

N° 29

1993

*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
Secrétaires de rédaction : Marie-Françoise Caplot, Catherine Desvé,
Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle,
Agnès Cavalier, Danielle Dagorn, Nancy Frosio, Nelly Rome*

Édition & Fabrication

*Informatique : Jean-Pierre Houillon
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot,
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

- Un engagement passionné : de la philosophie à la pédagogie*
par Francine BEST 7

Itinéraires de recherche

- *Tribulations et horizons du chercheur en milieu universitaire*
par Pierre DOMINICÉ 17
- *Des lettres Modernes aux Sciences du Langage et de l'Éducation,
la «fabrique» d'une recherche en didactique de la lecture-écriture*
par Françoise SUBLET 29

Chemins de praticiens

- *Les moments d'analyse d'une pratique :
du temps perdu pour la recherche ?*
par Philippe MAZEREAU 55

Repères bibliographiques

- Les étudiants : un aperçu bibliographique (1965-1992)*
par Jeanne LAMOURE-RONTOPOULOU 67

Communication documentaire

- Les thèmes traités par les articles de la «Revue Française de Pédagogie»
et de la revue «Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle»
à travers les tables de ces revues de 1967 à 1990 :
données sur l'évolution du champ des publications
ou sur le mode de classement thématique ?*
par Claire-Hélène TOUX 77

Innovations et recherches à l'étranger

- par Nelly ROME 101

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 125
- Adresses d'éditeurs 161
- Summaries 163



1

ÉTUDES

UN ENGAGEMENT PASSIONNÉ DE LA PHILOSOPHIE À LA PÉDAGOGIE*

Francine Best

DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION AUX MÉTHODES ACTIVES

J'ai été intéressée très tôt par l'éducation et cet intérêt s'est accompagné d'un certain nombre de lectures. Il y a toujours eu deux objets de passion dans ma vie et dans ma vie de lecteur : la philosophie et l'éducation.

Mon goût pour l'éducation est dû à une tradition familiale très forte puisque je suis fille et petite-fille d'instituteurs de la III^{ème} République, ce qui a entraîné, dès mon plus jeune âge, des lectures, peut-être plus de type sociologique, puisque la sociologie de l'éducation était déjà, avec Durkheim, quelque chose que ma mère lisait. Très vite aussi je me suis intéressée à la philosophie et à tout ce qui, chez les philosophes, avait trait à l'éducation, à la problématique de l'éducation et j'étais une des rares étudiantes en philosophie, quand je préparais la licence de philosophie, à étudier le *De la pédagogie* de Kant. Je suis très kantienne, et j'ai lu tout Kant, mais c'était cette oeuvre-là qui me paraissait la plus proche de mes problèmes. J'ai pourtant fait mon Diplôme d'Études Supérieures (ce que l'on appelle le DEA aujourd'hui) sur Descartes, et ce sont tous les problèmes d'éthique, de morale, d'éducation morale, même si le terme

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

* Ce texte est la retranscription d'un entretien avec l'auteur.

n'est pas du tout dans Descartes, qui m'intéressaient au premier chef et même une éducation de la pensée et de la réflexion à partir de Descartes, si bien que j'ai toujours mêlé des lectures purement sur l'éducation et des lectures philosophiques. La pédagogie de Kant donne une définition de l'éducation qui m'avait beaucoup séduite : il s'agit de l'éducation de la raison et de la réflexion chez les enfants. Il reste dans cette oeuvre un certain nombre de notions que l'on pourrait faire relever de la tradition, montrant par exemple que le jeune enfant doit subir une éducation très forte, un quasi dressage, ce qui me heurtait. Cette lecture illustre le fait que je puisais chez les philosophes classiques ce qui avait trait à l'éducation, mais cela ne veut pas dire que je souscrivais à toutes les affirmations kantiennes.

Mes premières lectures, si je remonte à l'âge de 16-17 ans, étaient de philosophie, particulièrement sur l'éducation plutôt que des lectures de pédagogie. Parallèlement, j'ai rencontré très jeune les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) et je me suis intéressée immédiatement à tous les écrits d'Education nouvelle, si bien que dès l'âge de 18 ans, j'ai lu, peut-être pas des ouvrages entiers car ma lecture du livre de Bloch sur l'Education nouvelle est postérieure, mais au moins des articles, des chapitres, des oeuvres de Freinet. Un petit livre qui m'a beaucoup frappé quand j'étais jeune et dont on ne parle plus maintenant alors que je le trouve assez extraordinaire est *La liberté dans l'éducation* du Docteur André Berge, petit livre édité par Le Scarabée sur l'Education Nouvelle. Beaucoup plus tard, j'étais déjà agrégée de philosophie, j'ai lu l'ouvrage de Mme Niox-Chateau *L'Education nouvelle à l'école*. A la sortie de ce livre j'en ai beaucoup parlé lors de conférences et de cours à des normaliens.

Je mêlais donc la lecture des philosophes classiques, il faut entendre classiques au sens large, parce que c'était aussi bien la lecture de Jean-Paul Sartre qui a beaucoup compté pour moi, la lecture de Paul Ricoeur au fur et à mesure que ses oeuvres sortaient, et la lecture de tous les livres de pédagogie qui paraissaient dans la période des années 50-60.

Un autre ouvrage dont j'ai fait l'analyse est le livre de Louis Le Guillant, *Jeunes difficiles ou temps difficiles*. Ce grand psychiatre était en même temps militant des CEMEA. Ce livre est étonnant d'actualité. Sur la jeunesse et les problèmes d'information, on a rarement écrit un livre aussi percutant. Il reste actuel. Des hommes comme André Berge, Louis Le Guillant à cette même époque étaient les théoriciens de ce qui se passe entre la thérapie et la pédagogie, l'Education nouvelle et les Méthodes d'éducation active. Tony Lainé a également beaucoup écrit pour les

CEMEA. Ces hommes qui, par modestie, ne l'ont jamais fait valoir, ont été aussi des théoriciens. Je «dévoraïs» leurs articles, ainsi que ceux de Gisèle De Failly tout en étant une praticienne des stages de formation des CEMEA, donc des méthodes actives.

DES CEMEA À LA PSYCHOPÉDAGOGIE

Quels sont les pédagogues qui ont beaucoup compté ? D'abord les plus anciens comme Decroly, Pestalozzi, puis Freinet que j'ai rencontré très vite. J'ai lu son œuvre pour laquelle j'avais une certaine distance critique, qui me venait de mes lectures de philosophie classique, notamment sur le concept, que je ne partageais pas du tout, de «naturel». A l'époque, il me fallait passer par Bergson pour comprendre Freinet, et j'éprouvais une certaine difficulté parce que j'étais beaucoup plus rationaliste, plutôt du côté de Descartes, de Kant et de Sartre que du côté d'une éducation dite «naturelle». Mais à force de lire avec précision des œuvres comme *L'Éducation au travail*, d'utiliser un certain nombre de filtres plus sociologiques, proposés par l'Éducation populaire telle que Freinet la souhaitait, j'étais complètement d'accord avec lui, surtout lorsqu'il s'agissait des pratiques de stages de formation d'enseignants. J'ai été extrêmement frappée par la convergence d'intuitions avec Louis Legrand, autrement plus proche de moi par l'âge. J'ai du mal à parler de l'œuvre de Louis Legrand comme d'une œuvre lue parce qu'il s'agit en même temps d'une rencontre d'amis, d'une communauté totale d'intuitions. A partir de là, de cette rencontre et même déjà auparavant, mes lectures de Piaget et de Wallon m'ont conduite à la pédagogie moderne, à l'éducation active.

J'ai une formation de philosophie et j'ai enseigné la philosophie, très tôt et, parce que je le souhaitais, en École normale. A mes débuts, j'avais à la fois un enseignement de classe terminale et quelques heures d'enseignement de pédagogie générale, autrement dit de philosophie de l'éducation. Je trouve qu'il y a un rapport étroit entre ces deux disciplines, en classe de formation professionnelle d'École normale. J'ai enseigné la philosophie morale et politique aussi, pendant de nombreuses années, à l'Université de Caen, tout en dirigeant des Écoles normales. Comme directrice d'école normale ensuite, j'ai toujours enseigné la philosophie de l'éducation parce que je souhaitais l'appeler ainsi (j'ai écrit de nombreux articles à ce sujet avec Joseph Leif). On oublie trop souvent que les directeurs avaient l'obligation d'enseigner, ce que je faisais avec «déli-

ces» dirais-je. Plus tard, alors que j'étais directrice de l'École normale de Coutances puis de celle de Caen, je faisais parallèlement des cours de philosophie morale et politique à partir d'Eric Weil, de Paul Ricoeur ou de tout autre maître en ce domaine, à l'Université de Caen.

Après ces lectures fondatrices, un certain nombre d'autres lectures se sont ajoutées et ont marqué en quelque sorte un tournant. A l'aide de ma découverte de l'Éducation nouvelle, j'entendais parler de l'œuvre de Piaget, de l'œuvre de Wallon comme de choses évidentes et importantes. Une fois directrice d'École normale et tout en étant instructrice des CEMEA, ces lectures-la se sont faites de façon plus systématique. J'avais lu également les ouvrages de Roger Gal. J'ai rencontré Louis Legrand quand il est arrivé à l'INRP. Un de ses ouvrages, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, m'a beaucoup marquée. L'on retrouve d'ailleurs ces idées dans ce que j'ai écrit plus tard dans *Pour une pédagogie de l'éveil*. Au moment où l'éditeur me l'avait demandé, j'avais même eu beaucoup de scrupules à écrire ce livre, parce que je trouvais qu'il y avait déjà tout dans *Pour une pédagogie de l'étonnement*, y compris la notion d'éveil même. Donc, j'ai lu toute l'œuvre de Piaget, toute l'œuvre de Wallon. J'entretenais des rapports très forts avec les walloniens, notamment à travers les CEMEA, aux détours de conversations avec Germaine Le Guillant, épouse de Louis Le Guillant. C'est par elle que j'ai rencontré plus tard Jacqueline Nadel, mais j'étais déjà en contact avec toutes ces personnes qui se réclamaient de la pensée de Wallon, de Piaget aussi. Je n'ai jamais vu (et je l'ai écrit très souvent) de contradiction fondamentale entre ces deux grands hommes qui ont apporté l'éclairage scientifique nécessaire à l'Éducation nouvelle, mais au contraire j'ai noté beaucoup de convergences. J'estime que ce sont plutôt leurs successeurs qui ont voulu creuser les différences d'ordre politique et idéologique qui n'ont rien à voir avec leur œuvre scientifique. Leur lecture a donné des assises d'ordre psychologique, d'ordre scientifique, à la façon dont j'abordais l'éducation, et en particulier pour éclairer mon choix, car il existe un choix éthique de l'Éducation nouvelle et de l'éducation active par rapport à d'autres thèses sur l'éducation.

DE LA PÉDAGOGIE À LA POÉSIE

Après Piaget, Wallon, il y eut des rencontres aussi très fortes qui vont peut-être paraître étonnantes. Le fait d'avoir été impliquée dès le début dans les recherches concernant la rénovation de l'enseignement du

français, la commission dite «Rouchette» (dont les travaux sont antérieurs à la commission Emmanuel), dès l'arrivée de Louis Legrand à l'INRP, m'a fait rencontrer des hommes qui sont devenus de très grands amis comme Georges Jean. A partir de là, j'ai lu les poètes contemporains avec avidité, joie, plaisir, recherche de réconfort, espoir de consonance. Je réfléchissais sur l'approche poétique de la langue avec Georges Jean, Louis Legrand et Hélène Romian. Je me suis mise à être une grande lectrice de poésie contemporaine. La lecture de Francis Ponge qui est, je trouve, un maître «ès-poétique pédagogique», m'a beaucoup enrichie. Je l'exprime d'ailleurs dans un petit ouvrage qui s'intitule *Pour l'expression* : la lecture de F. Ponge est une mine d'inventions pédagogiques, de situations pédagogiques. Des poètes comme René Char, Ronsard, les grands classiques, mais aussi des auteurs malheureusement moins connus comme P. Reverdy constituent une autre rencontre. Ce n'est plus la philosophie qui guide alors mes lectures ; c'est la rencontre entre la poésie et la pédagogie.

Mon goût pour la poésie, pour la lecture des poèmes en continu, les besoins de la rénovation de l'enseignement du français et mes recherches personnelles, m'ont fait découvrir Tardieu, Saint-John Perse et bien d'autres. J'ai beaucoup de mal à faire des distinctions entre ce qui est passion professionnelle et ce qui est passion personnelle et intellectuelle. Les deux aspects ont toujours été intimement liés dans mon existence. J'ai fait le choix de la philosophie, de l'éducation et de la pédagogie, et donc très tôt également j'ai décidé de devenir directrice d'École normale plutôt que d'enseigner la philosophie pure. Ma rencontre avec la poésie s'est faite d'abord à travers les rencontres d'amis, d'amitié, de relations interpersonnelles. Les diverses lectures conseillées par les uns, par les autres sont importantes pour la vie personnelle comme pour la vie professionnelle. Je ne sais pas faire de partage ; c'est, je crois, ce que disait un peu André de Peretti dans son itinéraire de lecture. Littérature et poésie sont aussi des compléments de la philosophie. Je trouve dans la poésie énormément de pensée. Je ne suis pas la première philosophe à faire cette découverte. Il n'est qu'à lire Bachelard qui a beaucoup inspiré ce que j'ai écrit sur la pédagogie de l'éveil.

J'ai découvert Bachelard lorsque j'étais étudiante en philosophie, car mon maître Raphaël Lévêque était un grand bachelardien. Bachelard lui-même dit dans ses ouvrages sur la poésie que les philosophes y trouvent une profondeur de pensée par les détours de la langue elle-même. Le plaisir de lire et de goûter la langue offrent une profondeur, une occasion de réflexion à nulle autre pareille, qui est tout à fait d'ordre philosophi-

que. Paul Ricoeur le dit aussi dans ses premières oeuvres comme *La philosophie de la volonté* où il prend comme exemples des textes de poésie ou de tragiques grecs. Je trouve en lisant des poèmes une réflexion de type philosophique qui m'agréa de plus en plus : se trouvent réunies à la fois l'émotion que procure la lecture même des textes poétiques et, au-delà de cette émotion, une instance ou des instances de réflexion très approfondies sur les grands thèmes philosophiques du temps, de l'éternité, de la passion, de la volonté, bref sur toute l'existence.

AU CŒUR DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

La période où j'ai eu la responsabilité de l'INRP fut pour moi une ère de joie parce que je connaissais l'Institut pour y avoir été «enseignante associée», au moment où L. Legrand était directeur scientifique. C'était donc une très grande satisfaction pour moi. Ce qui m'est apparu ici en tant que lectrice, c'est le plaisir immense d'être au cœur même de la production de textes de pédagogie et de recherche en éducation, de voir la naissance de ces textes, d'être dans l'endroit où je pouvais les lire «tout frais», «tout neufs», merveilleusement intéressants. Cette impression d'être au cœur même des lectures, des articles qui se produisent s'accompagnait en même temps d'amertume devant la méconnaissance dont sont souvent entourés ces textes. Alors là, mes lectures ont été, je pourrais dire, uniquement «professionnelles». Je prends beaucoup de plaisir à lire la *Revue française de pédagogie*, encore maintenant que je ne suis plus Directeur de l'INRP. Je lisais tous les manuscrits qui sortaient de cette maison, des revues existantes ou des revues que j'ai ouvertes comme *Recherche et Formation* ou des collections que j'ai fait naître comme «Rencontres Pédagogiques» ou «Rapports de recherches». Pendant cette période, mes lectures se sont «réduites». Mais le mot n'est pas bon du tout, les lectures de directeur de l'INRP sont à la fois une obligation professionnelle et un enrichissement fabuleux. Pouvoir être là, au cœur même de ces écrits, est une chance que je trouve extraordinaire.

Je n'ai pas perçu cette production comme uniforme. Parmi tous ces écrits, j'ai particulièrement suivi et aimé la succession des travaux de Jean-Pierre Astolfi et j'ai présidé à la naissance de la revue *Aster* qui m'a beaucoup plu parce que j'avais travaillé sur la pédagogie de l'éveil et sur «l'éveil scientifique». J'ai toujours beaucoup apprécié l'ensemble de ce qui sortait de l'Institut. Ce qui m'a personnellement touchée c'est le

travail sur l'histoire du féminisme réalisé par le Département de l'histoire de l'Education et le Musée de l'Education associés, lequel musée a, pour la première grande exposition sur l'«Education des filles» au Musée de Rouen, sorti un petit opuscule, portant ce titre. J'ai aimé également *L'Enfant et la machine* parce que les textes initiaux étaient tout à fait remarquables, de même que les textes qui, sur ce même thème, étaient écrits par Jean Chabal et les chercheurs du Département des Enseignements technologiques. J'ai beaucoup apprécié aussi des travaux sur l'ouverture de l'école dont il est question dans le Colloque sur le Partenariat, le numéro de *Rencontres Pédagogiques* d'Annette Gonnin, des choses simples mais qui sont en même temps sérieuses et scientifiquement démontrées. Dans cet Institut de recherche, les conclusions, les propositions sortent trop tôt pour être bien utilisées ; c'est dix ans plus tard que l'on se rend compte, par exemple, que le partenariat est important, que la pédagogie interactive est importante, que les jeunes enfants «côté CRESAS», c'est important. Je n'ai pas eu de préférences, j'ai été fascinée, passionnée par des naissances, des genèses. J'aime bien l'innovation pédagogique, j'aime bien l'innovation tout court.

Dans les dix dernières années, les lectures qui m'ont le plus enrichie sont celles des textes de François Audigier. J'y trouve une richesse conceptuelle, réflexive, un travail de fond bien plus que partout ailleurs à l'extérieur de l'Institut. Quand je lis maintenant les ouvrages de personnes que j'apprécie beaucoup, j'y trouve surtout l'écho d'une réflexion collective qui a été vécue à l'INRP, y compris à travers les articles de la *Revue française de pédagogie* : toute une continuité, sur cet immense enjeu qu'est «l'éducation aux droits de l'homme». Désormais, lorsque je lis les ouvrages récents de L. Legrand, de A. Prost, je retrouve des idées auxquelles j'ai travaillé moi-même, pour lesquelles je me réjouis d'avoir été partenaire, mais je ne trouve plus que des échos et quelquefois des échos que j'apprécie moins que les premiers écrits, même s'ils étaient sous forme d'articles. J'ai assisté à la genèse d'un certain nombre d'idées nouvelles sur l'éducation civique, sur l'éducation aux valeurs ainsi que sur les Droits de l'Homme. Toute cette recherche prodigieuse est née à l'Institut.

UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION À LA FOIS UN PROJET ET UN ENGAGEMENT

Parmi les lectures récentes qui m'ont le plus bouleversée, figure *Soi-même comme un autre*, le dernier ouvrage de philosophie de Paul Ricoeur. Dans ce livre on retrouve, justement, la pédagogie des droits de l'homme, l'éthique et à partir de là, en remontant dans toute l'œuvre de Ricoeur, on devrait pouvoir construire une philosophie de l'éducation. Je suis hantée par cette idée. Philippe Meirieu partage avec moi cet espoir. Ph. Meirieu et moi avons des idées convergentes alors que nous avons des itinéraires différents. Je ne sais pas lequel de nous arrivera à faire cette œuvre, mais peu importe, pourvu qu'elle soit faite. Donc il y a quelque chose de juste dans «ma» façon de lire P. Ricoeur. Cette philosophie est très contemporaine : cette œuvre offre un éclairage des droits de l'homme, de l'éthique, puis de l'éducation. A l'INRP et avec quelqu'un d'aussi précis et rigoureux que François Audigier, nous avons pu mettre sur pied quelque chose de rationnel, de cohérent, de très pédagogique, de très éducatif sur ces questions qui forment «la» grande question du moment.

L'éducation aux droits de l'homme, Ricoeur comme philosophe de l'éducation, constituent un horizon auquel je tiens beaucoup, même si par ailleurs j'ai d'autres chantiers d'écriture sur les mouvements pédagogiques. Mais cela, c'est plutôt pour que la mémoire ne se perde pas, le côté neuf étant dans l'écriture. C'est moins l'histoire des mouvements pédagogiques d'aujourd'hui que je tente de faire que la mise en évidence des valeurs, des idées fortes communes à tous les mouvements pédagogiques. Je me refuse à en faire l'histoire, mouvement par mouvement, car présidant confédéralement la JPA (Jeunesse au plein air), je me sens très proche de chacun d'eux et des idées communes, y compris de celles des Éclaireurs de France. Ceux-ci ont influencé la naissance des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, ont eu des rapports avec tous les autres mouvements, voilà un mouvement qui a suscité des pionniers ! Je ne ferai pas l'histoire mouvement par mouvement mais je montrerai plutôt ce qui est permanent, ce qui résiste au temps et reste valable aujourd'hui.

Le fait d'être engagée dans la ville nouvelle d'Hérouville-Saint-Clair est pour moi la réalisation de certains aspects d'une utopie éducative et culturelle, et me donne la joie de pouvoir faire profiter mes concitoyens de la réflexion pédagogique, éducative, culturelle, de l'expérience personnelle-professionnelle que j'avais acquise quand on est venu me

demander si je savais «ce que c'était, des écoles ouvertes». Mon engagement est venu de la pédagogie, de ma passion pour la pédagogie. Il est rare d'avoir un engagement politique à partir de la pédagogie. A partir de là j'ai pu réaliser, chose inouïe pour un pédagogue théoricien comme moi, un certain nombre de choses durables, même si les réalités ne sont jamais à la hauteur des théories. Ma joie de maire-adjoint d'Hérouville-Saint-Clair a été de pouvoir faire bénéficier mes concitoyens de toute la réflexion conduite à l'INRP sur la décentralisation, d'apporter un témoignage comme acteur-chercheur à des recherches qui se font sur le terrain et qui aboutissent à l'idée d'espace éducatif concerté.

Francine BEST

Directeur de l'INRP de 1982 à 1988

Inspectrice générale de l'Éducation nationale

TRIBULATIONS ET HORIZONS

DU CHERCHEUR EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Pierre Dominicé

La recherche fait partie de la formation universitaire et le métier d'enseignant universitaire va de pair avec celui de chercheur. Pour Piaget, la formation de psychologue était une formation de chercheur et ses publications, de même que ses enseignements, s'appuyaient toujours sur des recherches en cours.

Ce modèle a marqué mes études et demeure exemplaire. Bien que tenté, après un temps d'activité professionnelle consacré à l'animation de groupes de jeunes, d'orienter mon doctorat dans ce courant de pensée, j'ai préféré opter pour un travail intellectuel davantage axé sur l'éducation, et singulièrement la formation des adultes. L'univers scientifique de l'épistémologie génétique m'attirait, mais ne me convenait pas vraiment. Je n'avais pas envie de rejoindre une «Ecole de pensée» avec son Maître, ses barons et ses jeunes loups. L'action directe, le contexte d'intervention, la confrontation avec des interlocuteurs de qualité constituaient des dimensions dont ma réflexion avait besoin pour progresser. De mes premières études en théologie protestante, j'avais gardé la perspective de l'engagement intellectuel. La pensée s'inscrit dans une visée éthique ; elle doit être au service de l'action. Comme la plupart des intellectuels de ma génération, j'avais également appris du marxisme que le changement résulte des luttes sociales et non du triomphe des idées.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

Il m'a donc fallu des années avant d'opter professionnellement pour l'Université et surtout de céder à l'obligation d'une thèse de doctorat. Si je n'avais pas choisi le domaine de l'éducation, je n'aurais probablement jamais fait ce choix. Si, par ailleurs, je n'avais pas poursuivi mes études à Paris et à New-York, je n'aurais jamais saisi les enjeux du travail intellectuel. La recherche scientifique n'est que peu valorisée en Suisse ; elle est même méprisée en ce qui concerne les sciences sociales. L'intellectuel n'y a pas vraiment de place, à moins qu'il se conforme aux exigences du pouvoir ou se résolve à rejoindre le camp des artistes. Les Sciences de l'éducation bénéficient à cet égard d'un héritage particulier, dû notamment à la contribution d'universitaires comme Claparède et Piaget, qui ont acquis une forte réputation internationale et sont restés proches de l'évolution des pratiques éducatives.

LES PREMIERS PAS OU LA RECHERCHE CONFRONTÉE AU MODÈLE SCIENTIFIQUE

Mon itinéraire de chercheur a donc été habité par une contradiction que j'ai tenté de résoudre sans y parvenir vraiment. Celle-ci comporte une tension, parfois difficile à vivre, entre deux pôles antinomiques : l'univers scientifique de la production académique face aux impératifs théoriques spécifiques aux terrains de l'éducation et l'exigence critique de toute approche intellectuelle opposée à un besoin de reconnaissance sociale. Ces conflits sont sans doute partagés par de nombreux universitaires en Sciences de l'éducation. Il n'est pas déshonorant de le reconnaître. J'eserais même tenté de dire que l'originalité intellectuelle de nombreux chercheurs en Sciences de l'éducation tient précisément à leur «indiscipline» face à la manière dont est sectionné, en disciplines, le territoire scientifique. Le manque d'appartenance ne provoque-t-il pas une errance créatrice qui oblige à trouver sa juste place ?

Il est, dans tous les cas, frappant de constater, avec le recul des années, que rien ne m'a permis de résoudre véritablement ces contradictions, ni le doctorat, ni la conduite de projets de recherche, ni la publication d'ouvrages ou d'articles, ni un statut académique stable et reconnu. La spécificité de la recherche en formation d'adultes continue de poser problème, même si les acquis du travail effectué dans ce domaine permettent que des options méthodologiques soient précisées. En repre-

nant quelques-unes des grandes étapes qui ont marqué mon parcours de chercheur universitaire, je voudrais essayer de rendre compte de l'itinéraire qui a été le mien, avec le souci d'introduire un débat, davantage que de me raconter, la pratique du récit de vie m'ayant fait découvrir la portée réflexive d'une simple histoire de vie.

Au moment où j'ai compris que si je n'entreprenais pas un effort plus systématique de recherche, ma place d'assistant à l'Université était menacée, j'ai accepté d'associer l'élaboration de mon doctorat à la réalisation d'un projet de recherche financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique. Ce projet ambitieux, mené en groupe sous la direction de Mike Huberman, avait pour objectif de construire un modèle d'évaluation des effets de la formation continue. Le plan de recherche essayait de respecter les canons d'un modèle de recherche semi-expérimental. Nous avons sélectionné des instruments de mesures, prévu des groupes de contrôle et défini des traitements statistiques. Nous avons toutefois rencontré plusieurs obstacles dans leur mise en œuvre. Il n'était pas toujours évident d'obtenir des participants qu'ils se plient aux procédures d'évaluation telles qu'elles avaient été planifiées. La dynamique propre aux situations de formation bousculait nos prévisions et, parfois même, rendait inutilisables les instruments que nous avons construits. Je me suis donc rendu compte assez rapidement des limites du modèle expérimental, dans des contextes de formation d'adultes dans lesquels le contenu de l'enseignement ou les thèmes traités dépendent largement de l'interaction qui s'instaure entre le formateur et les participants. En terme d'évaluation, la mouvance de l'objet qui caractérise les situations de formation d'adultes rend quasiment impossible toute détermination préalable d'instruments, si l'on veut éviter ce que d'aucuns dénoncent, à savoir que les résultats se restreignent au produit des mesures effectuées.

Mais, en accompagnant cette recherche de nombreuses lectures provenant notamment des milieux anglo-saxons, c'est l'absence de ressources théoriques mobilisées par les démarches d'évaluation qui m'a principalement frappé. Nous étions enfermés dans un monde instrumental avant tout soumis aux critères de validité de la mesure. L'évaluation faisait le constat de changements de compréhension ou d'attitude chez des adultes sans se préoccuper de donner à ces transformations une consistance conceptuelle ou sans les inscrire dans une «théorie de la formation». Il m'est notamment apparu, dans le cadre de cette recherche, que l'absence d'effets à attribuer à un programme éducatif destiné à des enseignants, des animateurs ou des parents

pouvait provenir d'une variété de résistances au changement, parfaitement légitimes chez les participants. Au lieu de me concentrer sur les produits de l'activité éducative, j'ai donc mis l'accent sur les processus en jeu dans toute situation dite de formation. La distance entre les objectifs visés et les effets produits m'a conduit à distinguer l'action éducative de ses répercussions formatrices. J'ai en quelque sorte déplacé l'objet de l'évaluation du programme vers l'apprenant, en jouant théoriquement sur l'opposition entre éducation et formation.

Cette rupture avec la prétention scientifique des méthodologies expérimentales, doublée de la découverte du manque de consistance théorique de la notion d'évaluation, ont servi d'impulsion à tout le travail de recherche que j'ai effectué par la suite. L'intuition biographique est née de cette première expérience. Au terme de l'ouvrage qui résultait de ma thèse j'écrivais en effet : «*Notre définition de la fonction et de l'objet de l'évaluation nous rend, en effet, attentif à la nécessité de clarifier, d'une part, l'évolution de la formation propre à l'histoire personnelle de tout adulte et, d'autre part, les mécanismes selon lesquels ce processus de formation peut, grâce à des intériorisations ou des prises de conscience nouvelles, modifier sa trajectoire*» (Dominicé, 1979). Les problèmes théoriques et méthodologiques sur lesquels butait cette recherche portant sur l'évaluation ont, en quelque sorte, produit l'objet qui m'occupera par la suite et me conduira à travailler, à l'aide de diverses recherches, sur «*l'histoire de vie comme processus de formation*» (Dominicé, 1990).

En acceptant de jouer le jeu du canon semi-expérimental, je poursuivais l'objectif de rédaction d'une thèse qui à l'époque l'exigeait. J'entrais aussi dans le monde du financement officiel de la recherche qui, alors également, voyait d'un très mauvais oeil l'usage d'une méthodologie qualitative. Cette initiation aux critères de validité de la recherche m'a permis par trois fois ultérieurement de solliciter et d'obtenir d'autres financements. Ayant fait mes classes de chercheur, j'avais acquis une compétence, celle de maîtriser la marche à suivre dans l'attribution de fonds de recherche. Cette qualification m'a, par ailleurs, aidé à être titularisé comme professeur, tant il est vrai qu'un curriculum vitae crédible requiert une preuve institutionnelle de sa qualité de chercheur.

Ces remarques un peu sarcastiques sont destinées à montrer que, pour un universitaire, la recherche est aussi signe d'allégeance. Il se doit d'être en conformité avec la façon dont la recherche est définie dans son milieu professionnel. En d'autres termes, s'il veut être reconnu comme chercheur, il faut qu'il gagne sa place dans un espace régi par des règles très normatives. La collaboration, et parfois la solidarité, avec les milieux

professionnels ne compte guère. L'originalité suscite la méfiance. Il est cependant juste de souligner que, dans le secteur de la formation des adultes, la surcharge de travail entraîne un tel manque de disponibilité des responsables que les universitaires demeurent fréquemment les seuls à pouvoir encore consacrer du temps à la recherche. Ce privilège vaut la peine d'être sauvegardé. Je m'y suis employé en défendant contre vents et marées l'existence d'une équipe de recherche au sein de laquelle il est possible de travailler avec rigueur et convivialité.

RESPECTER L'EXIGENCE DE RECHERCHE TOUT EN RESTANT MILITANT

Parallèlement à l'implication dans cette recherche, je conduisais d'autres explorations portant sur l'évaluation de programmes. Celles-ci me confirmaient toutes dans l'idée que l'apprenant donne forme à son savoir au travers de l'usage qu'il fait d'un apport éducatif. Autrement dit l'identification des effets d'une activité éducative me renvoyait aux processus propres à la formation de l'apprenant adulte. L'importance idéologique que j'accordais à la gestion collective, voire à l'autogestion des activités éducatives, ainsi que l'attention que mon bagage psychologique m'amenait à attribuer aux caractéristiques personnelles des participants m'ont permis d'élargir le constat de distorsion existant entre les effets formateurs projetés au travers d'un programme et les effets réels entraînés par ce programme. L'illusion des milieux éducatifs quant à la portée formatrice de leur action me surprenait toujours davantage et contribuait à nourrir un soupçon que je tenais à transformer en proposition alternative. En tournant le dos à une instrumentation inspirée de démarches quantitatives, je découvrais également la valeur d'une recherche qui accorde une large place au discours des adultes concernés. L'émergence de ce que j'appellerai par la suite un «*récit d'apprentissage*» donnait accès aux faces de l'apprentissage cachées par l'évaluation traditionnelle, c'est-à-dire les processus méconnus de désarroi, d'opposition, ou d'adhésion qui caractérisent l'apprentissage des adultes.

Cette volonté d'une recherche plus participative s'inscrivait par ailleurs dans le mouvement, lui aussi critique, des sciences sociales dû notamment aux positions d'auteurs latino-américains comme R. Stavenhagen ou P. Freire. L'accueil de fonctionnaires internationaux ou d'exilés tel qu'il existe dans une ville comme Genève suscite ainsi des rencontres marquantes qui viennent influencer définitivement une trajectoire: Ma

collaboration avec l'IDAC (Institut d'Action Culturelle), regroupant des réfugiés politiques latino-américains, principalement brésiliens, sous l'inspiration de Paulo Freire, m'a introduit aux démarches de «l'observation participante» et «militante». La recherche n'avait plus ici pour visée la légitimité d'une carrière universitaire, mais bien la volonté de mobilisation de groupes en vue d'une transformation sociale. Les liens entre recherche et mouvement social, dont A. Touraine a souligné l'importance dans les années 70, constituaient pour ces amis et collègues brésiliens une condition essentielle à leur réflexion. J'y ai participé à ma façon, essayant à plusieurs reprises de valoriser dans mon milieu universitaire la recherche-action, et de pratiquer des démarches de recherche qui répondent à une demande d'acteurs désireux de repenser leur engagement.

Pris entre le conformisme académique et la tranquillité sociale du contexte helvétique, je souffrais de ne pouvoir donner à la recherche cette dimension militante. Dans le cadre de la *Revue Internationale d'Action Communautaire* à laquelle je collaborais avec des sociologues et des travailleurs sociaux, nous en restions souvent aux intentions, les explorations conduites, comme celle qui portait sur l'analyse des accidents de jeunes élèves en salle de gymnastique, ne s'avérant pas toujours aussi concluantes que nous l'aurions voulu.

L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE ET LA RECHERCHE-FORMATION

Un programme national de recherche intitulé «Education et Vie Active» m'a fourni l'occasion de remettre en chantier la question des dimensions scientifiques de la recherche en élaborant un projet portant sur plusieurs années. J'avais conscience qu'il s'agissait d'une nouvelle étape au cours de laquelle il m'importait de faire la synthèse des périodes précédentes. La somme obtenue m'a permis d'engager des collaborateurs comme Matthias Finger, avec lequel je n'ai cessé de travailler par la suite, et de poursuivre avec Christine Josso un compagnonnage intellectuel entamé depuis de nombreuses années. Nous avons ensemble approfondi le problème de la demande de formation continue dans les milieux professionnels des soins infirmiers et de l'éducation spécialisée. C'est à cette occasion que nous nous sommes lancés dans diverses explorations d'une approche biographique qui s'est avérée par la suite particulièrement stimulante. Nous avons dû à plusieurs reprises subir les foudres

des autorités chargées de contrôler le financement qui nous était attribué parce qu'elles craignaient de voir nos démarches biographiques s'écarter exagérément des canons de la recherche. Je ne dirais pas que les reproches qui nous ont été adressés m'ont laissé indifférent, mais il est évident que l'acquis des étapes précédentes m'a aidé à rester fidèle à mes positions. La conscience que j'avais, de manière encore un peu diffuse, que l'usage des histoires de vie constituait pour la recherche en formation d'adultes une piste riche de promesse a surtout nourri ma capacité de résistance.

L'analyse de la demande révélait en effet, comme Christine Josso l'a développé ultérieurement dans plusieurs de ses textes, que l'attente des professionnels s'inscrivait dans un contexte biographique d'évolution professionnelle et personnelle. Cette dimension historique se retrouvait à un niveau plus collectif dans la demande des milieux professionnels qui essayaient d'identifier la phase d'évolution dans laquelle ils se trouvaient. La possibilité de proposer parallèlement, dans le cadre d'un enseignement universitaire, une approche systématique d'histoire de vie avec un groupe d'étudiants, dont plusieurs provenaient de ces mêmes milieux, a entraîné la création d'un espace de recherche dont la richesse d'analyse et la valeur réflexive n'ont pas connu d'interruption depuis lors.

Ce temps fort de recherche a jeté les bases de tout le travail effectué par la suite. C'est également à ce moment que se sont noués des liens qui donneront à cette orientation son extension internationale actuelle. Je pense d'abord à Gaston Pineau, mais aussi à Guy Jobert et Bernadette Courtois en France, à Guy de Villers en Belgique, à Adèle Chené ou Mona Ditisheim au Québec, pour ne citer que quelques-uns des nombreux partenaires avec lesquels nous avons pu clarifier nos options théoriques et méthodologiques. La pratique des histoires de vie en formation m'a offert un réseau international fait de collègues et d'amis, universitaires ou non, qui m'ont aidé à réaliser l'ampleur du champ de recherche qui restait à approfondir.

L'approche biographique m'a aussi conduit à déborder l'enclos des Sciences de l'éducation pour reprendre une réflexion philosophique avec P. Ricoeur, renouer avec certains courants de la psychologie du développement ou de la psychanalyse, et surtout élargir mon champ de préoccupations en m'ouvrant à la littérature et aux courants d'analyse littéraire inspirés par l'approche biographique. La recherche m'est apparue comme moins aride, plus vivante et toujours participative. Au cours des nombreuses années consacrées à ce type de recherche avec des

étudiants et des formateurs, grâce à tous les essais et tâtonnements méthodologiques auxquels nous nous sommes autorisés, je sais aujourd'hui, qu'en matière d'éducation, la recherche peut être formatrice, que la place du chercheur n'est jamais acquise, et qu'en bien des domaines qui concernent l'apprentissage des adultes nous n'en sommes qu'aux balbutiements. La pratique de l'histoire de vie en formation m'a donné une perspective de recherche dans laquelle je peux aujourd'hui m'investir pleinement en tant que chercheur, même si je n'ai jamais le temps dont j'aimerais disposer, parce que l'objet que j'ai construit préalablement trouve dans cette démarche une méthode qui lui convient parfaitement. Pour travailler sur la notion de formation, il faut avoir accès à sa dynamique. Pour saisir des processus, il convient de les reconstruire avec ceux qui peuvent en parler. Pour mieux identifier l'articulation entre action éducative et formation, il importe de localiser la recherche dans des lieux éducatifs dans lesquels la formation peut se mouvoir.

La progression conceptuelle, que je considère pour ma part comme la résultante d'une synergie de groupe, me permet actuellement d'envisager un effort plus opérationnel en direction de problèmes posés par la pratique de formation en milieu adulte. Je pense par exemple à la reconnaissance des acquis ou à l'effort de bilan débouchant sur une meilleure individualisation des parcours. Nous avons toujours combattu la dérive instrumentale qui menace le travail biographique et, à plus forte raison, son exploitation à des fins commerciales. C. Josso a raison de distinguer histoire de vie et approche biographique. Une démarche qui réclame un fort investissement, une contribution écrite, un échange prolongé de groupe ne doit pas être imposée aux formateurs qui veulent plus modestement tirer parti des ressources de l'histoire de vie dans les interventions dont ils ont la responsabilité. Le récit d'apprentissage peut également se révéler fort utile parce qu'il permet d'identifier des acquis ponctuels en les associant à leur soubassement biographique. Je l'ai observé à plusieurs reprises lors d'évaluations de cycles de formation de formateurs qui m'avaient été confiés. Je vais en tous les cas m'efforcer, dans les années à venir, de retravailler dans cette optique le dossier de l'évaluation formatrice en proposant des démarches plus opérationnelles.

LE DÉFI ÉPISTÉMOLOGIQUE OU L'ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE EN FORMATION D'ADULTES

La volonté d'élucider les enjeux théoriques de recherches axées sur une meilleure compréhension des processus de formation débouche sur des questions d'ordre épistémologique. Je l'ai compris aux États-Unis grâce à Jack Mezirow qui a su faire usage des positions de J. Habermas dans l'analyse du rapport de l'adulte au savoir. L'insistance avec laquelle J. Mezirow associe formation et réflexion sur l'expérience de vie ouvre des pistes auxquelles les francophones, trop vite systématiques et peu enclins à prendre en compte la valeur théorique de l'expérience vécue, restent trop étrangers. L'effort conceptuel remarquable que J. Mezirow a effectué dans son dernier ouvrage donne à ses premiers textes valeur de programme de recherche. D'autres auteurs, comme S. Brookfield, en insistant sur l'analyse critique des présupposés de connaissance, renforcent l'importance d'un examen attentif des processus qui caractérisent toute appropriation de savoir chez l'apprenant. Je pense aussi, mais dans une moindre mesure, à l'apport de D. Schön dans ses affirmations quant à la possibilité d'une épistémologie de l'action. Et, puisqu'il s'agit des États-Unis, pays qui a été pour moi une source constante de renouvellement, pourquoi ne pas ajouter que l'apport plus ancien, et le plus souvent déformé en France, de la psychologie humaniste, et en particulier de C. Rogers, a fourni des jalons décisifs pour la reconnaissance de la recherche inductive (*grounded theory*) qui trouve ses racines conceptuelles dans la créativité des pratiques de formation.

Il me paraît aujourd'hui essentiel de reprendre les différentes sources de mon travail intellectuel dans le champ de la formation d'adultes pour que les recherches que nous y entreprenons s'enrichissent à la fois des étapes franchies dans le passé et de l'ouverture internationale ou interculturelle de l'heure. La constitution à laquelle je participe d'une société européenne de recherche en formation d'adultes (ESREA), comme bien d'autres initiatives européennes, me paraît correspondre à cette volonté d'inscrire nos efforts intellectuels dans la perspective d'un horizon moins local. La confrontation avec les normes scientifiques du travail universitaire demeurera certainement toujours. Il importe, je me le dis constamment, que nous poursuivions nos recherches en raison de la pertinence de leur objet sans nous comparer aux procédures des autres disciplines des sciences humaines et sociales. Il me paraît absurde de

renier l'héritage d'une production intellectuelle engagée dans la solidarité avec des acteurs désireux d'être novateurs dans le champ de l'éducation. Cet héritage appartient à la spécificité de la recherche en formation d'adultes. Il m'importe actuellement de parvenir à nommer cette spécificité afin qu'elle prenne la consistance qu'elle mérite dans le champ des sciences humaines. Je vais donc essayer d'y contribuer dans les années à venir.

Je suis, par ailleurs, convaincu que nous avons à risquer nos options théoriques dans des usages plus concrets répondant aux demandes des formateurs qui sont au front. Le cas du chômage rend ce service évident. Mais je suis persuadé aussi que toute pratique est une expérimentation qui trouve son sens lorsqu'elle peut être nommée à l'aide d'une présentation qui a une résonance théorique. Je l'ai appris dans mes échanges d'hier avec certains des collaborateurs de P. Freire, comme Rosiska et Miguel Darcy de Oliveira, et je ne suis pas prêt à y renoncer. La recherche n'est-elle pas destinée principalement à cette exigence réflexive sans laquelle toute action, perd sa saveur et dérive dans la routine ? La discipline intellectuelle demeure pour moi prioritaire. Elle justifie que soit consacré à la recherche le temps nécessaire en vue de préserver la qualité de la réflexion.

Pierre DOMINICÉ
Professeur, Université de Genève

Références bibliographiques

- BROOKFIELD, S. *Developing critical thinkers*. San Francisco : Jossey-Bass Ed., 1987.
- Recherche-Action, Interrogations et stratégies émergentes. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 1981, n° 26.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. (en collaboration avec Darcy de Oliveira M.). *L'observation militante : une alternative sociologique*. Genève : IDAC document 9, 1975.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. *Le féminin ambigu*. Genève : Le Concept Moderne, 1989.
- DOMINICÉ, P. *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : P. Lang, 1979.

- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 1990.
- DOMINICÉ, P. L'originalité épistémologique du savoir de la formation. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 1993. (à paraître)
- Histoire de vie. *Education Permanente*, 1984, n° 72-73.
- FINGER, M. *Apprendre, une issue*. Lausanne : Ed. LEP, 1989.
- JOSSO, C. *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme, 1991.
- FREIRE, P. *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero, 1974.
- MEZIRROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San-Francisco : Ed. Jossey-Bass, 1991.
- PINEAU, G. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris : Edilig, 1984.
- RICOEUR, P. *Du texte à l'action*. Paris : Ed. Seuil, 1986. (coll. Esprit).
- SCHON, D. *The reflective practitioner*. New-York : Basic Books, 1982.

DES LETTRES MODERNES AUX SCIENCES DU LANGAGE ET DE L'ÉDUCATION

LA «FABRIQUE» D'UNE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

Françoise Sublet

Voici, en somme, un chemin fait d'obstacles, de portes successives. Curieux ! que des portes à chaque instant soient nécessaires sur ce chemin (à ce cheminement).

Francis Ponge, *La fabrique du pré*, 1971

Comment un lecteur-scripteur, grâce à des médiations sociales diverses, peut à la fois acquérir des compétences technico-scolaires, et élaborer certaines pratiques et attitudes vis-à-vis de l'écrit ?

Comment l'École, à travers l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture de la Maternelle à l'Université, gère-t-elle ces relations entre sujets, textes et médiateurs ? Telles sont les questions qui sont aujourd'hui au cœur de mes travaux et qui ont sûrement orienté la façon dont je peux reconstituer aujourd'hui mon «histoire de recherche».

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

A dessein, j'ai choisi de décrire le cheminement d'une lectrice, devenue professeur, qui a pu découvrir l'intérêt et la nécessité de recherches didactiques ancrées dans une double culture : celle de ma discipline d'origine, les Lettres modernes, et celle des Sciences de l'éducation. Ma fonction actuelle, chef de MAFFPEN à Toulouse, et les débats dans la communauté scientifique autour de la didactique des disciplines et de la place de la recherche dans la formation des enseignants, m'incitent en effet à retracer ce parcours sinueux d'une praticienne, par les détours du militantisme syndical et pédagogique, par les sentiers d'une recherche-action dans les années 70, jusqu'aux voies de mes recherches actuelles en tant qu'universitaire...

1. ANCRAGES : entre les livres et moi, la famille et l'école

Premiers livres pour l'école et la vie

Mon premier souvenir de lecture remonte à 1945 : c'est la fin de la guerre. Je suis au Cours préparatoire, et je regarde de façon un peu hébétée, étonnée, la double page du livre de lecture : couleurs pimpantes et formes nettes des dessins avec les mots et phrases bien détachés, encadrés sur la page claire et luisante. Tout est bien ordonné, à sa juste place. J'ai appris à lire sans effort, sans même le souvenir de l'avoir fait : il fallait le faire et j'ai dû le savoir puisque je suis entrée au Cours élémentaire «en avance», à six ans. L'école m'a appris à déchiffrer et à comprendre les mots et les textes convenus du livre de lecture.

La même année, un autre souvenir : un matin de printemps, mon parrain, prisonnier de guerre, est rentré de «là-bas» en passant par la Suisse. Il me rapporte des cadeaux extraordinaires : une boîte de chocolats et un livre superbe et intimidant, *L'oiseau bleu*, qui parle d'amour, de séparation, d'épreuves. Et tout d'un coup, quelqu'un et quelque chose - ce livre - me disent que tout cela peut être vrai, fort et excitant. Ce matin-là, j'ai senti qu'il y a d'autres livres que ceux de l'école, pleins de choses mystérieuses, un peu troublantes, où je peux errer à ma guise, livres amis et nourriciers.

L'héritage familial et social

Dans la vaste maison de mes grands-parents, où nous passons nos vacances, les livres foisonnent, bien répartis selon des règles jamais formulées, mais évidentes. Il y a le rez-de-chaussée, avec de superbes livres rangés dans la bibliothèque. Mon grand-père, dentiste, fils de sabotier, homme érudit, sort ces livres pour nous les montrer, les commenter. Ils feront partie de notre héritage, nous dit-il, attentif à nos goûts. Chacun «retient» alors ceux qu'il aimerait avoir plus tard, signes de ses goûts et de son identité dans notre famille nombreuse. Mais il y a encore d'autres livres qui traînent un peu partout dans les chambres : je vais y découvrir mes délices de ces années-là, les romans de Walter Scott, les contes et légendes. Et il y aussi le grenier rempli d'autres livres, oubliés ou défendus.

Ma grand-mère, professeur d'École normale en sciences naturelles, est plutôt attirée par les journaux qui traînent partout ; elle recopie des articles pour transmettre à ses enfants et petits-enfants les dernières recettes en matière d'éducation, de santé ou de cuisine. Nous allons aussi passer les vacances chez des parents enseignants un peu «bohèmes». Les après-midi, nous restons dans la cuisine fraîche pour faire des «voyages», comme le dit notre oncle. Toute l'année, il constitue des dossiers avec des textes, photos et dessins extraits de revues, pour nous les lire et raconter : et les documents découpés dans *l'Illustration* nous passionnent autant que les contes de fées ou les romans.

Au lycée, rencontres entre compétences scolaires et pratiques personnelles de la lecture

Longtemps, j'ai «suivi» les cours au lycée, sans souvenir d'une vraie rencontre avec des textes. Nous «faisons» les œuvres au programme, au fil de l'histoire et des courants littéraires. Il faut savoir faire des explications de textes, rechercher «ce que l'auteur a voulu dire et comment», réciter, connaître la vie des auteurs, les replacer dans leur «école»: cela me paraît une tâche nécessaire, mais peu convaincante.

En 5ème, cependant, j'ai un professeur passionné de Nerval, qui nous fait apprendre des poèmes, lire *Aurélia* : et c'est le goût des mots et des phrases qui émerge avec des textes dont on dit autour de nous qu'ils ne sont pas pour des enfants de notre âge... Je commence à éprouver qu'on peut lire différemment, entre les lignes, pour s'informer, vivre des

émotions ou jouir des mots. Entre ces modes de lecture, jusque-là indépendants, je circule plus librement.

La formation d'un professeur de Lettres modernes au début des années 60

Je poursuivrai des études supérieures en Lettres modernes, à une époque où l'approche des textes est encore sous l'emprise de l'histoire littéraire traditionnelle, de la stylistique, le tout mâtiné de considérations psychologiques, biographiques ou historiques. Je ne pense pas vraiment encore à mon futur métier d'enseignante, bien que je sois entrée aux I.P.E.S. : c'est la littérature qui m'intéresse.

Je sais seulement que nous devons préparer pour le CAPES l'exercice périlleux de l'explication de textes. Il ne fait aucun doute pour moi, à cette époque, que le rôle d'un professeur de Lettres est de faire accéder les élèves, si possible avec plaisir, à ce décorticage d'un texte pour en découvrir le sens « voulu » par l'auteur. Avec les connaissances acquises à l'Université, un peu de savoir-faire et d'expérience, il me paraît possible d'apprendre à lire des textes littéraires, inconsciente moi-même de tout ce que mon environnement familial a pu m'apporter.

2. ENGAGEMENT SYNDICAL ET PREMIERS DOUTES

la lecture et son contexte sociologique

Choix idéologiques éclairés par la sociologie

Cependant, faisant mes études supérieures en pleine guerre d'Algérie, les débats idéologiques m'intéressent. A vrai dire, la « vraie vie » est ailleurs : je milite à l'UNEF (Union Nationale des Etudiants de France), et dès 1961, quand on pressent que la guerre va se terminer, nous nous mobilisons pour la démocratisation de l'enseignement. J'assiste ainsi à une session de l'Institut du Travail de Strasbourg, et j'apprends l'histoire de l'enseignement qui renvoie à une organisation inégalitaire de la société, je découvre les enquêtes des années 50 sur la répartition des classes sociales dans les divers ordres de l'enseignement, ainsi que des orientations pédagogiques nouvelles pour moi : les Compagnons de l'Université, le Plan Langevin-Wallon.

Au cours de ce stage décisif, les méthodes et contenus de l'enseignement sont remis en question : pour favoriser l'accès de tous à l'école, il faut que les enseignants prennent conscience «*de la réalité de l'enfant*». Le professeur «*doit connaître le milieu dans lequel vit l'enfant, dans quelles conditions il travaille. L'enfant populaire ne bénéficie pas au départ de conditions qui lui permettent d'assumer ses responsabilités*».

Les objectifs eux-mêmes de la lecture doivent être renouvelés : «*il faut devenir familier avec les livres. L'enseignement de la littérature actuel ne permet pas une véritable lecture : il devrait viser à faire lire les gens chez eux plutôt qu'à apprendre des éléments d'histoire littéraire, des explications de textes, à augmenter le nombre de connaissances*» (UNEF, document photocopié, 1961). Pour la première fois, je m'interroge sur l'enseignement du français !

En 1962-63, quand je ferai mon stage de CPR, je rencontrerai de jeunes collègues, militants politiques et syndicaux, qui partageront certaines de ces idées : déçus de notre formation pédagogique, nous demanderons en fin d'année l'autorisation d'organiser un stage pédagogique, sous la responsabilité des CEMEA.

3. DU MILITANTISME À LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Apprendre à enseigner par les méthodes actives : premiers regards sur la psychologie et la sociologie

«*Quarante élèves-professeurs veulent apprendre leur métier*», écrivons-nous en 1964 dans le compte-rendu de ce stage, (n°48 des *Cahiers pédagogiques*). Nous témoignons de la nécessité d'acquérir un certain nombre de savoirs sur l'enfant et l'adolescent : quel est leur développement, quels sont leurs besoins, attentes, difficultés ? Quels sont leurs loisirs, leur culture ? Bref, pour beaucoup d'entre nous, c'est le premier contact avec quelques notions de psychologie et de sociologie et avec des professeurs d'université eux-mêmes militants, Ph. Malrieu et L. Not, qui créera en 1968-69 la Section des Sciences de l'éducation à Toulouse.

Quant aux méthodes pédagogiques qui nous sont recommandées, elles s'inscrivent dans le contexte de l'éducation nouvelle et de la psychosociologie : connaître ses élèves, renouveler les relations avec eux, former des hommes et des citoyens responsables, s'engager dans des activités péri-scolaires... Enseigner, ce n'est plus «appliquer» un savoir discipli-