

N° 33

1994

---

*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 Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **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 - **Jean Hassenforder**, professeur émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - **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* : **Christiane Étévé**

*Rédactrice en chef adjointe* : **Catherine Desvé**

*Secrétaires de rédaction* : **Marie-Françoise Caplot**, **Laura Gest**

*Équipe de rédaction* : **Marlène Ba**, **Monique Caujolle**,

**Agnès Cavalier**, **Nancy Frosio**, **Nelly Rome**

## *Édition & Fabrication*

*Informatique* : ...

*Maquette* : **Jacques Sachs** (couverture), **Philippe Champy** (intérieur)

*Saisie* : **Liliane Attali**, **Josette Callé**, **Marie-Françoise Caplot**, **Edith Sebbah**

*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

*Jean Hassenforder, merci* ..... 5

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

*Les compagnons de la lecture*  
par Louis PORCHER ..... 9

### Itinéraires de recherche

*Recherches sur la réussite des apprentissages scolaires*  
par Mira STAMBAK ..... 27

### Chemins de praticiens

*Développement professionnel et personnel :  
entre savoirs praticiens et savoirs de la recherche*  
par Bernard JARDEL ..... 41

### Repères bibliographiques

*Des industries culturelles à l'industrialisation de la formation*  
par J. DECEUNINCK, E. DELAMOTTE et A. PAYEUR ..... 71

### Communication documentaire

*Les usages de la documentation dans la recherche en éducation :  
un dispositif original, le Centre de Documentation Recherche*  
par Christiane ÉTÉVÉ, Jean HASSENFORDER, Isabelle VEYSSET ..... 95

### Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME ..... 111

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports ..... 147

Adresses d'éditeurs ..... 189

Summaries ..... 191

# JEAN HASSENFORDER, MERCİ

Ce numéro 33 de *Perspectives documentaires en éducation* est l'occasion de remercier Jean Hassenforder pour sa participation active et inventive à la rédaction de la revue qu'il a créée, à l'INRP, en 1983.

Succédant à *Informations bibliographiques en sciences de l'éducation*, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, en plus des rubriques bibliographiques, se proposait alors, de publier "des points de vues et comptes rendus concernant la communication documentaire en sciences de l'éducation".

Depuis, Jean Hassenforder a régulièrement enrichi ce périodique de nouvelles rubriques, telles que Itinéraires de lecture et Innovations et recherches à l'étranger (1985), Itinéraires de chercheur (1986), Chemins de praticiens (1988), Observatoire des thèses (1993) et, la dernière, Chemins de doctorants (1994).

Devenu professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V, Jean Hassenforder continue à suivre l'évolution de ce périodique puisqu'il accepte de faire partie du conseil de la rédaction.

*Christiane ÉTÉVÉ*  
Rédacteur en chef



1

*ÉTUDES*

# LES COMPAGNONS DE LA LECTURE

*Louis Porcher*

**J'** ai toujours été étonné que, dans la reconstruction d'un itinéraire intellectuel (et donc, aussi, affectif), on ne prête pas une plus grande attention aux lectures primes, celles de l'enfance, qui constituent un terreau exactement substantiel, celui sur lequel pousse ensuite la végétation multiple dont se nourrit un capital culturel singulier. Les lectures premières sont, en définitive, l'instance dernière.

Je suis né dans une famille où l'on ne lisait pas et où il n'y avait pas de livres, hormis les manuels scolaires à partir desquels seuls mes parents exerçaient leur métier d'instituteurs. Ils étaient de la première génération, directement issus des métayers vendéens qui, depuis des siècles, vivaient au jour le jour, dans le travail et le dénuement, sans un sou vaillant. Les livres, dans ces conditions, ne comptaient pas.

Mes parents, donc, n'en possédaient pas et n'en lisaient jamais. Dans le village, j'étais l'unique enfant qui ne travaillait pas à la terre. Je vivais donc dans une grande solitude, et, très logiquement, le désir de la lecture me vint très jeune, comme un moyen d'avoir des interlocuteurs, de me donner des partenaires, d'engager des dialogues, de rêver et d'imaginer. Les mots, depuis toujours, remplacent les hommes.

Ce qui s'offrait à moi, c'étaient les manuels scolaires. Je les lus avec ravissement et fidélité, je les relus sans cesse comme on entretient chaque jour une discussion nouvelle (et pourtant toujours identique) avec des copains. Il s'agit, par conséquent, d'une lecture scolaire-non-scolaire qui déjà me plaçait sur les marges de la culture cultivée.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 33, 1994*

## Une enfance plongée dans "l'océan du livre"

Je me souviens des livres de géographie qui donnaient de l'Indochine, alors colonie française, une représentation bouleversante, avec des noms aux frontières du désir et du fantasme : l'Annam, la Cochinchine, le Tonkin étaient à la fois des mots et des choses. Ils apparaissaient en couleurs vives sur le manuel gris et me semblaient simultanément tout proches et dans un infini lointain. Je ne connaissais pas encore le golfe du Siam de Marguerite Duras.

Il y avait aussi, étrangeté et fascination absolues, les villes qui possédaient un tréma dans leur nom : Hanoï, Haïphong, Saïgon. Cette double marque, comme un tremblement ou une hésitation, me lançait dans des méditations inépuisables. Quand j'y suis allé, trente ans plus tard, le charme a continué d'opérer. Si la fascination de l'Asie n'est pas un vain mot pour moi, c'est aux livres de géographie d'école primaire que je le dois.

Les manuels de lecture constituaient évidemment l'essentiel du viatique. Ils étaient très nombreux d'abord, offrant une variété qui permettait le choix. Je les connaissais, certes, par cœur, depuis le temps, mais toujours un imprévu surgissait, ne serait-ce que celui de la répétition, comme un écho qui, sans changer, ne reste jamais le même. Les livres de lecture sont les premières personnes qui m'aient raconté de vraies histoires, "dans les grands lés tissés du songe et du réel" (Saint-John Perse), de celles qui vous constituent.

Comment oublier la Bichonne, le chien des Brisquet, protecteur héroïque, au prix de sa vie, de toute la famille ? Je n'en connais même pas l'auteur. C'est là cependant que j'ai fait mes premiers apprentissages de Victor Hugo et de La Fontaine, et aussi de bien d'autres dont j'ai oublié les noms. Ces textes se sont déposés en moi et n'y dorment que d'un œil.

Et puis il y avait l'inimitable galerie de l'école laïque pure et dure qui sélectionnait ses textes pour l'édification du peuple, avec l'obsession de la faim, omniprésente, et le style propre des "écrivains scolaires" (Jean Aicard, Émile Moselly, Henri Chantavoine, etc.), fait de simplicité, de clarté, et, pour les "poètes" de rythmes simples et de rimes rudimentaires:

"Que fais-tu là boulanger ?  
Je fais du pain pour manger."

Les deux grands bœufs dans l'étable, blancs marqués de roux, la timide pervenche, toutes les valeurs d'une ruralité entrée en agonie étaient là, comme des marques de conservatisme, certes, mais aussi peut-être, comme une mise en alerte sur ce que la civilisation avançante, le progrès scientifique et technique, nous préparait, menace à l'horizon.

Il est de bon ton, désormais, de rire de ces manuels qui, avec ou sans jeu de mots, veillaient au grain. Les puissantes analyses sociologiques leur ont donné leur identité de buttes-témoins du temps passé, et d'indices de ce que l'école est le monde de l'immobilité figée. Et s'il en existait une autre lecture, de nature quasi ethnologique ? Si ces livres étaient considérés comme de nouveaux almanachs, indifférents au temps qui passe, marqueurs de la longue durée, fixateurs de valeurs durables ?

Il reste même aujourd'hui où la vitesse constitue l'obsession partagée, une place pour la lenteur, pour ce qui périt plus lentement que le périssable, pour la longue durée.

Une autre dimension de mes lectures primes a été certainement capitale, indissolublement mélangée à la lecture des manuels scolaires. En ce temps-là, en effet, c'étaient les premières années, après la guerre, de l'installation du bibliobus, institution géniale, d'une folle générosité, qui visait, comme on sait, à mettre la lecture vraiment à la portée de tous. Les inventeurs du bibliobus savaient, comme les spécialistes actuels des médias, que le service à domicile est toujours sans rival. Il fallait joindre les gens chez eux.

L'école était, dans la plupart des cas, dépositaire du bibliobus local. Une fois par trimestre (ou était-ce une fois par mois ?), une caisse de livres était livrée à l'instituteur et les gens venaient librement emprunter des volumes. Je ne vois pas du tout, maintenant, ce qui pouvait pousser des paysans pauvres, comme l'étaient ceux du village, aux prises avec des difficultés quotidiennes énormes, à prélever du temps sur leur fatigue pour lire. Symptôme certainement d'une combativité exceptionnelle, d'une force d'optimisme, d'une volonté de ne pas se laisser enfermer (enterrer) par le destin.

En tout cas, pour moi, l'arrivée régulière du bibliobus était une fête dont je n'ai jamais retrouvé depuis la saveur à la fois piquante et enivrante. Les enfants des villes ne peuvent pas connaître ce plaisir suraigu et multiple : celui de l'attente de l'arrivée des livres, celui de



l'exploration et de la découverte du contenu des caisses, celui du choix et de l'ordre de préférence. Je lisais tout ce qu'enfermaient les caisses, et même plusieurs fois tout. Très jeune, à partir de 7 ans, j'ai dévoré ces livres comme une manne divine. C'est là que j'ai acquis mon identité de liseur au long cours, qui ne s'arrête jamais.

De ces centaines de livres lus, dans la passion et l'anxiété joyeuse, il ne me reste évidemment rien. Mais, à l'évidence aussi, une capitalisation dormante s'est ainsi constituée, une terre s'est ensemencée. Comment savoir ce que les livres vous font ? demanderait Foucault ; comment savoir ce que nous faisons de ce que les livres nous font ? répliquerait Sartre. Les livres oubliés sont, très clairement, les plus redoutables à cet égard.

En fait, deux textes surnagent de cet océan de bouquins où le pire devait côtoyer le meilleur. *Le rouge et le noir* d'abord, inexplicablement (hormis le génie propre de Stendhal, qui n'explique rien) : Julien Sorel je l'ai suivi passionnément, à 8 ans, et j'écrivais son nom sur ma table d'écolier lorsque j'étais encore dans la classe de ma mère, c'est-à-dire au cours élémentaire deuxième année.

Quand je l'ai redécouvert, des années plus tard, au lycée, c'était depuis longtemps pour moi un frère énigmatique. J'ai trouvé alors que les professeurs n'y connaissaient rien, qu'ils expliquaient de travers la vie de Julien, qu'ils s'aveuglaient sur ce qu'était la vérité du roman. C'était comme un condensé de l'ennui suicidant suscité en moi par l'enseignement secondaire presque tout entier.

Et puis, à 7 ans, il y avait eu Agatha Christie, pour un roman dans la collection "Le Masque", dont je revois très bien la couverture entièrement jaune, et qui s'appelait *5 heures 25*. Ce fut une déflagration, le début de ma confusion entre la littérature et le quotidien, l'entrée même dans la lecture littéraire, celle qui vous habite et vous transforme.

Je fus saisi, au fil des pages, d'une angoisse comme je n'en ai jamais connu depuis, une montée de la peur à son paroxysme comme si l'assassin était présent, là, au fond du couloir. Je n'en dormais plus pendant des nuits, il fallut faire venir le médecin. Personne n'eut l'idée, qui s'imposait pourtant, qu'il était urgent de m'éloigner, au moins provisoirement, des livres, ou qu'il importait de sélectionner rapidement mes lectures.

Ces milieux-là ignoraient tout des effets d'une lecture, de l'existence intrinsèque de la littérature et de sa puissance propre. Un livre ne peut pas rendre malade, il n'est rien d'autre que le "petit parallélépipède de papier" dont parlait Foucault. On me laissa donc replonger dans la haute mer et, peu à peu, la littérature devint pour moi le vrai monde, celui qui compte seul, et dont on peut d'ailleurs faire usage pour s'orienter efficacement dans ce monde-ci.

Je suis convaincu, en tout cas, que toutes mes lectures d'adultes, se sont enracinées dans l'humus déposé en moi par le mélange des manuels scolaires et des livres du bibliobus. Je suis sûr en outre que mon indifférence et mon incapacité aux sciences dites dures viennent de là. Je serais curieux de savoir ce que mes collègues éprouvent à ce sujet, mais bien entendu, ils se gardent attentivement d'en dire un mot, de peur de livrer les clefs de la forteresse vide.

Le goût de la lecture vous tombe dessus, et, comme le doigt de Dieu, vous coince contre le mur. On n'y échappe plus, sauf à perdre son âme (ce que beaucoup de gens font chaque jour). L'univers de la liberté est aussi celui de la nécessité. Du livre ou du lecteur, nul ne sait lequel tient l'autre. Reste qu'ils sont devenus inséparables jusqu'au, justement nommé, dénouement.

Quand j'entrai en sixième, au collègue minuscule de la minuscule ville voisine, deux événements me bouleversèrent aussitôt, durablement. Je mis pour la première fois les pieds dans une librairie. Elle était pourtant de toute petite envergure, mais me fit l'effet de la caverne d'Ali Baba. Je n'avais jamais vu autant de livres rassemblés, et j'en ressentis une sorte de jubilation découragée : tant de lectures offertes, c'était comme un rêve, mais, d'un autre côté, la vie serait trop courte pour en déguster même une faible partie.

De ce temps-là, les librairies, comme les bibliothèques, restent pour moi des trésors, une espèce de réserves inépuisables où l'on passerait bien sa vie. Le goût de la lecture était déjà en moi, comme je l'ai dit, mais la possibilité de lire à satiété, c'est là que je l'ai découverte, et, du coup, le goût se transforma aussitôt en passion définitive.

Le deuxième événement tint à la professeur de français dont nous avons hérité. Elle avait fait acheter par le collègue 27 livres, que nous devons tous lire, semaine après semaine, et dont nous tenions, le compte sur un cahier qu'elle surveillait. Elle fit mieux encore : elle nous ordonna d'acheter chacun un livre, ces 27 nouveaux bouquins

devant eux aussi circuler tout au long de l'année, jusqu'à ce que nous les ayons tous lus.

J'appris donc brusquement qu'on pouvait posséder des livres, les prêter, en emprunter, s'en faire un trésor. Et puis, et peut-être surtout, les lectures étaient des réalités qu'on pouvait mettre en commun, dont il était possible et enthousiasmant de discuter, qui constituaient une confrérie où, paradoxalement en apparence le partage et le chacun pour soi s'articulaient.

Je mis la main, cette année-là, sur Curwood, Jack London, Jules Verne, Robinson Crusoë. Il y avait de quoi en perdre la raison de bonheur et j'en garde un souvenir aigu et ébloui. L'océan des livres était comme celui de Lautréamont, il berçait le monde, le fondait, lui donnait ses raisons de vivre. J'avais 10 ans et tout venait de se jouer.

La professeur avait des théories pédagogiques, je m'en suis aperçu beaucoup plus tard. Elle nous jetait d'emblée parmi les grands auteurs. Victor Hugo dès le début, bien sûr, et puis surtout, avec un étonnant toupet, "le bateau ivre" sur lequel nous naviguâmes plusieurs semaines. Rimbaud, à 10 ans, c'est l'ennui ou la déflagration. Pour moi ce fut la déflagration : "Comme je descendais des fleuves impassibles, je ne me sentis plus guidé par les haleurs". La poésie était entrée en moi pour n'en plus sortir.

Pendant tout le reste de l'enseignement secondaire, il ne s'est rien passé d'autre. Un long ennui, un grand chagrin. Nous ne faisons rien et les profs non plus, sinon leur travail au jour le jour, sans passion ni même plaisir. Le choc premier avait cependant été décisif et je me débrouillais tout seul, circulant au hasard parmi les livres innombrables. Les cours étaient au moins pour moi une source d'information sur tout ce qu'on pouvait lire.

## La philosophie : une existence professionnelle choisie

Cet emmagasinement désordonné et sans conseils se trouva brusquement enrichi et mis en ordre quand je suis entré en hypokhâgne. Autant le secondaire avait été désespérant, autant la classe préparatoire fut un enchantement. Il n'y avait donc plus aucune matière sans

intérêt, on ne conservait que l'essentiel, on vivait toute la journée dans ce qui seul compte.

C'est là que j'ai découvert la philosophie, dont j'allais faire mon métier, c'est là aussi que j'ai appris à interroger les textes, à les scruter, à les considérer pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire inépuisables et parlant de nous. Hegel fut le grand camarade de cette première année et nous ne nous sommes jamais quittés depuis. Aujourd'hui encore j'en lis quelques pages au moins une fois par semaine, et si je ne le faisais pas, je me sentirais mal.

L'important, dans cette classe préparatoire, était ceci : on n'y comptait plus le nombre de liseurs. Je m'apercevais pour la première fois que je n'étais pas le seul intoxiqué et que ce n'était pas une intoxication. Comme des moines qui ont choisi de l'être, nous travaillions à la fois ensemble et séparément, et nous ne vivions que pour les livres. Notre jugement s'affinait à mesure que notre culture se construisait, nous nous mettions à exister.

Le véritable traumatisme pour moi fut le surgissement de Sartre qui n'allait plus cesser de m'accompagner et auquel je m'identifiai aussitôt. Quelqu'un qui pensait et vivait à la fois, un modèle intellectuel en même temps qu'un exemple existentiel. Être Sartre ou rien, telle était à peu près ma devise de l'époque, et je n'en suis pas très éloigné encore aujourd'hui.

*L'Être et le Néant* est la première grande œuvre qui m'ait marqué à ce point. Ce fut le premier vrai tournant de ma vie intellectuelle, comme une naissance au monde des concepts. Bien plus encore qu'Althusser selon Régis Debray, Sartre est un "sultan du concept", qui se meut "naturellement" dans cet univers indigène, qui se l'approprie et vous le retransmet avec la passion qui convient, comme s'il réglait constamment des comptes.

Je choisis, à ce moment-là, de devenir professeur de philosophie parce qu'on n'y parlait, à mes yeux, que de l'essentiel et qu'en plus on pouvait lire n'importe quoi, ce qui vous plaisait, tout en préparant ses examens, puisqu'au fond, contrairement à toutes les autres matières, en philosophie il n'y avait jamais vraiment de programme. Et puis, la philosophie, c'est dans les livres, comme la littérature, et c'est ce qui me convenait. J'étais fermement décidé à consacrer ma vie à la lecture puisque celle-ci est véritablement la vie.

Comme beaucoup de mes collègues qui, dans l'ensemble, ne le reconnaissent pas volontiers, j'ai trouvé dans mes deux années de classe préparatoire à la fois le bonheur de l'instant et la source de mon existence professionnelle choisie. Une sorte d'Abbaye de Thélème, en somme, d'où je n'aurais jamais voulu m'en aller, qui me comblait à chaque instant par la découverte imprévue, quotidienne, d'un écrivain que je ne connaissais pas encore.

## Être avant tout un liseur de liberté

Quand j'ai débarqué à Saint-Cloud, tout heureux du temps de la khâgne, tout surpris aussi d'avoir réussi un concours relativement prestigieux, je tombai de haut. Ce n'étaient plus des étudiants désintéressés et cultivés, auxquels je me trouvais confronté, c'étaient des professionnels, des passeurs d'examens, qui ne travaillaient que pour l'utilité et voulaient faire des carrières.

Ils lisaient peu et n'aimaient pas cela. Les ouvrages au programme, point final. L'un de mes condisciples, aujourd'hui grand mandarin dans l'une des plus prestigieuses universités françaises, me dit un jour avec inquiétude : "Mais pourquoi lis-tu tous ces bouquins qui ne sont pas au programme, à quoi cela te sert-il ?". La question me prit de court, je n'y avais jamais pensé.

Au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des savoirs légitimés, on est contraint de restreindre ses lectures, de les faire converger vers l'objectif visé qui, en général, ne dépend pas de votre choix mais vous est imposé par les nécessités de la situation. Si vous voulez faire une carrière, ne lisez que ce qu'il faut, le minimum requis : gérez votre temps, qui est de l'argent (ou des postes, des honneurs, des places, des prébendes).

Si vous voulez lire, en revanche, en toute liberté, selon votre humeur et sans vous préoccuper de l'utilité, alors ne visez pas une carrière, restez dans la marge, avancez à votre rythme et ne demandez rien. La lecture autonome et la carrière sont deux pratiques antagonistes, que nul ne peut mener de front. La plupart de nos collègues, enseignants-chercheurs, dès qu'ils entendent les mots "culture générale" sortent leur révolver.

Je me suis toujours inscrit parmi les liseurs de liberté, ceux qui choisissent chaque jour les livres qui leur plaisent sans se préoccuper

de leur utilité. Mais j'en ai aussi payé le prix, j'ai beaucoup renoncé, et j'ai toujours pris soin de rester sur la marge des institutions, là où l'on ne peut rien espérer d'autre que d'avoir la paix pour s'adonner à ses propres vices (impunis). S'il était à refaire, je referais évidemment ce chemin, qui m'a conduit exactement vers la vie à laquelle j'aspirais depuis mes années de khâgne.

Il est bon cependant d'attirer l'attention des étudiants, ou des futurs enseignants-chercheurs, sur l'antagonisme que je viens de souligner. Qu'ils se décident en connaissance de cause, qu'ils ne visent pas à avoir le beurre et l'argent du beurre, qu'ils choisissent.

A Saint-Cloud, cependant, il y avait bien d'autres choses que des comportements carriéristes. Le principe de plaisir n'avait pas été totalement enterré au profit du principe de réalité. Je découvrais qu'on pouvait lire Galilée avec passion, que Freud était un abîme, que Lévi-Strauss était un puits sans fond. Les vrais chercheurs abondaient et avaient déjà commencé leur vie de liseurs infatigables, qui mourraient dans les livres comme ils y avaient vécu.

Il est simplement juste de marquer ici fortement l'influence du premier grand philosophe français que je côtoyais : Jean-Toussaint DESANTI. J'avais du mal à le suivre parce qu'il ne faisait aucun cadeau, mais il me remettait littéralement en chantier à chaque cours. Il était d'une extrême mansuétude pour les débutants que nous étions encore, et s'efforçait de nous faire prendre contact avec la haute mer sans que nous nous noyions. Il ne nous laissait pas patauger sur le rivage, il ne nous jetait pas non plus au large. Il nous conduisait pas à pas, en nous protégeant mais sans se substituer à nous.

Il a joué pour moi un rôle analogue à celui de la professeur de français qui, au collège, nous lançait d'emblée dans Rimbaud et dont j'ai retrouvé la théorie, des années plus tard, dans les œuvres de Georges Snyders qui lui aussi professe qu'il faut mettre directement en tête-à-tête, Victor Hugo ou Mozart et l'élève lambda. Desanti faisait cela avec une gentillesse et une générosité au-dessus de tout éloge : il nous propulsait dans les remous husserliens, regardait si nous allions surnager, veillait, mine de rien, à ce que nous n'échouions pas au port. Il m'a appris l'autonomie de jugement et une manière de regarder les choses de haut tout en restant d'une extrême rigueur.

A Saint-Cloud venait aussi Jean BEAUFRET, le meilleur spécialiste de Heidegger, et ami du philosophe. Il développait une philosophie

de grand vent, sans programme, faite de pensée personnelle et de discussions. Les cours étaient chauds, les étudiants lui tenaient tête (Glucksmann surtout) encouragés par sa volonté de nous autonomiser et de nous doter d'un mode de réflexion propre qui caractériserait chacun d'entre nous. Il était resté professeur de lycée (à Condorcet) et nous prouvait par là qu'on pouvait être philosophe sans "faire une carrière". Outre la pénétration de l'œuvre de Heidegger, qui m'était à peu près inconnue, j'ai acquis chez lui la liberté de penser, l'aptitude à affirmer et élucider une vision singulière des choses sans se laisser intimider par les théories des dominants du moment. Lire ce qui vous plaît, telle est la voie.

## Lire en professionnel

Il y avait enfin les cours admirables de Maurice GODELIER qui nous initiait à l'anthropologie et notamment à l'œuvre de Claude Lévi-Strauss qui ne m'a plus jamais quitté depuis. C'était un apprentissage de l'extrême rigueur, une sorte d'ascèse intellectuelle qui était, en vérité, une méthode de travail et d'étude. On ne progressait que pas à pas, par démonstration, et on ne disait jamais plus que ce qu'on pouvait dire.

L'imagination n'était pas absente cependant. Il en fallait pour débroussailler le maquis des données accumulées, mettre de l'ordre dans ce qui ne paraissait pas porteur de signification d'emblée. Le créateur de concepts n'est pas un applicateur, mais un inventeur, fût-ce au prix du "bricolage" que le maître avait rendu célèbre.

Ces années de Saint-Cloud, à tous égards capitales par la qualité des enseignants et celle des condisciples, elles m'ont apporté les sous-bassements conceptuels et les techniques de travail sur lesquels je vis aujourd'hui encore. La préparation de l'agrégation, et son programme de lectures obligées, n'était qu'un effet secondaire de ce travail quotidien de réflexion, de maîtrise de soi, de prise de responsabilité à l'égard des textes et des idées.

C'est là que j'ai rencontré véritablement Bachelard. Je l'avais bien fréquenté, évidemment, en classe préparatoire, mais de loin, par survol, et surtout dans la partie "psychanalyse matérielle" de son œuvre. Les travaux et les cours de Canguilhem, à la Sorbonne, me mirent sur la voie d'une lecture pour moi heuristique des livres épistémolo-

giques de Bachelard. J'étais ébloui par la nouveauté du mode de pensée.

Je considère, aujourd'hui encore, qu'il s'agissait là d'une véritable révolution conceptuelle, d'une espèce de désarticulation de la pensée habituelle. Je ne m'en suis jamais départi depuis lors, j'en lis chaque jour, j'en peuple mes cours. Il me semble que Bachelard constitue le meilleur chemin pour accéder à la compréhension de ce que c'est qu'une connaissance, pour l'inventer, la construire, et la transmettre.

C'est une stupéfaction qui a bientôt trente ans, pour moi, de constater à quel point nos spécialistes en éducation occultent non seulement l'œuvre mais aussi la démarche bachelardiennes, alors que, presque à chaque ligne, il est question de pédagogie, d'apprentissage, d'enseignement. C'est beaucoup plus qu'un recours, c'est une véritable source.

Au total, à Saint-Cloud, j'ai commencé à lire en professionnel, à me mesurer avec les livres. Rien n'est plus difficile à acquérir que cette compétence-là. Sans la vigilance des enseignants et la stimulation des camarades, je n'y serais sans doute jamais parvenu. Désormais, c'est l'objectif que j'attribue à mon propre enseignement : aider les étudiants à construire leurs propres modes de pensée en se confrontant à ceux qui ont pensé fondamentalement.

Les travaux empiriques ne possèdent pas de vertu formatrice intrinsèque. Ils ne conduisent ni à l'autonomie personnelle, ni aux capacités de transfert qui sont la marque même d'une pensée authentique. Ce sont les chemins épistémologiques qui conduisent à cet accomplissement. Il est nécessaire, pour cela, de se coller avec les grands, ceux qui restent, qui durent, qui contribuent à vous doter de votre propre personnalité.

## Sartre, Foucault, Bourdieu : trois figures de ma vie intellectuelle

Une fois l'agrégation passée, je suis donc devenu professeur de philosophie dans la France profonde. Trois événements me cueillirent presque aussitôt, qui ont constitué mes dernières étapes de formation personnelle : la parution, très proche, des *Mots* de Sartre, de *l'Histoire de la folie à l'âge classique*, de Foucault, et des *Héritiers* de Bourdieu et



Passeron. Ce fut comme une espèce de tremblement de terre à trois secousses.

Mon amour de Sartre, son caractère exactement essentiel pour moi, n'avait pas disparu depuis mes années de khâgne. Au contraire il s'était renforcé, amplifié, et avait fini par m'envahir, existentiellement, de fond en comble. La préface à *Aden-Arabie* de Nizan, le texte nécrologique sur Merleau-Ponty, la préface aux *Damnés de la terre* de Frantz Fanon, avaient marqué des moments véritables de ma vie intellectuelle, et, plus gravement, de ma vie tout court. Il y avait eu, à chaque fois, un avant et un après, un renouvellement d'identité, une espèce de nouvelle naissance.

*Les Mots* achevèrent ce travail d'identification. Cela reste, trente ans après, le livre parfait à mes yeux, par l'achèvement de l'écriture tout autant que par l'organisation du contenu. Les deux phrases-limites de l'ouvrage, la première et la dernière enclosent le livre comme un trésor, par leur accomplissement (aboutissement) même. "En Alsace, aux environs de 1850, un instituteur accablé d'enfants consentit à se faire épicier". Pas un mot de trop, pas un à améliorer, pas un à oublier, pas un sans raison.

Au terme de cette vie, que reste-t-il ? "Un homme, fait de tous les autres hommes, et qui les vaut tous, et que vaut n'importe qui." Qu'ajouter devant une œuvre aussi manifestement testamentaire, comme le résumé d'une existence pleinement assumée ? Le petit Poulou, vu par les yeux de l'immense Jean-Paul Sartre sur la fin de son âge, quel exemple plus fort d'une trajectoire achevée, d'une vie complètement remplie ?

Sartre s'est beaucoup trompé, dit-on. Bon. Est-ce que c'est important ? Non. Il est parvenu à élaborer des prises de position qui nous paraissaient être aussi les nôtres. Il mettait en mots ce que nous ressentions confusément. Il fut, à coup sûr, le plus exceptionnel pédagogue du siècle, capable d'expliquer simplement le compliqué, de simplifier justement, de doter chacun d'entre nous des instruments d'analyse qui lui permettaient de se forger une conviction dans des domaines où les démonstrations ne sont qu'un leurre.

Foucault jouait sur un autre terrain. Il éclairait comme de manière définitive, un territoire de la vie sociale. Il faisait cesser les ombres et, à grands coups de projecteur, nous obligeait à regarder ce sur quoi jusqu'alors nous étions restés aveugles. C'était le philosophe des dis-

positifs alors que Sartre était celui des sujets. L'austérité foucaldienne restait moins gratifiante que la passion et l'éblouissement sartriens.

Mais elle travaillait plus profondément peut-être, vous obligeant à avancer à son propre rythme, fait de lenteur et de majesté par opposition aux cavalcades de Sartre qui allait toujours au plus court et vous tirait derrière lui. Foucault analysait, déconstruisait, désembrouillait fil à fil, démêlait un écheveau. Il ne vous faisait grâce de rien, et, à la fin, il n'y avait rien à dire, vous étiez comme vidé.

Écrivain magnifique, lui aussi, comme Sartre et dans un tout autre genre. Qui oubliera cependant l'homme qui s'efface "comme aux rivages de la mer un visage de sable" ? Qui n'a pas été marqué par le début de *Les mots et les choses*, par cette description anthologique des *Ménines* de Velasquez, où le plaisir de l'écriture affleure au moins autant que la rigueur et la vigilance de la pensée démonstratrice ?

Le surgissement de Foucault, ce fut un coup de Trafalgar pour les sartriens insincères, ceux qui suivaient le maître parce qu'il était le maître et qu'il y avait quelque chose à en espérer. Pour les autres, les petits héritiers de Sartre, ceux qui, sans lui, comme moi, n'existeraient pas, l'arrivée de Foucault fut comme une nouvelle jeunesse.

Je fus immédiatement frappé de ce que Foucault avait lu Bachelard avec une acuité et une puissance remarquables, alors que Sartre ne l'avait, au mieux, que survolé. Foucault était un lecteur, un interprète, un commentateur, qui apportait aux textes qu'il lisait une richesse jusqu'alors inaperçue et qui frappait d'emblée par son évidence. Il respectait les livres et les portait au meilleur d'eux-mêmes. C'était, au sens strict, magistral.

Sartre, au contraire, s'appropriait les textes des autres, comme le coucou leur vole leur nid ou le bernard-l'ermite leur coquille. Il les faisait siens, c'est-à-dire les transformait en Sartre. C'était un prédateur qui ne respectait rien, et qui, d'ailleurs, ne travaillait jamais sur archives, dans le silence des bibliothèques. Il inventait le sens à partir de rien, œuvrait de manière solitaire et vitupérante, alors que Foucault procédait de manière solitaire et silencieuse.

L'un était écrivain du brouhaha, du tohu-bohu, de la vitesse et de la pétarade. L'autre était écrivain du feutré, de la lenteur, de la rumination et de l'ajustement. Tous les deux étaient confrontés à un ego écrasant, démesuré, mais ils s'en arrangeaient différemment, ayant seulement en commun, ce qui est décisif, l'opposition à tous les pou-

voirs. Ce furent les deux derniers grands intellectuels français, dont le résonnement fut mondial.

Je m'aperçus assez vite, en donnant mes cours, qu'il me fallait impérativement articuler les deux systèmes puisque chacun d'eux exprimait totalement, et de manière pourtant antagoniste, l'esprit du temps. Ils fournissaient des repères pour avancer, pour ne pas se noyer, pour éviter de confondre, comme y porte le métier universitaire, l'essentiel et l'accessoire.

Le télescopage avec *Les Héritiers* m'a aidé à construire ces articulations. Ce fut une expérience exactement sans précédent pour moi. Comme un rideau qui se déchire brusquement et découvre un paysage absolument insoupçonné. Ma culture sociologique était déjà convenable puisque j'envisageais fermement de faire ma thèse d'État dans cette discipline : elle fut cependant bouleversée par la lecture du livre qui, à mes yeux, est le livre-princeps.

Bourdieu est le Galilée des sciences sociales, le plus grand sociologue qu'il y ait jamais eu sur la planète. Il fonde une démarche opératoire qui permet de lire (!) les régularités des fonctionnements sociaux effectifs. Grâce à lui chacun peut comprendre la société dans laquelle il vit, et, dès lors, agir sur elle avec patience. C'est une pensée totale, inédite dans sa totalité même. Elle rend le lecteur autonome et maître de lui-même.

Science à la fois du désenchantement (les choses sociales se passent ainsi et pas comme on voudrait qu'elles se passent, ou comme on le croit), mais aussi de la défatalisation (il existe des possibilités effectives d'intervenir dans le monde social à la condition formelle qu'on en connaisse les lois de fonctionnement), la sociologie est une source de pensée et d'activité, une discipline qui s'applique et ne parle pas dans le vide. La suite des œuvres de Bourdieu, je l'ai guettée désormais, et elle a été toujours nouvelle. Pas un jour sans une lecture de ce "maître à comprendre" qui, d'année en année, décrit la société française (et, d'ailleurs, toute société semblable) telle qu'elle est. C'est dans sa lignée, à une place bien modeste, que je m'efforce de travailler, pour mes étudiants (thésards surtout) comme pour mes propres livres. Le gisement est exactement inépuisable.

Je ne parlerai pas ici, et ce serait pourtant nécessité et justice, de l'extraordinaire générosité de l'homme Pierre Bourdieu, toujours disponible quand un piéton quelconque, comme moi, a besoin de lui,

toujours remarquablement chaleureux et non encombré par sa célébrité. Toujours du bon côté aussi dans les innombrables luttes sociales de chaque jour.

Du coup, il y a trente ans, j'ai repris mon corpus de sociologues, de Durkheim à Max Weber en passant par Tocqueville et Auguste Comte. J'y ai perçu, en creux, la richesse multidisciplinaire de l'œuvre de Bourdieu : linguistique (c'est lui qui, le premier, a fait traduire et publier les travaux sociolinguistiques de Labov), anthropologie, économie, littérature, se mêlent constamment pour mieux converger vers une sociologie pleine, non étriquée, capable de rendre compte de l'ensemble des phénomènes sociaux.

Ma vie intellectuelle a radicalement changé du jour où j'ai ressenti le séisme de la lecture des *Héritiers*. J'ai cherché inlassablement à m'approprier les démarches qui conduisent Pierre Bourdieu et j'ai vite compris que le génie propre de l'auteur dépassait de loin ce qu'une méthodologie, même bien maîtrisée, permet d'espérer.

Il travaille, Bourdieu, à la fois dans l'austérité et dans le brio, maniant la langue française en écrivain complètement neuf, éprouvant probablement un plaisir d'écrire qui engendre le plaisir de lire du destinataire. Une œuvre, à la fois pérenne et en prise sur l'actualité, s'élabore ainsi jour après jour, livre après livre, comme un trésor.

Quel ouvrage détacher parmi cette longue suite éclatante ? *La distinction* peut-être, à moins que ce ne soit *L'ontologie politique de Martin Heidegger*. A vrai dire, chacun trace son chemin personnel dans cette œuvre fondatrice. Je m'étonne seulement qu'il n'y ait pas davantage de disciples autour de Bourdieu, davantage de livres écrits sur lui, davantage d'exégèses proposées, davantage de postérité.

C'est probablement que l'ensemble prendra son assise dans la plus longue durée, qu'il a exercé un effet de stupéfaction telle, de rupture si profonde avec ce qui existait jusque-là, que personne n'en a encore véritablement perçu toute la portée qui est, proprement, révolutionnaire. Les trop fameuses et galvaudées "ruptures épistémologiques" trouvent ici leur illustration exemplaire, leur incarnation emblématique.

## Une passion pour la sémiotique

Une dernière marche a été franchie pour moi en 1966, alors que je venais d'être nommé assistant à Saint-Cloud, quand Michel Tardy nous fit découvrir la toute jeune sémiologie (devenue depuis sémiotique), à partir de la linguistique à peu près inexistante encore à l'époque, universitairement, et du structuralisme comme démarche. Cela aussi ce fut une révélation, sur la base de laquelle je travaille toujours.

Michel Tardy est un cas étrange, dans le domaine des sciences de l'éducation, de maître silencieux et fécond. Nous sommes nombreux à lui devoir beaucoup, à avoir bénéficié de son initiation. Auteur de la plus magnifique thèse qui soit, sur l'iconologie, il a préféré rester dans la marge, comme une sorte de vigie, pleine de vraie sagesse.

La sémiologie, "science générale des signes dans la vie sociale", selon la célèbre définition de Saussure, était lourde d'une très brillante destinée future, notamment au travers des travaux de Barthes. Elle a investi de nombreux territoires sociaux, et, même si son étoile semble avoir un peu pâli, elle reste l'une de ces "sciences-mères" à partir desquelles s'engendrent des savoirs neufs, caractérisés à la fois par la rigueur et par l'imagination.

L'enthousiasme aidant, je fis ma première thèse, sous la direction de Michel Tardy, sur la sémiotique des images et j'y pris un plaisir extrême. J'ai la satisfaction, un quart de siècle plus tard, de constater que le livre est toujours en vente et qu'il constituait donc bien une piste qui méritait d'être suivie. La sémiotique des discours non-linguistiques, que Tardy a construite toute sa vie, fait désormais partie du monde ordinaire de la communication.

Cette passion pour la sémiotique, elle s'est trouvée ravivée chez moi par la rencontre de Philippe Hamon, sémioticien de la littérature, partenaire de Barthes pour un livre sur le concept de personnage, et qui me laisse régulièrement coi devant ses trouvailles, issues d'un labeur invisible mais d'une inlassable rigueur. Il aime à dire que la sémiotique est une boîte à outils et que c'est à chacun de bricoler. Science constamment en marche.

Lorsque Philippe Hamon m'explique que, dans *Les Phares* de Baudelaire, chaque quatrain commence par un nom de peintre célèbre jusqu'à ce que, tout à coup, l'un de ces quatrains s'ouvre par "colère

de boxeur", et que, visiblement (encore fallait-il disposer des outils et du talent pour le voir), dans "colère de boxeur", il y a *bo(xeur), de, et (co)lère* (Baudelaire), je reste à la fois admiratif et optimiste, sûr en tout cas que la sémiotique est une science féconde.

Si Baudelaire, de manière cryptique, glisse son propre nom parmi ceux des phares de l'humanité, il s'est tout de même trouvé quelqu'un, un siècle et demi plus tard, pour lever le masque. Tout finit par être éclairé par la raison, et c'est pourquoi il est juste de nourrir, contre tous les décadentismes, une espérance méthodologique de bon aloi, une confiance rationaliste.

## Le mélange fécond de la littérature et des sciences sociales

D'une manière générale, la littérature a tenu une grande place dans ma trajectoire intellectuelle. Ce n'est pas le lieu ici d'essayer d'élucider ce que la lecture d'œuvres littéraires majeures apporte à la capacité réflexive ou analytique. L'influence est sans doute d'abord de nature émotionnelle. Il n'est cependant pas douteux, à mes yeux, que l'interpénétration du secteur littéraire et du domaine des sciences sociales, est à la fois mystérieuse et fertile.

Gracq depuis longtemps, Buzzati *Le désert des Tartares*, Rulfo *Pedro Paramo*, Sepulveda *Le vieux qui lisait des romans d'amour*, Le Clézio *Désert* sont quelques-uns des "passants considérables" qui traversent régulièrement ma vie. Il faudrait y ajouter, plus classiquement Umberto Eco (à la fois sémioticien de grande tente et écrivain), Kafka, Proust (sociologiquement inépuisable), Thomas Mann et Thomas Bernhard.

Bien d'autres aussi sans doute, qui se sont déposés en moi par cette sédimentation énigmatique qui produit le capital culturel individuel. Je les ai incorporés et, donc, oubliés. La célèbre "amnésie des apprentissages", mise en évidence par Bourdieu, est ce par quoi se constitue une identité. Bien malin celui qui prétendrait savoir rétablir la construction de la sienne.

C'est un exercice étrange que de parcourir son propre itinéraire de lectures. Spectateur et acteur à la fois, on ne sait jamais vraiment qui est qui. Cette sorte d'auto-analyse est en même temps une exactitude

et une invention, un savoir et un imaginaire. Quiconque s'y aventure avec le pied sûr est, pour le moins, un imprudent. Quiconque refuserait de s'y lancer serait un pusillanime, mais peut-être aussi un véritable sage.

Au terme du chemin, il me reste une petite quinzaine de noms qui sont mes compagnons quotidiens et dont je me suis efforcé de pointer la rencontre : Platon, Aristote, Descartes, Leibnitz, Spinoza, Rousseau, Hegel, Nietzsche, Bachelard, Freud, Bourdieu, Weber, Lévi-Strauss. Ce sont ceux sans l'œuvre desquels je n'existerais pas, ceux qui me permettent de vivre, ceux que je donne, à mon tour, à lire comme instruments d'autonomisation.

Le mélange de philosophie et de littérature est probablement ce qui me caractérise le mieux au sein du champ des sciences de l'éducation. Plus j'avance en âge moins clairement je perçois la différence entre les deux. Ils sont tous, ces auteurs-là, à la poursuite d'un même but : élucider ce que nous faisons là et comment le faire du mieux possible, c'est-à-dire sans illusions.

Les lectures véritablement marquantes sont toujours en petit nombre, comme le sont aussi les amis. C'est peut-être dans ce compagnonnage silencieux que s'opère toute formation intellectuelle opérante, autonomisante. A cause de cela, au fond, les livres ne mourront jamais tout à fait : ils sont des compagnons de route, des perdus eux aussi qui cherchent l'issue. Ils marchent dans l'ombre à vos côtés et, du coup, inexplicablement, vous avez moins peur.

**Louis PORCHER**

*Professeur à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle*

# RECHERCHES SUR LA RÉUSSITE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

*Mira Stambak*

**J**e suis arrivée à Paris, à Noël 1945, avec cent autres étudiants venus de toutes les républiques yougoslaves, titulaire d'une bourse française, pour faire des études de psychologie. Elevée dans une famille bourgeoise où l'accent avait été mis sur la littérature et les arts, j'avais toujours souhaité faire des études de langues, ce que faisaient alors les jeunes filles de "bonne famille".

Ce choix pour la psychologie m'est venu d'une façon particulière : déportée pendant la guerre au camp de Bergen-Belsen en Allemagne, j'ai été emmenée, à la Libération, dans un camp suisse où j'ai fait la connaissance d'un psychologue hongrois, Szondi, auteur d'un test sur l'orientation professionnelle. Cette rencontre allait se révéler décisive pour mon choix d'études futures et m'ouvrir de nouveaux horizons.

A cette époque, on enseignait principalement la psychologie à l'Institut de Psychologie où l'on préparait trois diplômes. Au terme de ma deuxième année d'études, après avoir obtenu deux certificats de licence et trois diplômes, j'ai demandé à faire un stage durant l'été au Laboratoire de l'Hôpital Henri Rousselle à Paris. Le Laboratoire était dirigé par R. Zazzo. J'y suis venue pour deux mois et j'y suis restée plus de vingt ans !

Itinéraires de recherche

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 33, 1994



## Du Laboratoire de psychologie de Zazzo au CRESAS

C'est à partir de ce moment-là que ma vie professionnelle a commencé. Je dis toujours que j'ai deux vies professionnelles : une première au Laboratoire de Psychologie de l'Hôpital Henri Rousselle, jusqu'en 1968, date à laquelle débute ma seconde vie quand le Ministère de l'Éducation nationale m'a proposé de diriger un centre de recherche sur les problèmes de l'échec scolaire.

Le Laboratoire de Psychologie n'était pas seulement un laboratoire clinique, mais aussi un laboratoire de recherche sur les problèmes posés par les enfants qui avaient des difficultés scolaires. Ces recherches se faisaient avec la collaboration d'Ajuriaguerra, neuropsychiatre. J'ai eu la grande chance de pouvoir me former auprès de ces deux personnes. Dès 1949, Zazzo m'a fait entrer au CNRS que je n'ai jamais quitté, puisque j'y ai effectué toute ma carrière, même lorsque j'étais en poste au CRESAS. Je dis toujours que je n'ai pas eu beaucoup de mérite d'entrer au CNRS, parce que, à cette époque, il n'y avait pas de concurrence.

Du point de vue des contenus, des recherches étaient menées sur les différentes formes de difficultés scolaires : on découvrait les dyslexies, les dyspraxies, les dysorthographies, les instabilités. On pensait vraiment qu'en faisant ces recherches on allait pouvoir aider les enfants à s'en sortir. J'ai participé très activement à tout ce travail d'équipe entre neuropsychiatres, psychologues et rééducateurs. Les enfants que nous recevions en consultation avec leurs parents nous étaient envoyés par l'institution scolaire parce qu'ils n'arrivaient pas à suivre les programmes. Les psychologues réalisaient un premier diagnostic en appliquant une longue batterie de tests. Je suis l'auteur de plusieurs de ces tests connus dans le monde entier, comme je l'ai constaté en voyageant en Amérique du Sud.

Avec les bases théoriques qui servaient à l'élaboration des tests, on abordait des catégories différentes du développement mental. Notre méthode de travail reposait sur l'observation et l'examen des enfants dans des situations complètement artificielles et standardisées et qui présentaient un côté rassurant dans leur application. Tout était écrit et déterminé à l'avance. On pensait vraiment pouvoir détailler et diviser le fonctionnement des aptitudes des enfants par rapport à des spécificités inventées par chaque auteur.

## Les limites d'une psychologie positiviste

Nous nous étions engagés dans cette voie classique de la psychologie clinique qui débutait à ce moment-là, en travaillant avec enthousiasme, avec l'envie de comprendre, d'analyser, de trouver la solution à ces situations d'échec scolaire. La psychologie avait toujours été perçue comme quelque chose d'intuitif et non comme une science. Pour qu'elle devienne scientifique, il fallait en quantifier le contenu, seuls les chiffres pouvaient lui donner un aspect scientifique. Durant ces dix premières années, nous avons vraiment eu l'impression de construire une psychologie scientifique. Puis, petit à petit, j'ai commencé à avoir des doutes. Ce sentiment d'insatisfaction s'est installé pour plusieurs raisons.

La première raison était une déception liée au fonctionnement interne. Nous avons fait de nombreux travaux pour faire des diagnostics d'une façon très détaillée. Les enfants venaient quelquefois trois demi-journées pour faire un bilan psychologique. Les résultats étaient ensuite présentés aux médecins psychiatres ou neuropsychiatres qui avaient ces enfants en charge, la décision de rééducation était prise et le traitement défini. Une fois sortis de notre équipe, nous avons très vite réalisé que les médecins écoutaient poliment notre compte rendu d'examen, mais que dans les décisions ils ne tenaient absolument pas compte de notre travail. C'était en général des médecins psychanalystes et ils faisaient des diagnostics à leur façon. On ne prescrivait pas que des psychothérapies, il y avait aussi des rééducations, par exemple la rééducation du langage, de la motricité, rééducations créées à l'hôpital Henri Rousselle. Lors de ces rééducations, nous nous revoyions en équipe après une année pour savoir ce que l'enfant était devenu. Nous nous retrouvions dans la même situation qu'avec les médecins : les rééducateurs ne tenaient pas du tout compte de notre examen. Ils effectuaient des examens au début de la rééducation à leur façon et là aussi la rééducation était faite en fonction de leur propre examen.

La deuxième raison se situait sur le plan de la recherche et je considérais que c'était beaucoup plus important parce que j'avais adhéré à cette vision que l'on qualifie de positiviste du développement psychologique de l'enfant en élaborant les tests de motricité, de rythme et d'intelligence. Si l'on prend l'exemple de la dyslexie, nous avons avancé, avec des preuves, que l'on devient dyslexique parce que l'on

a soit des troubles de l'espace soit des troubles du rythme. Pour étalonner nos tests, nous allions dans les écoles, nous leur demandions de bien vouloir nous prêter des enfants, mais ce n'était pas du tout un travail avec la classe. Une année, nous avons voulu tester les corrélations qu'il y avait entre les résultats à ces tests et l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. A notre grande surprise, nous découvrirons qu'il n'y a aucune corrélation. Il y avait des enfants qui lisaient parfaitement et qui avaient de mauvais résultats à ces tests et d'autres qui n'avaient pas appris à lire et qui avaient aux tests des résultats tout à fait normaux. Nous avons pris l'habitude d'envoyer les résultats de ces tests aux instituteurs qui manifestaient quelquefois leur étonnement, soulignant que dans leur classe d'autres enfants étaient davantage en difficulté. Je dois dire qu'à partir de ce constat, je me suis interrogée sur l'utilité de mon travail.

En ce qui concerne le plan de la théorie, on se référait à Wallon. Wallon était mon parrain quand je suis entrée au CNRS, j'ai d'ailleurs suivi ses cours au Collège de France. Zazzo, mon directeur de recherches, lui-même un élève de Wallon, nous avait fait adopter la théorie wallonienne, mais le travail qu'il nous faisait faire au Laboratoire, la testologie, la catégorisation n'entraient pas dans le cadre de cette théorie. Une des raisons qui continuait à augmenter mon insatisfaction était que les introductions que je rédigeais dans mes rapports annuels reflétaient les idées de Wallon en ce qui concerne l'évolution globale des enfants, le rôle du social, de très belles phrases que je signe encore aujourd'hui, mais quand je rendais compte de mon travail concret, tout ceci n'avait plus aucun rapport avec mon introduction.

La troisième raison était liée au départ d'Ajuriaguerra. Il avait été nommé en 1960 directeur de l'hôpital psychiatrique et titulaire de la chaire de psychiatrie à Genève. Il voulait que je crée un Laboratoire de psychologie que j'ai effectivement mis sur pied et qui fonctionne encore actuellement. L'année que j'ai passée à Genève a été un moment important dans ma vie puisque j'ai eu la grande chance de côtoyer Piaget et son équipe et que je suis devenue l'amie d'Inhelder. J'ai pénétré dans ce monde piagétien que l'on ne connaissait pas bien en France. Là se sont ouverts des horizons nouveaux puisque j'ai découvert une autre théorisation. Je suis rentrée à Paris au bout d'un an. En l'absence d'Ajuriaguerra la recherche paraissait moins structurée et de ce fait moins vivante, l'enthousiasme n'était plus le même.

Toutes ces raisons faisaient que je me sentais insatisfaite et incapable de reconstruire quelque chose de nouveau. Quand, en 1968, j'ai été sollicitée pour la création du CRESAS, j'ai accepté cette proposition avec joie et c'est à partir de ce moment que commence ma seconde vie professionnelle, celle qui est la plus importante et va me donner beaucoup de satisfactions tant sur les plans intellectuel que personnel et affectif.

## **La naissance du CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire)**

À son retour d'un voyage en Union Soviétique qu'il avait effectué avec Fraisse, Zazzo rêvait de créer un centre de défectologie analogue à ce qu'il avait vu lors de son séjour. Ce centre de défectologie, terme que je qualifierais d'horrible, était une structure équivalente qui avait en charge les enfants "handicapés" et en difficulté scolaire. Il avait dans ce but réussi à convaincre un Inspecteur de l'Éducation nationale, Monsieur Petit, en poste au Ministère, à la Sous-Direction de l'Enfance inadaptée, devenue, au moment de notre création, la Sous-Direction de l'Éducation spécialisée et de l'Adaptation scolaire (d'où le nom de CRESAS), ainsi que Aimé Labrogère, en poste dans ce même département. Ce sont ces deux personnes qui ont été les interlocuteurs de Zazzo. Les tractations avec le Ministère ont duré plusieurs années. En 1968, les conditions se sont subitement révélées favorables pour créer ce centre. Des crédits avaient été prévus pour faire détacher des professeurs et engager éventuellement des psychologues. Un seul problème demeurait : celui de son implantation, il fallait pouvoir obtenir des murs. Notre problème de locaux allait rapidement trouver une issue favorable : Monsieur Chilotti, Directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN) était d'accord pour héberger cette structure naissante.

Dès le début, j'avais émis le souhait d'associer Monique Vial à la création de ce centre. Elle enseignait à l'époque la psychologie à la Faculté de Lille et m'avait fait venir plusieurs fois pour faire des conférences à ses étudiants. Nous étions deux à créer le CRESAS, j'étais mise à la disposition de l'IPN par le CNRS, Monique Vial par l'Université. Quatre autres postes restaient à pourvoir par des ensei-

gnants. Françoise Platone, alors enseignante à l'École Normale d'Évreux et que je connaissais personnellement, est venue se joindre à nous. Comme nous étions dans une période faste, j'ai rapidement embauché des enseignants et des psychologues. Au bout d'une année, nous étions une douzaine de personnes et la vie du CRESAS a alors commencé. L'originalité de cette création réside dans l'association entre chercheurs classiques, de type CNRS et enseignants, qu'ils soient professeurs et surtout instituteurs.

Une mission nous était assignée dès le départ et elle l'est toujours restée : le problème de l'échec scolaire. Il fallait en étudier les causes et trouver les moyens d'y remédier. Les statistiques montraient que, en 1969 et 1970, près de 50 % des enfants avaient au moins un an de retard à la fin du cursus élémentaire. Je suis restée stupéfaite devant ce constat, car à l'Hôpital Henri Rousselle nous ne connaissions pas ces chiffres. Dans ce contexte, l'échec scolaire devenait une véritable préoccupation.

## L'échec scolaire et la recherche d'une voie pour l'apprentissage de tous

D'emblée, nous avons décidé de travailler dans un esprit de prévention. Ce choix allait nous décider à privilégier le cycle préscolaire et l'école élémentaire.

La première recherche que nous avons réalisée, en collaboration avec des psychologues scolaires, devait nous renseigner sur la possibilité de repérer, à l'école maternelle, les enfants qui auront des difficultés d'apprentissage au CP. Les résultats étaient décevants, identiques d'ailleurs à ceux obtenus quand je travaillais sur la dyslexie : la moitié des enfants signalés à la maternelle comme ayant des difficultés suivaient le CP sans problème ; par contre, parmi les enfants en difficultés sérieuses au CP, la moitié n'avait pas été repérée en maternelle.

Face à ce résultat négatif, nous avons évidemment mis en évidence le constat que l'on retrouve dans toutes les enquêtes sur les causes de l'échec scolaire : ce sont les enfants de milieux économiquement et culturellement défavorisés qui échouent massivement à l'école élémentaire.