ouvrages personnels jalonnant mon trajet

- NOT, L. *L'enseignement des mathématiques au cycle d'observation*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1966.
- NOT, L. *Les Pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979.
- NOT, L. *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987.
- NOT, L. *L'enseignement répondant*, Paris, P.U.F., 1989.

UNE LANGUE POUR S'EN SERVIR

Christine Barré-de Miniac

«La présence en chaque homme des autres hommes, c'est par le langage qu'elle se matérialise» (Simone de Beauvoir)

Le terme itinéraire évoque le voyage. «Chemin à suivre pour aller d'un lieu à un autre», dit le Lexis. Quand il s'agit de recherche et d'un itinéraire symbolique les lignes sont fuyantes.

Où est le point de départ ? Faut-il le situer à la date d'entrée dans l'organisme de recherche ? Ou à celle de l'obtention du label de chercheur ? Ou faut-il remonter plus loin dans le passé et fouiller dans la petite enfance pour repérer les empreintes de futur chercheur ? A ce flou du départ répond une certitude, celle de ne jamais être arrivé, seulement une intuition, à des instants privilégiés, d'avoir progressé sur le chemin.

Quel chemin ? Tout ce que je puis dire est que le mien est situé au pays du langage. Préoccupation philosophique, humaine, j'ai toujours pensé et pense encore que posséder sa langue et pouvoir s'en servir donne du pouvoir tout court et met sur le chemin d'une certaine liberté.

D'une formation de psychologue à la recherche sur l'enseignement du français

Point de départ réel ou non, je poserai une première borne aux années 65-70, celles de mes études de psychologie.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Formation ou formation(s) ? Il y a vingt ans la question se posait déjà de l'unité de la psychologie. Entre expérimentalistes et cliniciens la lutte était acharnée. L'opposition de méthode se doublait d'une autre concernant l'objet de la psychologie et la conception de celle-ci. La lutte n'était pas exempte de jugements moraux plus ou moins explicites concernant le découpage que les expérimentalistes s'autorisaient au nom de la science. A ces découpages en fonctions psychologiques les cliniciens opposaient le respect de l'homme dans son unité. «(Le lecteur) pourra regretter que la psychologie ne lui offre pas le confort intellectuel et les satisfactions esthétiques qui émanent des systèmes bien pensés», conclut M. Reuchlin dans son manuel de psychologie, tentant de présenter ce conflit d'une manière dépassionnée.

La formation que j'ai reçue pendant deux ans à Lille a été marquée par la rigueur expérimentale. Qu'il s'agisse de J.F. Le Ny pour la psychologie générale ou N. Galifet pour la psychologie de l'enfant, ces deux professeurs m'ont marquée par leur passion, l'un pour les théories de l'apprentissage, la seconde pour les travaux de Piaget. Ils m'ont transmis non seulement des connaissances solides, mais aussi les prémisses de ce qui deviendra plus tard un intérêt permanent pour l'épistémologie.

Une importante formation à la méthodologie en psychologie expérimentale me fut dispensée au cours de deux années. Formation aride, dont je ne voyais pas toujours l'articulation avec les théories psychologiques enseignées par ailleurs. J'ai parfois été irritée du perfectionnisme exacerbé dans la fabrication de questionnaires ou d'épreuves, comme celles d'associations de mots, d'apprentissage de listes de lettres, de chiffres, de mots, avec ou sans signification etc..., techniques favorites de l'époque pour l'étude de la mémoire et du langage.

Néanmoins je reste, dans ma pratique de recherche actuelle pourtant si éloignée de ces méthodes, profondément marquée par la rigueur : distinguer le plan des faits et de l'observation de celui de l'interprétation et de la théorie, connaître les précautions à prendre pour passer d'un plan à un autre, penser aux interférences et parasites possibles avant de s'arrêter à une hypothèse interprétative etc...

S'il est vrai qu'on ne peut se libérer que de ce que l'on connaît bien, c'est peut-être cette connaissance qui m'a permis d'oser entreprendre des recherches sur des terrains et sur des thèmes nécessitant une prise de distance par rapport à ces méthodes classiques.

Formation générale donc qui aura eu le mérite, par son insistance sur la nécessaire rigueur de la pensée et du raisonnement, de renforcer mon

penchant naturel à refuser tout dogmatisme, en commençant par celui relatif à la définition de l'objet de la psychologie et de la spécificité de ses méthodes.

J'ai en effet voulu voir ce qu'il en était de cette psychologie clinique considérée avec tant de méfiance (le mot est faible) par les expérimentalistes. Je ne voulais pas admettre - et je ne l'admets toujours pas, même si je regarde les choses avec plus de distance - que l'on se dise psychologue, et que sur le dos de l'individu humain auquel on s'intéresse et que l'on cherche à comprendre, on se divise et se déchire.

La formation que j'ai trouvée dans le cadre du diplôme de psychopathologie de l'Institut de Psychologie m'a effectivement initiée au monde de la clinique et de la psychiatrie. Formation courte, elle avait surtout pour objectif de présenter l'ensemble des possibilités d'insertion d'un psychologue dans le secteur de la pratique clinique, possibilité qu'il eût fallu alors approfondir si j'avais fait le choix de ce secteur professionnel.

Étais-je déjà marquée de manière indélébile par ma formation antérieure, j'ai trouvé dans ce diplôme, des praticiens très enclins, eux aussi, à l'incertitude et à l'interrogation épistémologique. Que ce soit à propos du relativisme culturel des nosologies psychiatriques ou lors des présentations de malades dans le service du Dr Pichot, la prudence méthodologique était à l'ordre du jour. De manière inattendue et paradoxale, c'est à l'occasion d'un enseignement clair et systématique de la théorie freudienne, grâce à l'explicitation longue et minutieuse du mode d'élaboration de celle-ci et de son évolution, de ses remaniements successifs, que j'ai réellement compris la notion même de théorie, de variable hypothétique et d'aller et retour entre faits et hypothèses.

«Simple» critère de cohérence interne pour la théorie de Freud, vérification expérimentale possible dans certains domaines bien circonscrits étudiés par la psychologie expérimentale : bien sûr la force explicative varie dans l'un et l'autre cas. Mais peut-on ignorer des faits sous le simple prétexte qu'on ne peut pas (encore) les expliquer ?

Les situations pédagogiques complexes que j'aurai plus tard à analyser et comprendre seront là pour me rappeler la leçon.

Pour moi, après cette formation, un choix était à opérer, non pas entre des théories, non pas entre des objets plus ou moins scientifiquement étudiés, mais entre deux professions : celle de chercheur ou celle de clinicien.

Le choix de la recherche, avec une inscription en maîtrise sur un sujet relatif au langage chez les enfants a constitué un virage essentiel. Le choix du thème n'est pas étranger à la fascination qu'exerce sur moi le pouvoir qu'a la psychanalyse de faire exister ou renaître des individus grâce à la parole qu'elle laisse se déployer. «Qu'est-ce qui fait que l'homme est homme ?» J. Monod conclut ainsi le débat houleux entre Piaget et Chomsky sur l'origine du langage, débat qui a beaucoup marqué mon cheminement intellectuel, et dont la question de Monod résume bien l'enjeu.

En 1969, un peu par hasard, j'ai été sollicitée pour faire des vacances à l'INRP, dans une équipe qu'animait alors H. Romian autour du «plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire».

Depuis cette date, voilà donc maintenant un peu plus d'une vingtaine d'années, mes travaux portent sur la pédagogie de la langue. Malgré la permanence de ce thème et de mon appartenance à cette institution, c'est néanmoins un sentiment de renouveau qui domine lorsque je jette un regard en arrière.

D'abord parce que l'Institut, à travers ses différentes appellations, a beaucoup changé, depuis l'unique «Service de Recherche», dirigé par L. Legrand, la subdivision en directions de programmes, puis en Départements de Recherche, jusqu'à l'ouverture actuelle sur l'université et l'introduction massive des Sciences de l'Éducation. C'est peut-être la quête permanente de son identité, source de tensions certes, qui lui a permis, sorte d'effet en retour, ce dynamisme évolutif. Une histoire passionnante serait à écrire.

La mienne, celle de mon cheminement à l'intérieur de l'Institut me paraît s'organiser autour de quatre directions :

- de recherches proprement didactiques je suis passée à des recherches contributives, certes, à la didactique, mais non directement en termes programmatiques et disciplinaires ;
- d'une perspective psychologique, je suis passée très progressivement à une perspective psychosociologique ;
- aux méthodes quantitatives de mes recherches initiales j'ai progressivement ajouté l'utilisation de méthodes qualitatives plus adaptées aux recherches compréhensives ;
- d'une conception de la formation conçue comme un apport de la recherche fondamentale aux préoccupations du terrain je suis passée à une conception de celle-ci comme parcours personnel, le formateur-

chercheur pouvant seulement fournir des entrées et des «points d'appui» (A. de Peretti) lors de ce parcours.

Ces quatre directions sont en étroite interdépendance. Certes, elles ne m'apparaissent clairement qu'avec le recul de ces vingt années vécues plus dans un sentiment de bricolage et de tâtonnements. La reconstruction a posteriori de ces lignes de force hérite des effets de rationalisation de toute reconstruction du passé. Mais peut-il en être autrement ?

La formation à la recherche

Lorsque je suis arrivée dans les équipes travaillant à la rénovation de l'enseignement du français dite «Plan Rouchette», les objectifs pédagogiques avaient déjà été bien définis. La question à l'ordre du jour était d'optimiser l'adéquation entre ces objectifs pédagogiques définis et les démarches à mettre en oeuvre. Solliciter mes connaissances théoriques en matière de psychologie de l'enfant et du langage pour contribuer à cette recherche, telle était la demande qui m'était faite.

Je me trouvais donc, en tant que chercheur, en position de prestataire au service d'une cause pédagogique à laquelle j'adhérais d'ailleurs parfaitement. Articuler l'oral et l'écrit, équilibrer les activités de la langue, fonder scientifiquement l'enseignement par des approches pluridisciplinaires, autant d'options que je partageais totalement. Contribuer à l'élucidation des hypothèses pédagogiques, à fonder et mettre au point des démarches : il s'agissait de recherche-action, le chercheur partageant les enjeux de l'expérience.

A un second moment de la recherche j'ai joué, comme chercheur toujours, un tout autre rôle, lorsqu'il s'est agi d'évaluer les effets de cette pédagogie mise en place. Avec A. Gonin-Lafond nous avons imaginé un dispositif, fait de questionnaires et épreuves, de groupes contrastés et groupe témoin, retrouvant la tradition expérimentaliste appliquée au terrain.

Enfin, dans un troisième temps et toujours à propos de cette expérience, j'ai adopté un autre regard, celui du chercheur fondamentaliste. En vue d'une thèse, j'ai tenté d'examiner, à la lumière d'une réflexion et de lectures sur le développement sémantique de l'enfant, les résultats observés à des épreuves de vocabulaire lors de l'évaluation. Cette démarche m'a permis de mener plus loin les analyses en dépassant les constats statistiques et d'émettre des hypothèses interprétatives sur le rôle spécifique de la pédagogie mise en oeuvre.

De ces changements de rôle et types de recherche sur une même expérience pédagogique j'ai conclu - était-ce toujours mon refus de dogmatisme qui me poursuivait ? - à l'intérêt de chacun d'eux.

Le choix du type de recherche ne me paraît pouvoir se faire dans l'absolu. Si le type de relation avec le terrain doit toujours être clairement explicité, la démarche de recherche, elle, dépend de critères tels que les buts visés ou l'état des connaissances sur un sujet donné. La multiplication des approches me paraît être un garant de rigueur scientifique, et de plus grande richesse lorsqu'il est possible de les articuler.

Une conception de la formation par la recherche était sous-jacente au dispositif mis en oeuvre. Les équipes étaient très nombreuses (84 en 1972-73), réparties dans toutes les académies, ce qui laissait escompter une bonne diffusion locale des retombées de la recherche.

Cette recherche proprement didactique, puisque contribuant à l'élaboration de stratégies pédagogiques, n'a pas ignoré les travaux sociologiques de l'époque, les notions d'héritage culturel et de reproduction développées à l'époque principalement par Bourdieu (1970). Lors des observations en vue de l'évaluation de l'expérience, la variable sociologique a été introduite en terme de catégorie socio-professionnelle, c'est-à-dire comme variable indépendante du sujet.

Un virage important pour moi a été amorcé lorsque j'ai découvert la littérature critique des pédagogies de compensation liées aux travaux de psychologie différentielle du langage (Little et Smith, 1971), les travaux de Labov (1978), ensemble de travaux repris par le CRESAS, et remettant en cause radicalement le concept de handicap socio-culturel (1979).

La variable que j'avais cherché à «contrôler», selon les termes de l'expérimentation classique, devenait la variable pertinente. Plus précisément, j'ai retenu de ces lectures, ainsi que des travaux d'E. Espéret (1979) que les situations pédagogiques étaient à analyser comme un facteur générateur de différences dans la mise en oeuvre des performances linguistiques.

Il fallait donc étudier ces situations dans leur ensemble y compris dans leurs dimensions relationnelles sous-tendues par des facteurs psychosociologiques, et non plus seulement en terme de stratégie didactique.

L'interdisciplinarité au collège et la pédagogie différenciée

La participation aux travaux sur la rénovation des collèges, expériences conduites à l'initiative de L. Legrand, m'a fourni l'opportunité d'initier ce travail sur les situations pédagogiques. Arrivée dans le dispositif au moment où était mise en place une expérience d'interdisciplinarité, j'ai eu à construire, avec F. Cros, un système d'analyse des situations et séquences pédagogiques imaginées et pratiquées par les professeurs au cours des deux années d'expérience (1978-1980). Imaginées ? En effet l'originalité du projet était de dégager une part de l'horaire officiel pour réaliser des activités concertées entre professeurs de disciplines différentes, l'hypothèse étant que l'enfermement disciplinaire pouvait être un frein à certains apprentissages. A l'intérieur de ce cadre tout était possible. A nous, chercheurs, de repérer le sens des actions et séquences réalisées, la nature des besoins pris en compte par les professeurs, lorsqu'un espace de liberté leur est ouvert.

Voulant rester proche des conditions réelles de l'expérience pour les enseignants et de leur perception et analyse des situations, nous leur avons demandé des récits, précis et circonstanciés, de leurs actions. Ce sont ces récits qui ont été analysés (C. Barré-de Miniac, F. Cros 1984). C'est là que je me suis initiée à accorder de l'importance à tous les détails, comme ceux relatifs aux lieux et organisations temporelles des actions, à abandonner le carcan des hypothèses trop restrictives de départ, à démêler les fils d'un écheveau et non plus à administrer une preuve. Renversement de vapeur par rapport à ma formation initiale et passage de méthodes quantitatives à des méthodes qualitatives, sans abandon pour autant de la rigueur d'analyse.

Parmi les nombreuses dimensions d'analyse utilisées, l'une d'elles s'est imposée par la fréquence avec laquelle elle revenait, signe d'une nécessité qui peut enfin s'exprimer lorsque le carcan des disciplines et la contrainte de «faire le programme» lâchent prise. Nous l'avions à l'époque appelée «les formes d'expression». Dans ces séquences interdisciplinaires les élèves ont pour tâches de parler, écrire, dresser des tableaux de chiffres, construire des graphiques, mais aussi travailler leur voix, fabriquer des objets, dans un but pratique ou artistique. Je vois dans l'étude de ces tâches les prémisses de mon orientation future vers l'étude

des activités de production des élèves, orientation que j'actualiserai plus tard en travaillant sur l'écriture.

Après le départ de L. Legrand, départ qui a marqué la fin des projets d'envergure initiés au plan national par l'Institut, le thème de la pédagogie différenciée apparaissait comme intégrateur des différentes expériences réalisées dans le cadre de la rénovation des collèges. Plus précisément, la formation à la pédagogie différenciée paraissait essentielle pour éviter que celle-ci ne soit réduite à l'une ou l'autre des techniques de différenciation possible : groupes de niveau-matière, interdisciplinarité, activités de soutien etc... Dans le prolongement de la recherche précédente, c'est la formation à l'analyse des situations de classe que nous voulions développer. Il s'agissait d'étendre à la formation l'avancée théorique de notre recherche précédente, à savoir la nécessité de prendre en compte la situation pédagogique dans toutes ses dimensions : psychologiques et didactiques, mais aussi psychologiques et institutionnelles.

C'est sur ce thème de la formation à la pédagogie différenciée que je suis passée nettement d'une perspective de recherche psychologique à une perspective psychosociologique, entendue comme l'analyse de lieux d'articulation entre des facteurs psychologiques, sociaux et institutionnels. Que ce soit dans le cadre de l'élaboration d'un module de formation à la pédagogie différenciée (document à l'usage des MAFPEN alors naissantes) ou dans celui d'une recherche-action plus pointue (C. Barré-de Miniac, F. Cros, 1988).

C'est ainsi que j'ai abordé la formation comme un lieu de travail psychosociologique, en l'envisageant avant tout comme un parcours, où ce qui compte le plus est, non pas le mode d'entrée, mais la possibilité pour chacun de se créer des assises suffisamment solides pour avancer toujours.

La recherche a largement confirmé l'intérêt de cette approche. Restraignant délibérément le champ, nous avons mis à l'épreuve trois modes d'entrée dans la pédagogie différenciée : l'un par les apprentissages scolaires et disciplinaires, l'autre par la pédagogie générale, et le troisième par les aspects institutionnels. On reconnaîtra là la préoccupation d'une approche multi-dimensionnelle des situations pédagogiques. L'interpellation entre ces trois approches de la formation, l'impossibilité de les dissocier totalement dans les faits, constitue à mes yeux des arguments majeurs pour développer des recherches psychosociologiques dans lesquelles la question des savoirs ne soit pas isolée de celle des conditions sociales et institutionnelles de leur acquisition.

A cette époque, et pour répondre à une commande, j'ai réalisé une enquête auprès de parents dans le cadre d'une recherche sur les représentations de l'évaluation. Oserai-je le dire ? C'était la première fois de ma vie de chercheur en pédagogie que je sortais réellement de l'école ! Cette expérience, pourtant brève et ponctuelle, a été déterminante d'une autre évolution de mes recherches. Des longues conversations que j'ai eues avec les parents, chez eux, hors du contexte scolaire, j'ai retenu qu'ils n'avaient pas que des stéréotypes, des idées toutes faites sur l'école, mais qu'ils avaient, tant sur les questions pédagogiques que sur les contenus d'enseignement, des conceptions élaborées, des savoirs et des habitudes -des usages au sens des us et coutumes-. Une pédagogie centrée sur l'élève (c'est ainsi que nous avons finalement nommé la pédagogie différenciée au sens large) m'est apparue comme devant viser à aider l'élève à concilier, coordonner ces savoirs. Il ne s'agissait plus seulement de rendre compatibles les savoirs scolaires et des représentations approximatives de ces savoirs, mais de se poser la question d'une concurrence ou non entre ces savoirs et leurs usages.

La famille, l'école et l'écriture

C'est autour de la question de l'écriture que j'ai choisi de cristalliser les évolutions de mes préoccupations. Je revenais ainsi, après une incursion dans la pédagogie générale, à la question du langage. C'était, non un retour en arrière, mais une envie de reprendre ce thème à la lumière des apports de ces recherches sur la pédagogie interdisciplinaire et différenciée. Pourquoi l'écriture ? Il s'agit d'un thème peu exploré, tant en recherche fondamentale qu'en recherche pédagogique, où elle est considérée principalement en articulation avec la lecture, et étudiée au niveau des apprentissages premiers. Ce champ pourtant m'est apparu convenir particulièrement à une recherche psychosociologique, c'est-à-dire constituer un lieu d'articulation d'aspects psychologiques et sociaux. C. Hagège (1985), qui contribue largement à fonder la dimension psychosociale de tout acte de « parole » comme indissociable de ses dimensions linguistiques et logiques, ne dit-il pas que l'apparition de l'écriture dans une société est toujours liée « à une complexité des rapports humains et à un réseau finement tissé de hiérarchies, caractéristiques de sociétés sédentaires à économie fortement structurée » (op. cité p.73).

Tout cela me portait à penser que l'école, en tant qu'institution sociale devait se caractériser par un usage particulier de l'écriture. Celle-ci est un