

N° 28

*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'INRP - **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 : Michel Mohn
Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Marie-Françoise Caplot, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Danielle Dagorn, Catherine Desvé, Christiane Étévé, Nancy Frosio, Georgine Malingre, Michel Mohn, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, 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 1 (INRP - CDR).*

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 - Tél. : (1) 46.34.90.81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Itinéraire de vie

par Gaston Mialaret 7

Itinéraires de recherche

- Le chemin, c'est le marcheur

par Ruth Canter Kohn 27

- De la quête du sens au partage de signifiante

par Hélène Trocmé-Fabre 47

Chemins de praticiens

- Histoire d'un savoir personnel

par Nicole Clerc 61

- De la maternelle... aux dirigeants.

La formation comporte une priorité : l'individu

par Lefèbvre-Bardot 73

Repères bibliographiques

L'autoformation des adultes

par Philippe Carré 85

Communication documentaire

Information et professionnalisation

par Séraphin Alava 101

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly Rome 115

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports	139
Observatoire des thèses concernant l'éducation	171
Adresses d'éditeurs	197
Summaries.....	199



1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE DE VIE

Gaston Mialaret

J'ai longtemps attendu avant de répondre aux amicales sollicitations de Jean Hassenforder et d'écrire un itinéraire de lecture, comme l'ont déjà fait de nombreux collègues. Et ceci pour plusieurs raisons d'ailleurs assez différentes l'une de l'autre.

La première raison est très personnelle ; elle tient au fait que je ne suis pas de ceux qui, généralement, aiment raconter leur vie. Et puis, je n'ai pas eu de point de référence précis et j'ai dû, souvent presque seul et même quelquefois contre tous, labourer et ensemercer un terrain qui était resté, jusque-là, vierge. Un itinéraire de lecture, pris au sens strict, aurait couru le risque de paraître très pauvre ou de traduire un orgueil insupportable.

Mais une autre raison moins personnelle me retenait : celle d'appartenir à une génération qui a connu, aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan historico-politique de tels bouleversements, que nos vies et nos projets ont été quelquefois perturbés par les événements et les tourbillons qu'ils provoquaient : la mobilisation générale de 1939, l'occupation et la Résistance ne nous ont pas permis de suivre les itinéraires plus ou moins prévus et nous nous sommes trouvés impliqués dans des mouvements d'idées ou des mouvements historico-politiques que l'on n'avait pas pu imaginer. D'autre part, ceux qui ont vécu cette période 1940-1960 savent que, sur le plan intellectuel, de grands mouvements se sont manifestés : l'existentialisme, le marxisme et les discussions sur l'hérédité (théories de Mitchourine et de Lyssenko), la psychanalyse, la phénoménologie, le développement de la psychologie scientifique... Si bien que ma formation intellectuelle (et je commence à parler de moi, ici) résulte à la fois de lectures et de participation à des mouvements divers, de réflexion ou de réactions à telle ou telle école de pensée qui régnait à

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

cette époque. Il me paraissait impossible de parler uniquement d'itinéraire de lecture sans déformer, amputer l'ensemble de la formation de ma pensée telle qu'elle se présente à la fin du deuxième millénaire. Si j'ajoute aussi que mes positions pédagogiques n'ont jamais voulu se limiter trop strictement à l'aspect scolaire mais envisager l'ensemble des problèmes d'éducation, tous les problèmes humains ne pouvaient pas m'être étrangers (Epictète a déjà dit cela !). Les discussions sur l'hérédité me faisaient aussi bien réfléchir sur les problèmes de l'action éducative que les théories psychanalytiques sur le rôle de la première enfance dans l'évolution de l'individu.

Mais, après tout, un retour sur son itinéraire de formation, même si cela paraît difficile, n'est peut-être pas sans intérêt pour soi-même et pour ceux qui essayeront de lire et de comprendre les quelques ouvrages que j'ai écrits. C'est peut-être le dernier acte éducatif que je peux faire en pensant à tous mes étudiants auxquels j'ai consacré avec tant de joie toute ma vie. Tout compte fait ce sera pour eux un itinéraire de lecture qui leur permettra de mieux comprendre mes insuffisances, mes hésitations, mes retours en arrière, mes emprunts et, peut-être, mon originalité.

LES GRANDES ÉTAPES DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Il me semble important de rappeler les différentes étapes de ma carrière universitaire pour marquer, dès le début de mes activités, mes intérêts intellectuels tournés à la fois vers les mathématiques, la philosophie, la pédagogie et la psychologie.

Élève d'une école normale primaire dans une période déjà très marquée par la sélection j'ai profité de l'enseignement d'excellents professeurs. Dès la première année, grâce au cours de «*Psychologie appliquée à l'éducation*», je découvrais les livres de Claparede et menais, dans les classes de l'école d'application, de petites recherches qui, en fait, ne consistaient qu'à reprendre et administrer aux petits élèves les questionnaires utilisés par le grand psychologue suisse. A ma grande surprise je retrouvais des résultats voisins de ceux que j'avais découverts dans les livres!!! C'est un choc pour un esprit d'adolescent, qui jusque-là n'avait travaillé que dans des livres, de constater que l'expérience peut permettre de découvrir des réalités constatées par d'autres et dans d'autres circonstances ; c'était ma toute première «*expérience*» en psychologie ; dès cette époque les questions du Binet-Simon et les types de réponse des

enfants m'étaient familières. C'est avec beaucoup d'émotion que je feuillette encore aujourd'hui le carnet dans lequel j'avais noté les réponses des élèves de l'école d'application.

Les conditions particulières de l'école normale primaire du Lot, département où Anatole de Monzie (qui était alors sénateur-maire de Cahors, ancien ministre de l'instruction publique...) avait voulu faire une expérience audacieuse de regroupement des élèves des écoles normales et des lycées (au moins, et pour commencer, sur le plan de l'internat) me permirent de passer, en plus du Brevet supérieur qui était l'examen final des Écoles normales, le baccalauréat de mathématiques et le baccalauréat de philosophie. Ce qui allait me permettre de poursuivre mes études sur le plan universitaire alors que le Brevet supérieur ne donnait pas cette possibilité. J'entrepris donc des études de mathématiques à l'Université de Toulouse où j'eus la très grande chance de rencontrer un extraordinaire professeur de Calcul différentiel et intégral qui avait une très haute idée de sa fonction de chercheur et s'il ne nous préparait pas directement à l'agrégation (ce que lui reprochaient certains) il nous donnait une véritable culture mathématique et un sens des mathématiques telles qu'elles évoluaient à cette époque ; ce qui fait que je n'ai pas été surpris par l'arrivée des mathématiques dites « modernes » puisque depuis plusieurs années nous avions été initiés à la théorie des ensembles et à toutes les théories modernes de la physique mathématique. A cette époque, aussi, la physique se trouvait traversée par de nombreux courants : la théorie des quanta en particulier ; les fameuses incertitudes d'Heisenberg et la « crise du déterminisme » de la physique soulevaient pas mal de polémiques et mes réflexions trouveront leur prolongement dans le livre de Gaston Bachelard, *« L'activité rationaliste dans la physique contemporaine »* paru quelques années plus tard ; en préparant le certificat de physique générale je me plongeais avec grand plaisir dans tous les livres de la collection Flammarion qui mettaient à notre disposition les grandes théories et mouvements de la physique contemporaine. Dans le même courant l'astronomie nous apportait les premières grandes théories sur l'expansion de l'univers et je pris un plaisir extrême à enseigner quelques années plus tard, comme professeur de mathématiques, la cosmographie aux élèves des lycées. Cette formation physico-mathématique m'a été très utile pour aborder les problèmes de la psychologie scientifique telle que je la découvrais quelques années plus tard sur les bancs de l'Institut de Psychologie de Paris. J'avais été sérieusement initié aux secrets de la méthode expérimentale et la statistique que j'allais découvrir ne me posait pas de problème d'apprentissage.

DES CLASSES NOUVELLES À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

C'est à cette époque que viennent s'inscrire d'autres volets de ma formation intellectuelle. Au lycée d'Albi j'avais été chargé d'ouvrir «les classes nouvelles». Mon projet final était de devenir Directeur d'École normale pour pouvoir y enseigner la pédagogie et j'avais entamé la préparation à l'Inspection primaire. Nous ne disposions que de peu de livres solides en ce domaine. Nos références psychologiques étaient, pour la psychologie générale le livre «*Psychologie*» de W. James et le «*Manuel de Psychologie*» de Paul Guillaume. En ce qui concerne la psychologie de l'enfant notre choix était un peu plus large : les premières oeuvres de Piaget étaient à notre disposition : «*Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*», «*Le langage et la pensée*» en particulier.. Nous disposions des quelques rares ouvrages de Decroly (et de Degand) sur l'apprentissage des nombres. Les ouvrages qui constituaient le fond solide de notre préparation étaient les livres de Claparede («*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*», «*L'éducation fonctionnelle*», «*Les aptitudes chez les écoliers*»), le livre d'A. Binet : «*Les idées modernes sur les enfants*», le livre de Jean Bourjade, «*L'intelligence et la pensée de l'enfant*», «*De l'Acte à la pensée*» et «*Le développement psychologique de l'enfant*» de Wallon. En ce qui concerne la pédagogie nous nous plongeons dans le remarquable Dictionnaire de Buisson, source de tant d'informations et d'excellents articles, dans les ouvrages de Durkheim et, en particulier, «*L'éducation morale*», «*Éducation et sociologie*» ; c'est un peu plus tard que je découvris «*L'évolution pédagogique en France*». A cela s'ajoutait le classique Compayre sur l'histoire des idées et doctrines en éducation. Dans une autre perspective -qui restait encore séparée de nos études plus théoriques- commençaient à paraître les publications des courants d'éducation nouvelle : Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), le mouvement Cousinet. Les premiers ouvrages de Robert Dottrens et le livre de Rey-Herme sur l'éducation nouvelle complétaient nos connaissances en ce domaine, la thèse de Marc-André Bloch sur l'Éducation nouvelle n'étant pas encore sortie et je n'avais pas encore pris connaissance du très remarquable ouvrage de Madame Medici sur l'*Éducation nouvelle*, livre qui sera pour moi un véritable livre de chevet par la suite et livre de référence pour tout ce qui est de l'Éducation nouvelle. La «*pédagogie scientifique*» de Maria Montessori existait sur les rayons des bibliothèques mais je n'avais pas encore eu le temps d'en prendre connaissance. Sur le

plan philosophique je découvrais avec beaucoup de plaisir le livre de Gaston Bachelard sur *«Le nouvel esprit scientifique»* et je lisais le petit fascicule de J.P. Sartre : *«L'existentialisme est un humanisme»*.

J'entrais ensuite à l'École normale supérieure de Saint-Cloud dans la section des Élèves-Inspecteurs. Cette année de préparation à l'inspection a été particulièrement intéressante sur le plan intellectuel et ceci pour plusieurs raisons. Il faut dire qu'à cette époque, le concours de recrutement était essentiellement tourné vers les problèmes philosophiques et littéraires. Aux côtés de notre professeur principal de philosophie, Monsieur le Professeur R. Levesque, nous avions la chance d'avoir d'autres brillants conférenciers tels que le professeur Brehier, spécialiste de l'histoire de la philosophie, Raymond Polin qui venait de publier ses thèses sur la création et la compréhension des valeurs, Georges Aron qui venait de soutenir ses thèses sur la philosophie de l'histoire, Henri Gouhier et R. Bayer, tous deux professeurs à l'École et dont nous suivions les cours. La direction de l'École avait confié à Paul Rivet, alors directeur du Musée de l'homme, le soin d'organiser avec la participation des plus grands ethnologues de l'époque (y compris des philosophes tels que Teilhard de Chardin), une série de conférences qui se termina par une autre série de brillantes conférences de sociologie d'A. Bayet un des professeurs très en vue de la Sorbonne après la guerre (avec Davy en particulier). Dans une autre perspective nous eûmes le privilège d'avoir une autre série de conférences que l'on aurait pu intituler «l'état de la science actuelle» avec la participation de tous les chefs de file dans les principales disciplines, de la grammaire et la linguistique naissante (Wagner), la phonétique (Sauvageot) jusqu'à l'astronomie (Pierre Couderc et les nouvelles théories de l'univers) en passant par l'histoire (Lefevre, Lucien Febvre, Braudel), la géographie (P. George), la biologie (M. Prenant et les discussions sur l'hérédité, les théories de Mitchourine et Lyssenko, ce qui m'amena à approfondir mes réflexions sur le rôle de l'éducateur par rapport aux données innées et aux possibilités des élèves), la physique moderne et les nouvelles théories atomiques (Leprince-Ringuet). Cet extraordinaire tableau nous permettait de faire la liaison entre ce que l'on pourrait appeler l'épistémologie, la méthode des sciences et la pédagogie que l'on appelait, à cette époque, pédagogie spéciale (pédagogie des disciplines que l'on appelle aujourd'hui la didactique) pour la différencier de la pédagogie générale qui se contentait de poser les grands problèmes de l'éducation. C'est peut-être ce qui explique pourquoi je n'ai jamais été trop attaché aux problèmes étroitement «techniques» ou aux «procédés» pédagogiques, ceux-ci n'étant que secondaires par rapport

aux grandes orientations des contenus à transmettre. Ce fonds de culture générale m'a toujours paru nécessaire pour tous ceux qui veulent aborder les problèmes de l'éducation puisque j'ai toujours considéré l'éducation comme une fonction insérée dans un tissu historico-économico-scientifico-politico-social. Quant à la pédagogie proprement dite, elle nous était enseignée par un ancien inspecteur primaire qui ne trouvait son inspiration théorique que dans Auguste Comte et Alain ; c'était un peu court en une époque de fin de guerre et de renouvellement de toute la pensée pédagogique, en une époque de préparation active du plan Langevin-Wallon. Le renouveau des études historiques en pédagogie commençait à se faire sentir et nous avons beaucoup apprécié le livre de l'historien Irénée Marrou sur l'éducation dans l'Antiquité. Ce n'est que plus tard qu'a paru l'excellent livre d'Aries sur «*L'enfant et la famille sous l'Ancien Régime*».

C'est à ce moment que vient se greffer la troisième composante de ma formation personnelle : la formation psychologique. Pendant que j'étais élève-inspecteur, la licence de psychologie n'existait pas encore. Nous nous contentions donc de suivre les cours de Guillaume en psychologie générale et les cours de l'institut de psychologie de l'université de Paris. C'est à cette époque que je découvrais la «*Psychologie de la Forme*», les deux remarquables livres sur «*La formation des habitudes*» et sur «*La psychologie animale*» ; un peu plus tard, pour alimenter les cours de psychologie générale que je donnais à l'université de Caen je pris connaissance approfondie de l'ouvrage, fondamental à mes yeux, de P. Guillaume sur la psychologie scientifique. C'est à ce moment que je rencontrais, entre autres, deux des personnalités qui m'ont fortement marqué : H. Wallon et R. Zazzo. R. Zazzo m'a donné le modèle de l'exigence scientifique sans jamais rien perdre de la finesse et de la pertinence de l'interprétation psychologiques ; auprès de lui j'ai découvert les possibilités mais aussi les limites et les exigences d'une statistique au service des sciences humaines, les principes de la pensée probabiliste ; grâce à lui j'ai eu l'impression de faire un grand pas dans ma formation scientifique, clinique et psychologique. J'obtins, en fin d'année, le certificat de psychologie générale, le certificat de psychologie de l'enfant (assuré à cette époque par Le Senne et Cousinet), le diplôme de psychologie de l'enfant de l'Institut. Dès la fin de mon année d'élève-inspecteur je fus, sur proposition de Wallon, chargé d'organiser le premier laboratoire de psycho-pédagogie de l'ENS de St Cloud et, ainsi, je restais attaché à l'École comme assistant. Ce qui me permit de terminer mes études en psychologie puisque venait d'être créée la licence de psychologie avec

ses quatre certificats : psychologie générale et psychologie de l'enfant (que je possédais déjà), psycho-physiologie et psychologie de la vie sociale. Pour nous préparer à cette psychologie scientifique naissante en France, nous avions à suivre les cours de Lagache (qui venait de prendre la succession de P. Guillaume à la Sorbonne), les remarquables cours de Fessard et du Dr Tournay en psycho-physiologie, les cours de zoo-psychologie de Grasse, les cours de psychologie de la vie sociale assurés au cours de cette première année de création de la licence par D. Lagache en attendant la nomination de J. Stoetzel qui était encore à Bordeaux. A cela s'ajoutaient les T.P. (travaux pratiques) de statistiques de Mme Bernier et les T.P. de psycho-physiologie organisés par P. Fraisse et H. Durup. Au Collège de France, nous assistions régulièrement aux cours d'H. Piéron sur les sensibilités et à ceux d'H. Wallon sur les symptômes caractériels ainsi que sur la notion de temps chez l'enfant.

Quels étaient, à cette époque, nos livres de référence ? En physiologie H. Piéron venait de publier son magistral et monumental ouvrage «*Sensation, guide de vie*» et nous avions comme manuel le livre de psycho-physiologie de Ryjland et le Delmas et Delmas pour l'anatomie du système nerveux. En psychologie de la vie sociale il n'y avait, à cette époque, que peu de choses ; le livre de Stoetzel sur l'étude des opinions faisait partie des livres de référence ; on utilisera un peu plus tard les livres de psychologie sociale de Klineberg, ainsi que les livres de méthodologie de Krech et Crutchfield, de Festinger et Katz qui étaient en train d'être traduits de l'américain. Le livre de Daval n'était pas encore à notre disposition. Daniel Lagache publiait son «*Unité de la psychologie*». Le manuel de psychologie de Guillaume, complété par les tomes du Dumas et le tome VIII de l'Encyclopédie française, «*La formation des habitudes*» et la «*Psychologie animale*», «*La psychologie de la Forme*» de Guillaume, «*L'intelligence des singes supérieurs*» de Guillaume et Kohler, «*L'intelligence pratique*» d'A. Rey, «*De l'acte à la pensée*», «*L'évolution psychologique de l'enfant*», «*La construction du réel chez l'enfant*» de Piaget constituaient les piliers de base de notre formation psychologique. En psycho-pathologie la thèse de Canguilhem sur le normal et le pathologique complétait nos lectures sur la conscience morbide de Blondel.

C'était surtout en psychologie génétique que mes lectures étaient principalement orientées. Il est évident que «*De l'acte à la pensée*» fut mon livre de chevet ; je l'ai lu, relu, ressassé jusqu'à en savoir des pages presque par coeur ; j'en commentais des passages à mes étudiants. Il en fut de même pour «*L'évolution psychologique de l'enfant*». Un peu plus tard H. Wallon publiait «*Les origines de la pensée chez l'enfant*». Ces trois livres

ont marqué ma formation en psychologie génétique et, certainement, ont eu des influences sur mes options pédagogiques dont nous reparlerons. Ayant été élève de D. Lagache et moniteur de T.P. pendant quelques années pour la psychologie générale je m'intéressais aussi aux apports de la psychanalyse en psychologie génétique. Je fréquentais Mélanie Klein, Anna Freud et le Pichon qui était, à cette époque le manuel de certains étudiants en psychologie de l'enfant tournée vers les aspects cliniques et psychanalytiques. Le livre sur le test de Rorschach et la perception, les travaux de Cécile Beizeman au laboratoire de H. Wallon, et dont je prenais connaissance pendant la consultation, me permettaient de compléter une initiation sommaire aux problèmes de la psychanalyse. A cette époque je faisais fonction de moniteur de T.P. à l'institut de psychologie (avec R. Zazzo en psychologie de l'enfant) et je pouvais ainsi participer à la consultation de Monsieur Wallon, pratiquer des examens psychologiques et découvrir une forme non-analytique d'analyse clinique. Dans le même temps étaient publiés tous les grands livres de Piaget sur les invariants, la formation des quantités, la genèse du nombre, la formation de la notion de temps... Mes fonctions d'assistant à l'ENS de St Cloud et les cours de psycho-pédagogie que je devais assurer auprès des élèves-inspecteurs me faisaient une agréable obligation d'être au courant de toute cette riche littérature. Les trois tomes de «*L'épistémologique génétique*» de Piaget furent, pendant un moment, l'objet de toute mon attention. Il est donc vrai que je peux me définir comme un produit de Wallon, de Zazzo et de Piaget, les deux premiers m'ayant davantage influencé que le dernier.

J'avais entrepris la préparation du Doctorat d'État dont la thèse principale portait sur l'apprentissage des mathématiques chez les adolescents. Sur les conseils de Zazzo qui me voyait quelque peu hésiter entre une recherche sur l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage des mathématiques, je choisisais le dernier thème ; à cela s'ajoutait le fait, qu'ayant été reçu au professorat des Écoles Normales Nationales de l'Apprentissage (ENNA) j'avais à former des professeurs de mathématiques et de sciences et j'avais un terrain de travail tout trouvé pour ma thèse secondaire qui portait sur le recrutement et la formation des professeurs de mathématiques. C'est à cette époque que je reprenais les travaux des psychologues de la Forme (Guillaume, Wertheimer..) qui, pratiquement étaient les seuls à avoir abordé, indirectement, les problèmes de la pédagogie des mathématiques. La moisson, pourtant, restait pauvre. Tout le terrain était à labourer. Profitant de mes acquisitions en psychologie et des possibilités que j'avais comme assistant à l'ENS de

St Cloud, je fus autorisé à reprendre une classe d'élèves de sixième du Cours complémentaire de St Cloud, m'engageant à les conduire jusqu'au Brevet élémentaire en leur assurant moi-même l'enseignement des mathématiques. C'était un formidable terrain d'expérience (au sens de «recherche-action», expression qui n'avait pas encore cours) et de possibilités d'analyses psychologiques, de comparaison avec d'autres classes, de mise en action d'une nouvelle forme de pédagogie. La découverte du livre de Raymond Buyse sur l'expérimentation en pédagogie (La didactique expérimentale), les contacts que j'avais commencé à lier avec Dottrens et surtout Fernand Hotyat de Morlanwelz (Belgique) me renforçaient dans mes orientations et mes activités. Tout ceci me conduisit au doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines en 1957. J'avais déjà quitté l'ENS de St Cloud et j'avais commencé ma carrière à l'Université de Caen.

LES GRANDES RENCONTRES (1)

Un itinéraire académique ne prend toute sa signification que par l'enrichissement que procurent les rencontres, les lectures et les réflexions qui en découlent. D'une façon un peu analytique je vais essayer d'indiquer les principales rencontres que la vie m'a donné l'occasion de faire (quelquefois un peu provoquées par moi-même, c'est vrai) afin de faire saisir tout ce qui a pu enrichir mes idées pédagogiques et me conduire aux sciences de l'éducation et à mon récent livre de «*Pédagogie générale*».

1. L'audio-visuel et les techniques contemporaines (ce que l'on appelle à tort la technologie de l'éducation).

Les élèves de ma génération avaient connu les premiers essais balbutiants de ce que l'on appelait «le cinéma à l'école». L'ère de l'audio-visuel en France n'était pas encore commencée. A l'ENS de St Cloud, avec la première équipe française qui avait été envoyée au Canada à la fin de la guerre et qui était revenue pour créer le Centre audio-visuel (R. Lefranc, J. Noizet, P. et L. Leboutet) je découvrais les techniques modernes mais aussi les problèmes pédagogiques nouveaux que soulevaient de tels nouveaux moyens de transmission des messages éducatifs. Quelques années plus tard, sous l'influence de Cohen-Seat, des services technologiques de l'UNESCO et la participation du Labora-

toire de Psychologie de l'enfant (R. Zazzo), c'était tout le champ psychologique qui s'ouvrait devant nous. A travers les recherches scientifiques que je menais alors (en collaboration avec M.G. Bellet-Melies), la réalisation de films de psychologie («*La boîte Decroly*», «*La conservation des quantités chez l'enfant*»), l'analyse de la compréhension du langage cinématographique (soit avec des films fixes soit avec des films animés), l'utilisation ultérieure du magnétophone comme à la fois moyen de contrôle et de formation des élèves en lecture ou expression verbale, l'utilisation des films à boucle de 8mm pour étudier les phénomènes d'apprentissage me conduisaient à une nouvelle conception des problèmes de communication d'une part, de compréhension des élèves d'autre part. Le langage de l'image, global, successif et juxtaposé, imposé au spectateur, me donnait des conditions expérimentales particulières pour analyser les problèmes de psycho-pédagogie qui me préoccupaient. J'ai même eu l'occasion d'étudier le rôle des moyens audio-visuels (figures de géométrie mobiles), du film dans l'aide à la compréhension de la démonstration géométrique. Au delà des techniques modernes de plus en plus sophistiquées, c'était une nouvelle approche des relations enfants-adultes qui se mettait en place. Tout ce long cheminement trouva son expression dans le compte rendu du séminaire que me demanda d'organiser et de diriger à l'université de Caen l'UNESCO par l'intermédiaire de la Commission de la République française pour l'UNESCO (2).

2. *Le marxisme et la psychologie wallonienne*

Nous étions en 1945, à la fin de la guerre, H. Wallon était sous-secrétaire d'État à l'Éducation nationale ; le P.C. récoltait, à cette époque presque 25% des voix. La lutte pour la laïcité avait repris malgré les engagements pris pendant la Résistance de ne pas revenir sur cette question. La thèse de Roger Garaudy sur «*Le matérialisme dialectique*» allait être soutenue alors que son livre paru aux Éditions sociales sur le marxisme était à notre disposition. L'Université populaire ouvrait ses portes. Les discussions scientifiques sur l'hérédité allaient bon train. Une des conséquences des théories pavloviennes aboutissait aux problèmes de l'accouchement sans douleur (j'avais eu la possibilité de demander au Dr. Le Guillant de venir faire aux Élèves-Inspecteurs une conférence à ce sujet) ; les théories du conditionnement, sans être totalement acceptées, faisaient partie des grands chapitres de la psychologie (avec leurs limites et leur critique). C'est ainsi que la liaison avec la psychologie de Wallon s'établit. Mes lectures me permettaient de mettre en évidence l'importance des «con-

ditions d'existence» des sujets pour pouvoir les comprendre, l'importance des conditions de vie, des conditions historiques, économiques, politiques pour pouvoir aborder la psychologie des sujets. La liaison avec l'action éducative me paraissait claire (*De l'acte à la pensée*) : l'éducateur crée, en fonction des contraintes qui lui sont imposées par les autres facteurs que sont l'histoire, l'économie, la technique, la politique, et par l'intermédiaire des méthodes et techniques pédagogiques, des conditions d'existence de l'élève et c'est à partir de ces conditions qu'il faut analyser les situations éducatives. Je prenais conscience plus clairement de la nécessaire inversion dans l'étude des situations pédagogiques : ne pas partir des techniques pour arriver à l'acte éducatif mais partir, d'une façon plus globale, des conditions de vie et de la recherche des méthodes pertinentes dans ces conditions. Ceci me fut renforcé, comme nous allons le voir, quand je pris un contact réel avec le Tiers-Monde. La perspective du marxisme tel que je le concevais à cette époque m'amenait normalement à l'idée de la possibilité de faire une étude scientifique des situations d'éducation ; le livre de Guillaume (complété par le Delmas) sur la formation des habitudes me fut ici d'un grand secours. Tout ceci m'amenait directement aussi à participer aux activités du Groupe Français d'Éducation nouvelle et à me retrouver, dans d'autres circonstances, auprès d'Henri Wallon.

Mais une question importante agitait à la fois les milieux psychologiques (disons plutôt psychométriques) et les milieux marxistes. Pour résumer : celui de la qualité et de la quantité. Les marxistes n'acceptaient pas l'idée de mesure dans les phénomènes vivants retrouvant, par là, l'idée des conditions d'existence de Wallon. D'un autre côté, R. Zazzo et ses soucis d'objectivité, le développement qu'il donnait à la méthode des tests en psychologie, insistait sur la nécessité d'introduire la mesure dans l'étude des phénomènes psychologiques. D'où les discussions qui eurent lieu et auxquelles je participais (aux côtés de R. Zazzo et de M. Reuchlin) et qui expliquent les positions que j'ai prises dans l'article de la Raison, en réponse aux attaques contre la psychologie scientifique (3). Je fortifiais mes positions de psychologue scientifique sans rien abandonner de la prise en considération des conditions historiques, économiques et politiques des sujets.

3. *L'enseignement technique*

Les études pédagogiques n'existaient pas en France. Seul le Concours d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales faisait théoriquement appel aux connaissances pédagogiques. Aussi quand l'enseignement technique qui retrouvait après la guerre un second souffle avec la création des centres d'apprentissage et la création des Écoles normales nationales de l'apprentissage (ENNA) organisa un concours de recrutement de professeurs de psycho-pédagogie, je fus candidat et heureux élu. Je dois avouer très humblement que la découverte de ce nouveau milieu fut pour moi un éblouissement et un enrichissement à nul autre pareil. Le petit universitaire que j'étais découvrait des collègues dits « professeurs techniques » dont la formation et la culture m'étonnaient ; à titre d'anecdote je ne rappellerai ici qu'un de mes collègues, professeur de bâtiment, était capable de traiter les problèmes de mathématiques ... et de physique du niveau de l'agrégation ; moi qui m'étais frotté à l'agrégation de mathématiques, je savais ce que cela voulait dire ! À côté de leur formation scientifique (qu'il s'agisse des littéraires, des historiens-géographes, des mathématiciens, des scientifiques, des techniciens...) ces collègues possédaient une connaissance de la réalité du monde industriel et artisanal qui me faisait prendre conscience de ma pauvreté humaine en tant que simple produit de l'université. Je me mis à une nouvelle école, je me mis à découvrir toute une série de pans de la vie commerciale, industrielle, artisanale que j'ignorais. Le livre théorique de référence était, en ce domaine, celui de Friedmann, « *Les problèmes humains du machinisme industriel* », complété, ensuite par « *Le travail en miettes* ». Mes conceptions éducatives se transformèrent sous cette influence. J'avais participé au congrès des humanités scientifiques qui s'était tenu en Sorbonne en 1945 : je faisais la liaison avec les nouvelles formes de l'esprit scientifique de Bachelard et c'est dans cette perspective que l'on peut comprendre le chapitre sur la culture que j'ai écrit dans mon « *Introduction à la pédagogie* », chapitre qui fit scandale auprès de certains parce que j'avais abandonné la notion sacro-sainte de culture classique à base de latin et de grec.

4. La création de l'AIPELF et les activités scientifiques internationales

La communauté scientifique pédagogique se réduisait, après la guerre, à quelques unités. Dès 1953 Robert Dottrens, professeur à l'Université de Genève, eut l'idée de nous réunir à Lyon ; nous étions à peine une douzaine autour de la table. Mais venait de naître ce qui allait devenir, en 1958, l'Association Internationale de Pédagogie expérimentale de Langue française (AIPELF) que j'allais présider pendant plus de vingt ans. Les colloques que nous organisions étaient de véritables séances de formation continue. Aucun de nous, en Europe, en effet, n'avait reçu de véritable formation dans le domaine de la pédagogie expérimentale ; nous essayions d'utiliser les connaissances et les techniques que nous avions apprises ailleurs. L'atmosphère particulièrement amicale -je dirais presque familiale- constitua un terrain très propice à nos évolutions ; à chaque séance l'un d'entre nous (à côté des comptes rendus discutés de recherche) présentait une technique ou une nouvelle méthode applicable à nos problèmes d'éducation. Un peu plus tard, la plupart des membres dirigeants de l'AIPELF se retrouvaient au sein de l'International Educational Achievement (IEA) pour participer aux grandes enquêtes sur les niveaux scolaires dans les différents pays et profiter ainsi de l'avance technologique qu'avaient, à cette époque, les U.S.A.

Nous ne disposions pas, en langue française, à part le livre de Raymond Buyse (4), d'ouvrage de référence. Nous alimentions notre réflexion et notre perfectionnement, aux communications présentées et aux articles écrits par les uns et par les autres. Mon petit livre «*Nouvelle pédagogie scientifique*» semble être le premier à poser, après la guerre, les problèmes et techniques de ce que l'on appelait la pédagogie expérimentale. Sur le plan statistique nous étions particulièrement aidés par les livres de J.M. Favergé qui étaient devenus des livres de chevet.

5. La psychologie clinique

Mes fonctions de professeur de psychologie à l'Université de Caen me faisaient un devoir de ne pas limiter la formation de mes étudiants à la psychologie scientifique et expérimentale. C'est la raison pour laquelle, profitant de mon expérience de l'examen psychologique acquise à la consultation d'H. Wallon, je m'associais au mouvement naissant des Centres de consultation psycho-pédagogique et j'obtenais la création du troisième centre après celui de «Claude Bernard» à Paris, et celui de Strasbourg. Je retrouvais, à ce moment, tout le mouvement psychanalytique avec Georges Mauco, André Berge, Juliette Boutonnier en particulier et les techniques de ré-éducation ainsi que la psychothérapie psychanalytique. Cette pratique de psychologie clinique m'aidait à nuancer mes interprétations des résultats statistiques et à mieux «comprendre» les conduites que je pouvais observer dans les classes et dans la vie. C'était un précieux contrepois à une attitude qui risquait d'être un peu trop sèchement mathématique ou scientifique.

6. Le CREDIF

Après mon départ pour l'Université de Caen en 1953, mes relations avec l'ENS de St Cloud se prolongèrent avec ma participation, à titre de responsable du service psychologique des activités du CREDIF (Centre de recherche, d'enseignement et de diffusion de la langue française). Les nécessités de l'analyse phonétique (et les disputes entre les différentes écoles de phonétique de cette époque), les apports de la linguistique m'amenaient à me pencher d'une façon beaucoup plus précise sur les questions et les conditions de l'apprentissage du langage fondé sur la nécessaire communication entre les interlocuteurs. Je replongeais dans les Piaget et surtout dans «*De l'acte à la pensée*» et ses chapitres sur le signifiant et le signifié. Les travaux plus récents de l'école de Genève (de Sainclair en particulier) n'étaient pas encore parus. L'importance du langage et de son apprentissage étaient devenus pour moi une évidence. Les nouvelles techniques utilisées (techniques audio-visuelles) et la méthode «structuro-globale» créaient de nouvelles conditions d'apprentissage et il fallait analyser les nouveaux processus psychologiques mis en jeu. Ce fut, en même temps une contribution à ma réflexion sur l'authentique psychologie de l'éducation qui, dès ce moment là pour moi, ne pouvait se ramener à une psychologie appliquée à l'éducation..

7. L'éducation nouvelle

Membre depuis longtemps du GFEN et dès mon arrivée à Paris après la Libération je pris contact avec le noyau parisien. Le GFEN parisien avait, à cette époque, une activité relativement importante et les réunions régulières qu'il organisait au Collège Sévigné me permit de faire la connaissance de tous les ténors de l'époque : H. Wallon qui venait de succéder à Paul Langevin, Aurélien Fabre, Mme Francois Directrice du Renouveau (établissement qui venait d'être ouvert pour s'occuper des orphelins dont les parents étaient morts dans les camps de concentration), de Mme Chenon-Thivet, de Roger Gal, Petit, Weiler et de beaucoup d'autres. On vivait alors sous le coup des bouleversements de fin de guerre, des projets de réforme de l'éducation dits «d'Alger», de la préparation du Plan Langevin-Wallon. Les discussions et les colloques allaient bon train. On était, manifestement, à la recherche de nouvelles modalités éducatives. Le GFEN était, à ce moment, un cercle de discussions sur les pratiques, c'est vrai, mais surtout sur les principes généraux de l'éducation en vue de mieux cerner le concept d'éducation nouvelle au sein d'une société démocratique. A. Fabre était un des principaux théoriciens : il alliait à sa connaissance de la pratique éducative (il était inspecteur primaire à Paris) une formation scientifique (il était docteur ès sciences) et théorique (il avait passé une licence de philosophie en Suisse où il avait été prisonnier «repêché» de la première guerre mondiale. Il avait parfaitement assimilé les idées de Wallon et son petit livre sur «*l'école active expérimentale*» m'a permis de préciser un certain nombre de mes idées pédagogiques dans la perspective d'une éducation nouvelle. Plus tard, à la mort d'H. Wallon, mon maître, j'eus l'honneur d'avoir été choisi pour lui succéder à la présidence du GFEN Mes activités au sein du GFEN où travaillait déjà Robert Gloton (qui cherchait à mettre en place sa fameuse expérience des écoles du XX^e arrondissement de Paris) et où commençait à venir Henri Bassis l'un des directeurs d'une de ces écoles me furent très profitables. Les problèmes des «dons», des «aptitudes», de l'échec scolaire devenaient préoccupants et tout au long de nos réunions, congrès, ces questions fondamentales de pédagogie étaient discutées : d'où la publication des ouvrages tels que «*Éducation nouvelle et monde moderne*», «*Les dons n'existent pas...*». Au cours des dernières années, et sous l'influence de Henri et Odette Bassis, se développa le concept mi-piagétien, mi-wallonien, mi-pédagogique de «l'auto-socio-struction» du savoir, concept que, tout en tenant compte de ses limites, j'ai souvent rappelé dans ma «*Pédagogie générale*».

Il faut dire aussi que mes idées se structuraient et se clarifiaient. Comme je l'ai signalé ci-dessus, le livre de Madame Medici «*L'éducation nouvelle, ses fondateurs, son évolution*» m'avait passionné. Ses analyses psycho-pédagogiques de la méthode Decroly et de l'oeuvre de Maria Montessori (qui sont, à mon avis, les meilleures qui aient été écrites à ce sujet) me confirmaient dans mes orientations decrolyennes que j'avais depuis le temps où j'enseignais à Albi et où j'avais créé les classes nouvelles. Les positions walloniennes qui retrouvaient explicitement les positions decrolyennes renforçaient l'unité de mes idées. Je voyais un peu plus clair dans les différents mouvements qui constituaient l'éducation nouvelle à cette époque. Et c'est à partir de cette vision plus précise et plus claire que je m'efforçais de reconstituer l'unité de l'éducation nouvelle en jetant les bases, avec André Berge, de ce qui deviendra le «Comité de liaison des mouvements et écoles de l'éducation nouvelle» dont Louis Cros prit la présidence lorsque je partis pour le Québec en 1969. Ici encore les différents mouvements ont un large tronc commun d'idées et divergent, quelquefois, sur des points de détail. Le rôle de certaines personnalités (et de leurs oppositions) étaient aussi très important ; je voulais essayer de surmonter les difficultés liées davantage à des questions de personnes qu'à des points de doctrine. Je ne sais pas si j'y suis arrivé. Un éducateur est toujours optimiste et un peu utopiste. Je peux affirmer ici que les idées de l'éducation nouvelle ont marqué et orienté mes conceptions pédagogiques.

8. Le Tiers-Monde et les missions à l'étranger Les activités internationales.

Une des chances de ma carrière fut de me trouver impliqué dans des activités internationales comme expert soit du gouvernement français, soit d'organisations internationales et, plus particulièrement, de l'UNESCO. Ma première mission au Pérou fut pour moi un choc équivalent à celui que je ressentis quand je pris contact avec l'enseignement technique. Je connaissais à peu près la situation sociale et éducative de la France et de quelques pays limitrophes. La découverte du Tiers-Monde, de sa pauvreté, de ses efforts pour se sortir de l'ignorance, de l'exploitation des faibles marqua un tournant dans mes idées pédagogiques et me préparait à recevoir, quelques années plus tard, le message des sociologues (Bourdieu, Passeron, Establet par exemple). J'avais été envoyé au Pérou pour examiner les possibilités de l'introduction de la radio et de la télévision dans l'enseignement. Je me rappelaient immédiatement l'ensei-

gnement de mon maître H. Wallon : «connaître les conditions d'existence des gens !!!» Toutes mes idées sur les méthodes et les techniques s'effondraient devant ce que j'observais le soir après le travail, quand des ouvriers, des mères de famille venaient essayer d'apprendre à lire. Que les discussions théoriques sur la méthode globale ou la méthode syllabique étaient loin !!! Les quelques auditeurs-élèves me disaient que ce qu'ils voulaient, en apprenant à lire et à écrire, c'était d'essayer de sortir de la condition misérable -et quasiment esclavagiste- dans laquelle ils vivaient. J'ai vécu d'intenses moments d'émotion devant la détresse, la pauvreté, la faim, le manque d'hygiène (et c'est le moins que l'on puisse dire) de ces 95% de la population qui ne se partageaient à peine que les 5% des richesses du pays. Toutes mes missions, soit en Amérique latine, soit en Afrique m'ont amené à réfléchir sur la notion d'aide en éducation, sur la notion de coopération ; et que de discussions j'ai eues avec les bureaucrates des ministères ou des grandes organisations internationales qui, de leur bureau à air conditionné et assurés d'un traitement confortable, discutaient doctement des problèmes du Tiers-Monde. Plus que jamais je ne pouvais penser les problèmes pédagogiques sans tenir compte des conditions d'existence des sujets, des conditions économiques et politiques qui soumettaient l'école à leurs contraintes.

A une autre extrémité, je ne peux pas passer sous silence mon expérience québécoise où, à l'inverse des pays en voie de développement, tout est monnayé et où l'équipement technique rendait possible ce qui ne l'était pas encore en France (par exemple l'enseignement de la statistique avec des appareils voisins des micro-ordinateurs actuels). Par une sorte d'image négative je découvrais les avantages de notre système de formation à l'inverse d'un système où la mémoire ne jouait plus aucun rôle, où la logique de la juxtaposition l'emportait sur la logique de l'argumentation. Le manque de références culturelles générales chez mes étudiants de maîtrise, par exemple, m'étonnait. La spécialisation au mauvais sens du terme, c'est-à-dire celle qui enferme contrairement à celle que prônait Bachelard, celle qui élargit les horizons, produisait des spécialistes, des gens qui «savaient tout sur rien» mais qui restaient étrangers, en fait, à l'humanité. La pédagogie «non-directive» montrait ses effets et l'idolâtrie de l'individu, de sa personnalité, de sa liberté, montraient nettement les limites d'une telle pédagogie dans la formation des individus. L'expérience québécoise m'a permis de nuancer certaines des affirmations de l'éducation nouvelle et de placer certaines limites à des principes généreux certes mais un peu trop utopiques.

9. *La sociologie contemporaine*

C'est dans ce contexte que je recevais l'ouvrage maintenant devenu classique sur «*Les héritiers*». Mes conceptions étaient, jusque-là, nettement marquées au sceau de la psycho-pédagogie. Les ouvertures de type sociologique n'avaient que commencé à modifier profondément mes conceptions pédagogiques. Les apports de la sociologie «pré-68» allaient me faire opérer le virage. Les démonstrations de Bourdieu et de Passeron étaient claires et mettaient en parfaite évidence le rôle des conditions sociales des individus et le déterminisme sociologique qui entrait en jeu dans la carrière scolaire et universitaire d'un sujet. Toutes ces analyses et les travaux de planification de l'éducation tels que je pouvais les observer au sein de l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE) créé par l'UNESCO me préparaient à nourrir et à enrichir le concept de sciences de l'éducation.

10. *La création des sciences de l'éducation*

J'ai eu l'occasion de rappeler, par ailleurs, les conditions de création des sciences de l'éducation en France (5). Le cadre institutionnel une fois créé il fallait le remplir et donner à ce nouveau champ scientifique son orientation et ses lettres de noblesse. J'ai déjà indiqué (6) comment j'étais passé d'une conception trop strictement psycho-pédagogique à une conception plus large par une réflexion sur la polysémie du concept même d'éducation.

Il faut rapidement rappeler que le concept de «Sciences de l'éducation» avait déjà provoqué un certain nombre de discussions au début du siècle et le fait de le considérer sous sa forme au singulier (La science de l'éducation) ou au pluriel avait soulevé un grand nombre de polémiques (7). D'autres part, il était marqué, en Europe surtout, par sa première utilisation officielle à Genève quand l'Institut Jean-Jacques Rousseau est devenu Institut des sciences de l'éducation en 1912 sous l'impulsion de Pierre Bovet et d'Edouard Claparede. Il s'agissait essentiellement de psychologie et de pédagogie, d'éducation des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Le mot «éducation» était pris dans son sens le plus précis, à savoir «action éducative».

Comme j'ai essayé de l'indiquer précédemment, mes expériences internationales, les apports des sociologues, mes conceptions sur le rôle de l'éducation au sein d'une société... avaient considérablement élargi le

champ de mes réflexions. Les publications de l'époque aussi bien en économie de l'éducation, qu'en ethnologie, qu'en planification, en éducation comparée -qui prenait naissance au sein des organisations internationales- (avec, en particulier la brillante thèse de Pedro Rossello sur «*Les Précurseurs du Bureau international d'éducation*») me conduisaient à une réflexion qui devait englober toutes ces formes de recherche faites au sein ou autour de l'éducation pour ne pas fermer les portes à des courants porteurs et féconds d'enrichissement pour l'action éducative. La distinction entre «pédagogie» et «sciences de l'éducation» se précisait. C'est essentiellement la réflexion sur le concept d'éducation, sur ses extensions qui m'amènèrent à la conception des sciences de l'éducation telle que je la présentais, en 1976, dans mon petit «Que sais-je ?» consacré à cette question. Cette réflexion n'est pas terminée parce que le champ que recouvrent, pour moi, les sciences de l'éducation, n'est pas encore -et fort heureusement- définitivement délimité. Selon les recherches et les publications, les intérêts -et les modes!- l'accent sera mis sur tel ou tel partie de ce champ scientifique ; on assiste, par exemple, à une résurgence des intérêts pour les questions de didactique ; il se peut que, dans quelques années, et sous l'influence des progrès de la technique, les problèmes de l'informatique passent au premier plan. Les modifications géo-politiques, l'existence de nouvelles entités économique-politiques (l'Europe, le Marché de libre échange entre les États-Unis, le Canada et le Mexique, une réorganisation des anciens pays communistes, du monde asiatique...) vont, certainement, nous réserver des surprises. Je tiens aussi à rappeler l'importance des associations telles que l'AECSE qui ont été des lieux de discussions et d'enrichissement pour tous ceux qui la fréquentaient. Les colloques organisés par cette association ont toujours permis une analyse plus approfondie du concept même des sciences de l'éducation.

CONCLUSION

Elle sera très brève. Quand on se retourne vers son passé et que l'on fait le bilan de toutes ses activités, de toutes ses espérances, de tous ses échecs chacun peut porter un jugement sur soi-même. Personnellement je crois avoir eu une vie bien remplie et, bien que n'ayant pas pu encore faire tout ce que j'aurais voulu faire, je ne suis pas trop insatisfait. Je tiens à ajouter que j'ai eu -et que nous sommes nombreux à avoir- une vie de privilégié : faire un travail qui vous passionne, qui vous enrichit, qui vous garde au contact des jeunes ; ce n'est pas donné à tous les professionnels.

J'ajouterais volontiers que toute formation pédagogique ne peut pas se limiter à la pédagogie. Je dis souvent à mes étudiants qu'une formation générale, qu'une ouverture sur le monde fait partie de notre spécialisation. Comment faire de l'éducation si l'on n'est pas au courant de ce qui se passe autour de soi et qui constitue en fait l'expérience vécue de nos élèves ? Et c'est là un autre privilège de notre fonction : nous n'avons jamais fini d'apprendre et de nous former.

Gaston MIALARET

Professeur émérite à l'Université de Caen

Notes

- 1 L'ordre de présentation n'est pas un ordre strictement historique. Il m'est impossible de séparer les différentes rencontres et d'analyser les nombreuses interactions qui ont existé entre leurs effets.
- 2 «*La psycho-pédagogie des moyens audio-visuels à l'école primaire*», Paris, PUF/UNESCO.
- 3 «A propos de la psychologie scientifique», «*La Raison*», n° 9/10, 1954, p. 16-28.
- 4 BUYSE (R.) «*L'expérimentation en pédagogie*», Bruxelles, Lamartin, 1935, 468 p.
- 5 Voir l'ouvrage Gaston Mialaret, *L'éducateur, le pédagogue, le chercheur* publié par le CERSE.
- 6 Voir les Actes du colloque de Caen, «*les sciences de l'éducation, sciences majeures*».
- 7 Voir, en particulier mon petit «Que sais-je ?» sur «*Les sciences de l'éducation*».

LE CHEMIN, C'EST LE MARCHEUR

Ruth Canter Kohn

Une curieuse tâche, que celle de dessiner son itinérance/ itinéraire. On se construit soi-même en objet, obligé de plonger dans ses souvenirs et ses écrits afin d'y déceler du sens qui soit pertinent aux conditions de l'exercice. On est conduit à une suspension de soi à propos de soi tout en parlant de soi, tout en respectant le guide de l'éditeur. A la fois rapprochement et distanciation, il ne peut guère y avoir de travail plus impliqué et plus impliquant, affrontements qui sont au cœur de ma problématique de chercheur.

Vu d'aujourd'hui, mon itinéraire me paraît tramé des rapports entre deux perspectives contrastées, voire contradictoires. Une vision du monde fonctionnaliste et rationalisante dispute le territoire avec une sensibilité à la complexité et à l'incertitude, celle qui a récemment trouvé expression dans l'approche paradoxale. Je pourrais l'appeler aussi une tension entre raisonnement et résonance. C'est comme si, à travers les aléas de l'itinérance, la dominance d'une perspective première cédaient lentement la place à une autre, se transformant sans disparaître pour autant. J'y vois l'expérience comme fil conducteur principal : cette trajectoire me semble plus ancrée dans la pratique que dans la théorie, plus marquée par les circonstances et les rencontres que par les courants intellectuels. Les concepts développés ont souvent "émergé" du terrain, générés dans et par des situations concrètes. Je m'attache à l'articulation permanente et féconde entre le particulier et le général.

J'ai l'impression d'avoir tracé un chemin en sciences de l'éducation plus que créé une somme de connaissances sur un domaine délimité. Je

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

me préoccupe de méthodologie, quel que soit le champ de mon activité ou recherche. C'est dire que je cherche des approches heuristiques incitant à penser les rapports entre le monde et le regard sur le monde, entre le "réel" et la représentation du réel, entre les représentations diverses. Les rapports entre observateur et observé, entre chercheur et sujet-objet de recherche en constituent des cas d'espèce.

Si les questions autour du changement contemporain de paradigme scientifique constituent le fonds théorique et social de mes travaux, je peux dire connaître ces questions viscéralement, produit que je suis des migrations et des métissages culturels de notre époque. New yorkaise d'origine et d'éducation, ayant passé sept années en Inde, j'ai atterri à Paris il y a plus de vingt ans. Les différences irréductibles entre les visions du monde et les modes de vie de trois cultures ne pouvaient pas ne pas me marquer. Étrangère, comme Alfred Schutz¹, il me fallait à chaque déplacement tenter de lire les codes sociaux, balbutier pour me faire comprendre dans une langue inconnue - processus d'intégration/adaptation qui s'atténue avec le temps mais qui ne se termine jamais. De quoi être sans cesse déroutée, renvoyée à sa non-appartenance. Motifs qui m'ont incitée à m'appuyer sur des transversalités, qui ont probablement favorisé une pensée en termes de processus dynamiques plus que de produits ou d'états. En effet, c'est de me trouver aux frontières qui m'intrigue fondamentalement, là où les questions ne sont pas encore réglées, où je suis confrontée, avec d'autres, aux limites de la situation et de moi-même. C'est dans cet esprit que je cite souvent Michel de Certeau : "le geste par lequel une discipline se retourne vers le nocturne qui l'entoure et le précède - non pour l'éliminer mais parce qu'il est inéliminable et déterminant. Il y aurait théorie lorsqu'une science essaie de penser son rapport à cette extériorité et ne se contente pas de corriger ses règles de production ou de déterminer ses limites de validité"².

UNE APPROCHE FONCTIONNALISTE

Le "fonctionnalisme"

"Comment ça marche et à quoi ça sert ? On décortique, on recompose et, surtout, on avance !" : je schématiserai ainsi le fonctionnalisme qui a formé ma génération. Il instaure une perspective de l'harmonie, du consensus, de la transparence du sujet à lui-même. L'inutile et l'obstacle

y sont éliminables et à éliminer, la société sera améliorée en servant les besoins repérables en surface - ce que les courants marxistes ou économistes appellent le productivisme ou l'utilitarisme. Il constitue une mise à plat d'un système ou d'une situation débouchant sur un mode de compréhension plus descriptif et opératoire qu'explicatif ou heuristique. Il est associé pour moi à des oppositions dichotomiques et manichéennes, il tranche en bon et en mauvais, il pose les problèmes en termes moraux ou techniques bien plus que dialectiques.

Plus techniquement, cette approche est dominée par les idées de la fonctionnalité réciproque des parties, de la cohérence interne d'un ensemble, de la rationalisation des processus. L'*input* est planifié par rapport à l'*output* prévu. Chaque élément remplit une "fonction" précisément identifiable et nécessaire à l'ensemble, c'est même la fonction à remplir qui définit l'élément - le travail d'un individu dans une organisation, par exemple. Les opérations sont effectuées mécaniquement : par force, de l'extérieur, assemblages et engrenages de composants isolés. Le processus est linéaire, de type ingénierie, préorganisé étape par étape, en intervalles de temps banalisés. Risques et dangers doivent être prévus, contrôlés, le produit est objectif, standardisé, normalisé et tout résultat qui s'en écarte est rejeté, rien d'intangible ou de non maîtrisable ne doit entrer en ligne de compte. La marche générale est regardée sous l'angle de son fonctionnement/ dysfonctionnement. Accompli, il apporte une valeur rajoutée, fruit du labeur du travailleur. Le *processing* de biens matériels en chaîne taylorienne, comme la pédagogie par objectifs dans ses formes outrancières, sont les prototypes et les caricatures de cette vision et de cette mise en œuvre.

L'école active

Une licence en sociologie à Columbia University (1953), au moment où les grandes enquêtes de Paul Lazarsfeld dominaient la discipline, a laissé un goût d'insatisfaction : socialement et politiquement active depuis l'adolescence, j'avais l'impression d'entendre là des mots savants pour décrire des phénomènes sociaux déjà familiers. Peu de choses pour faire avancer ma réflexion : rien sur le marxisme, pas un mot sur l'école de Chicago, par exemple.

C'est dans le domaine de l'éducation que j'ai choisi d'acquérir la maîtrise (Harvard University, 1954) puis un doctorat de troisième cycle (Université Paris X, 1978). Non seulement ma carrière se déroule sur trois