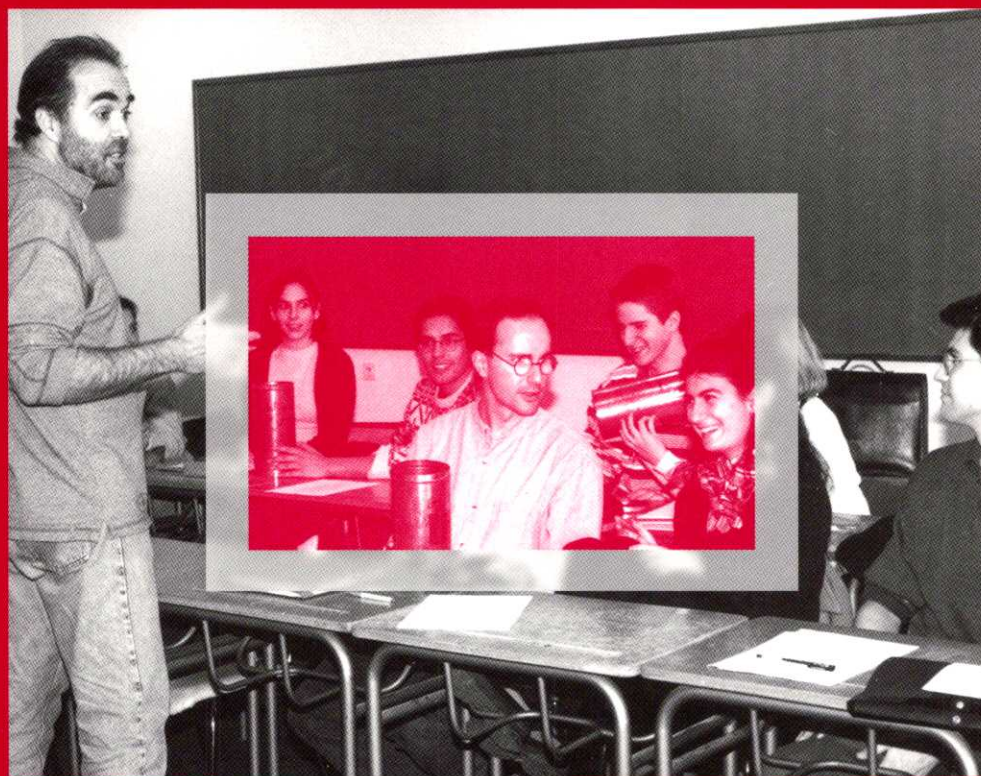


# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 48 - 1999



Institut National de Recherche Pédagogique

*INRP*

PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par l'unité Communication-Documentation-  
Synthèse 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 en sciences de l'éducation à l'université de Paris II*

*ALAIN COULON, professeur à l'université de Paris VIII*

*FRANÇOISE CROS, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP*

*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,  
directeur de l'IUFM de Caen*

*JEAN HASSENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V*

*GENEVIÈVE LEFORT, responsable de documentation*

*ANDRÉE TIBERGHIEU, maître de recherche au CNRS de Lyon*

*GEORGES VIGARELLO, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris V*

## RÉDACTION

*CHRISTIANE ÉTÉVÉ, rédacteur en chef*

*MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, secrétaire de rédaction*

*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR  
ET DE L'UNITÉ "COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHÈSE"*

*Directeur de la publication : PHILIPPE MEIRIEU, directeur de l'INRP*

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 *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque

Photo de couverture : photothèque de l'enfance et de l'adolescence du CNDP.

*Abonnements : Service des Publications de l'INRP*

29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 - Tél. 01 46 34 90 04

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### *Itinéraire de recherche*

JEAN-MARIE LABELLE / Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers..... 7

### *Perspectives de recherche*

ARI GOUNONGBÉ / Acculturation, attribution de causalité et échec scolaire en Afrique..... 15

### *Communication documentaire*

CLAUDE-ALAIN CARDON / Les formateurs d'adultes et leurs lectures :  
distinctions et usages sociaux ..... 27

JÉRÔME DINET / La recherche documentaire informatisée à l'école élémentaire :  
aspects cognitifs et typologie des difficultés des élèves..... 37

### *Innovations et recherches à l'étranger*

NELLY ROME..... 45

### *Observatoire des thèses concernant l'éducation*

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT ..... 63

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 87

Adresses d'éditeurs..... 121

Summaries..... 123

1

---

ÉTUDES



Belokonny Anatol *Sur les bancs de l'école.*  
[Vers 1990]. Musée national de l'éducation, INRP, Rouen.  
Huile sur toile, 60 x 73 cm.

# AGIR ET PENSER SUR LE CHEMIN DES ADULTES-ÉCOLIERS

JEAN-MARIE LABELLE

Un itinéraire de recherche, c'est pour moi les chemins où je croise, côtoie et rencontre des adultes à l'école buissonnière de la vie, autant que dans le cadre, sûr ou menaçant, des amphis et des salles de formation. Parler de son parcours revient à parler de soi, sans raconter sa vie. Évoquer ses lieux de savoir et ses manières d'apprendre, ses façons de trouver l'objet recherché. C'est suivre à l'envers la voie initiée par une chique-naude, faite d'avancées, de piétinements, de retours et détours, de trouvailles, de craintes, de questions, de chemins empruntés, de sentiers abandonnés. Là où pour moi s'invente le concept de réciprocité éducatrice, là où s'explorent ses sources et se dessinent ses perspectives et ses enjeux, là se trace progressivement mon itinéraire, au petit bonheur et au gré du temps, pourtant avec labeur. C'est cela qu'il me faut dire. Plus même, écrire. Y parviendrai-je ? Sans exaspérer le lecteur curieux d'arguments savantes. Sans décevoir l'avidé amateur d'anecdotes. Est-ce pour eux que j'écris ? Est-ce cela qui m'est ici demandé ? À ces adultes sans lesquels je n'écrirais pas sur ma recherche, je veux rendre un peu ce que d'eux j'ai reçu. C'est en leur honneur que je mets en mots l'invention d'un concept. Un ouvrage fait corps avec la vie de son auteur. Le livre peut ensuite porter son nom en couverture. Le présenter revient donc pour lui à témoigner de l'agir et du penser qui

constituent son œuvre. La mienne se construit jour après jour à travers des "lieux" que traverse mon chemin. En abordant maintenant certains d'entre eux, je donne à voir, pour une part, la face cachée de mon dernier livre (Labelle, 1996).

## MISE EN ROUTE

Jeune professeur de philosophie, je fus notamment chargé d'introduire les étudiants à la pensée grecque. Dans la ligne de la *lectio* des universités du Moyen-Âge, je leur proposai de travailler directement sur les textes et les sources, seul et à plusieurs. Cinq ans avant 68, étudier en petits groupes n'était pas une pratique fort répandue dans les études post-baccalauréat. J'avoue que je ne m'inspirais alors d'aucun maître à penser de la pédagogie pour la simple raison que je les ignorais superbement presque tous, ne les ayant pas fréquentés durant mes études antérieures. Pourtant, éduquer me passionnait. Pour me former, j'étais sans cesse conduit à m'interroger sur mes manières d'enseigner grâce aux réactions de ceux auxquels j'avais l'ambition "d'apprendre à faire tout seul", comme je l'ai lu plus tard chez Montessori. Devenu enseignant à l'Université en 1969, je tentai pareille démarche groupale dans l'enseignement supérieur, à côté des cours

magistraux où je m'employais à ressembler à ceux de mes anciens professeurs, devenus mes collègues, que je considérais comme les meilleurs.

Depuis plus de trente ans, les étudiants sont mes éducateurs permanents : mes apprentissages et ma recherche s'intensifient auprès de ceux auxquels je m'adresse. Si apprendre m'avait appris à enseigner, enseigner m'apprend à apprendre et à chercher, en regardant et écoutant ceux qui apprennent. Ainsi par exemple, leurs manières de comprendre un texte, de le questionner, font surgir du texte quelque chose de nouveau, qui n'a encore jamais été dit, du moins avec leurs mots qui expriment des interrogations nouvelles ou qui ouvrent d'autres voies pour le comprendre. Les étudiants m'apprennent à lire. J'apprends à recevoir ce que leurs mains me donnent qu'elles ne possédaient pas, pour plagier Bernanos.

## FOUILLES MÉTACOGNITIVES DE TERRAIN

Recherche et découverte consistent d'abord pour le chercheur en une mise au jour de ses apprentissages ensevelis où dorment ses aptitudes. Ainsi, la compréhension de l'acte d'apprentissage est de l'ordre de l'investigation archéologique : la posture de l'auteur s'érige sur des savoirs engloutis tandis que la démarche de l'acteur fait usage de tours de main coutumiers. La personne ignore parfois ses compétences et se les révèle à elle-même dans l'action. Je l'éprouve souvent, à des moments inattendus, mais j'ai besoin d'espace distancié pour me le dire. La marche me le procure. Depuis mon enfance, elle fait totalement partie de ma conduite épistémique. En marchant, le corps laisse l'esprit libre de se promener dans ses souvenirs, de s'arrêter sur les traces laissées en lui par un phénomène ou un événement afin d'y réfléchir et d'en construire du sens. C'est ainsi que les idées me viennent à l'esprit. L'idée semble souvent entrer chez vous par effraction. En réalité, elle était attendue, recherchée. Elle

était déjà chez elle, mais vous l'ignoriez. Pour qu'elle force son passage à votre conscience, un mot a suffi, un poème, une note de musique, un parfum, un tableau, un visage, un objet qui intrigue, un livre écorné, un paysage de rêve, un obstacle sur la route, une blessure ou un coup de cœur. Mais pour qu'elle y demeure, il faut vous arrêter, l'inviter à s'asseoir, la courtiser, vous entretenir avec elle, prendre le temps de la contempler, silencieusement, loin du fracas des techniques, du cliquetis d'instruments qui souvent masquent mal les limites du quantifiable. Sans mot dire, cette idée-là révèle sa beauté, dévoile sa vérité. Indicible, elle ne s'écrit qu'imparfaitement. Le tourbillon de la vie semble parfois la disperser. La conscience de l'esprit en protège l'écho dans votre existence.

Dans cette exploration que constitue la recherche, ma conduite personnelle et mes études me préparaient à diriger des fouilles, sur des terrains extérieurs comme en moi-même. Avoir fait l'approche multiréférencée d'une même question prépare l'intelligence à fonctionner pour ce qu'elle est : capacité de faire des liens, de discerner des ruptures, de travailler dans la complexité, de refuser les idées toutes faites, les pseudo-vérités qui se prétendent définitives et absolues. Elles me préparaient, sans que j'en sois alors conscient, à considérer l'acte d'apprentissage *in situ*, en situation pour parler comme les archéologues et Sartre, et non dans un laboratoire isolé du terrain où se joue la culture. En ce sens, apprendre m'avait appris à chercher et non à répéter.

Ma recherche a emprunté, selon ses moments, des cheminements divers dont il convenait de respecter les particularités avant de les croiser. Le dialogue interdisciplinaire n'est en effet possible qu'à la condition de ne malmener aucune des exigences-clés de chacune des disciplines. Mon approche consiste à tenir ensemble les différents éclairages épistémologiques, sans les confondre, mais en les associant pour faire surgir l'humble beauté d'un lieu aussi commun que celui de la relation éducative, saisie à partir de situations d'apprentissage réelles. Il s'agit donc d'une recherche "expérenciée" comme l'appelle Buyse<sup>1</sup>. Ce faisant, ma méthode est fonda-

1 Buyse, R. (1935). *L'Expérimentation en Pédagogie*, Livre I, Bruxelles, Lamertin, p. 49.



mentalement phénoménologique et réflexive : la synthèse des résultats obtenus par des voies diverses se propose de rendre intelligible ce qui est. De là peuvent se déduire et des axiomes exprimant le choix de valeurs fondamentales et des préceptes indiquant des actes à poser.

## DES TÉMOINS INFLUENTS

Les personnes rencontrées sur le chemin peuvent devenir, après coup, des témoins influents. L'école buissonnière m'apprend que le commerce des personnes est vecteur de recherche et que la fréquentation des auteurs que je lis n'est pas d'un ordre différent. J'ai appris à apprendre et à chercher en lisant, certes, mais surtout en découvrant ce que d'autres faisaient devant moi. Enfant pendant la guerre, j'ai appris de mon voisin à sentir le bois qu'il travaillait le soir dans sa cave. Ma compréhension de la passion de l'artisan et de l'artiste date sans doute de ces heures noires où ces observations attentives projetaient une lumière nouvelle sur mes cahiers d'écolier. Il en a toujours été ainsi depuis.

La liste de mes maîtres ferait une longue symphonie. Parmi ceux auprès desquels je me suis exercé à parler et à écrire, je dois énormément à celui qui, à l'Université, m'a appris la rigueur, le patient et exigeant recours aux sources dans leur contexte, la passion du mot juste, l'écriture. Parmi ceux dont l'influence a été grande dans mon entraînement à me taire, figure mon analyste. Par son silence quasi absolu, il m'a permis d'écouter en moi la résonance de phénomènes et d'événements jamais perçue encore et d'entendre les voix grâce auxquelles la mienne ne cesse de muer.

## L'ÉCOLE DES ADULTES

Il y a vingt-cinq ans, je suis entré dans la "formation continue" par nécessité ; j'y suis resté par choix car je m'y suis trouvé, dans un nouvel espace pour apprendre, enseigner, chercher, à tel point que je peux me déclarer un produit de cette forme d'éducation d'adultes qu'est l'autoformation. En effet, depuis ma spécialisation en andragogie, ce que

j'enseigne, ce qui constitue ma recherche, je le découvre jour après jour en autodidacte.

Cette année 73 m'a marqué parce qu'elle m'a permis de construire autrement mes savoirs. Des savoirs cherchés, créés, non des savoirs rabâchés. Ce type de recherche n'était pas une découverte, mais ses lieux constituaient des terrains inédits d'entraînement, que ce soit le Centre d'Études Supérieures Industrielles de Lyon ou le service formation d'une entreprise où j'ai travaillé quelques mois. Découvrant des horizons professionnels différents de celui que je venais de quitter, avec l'inquiétude de retrouver un travail, de dessiner un itinéraire dans la société, je pistais la moindre voie pour l'ouvrir sur une perspective de pensée et d'action. Jadis, vingt-huit mois de service militaire m'avaient déjà permis de vivre pareille immersion, auprès de laquelle la vie étudiante était frileusement rassurante. Forcé de chercher à partir d'un rien, n'ayant à disposition ni bibliothèque, ni pairs en études, j'avais appris à trouver à propos de tout ce que je vivais, à la condition d'y arrêter mon attention tandis que je marchais dans la lande bretonne pour jouer au vaillant soldat. Tout interlocuteur pouvait alors devenir un partenaire de recherche, un lieu de savoir. Mais de savoir quoi ? Savoir écouter un autre que soi, une autre manière de voir les choses, une objection, une argumentation reposant sur des faits ignorés, sur des contraintes oubliées ou soigneusement occultées, etc. Savoir qu'il n'y a pas qu'une façon, la sienne, de voir, d'agir et de penser. Accepter la confrontation, assumer le conflit, souffrir des différences avant d'être en mesure de s'en enrichir. Aller jusqu'au bout de la parole, au terme du chemin. Répéter les mêmes pas, en changer, tant que l'horizon s'éloigne. Chercher, n'est-ce pas un peu tout cela ? Dans la science comme dans l'existence ?

## LE FIL CONDUCTEUR

Les adultes cherchent souvent à travers la formation à réaliser leur rêve d'enfant. Semblable désir anime sans doute aussi le chercheur. Ainsi, la production de ma recherche est ma contemporaine. En éducation des adultes, j'ai commencé par mettre en place des "actions de formation" et à m'interroger en

même temps sur la manière de faire pour correspondre aux problèmes particuliers que les adultes rencontrent dans leurs apprentissages (Labelle, 1977). Ma fonction de concepteur-organisateur a donc fait naître une question qui depuis taraude mon esprit et donne corps à ma recherche. Ainsi se déclinent jour après jour faire et comprendre, agir et penser. Parce que j'ai expérimenté moi-même combien ceux qui apprennent, les adultes notamment, me font apprendre dans mon acte d'enseigner, l'idée m'est venue d'étudier ce phénomène. Au cours des séminaires de formation de formateurs que j'organisais, les formateurs me faisaient part de ce qu'ils vivaient comme moi : ils apprenaient de la part de ceux auxquels ils s'adressaient. Ces témoignages m'ont mis la puce à l'oreille : elle s'est imposée à moi, ne m'a plus quitté et n'arrête pas de me sauter dans la tête. Très tôt, j'eus l'intuition que ce phénomène pouvait s'appeler "réciprocité éducative".

## VÉRIFICATIONS

Pour justifier mon expression, l'enrichir et l'ériger en concept, s'ouvraient différents chemins. Il convenait d'abord de savoir si d'autres pédagogues avant moi avaient été intrigués par ce phénomène, l'avaient expliqué, s'ils en avaient développé la compréhension, et en quels termes. Avaient-ils déjà eu l'idée de la réciprocité ? J'allais à la recherche des ses traces éventuelles dans la tradition pédagogique. Au contact des livres d'histoire de l'éducation et des écrits des pédagogues, j'ai constaté que la question de la réciprocité en éducation n'avait pas été traitée comme telle. Objet et sujet de la recherche, nous étions tous les deux neufs. Pressentant qu'il y avait dans quelques cours d'eau pédagogiques des pépites à recueillir, je me transformais en orpailleur. Comme un artisan, j'ai façonné mes outils au fur et à mesure qu'avancait l'ouvrage afin de "retrouver sous les pierres le secret des sources"<sup>2</sup>. J'ai expérimenté qu'à chercher avec constance, il advient de trouver à l'improviste. J'ai cherché des arguments par prélèvements d'indices ; je les ai réunis, rappro-

chés, mis en articulation les uns avec les autres, alors qu'ils étaient séparés, pour faire apparaître une combinatoire qui dès lors constituait une preuve : il était historiquement légitime de parler de réciprocité. Mais quelle signification lui conférer, quelles conséquences en tirer ?

Des données recueillies n'émerge qu'une notion vague stratégiquement inexploitable. En effet, les termes employés, y compris le mot réciprocité, lui confèrent une multiplicité de sens. Le champ sémantique de la réciprocité en éducation, vaste mais imprécis, manque de points de repères clairement identifiés et justifiés. Il m'a donc fallu trouver les clés pour déchiffrer les partitions. Mes recherches, notamment philosophiques, m'ont permis de les fabriquer à partir des constellations offertes par la diversité des approches et leur cadre de référence. En rassemblant et croisant les résultats, j'ai fait de la "réciprocité éducative" un concept opératoire sur lequel ma recherche se poursuit toujours.

## INTERLUDES

La recherche est émaillée d'oasis qui oxygènent le désert mouvant des références qui s'empilent et le sable silencieux des raisonnements qui les dévorent. Les haltes introduisent du jeu entre les pièces à assembler. C'est ainsi que le chercheur joue, exerce son art, met à l'épreuve sa virtuosité, en sachant s'arrêter pour penser. Regarder les cours d'eau, c'est comprendre que le chemin le plus direct d'un point à un autre n'est pas la ligne droite, mais la courbe. À vouloir aller trop vite, couper les idées au carré et livrer des projets en kit, on perd les nuances essentielles qui font la terre ronde, assurent son mouvement autour du soleil, rendent à la vie son charme, au vent ses parfums, à Galilée sa vérité. Savoir et goûter, n'est-ce pas le même mot, *sapere*, en latin ? Il nous faut rendre à la recherche scientifique son plaisir esthétique sinon elle défigurera l'homme et le monde.

Qui a observé la mer au moment même où son oscillation journalière s'inverse a pu remarquer que les

2 Yourcenar, M. (1974). *Mémoires d'Hadrien*, Paris, Gallimard, p. 141.

vagues de surface et celles du fond vont en sens contraire. Ce double mouvement apparemment contradictoire de courants qui se superposent est, en fait, le ressort grâce auquel la mer monte ou descend, selon les cas. C'est le flux et le reflux des vagues qui se recouvrent mutuellement en sens inverse pour former les marées. Nous les contemplons plutôt dans leurs grandes amplitudes que dans ce micro-phénomène, pourtant le plus révélateur. Ce mouvement de la mer, par lequel les eaux se recouvrent mutuellement pour avancer ou reculer, les latins l'appelaient "*reciprocus*", "qui va et vient, alternatif"! Cette image me sert de fil conducteur dans la compréhension profonde de la réciprocité éducative.

J'ai en effet créé ce concept pour signifier que l'enseignant apprend de l'apprenant dans l'acte même d'enseigner : apprendre à quelqu'un, c'est, dans le même mouvement, apprendre de lui. Donner, recevoir et rendre, c'était déjà le mouvement du *Potlatch*. L'idée de mouvement est donc fondamentale pour la compréhension du concept. Prendre prioritairement en compte le mouvement qui s'établit *vice versa* entre les partenaires de la situation d'apprentissage c'est accorder la primauté à la relation qui les unit sans les confondre.

Il en va des découvertes à travers les arts et les voyages, comme il en est du commerce des hommes. Ainsi, par exemple, c'est au musée que la recherche me poursuit ou me conduit. A l'Institut du Monde Arabe, alors que des centaines d'objets me sollicitent, mes yeux tombent par hasard sur une tablette d'argile de vingt-quatre centimètres de côté qui correspond à ce que je voulais trouver et que je ne pensais pas chercher en ce lieu. Il s'agit d'un traité de réciprocité entre deux cités de Syrie au 3<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. De la même manière, c'est au hasard de promenades dans les rues de Florence que je découvre "l'école d'enseignement réciproque" fondée en 1834 par Cosimo Ridolfi. Si, au plus profond de moi, je n'avais pas voulu trouver des arguments concernant la question qui me tenait en éveil, je serais passé à côté de ces signes sans les voir, sans les chercher.

## ANCRAGE DE LA PENSÉE

L'étayage décisif de ma pensée, je l'ai cherché du côté de la métaphysique de l'intersubjectivité telle que la philosophie personaliste l'a mise en lumière. Ainsi, pour Nédoncelle<sup>3</sup>, la réciprocité des consciences est la relation fondatrice des sujets personnels. Pour moi, la réciprocité éducative n'est pas le résultat de l'éducation, mais sa source : elle est éducatrice.

Mes attaches avec le personalisme de Nédoncelle remontent loin dans mon itinéraire. A 17 ans, en terminale, j'ai découvert le concept de réciprocité des consciences ; il m'a fasciné car il m'apparaissait apporter une lecture du rapport à l'autre d'une pertinence tout aussi décisive que celle de Sartre qui exerçait sur les esprits de l'époque une irrésistible attraction. Quelques années passèrent et lorsque j'entrai à l'Université de Strasbourg, c'est Maurice Nédoncelle qui m'accueillit à la Faculté dont il était alors Doyen. Plus tard je suis devenu son collègue. Mon intuition renoue donc avec cette histoire, qui pourtant ne ressemblait en rien à celle d'un Maître et d'un disciple. Lorsque après sa disparition en 1976 j'ai repris ses ouvrages, ce fut pour vérifier que je pouvais trouver dans sa pensée les points d'ancrage me permettant de fonder ma théorie de la réciprocité éducatrice.

En effet, les analyses purement comportementalistes des interactions demeurent insuffisantes en raison de leur point de butée, l'objet phénoménal lui-même : cet endroit observé, analysé, disséqué, a un envers caché dont il n'est pas question dans ces approches. Ce socle invisible de ce qui apparaît n'est autre que la réciprocité des consciences, qui est pour ainsi dire l'envers sans lequel l'avant des relations demeure pour moi dans une description sans véritable explication.

L'intelligibilité de la réciprocité éducatrice se dévoile dans l'analyse phénoménologique et métaphysique de la relation interpersonnelle où la personne apparaît, non comme un monde clos, mais conscience collégiale. En dialogue avec d'autres courants de pensée, nous pourrions aujourd'hui mettre au jour

3 Nédoncelle, M. (1942), *La réciprocité des consciences*, Paris, Aubier.

de nouvelles façons de penser la personne qui fassent surgir autrui comme composante essentielle de soi. Ainsi, l'éducation des jeunes et des adultes travaillerait de concert à l'épanouissement réciproquement individuel et sociétal de l'être humain.

## ÉCRITURE

Les idées ont leur timbre, les mots leur sonorité, l'harmonique de la phrase relève du style du compositeur. L'écriture permet à la réflexion de s'approfondir, comme si l'esprit trouvait son espace de liberté entre les pleins et les déliés. Ouvrant des prolongements, l'écriture est lieu de recherche. Par le jeu des rebondissements de la pensée sur les mots, les éclairages se multiplient et élargissent la réflexion. Le capital de découvertes s'accroît au fur et à mesure que le texte s'étire sur le papier. Une ville ne se découvre qu'en se parcourant à pied. Ainsi, par la main qui écrit, la pensée se dévoile à elle-même. La recherche passe par le jeu de l'esprit et de l'écriture. Le jeu consiste à sauter d'une idée à l'autre, d'une case à l'autre, de manière rectiligne comme à la marelle, ou en spirale, comme dans le jeu d'oie. Revenir en arrière, s'y reprendre à plusieurs fois, avoir le sentiment que le but s'éloigne et se dérobe alors qu'on le croyait atteint, tout cela semble parfois fastidieux. En réalité, les questions anciennes sont éclairées d'un jour nouveau qui les transforme progressivement en savoir inédit. Ces retours sont la condition des avancées : le mouvement est alternatif et spiralé. C'est là que s'éprouve aussi la réciprocité dans la tête du chercheur. Ainsi, un texte n'est que la trace interrompue des échos que la vie et la parole se renvoient. L'écriture immobilise un mouvement qui se perpétue entre les lignes. Écrire, c'est prendre de la distance par rapport aux itinéraires, pour discerner des jalons, dessiner une suite, annoncer une histoire. Au regard de l'action, c'est un repli : pourtant le texte en déploie le sens.

## BRÈCHE DANS LES MÉTHODES

Un parcours se compose le plus souvent de chemins imprévus et ne fait donc pas encore un itinéraire.

Celui-ci n'apparaît qu'après coup, à la lecture des cheminements. Le recul permet à l'itinéraire de fonder une méthode, en l'occurrence celle de l'école buissonnière, le plus court chemin de la connaissance et de la découverte. Je m'y emploie pour conclure. Provisoirement.

Pour accéder à la logique conductrice de la recherche, l'une des voies à emprunter est d'avoir connaissance de la vie du chercheur, composée de buissons et de bouquets de savoirs, arbustes d'agir et de penser. Seul l'auteur les connaît et peut en parler. Tout être humain, parce que vivant et libre, ne cesse de surprendre : son évolution échappe à toute prévision codifiée dont le caractère absolu ne laisserait place à aucun phénomène fortuit. Ses actes, pour être lus et interprétés, supposent une observation qui croise de multiples points de vue, correspondant aux disciplines académiques. Le regard "humain" qui met en relief les résonances complexes de tout ce qui se joue chez ce vivant, à partir de sa parole, est encore trop absent du discours universitaire sur l'apprentissage. Il est laissé à l'oreille du psychanalyste, à la vision romanesque ou poétique de l'écrivain. Pour moi, il est l'une des composantes de la recherche scientifique en éducation.

En effet, la conscience épistémique est aussi conscience affective : elle enroule les souvenirs, émotions ou idées, sur la spirale de la vie qui à chaque tour leur confère un sens nouveau. Ainsi, je me méfie autant des idées sans émotion que des émotions dont on ne cherche pas le sens, à cette différence près que la signification d'une émotion est encore moins évidente que celle d'une idée. Ma démarche de recherche, je l'appelle "approche expérimentée du développement éducatif de la personne" et sa méthode, "analyse microspéctive" car elle scrute des fragments de vie par le menu pour mettre au jour la dynamique complexe des conduites d'apprentissage, en intégrant la parole des acteurs-auteurs qui les effectuent en vivant et les intériorisent en existant. La vie est pour tout homme le tissage de ses exils et de ses terres promises, de ses élans et de ses blessures. L'existence, c'est la fulgurance de l'esprit, ce point sans épaisseur de la conscience où la personne écrit son histoire à partir du lieu où elle se vit. Là prend tout son sens la notion de lieu de savoir. La Renaissance a donné à la notion aristotélicienne de

lieu un regain d'intérêt. Melchior Cano, parlant des lieux théologiques, y voyait des sièges d'arguments. La propriété d'un lieu épistémique, ou de savoir, est pour moi d'impulser et de révéler dans un même espace-temps un mouvement de recherche et son sens. Il est le point nodal où la science advient, au milieu de circonstances diverses, par une combinaison complexe d'éléments multiples, dont aucun n'entretenait de lien organique avec la production du savoir mais dont la structuration fortuite d'au moins plusieurs d'entre eux donne matière à une invention qui ne se serait pas produite sans eux. Un lieu de savoir est l'endroit où s'éprouve le déclic d'une découverte. C'est donc plus un terrain qu'un territoire, davantage un terroir qui nourrit la recherche que la terre d'un propriétaire. C'est le "tout au long de la vie" de tout un chacun, dont l'étude, jusqu'à l'en deçà de ce qui se voit, rend compte de la dynamique heuristique de la personne toujours en mouvement.

La réciprocité éducatrice constitue le fondement et l'utopie de ma méthode de recherche et de mon itinéraire, dont j'ai préféré évoquer quelques aspects de l'intensité plutôt que décliner l'extension linéaire des étapes. En effet, prenant en compte l'altérité de la conscience apprenante comme fondatrice de la conscience enseignante, et inversement, ma recherche vise à proposer une autre lecture, anthropologique, de l'éducation : la personne parvient à la pensée personnelle et advient à elle-même dans et par ses relations avec autrui à travers les lieux de ses gestes quotidiens. Finalement, La Fontaine n'avait pas tort : "On tient toujours du lieu dont on vient".

Jean-Marie LABELLE

*Professeur de Sciences de l'Éducation  
Université Louis Pasteur de Strasbourg  
Professeur associé à l'Université  
de Montréal*

## QUELQUES PUBLICATIONS "JALONS"

- LABELLE, J.-M. (1977). *Université et éducation des adultes*, préface de Bertrand Schwartz, Paris, Éditions d'organisation, 212 p., traduction espagnole (1979). *Universidad y educacion de adultos*, Madrid, Narcea, 224 p.
- LABELLE, J.-M. (1980). Problématique de l'adaptation de l'Université à son environnement dans l'éducation des adultes, in *L'éducation permanente à l'Université et le défi des années 80*, *La revue de l'AUEPELF*, vol. XVIII, n° 1, p. 133-149.
- LABELLE, J.-M. (1982). L'interdisciplinarité en éducation des adultes, in Michel M. & al. *La question de l'interdisciplinarité*, Association des publications près des Universités de Strasbourg, p. 63-72.
- LABELLE, J.-M. (1990a). Des adultes en formation : théorie et stratégie d'apprentissage, in Adler G. & al. *Personne, société et formation*, Paris, Desclée, p. 91-113.
- LABELLE, J.-M. (1990b). La réciprocité, enjeu de la relation apprenant-enseignant, in *Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur*, Montréal, AIPU, p. 453-457.
- LABELLE J.-M. (1992). Apprendre-enseigner en petits groupes dans un grand groupe. *Actes du congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, Sainte-Foy, Université Laval, p. 235-240.
- LABELLE, J.-M. (1993). Approche andragogique en France au XIX<sup>e</sup> siècle. *Revue Canadienne pour l'Étude de l'Éducation des Adultes*, vol. 7, n°1, p. 81-92.
- LABELLE, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris, PUF. (Pédagogie d'aujourd'hui). 312 p.
- LABELLE, J.-M. (1997). L'éveilleur-éveillé : une identité nouvelle de l'enseignant ? *Cahiers Pédagogiques*, n° 356, p. 63-66.
- LABELLE, J.-M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne, in Danis C. & al., *Apprentissage et développement de l'adulte*, Montréal, éditions Logiques, p. 103-122.
- LABELLE, J.-M. (1998). Penser la Réciprocité, in article Contrat pédagogique du *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Paris, Nathan, (2<sup>e</sup> ed.), p. 225-226 (Réf.).
- LABELLE, J.-M. (1999). Écriture et Parole dans l'Élaboration Concertée d'une Charte d'Éducation, in *Le Portique*, Revue de philosophie et de Sciences Humaines, Strasbourg, n° 4 "Éduquer, un métier impossible ?", p. 103-115.

# ACCULTURATION, ATTRIBUTION DE CAUSALITÉ ET ÉCHEC SCOLAIRE EN AFRIQUE

ARI GOUNONGBÉ

*Ce qui manque au pédagogue, c'est l'ancrage dans une empirie, seule garantie contre l'envol incontrôlé dans les nuées de la spéculation.* Daniel Hameline, 1997, p. 11 (cf. Note 28).

## 1. INTRODUCTION : C'EST UN ACCIDENT...

Deux jours avant de passer un examen réputé difficile, (entendre que l'étudiant est confronté aux exigences et rigueurs qu'imposent matière et professeur), nous avons été victime d'un stupide accident qui aurait pu être grave. La vive douleur qu'il causa scotomisa un moment l'épreuve en perspective mais, assez rapidement, l'étudiant africain (en Europe) que nous étions, accablé par de nombreuses autres épreuves, sans vraiment l'énoncer, reconnut les bénéfices qu'il pouvait retirer de la situation : il détient désormais une cause pour justifier l'échec éventuel à cet examen. Il pouvait arguer auprès de son entourage que son accident ne lui permit pas d'étudier suffisamment (attribution externe) tout en reconnaissant dans son intime conviction qu'il ne maîtrisait pas suffisamment la matière pour répondre aux exigences attendues (attribution interne). Peut-être lui fallait-il cette justification issue de l'inconscient. C'est ce que ne manqua pas de faire sa psychothérapeute d'alors. Être victime d'un accident aussi stupide,

l'avant-veille d'un examen réputé important, était pour elle une manifestation de la névrose d'échec dont il cherchait à se sortir en la consultant. Cette pathologie a la caractéristique de plonger l'élève et son entourage dans la perplexité. En effet, personne ne comprend véritablement et encore moins n'accepte les échecs répétés d'un élève qui, par ailleurs, renvoie sans cesse à son entourage les indicateurs apparents de la motivation au travail : l'engagement, la persistance, la persévérance. Il est perçu par exemple sans cesse travaillant, et les quelques moments de répit qu'il s'offre sont occupés par la préoccupation publique du travail qu'il lui reste à abattre. Il affiche l'impression qu'il ne maîtrise pas lui-même les causes de ses échecs. Le bénéfice évident qu'il en tire, c'est d'apparaître à l'entourage comme la victime d'une conspiration obscure qui se pose sur le chemin de son émancipation. Mais dans la civilisation à responsabilité individuelle où il menait ses études<sup>1</sup>, personne ne s'est véritablement apitoyé sur son sort ; comme cela aurait été, s'il s'était trouvé en Afrique, dans une civilisation à responsabilité de groupe. La conception culturaliste de l'éducation qu'il avait reçue l'avait conditionné à

attendre, dans de pareilles circonstances, que le groupe vienne vers lui pour le soutenir, contrairement à l'approche computationnelle de l'éducation qui procède de l'intérieur vers l'extérieur<sup>2</sup>, de l'individu vers le groupe. L'étudiant africain se souvient avoir été très en colère à l'époque contre sa thérapeute. Là où par ailleurs il aurait été plaint, pleuré et soutenu à coup de gris-gris, prières et autres mots de consolation, il rencontrait chez sa psychothérapeute une attitude lui apparaissant, dans sa logique africaine, profondément injuste, impitoyable, non seulement parce que son intervention lui permit de percevoir la dimension inconsciente du stupide geste qui occasionna une urgence hospitalière, mais également parce qu'elle le renvoya à la terrible solitude de la responsabilité individuelle. Il comprit également que son interprétation lui signifiait la répétition du mécanisme d'échec dans lequel il se mettait, autant que la mise en échec de son travail. Il n'était donc pas exclu, que la menace d'échec qu'il faisait planer sur le travail psychothérapeutique en cours, ait stimulé une intervention guidée par un contretransfert d'irritations. De toute cette psychothérapie, il retient surtout le déplacement de sens auquel procède ce travail sur soi ouvrant la construction de nouveaux cadres de compréhension aux déboires scolaires. Fini la fatalité de l'échec, les résignations stériles, les accusations malsaines et les attributions projectives. Place désormais à la prise en main saine et responsable de la scolarité. Et dans une société à pensée culturaliste, il appartient à l'enseignant d'installer les élèves dans une relation d'objectivité par rapport à l'apprentissage, ou tout au moins de bien situer la place des soutiens coutumiers<sup>3</sup> dans la relation de formation. C'est vrai, tout un chacun possède des rituels pour juguler l'angoisse et faire face au stress intense que génère une importante épreuve. Se lever du pied gauche ou du droit, faire l'aumône, tel habit a souvent porté chance, c'est donc une raison pour l'enfiler en cette occasion ...

Notre position de clinicien disposant d'une consultation pour élèves (du secondaire) et étudiants (des facultés) en difficulté scolaire dans un hôpital universitaire, nous met en position d'écoute d'un certain nombre de récits d'attribution relatifs aux échecs scolaires. Cette position nous a souvent

interpellé dans notre fonction d'enseignement de la psychopédagogie. Longtemps, nous nous sommes demandé s'il ne serait pas utile et pertinent de mettre à la portée de nos étudiants, certains enseignements relatifs aux difficultés scolaires tirés des récits de la clinique psychologique. Nous aimerions ici, à l'aide d'une partie de résultats obtenus il y a quelques années sur la relation projective à l'école et d'un cas clinique, montrer comment progressivement se met en place un processus de sensibilisation des élèves-professeurs que nous encadrons, à certains facteurs ac/culturels intervenant dans les échecs scolaires. Cette approche conduira nécessairement à la prise en compte de l'affectivité dans l'apprentissage scolaire et de son rôle dans la construction de moyens compensatoires pour atteindre le but (souvent hélas) représenté de l'école : la réussite.

Le système scolaire de manière générale, plus sûrement celui qui est inspiré de l'idéologie coloniale, laissait très peu de place à la fantaisie, au jeu et à l'émotion dans la classe. Ayant évolué dans cette école, très tôt nous avons eu (confusément alors) la conviction qu'elle ne se produisait pas sur un terrain vierge de toutes connaissances, d'histoire et de culture comme ont voulu le prétendre nos maîtres d'Afrique ou d'ailleurs. Grandissant et disposant d'outils d'abstraction de plus en plus élaborés, nous nous sommes interrogé sur la place du culturel dans les apprentissages scolaires. Interrogations confuses et manquant de conviction parce que la question était absente de l'air du temps pendant nos études secondaires et universitaires. Elle fut discrètement posée lors d'une thèse portant sur l'espace psychique acculturé.

D'un point de vue cognitif, son développement actuel trouve force et soutien dans la psychologie cognitive des apprentissages scolaires par la voix autorisée de Jérôme Bruner. Ce cognitiviste convaincu conforte de plus en plus dans l'idée qu'il convient désormais de tenir compte des réalités culturelles dans l'apprentissage scolaire. Ses deux livres, récemment traduits en français, rassurent dans l'idée que *la culture donne forme à l'esprit* et que *l'éducation constitue une entrée dans la culture*<sup>4</sup>. Pour avoir vécu de l'intérieur les effets des perturbations culturelles liées aux phénomènes d'acculturation, l'approche constructiviste inspirée de la

psychologie cognitive ne peut plus faire l'économie du fait que "c'est la culture qui procure l'outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir"<sup>5</sup>. C'est ce souci de contextualisation ou de recadrage culturel, initié dans notre enseignement, qui guide la présente lecture que nous faisons de certains échecs dans l'éducation scolaire en Afrique.

D'un point de vue affectif, nous avons été interpellé par le rôle de la culture dans la mise en place de résistances ou d'un complexe de défenses que tout être humain place devant un corps étranger inconnu à sa culture comme l'école et ses enseignements. Georges Devereux et ses élèves nous ont aidé, il y a une quinzaine d'années à travers des essais d'ethnopsychiatrie, à mieux situer la fonction psychique de la culture. Comprise comme un système standardisé de mécanismes de défense, elle rejoint le psychisme en ce que "rien ne peut survenir à l'intérieur de leur espace qui soit insignifiant. Qu'une situation imprévue se présente et elle est immédiatement codée et, par conséquent, interprétée en termes déjà structurés"<sup>6</sup>. À ce niveau de compréhension de l'une des fonctions psychologiques de la culture, une question nous habite sans cesse dans nos rapports pédagogiques avec les élèves-professeurs. Comment accueillent-ils les théories de la psychologie et de la pédagogie que la science moderne leur propose ? Comment situent-ils leurs propres récits culturels dans une logique scientifique, frappée dans leur entendement (leurs réactions en témoignent sans cesse), du sceau de l'extranéité. Au début de notre pratique, nous nous sentions limité par la reproduction de "l'orthodoxie pédagogique", celle que nous avons vu faire, celle que nous avons entendue par les enseignements reçus, et celle que nous avons lue dans les livres où peu de place est laissée au relativisme culturel. Les questions de nos élèves qui se développent sans relâche sous nos yeux avec répétition et insistance obligent progressivement à sortir des sentiers battus et à découvrir quelques auteurs si peu abordés dans les traités généraux de psychologie, de pédagogie : Dasen, Bruner, Patricia Greenfield, Berry, Witkin, Jacqueline Rabin, Tapé Gozé, Vygotsky, Camilleri, Deregowski, Jahoda, Whiting, etc.

## 2. DEUX OBSERVATIONS D'ATTRIBUTION

Nous avons été récemment interpellé par les attributions développées par des étudiants pour justifier une bonne ou une mauvaise prestation à l'oral de psychopédagogie. Ceux qui avaient le sentiment d'avoir réussi, d'abord se présentaient avec assurance, ne se trompaient pas sur leur bonne performance mais surtout l'attribuaient à des composantes internes, l'effort et l'intérêt qu'ils ont porté aux cours. Ceux qui ont connu l'échec s'inscrivent dans des dynamiques attributionnelles plus externes qu'internes, la famille et l'environnement de travail peu propices à la concentration, l'organisation des épreuves qui laissent peu de temps aux révisions, quand ils ne trouvent pas le professeur exigeant. Certains reconnaissent volontiers n'avoir pas pris la peine d'étudier ce cours alors que d'autres plus nombreux disent n'avoir pas eu beaucoup de chance dans le tirage au sort : "j'ai tout appris, monsieur, sauf ce chapitre que j'ai tiré". Le hasard et la chance sont ainsi mis en cause. Heider<sup>7</sup> l'avait mentionné, tout individu possède une psychologie naïve qui lui permet de comprendre ce qui lui arrive. La notion d'attribution serait d'ailleurs née avec Heider de l'analyse de cette psychologie naïve. Ce qui lui permet d'en donner une définition toute simple : "L'attribution est la recherche par un individu des causes d'un événement... Sa fonction principale procède pour cet auteur du besoin d'éviter le déséquilibre cognitif"<sup>8</sup>. Dans un travail portant sur l'attribution causale de la réussite et de l'échec, James, E. R. & al (1974) avaient apporté quelques réponses issues de l'expérimentation aux attributions internes et externes. Ils avaient montré que les sujets en conditions de réussite ont tendance à attribuer leur succès à des causes internes et instables (l'effort par exemple) alors que les sujets en échec l'attribuent plutôt à des causes stables, externes sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle (la capacité, la difficulté de la tâche). Autrement dit, comme le mentionnent ces auteurs, les individus, de manière générale, s'attribuent le mérite de leur succès et évitent de prendre la responsabilité de leur échec. Le langage scolaire traduit bien ce comportement : il est courant d'entendre l'étudiant dire,