



N° 9

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'EDUCATION**

N° 9

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'EDUCATION**

**PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

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

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder

Secrétaire de rédaction : Christiane Étévé

Comité de rédaction : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,
Claire Dartois, Christine Dubos, Christiane Étévé,
Geneviève Lefort, Andrée Rodde, Nelly Rome,

Édition & Fabrication

Coordination: Philippe Champy

Édition électronique : Jean-Pierre Houillon

Maquette de couverture : J. Sachs

Saisie : Jacqueline Bigot, Dalva Chavès

Impression : Instaprint, Tours

Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP
ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition.

L'original a été produit sur imprimante laser
au CIRCÉ (CNRS) grâce au logiciel TEX.

Adresser vos remarques, demandes d'abonnement, suggestions au
Centre de Documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
tél. (1) 46.34.91.44

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture	
<i>D'une culture musicale et philosophique aux sciences de l'éducation</i> par Maurice Debesse	7
Itinéraires de recherche	
◊ <i>Du métier d'instituteur au métier de chercheur en éducation</i> par Pol Dupont	13
◊ <i>Sociologue de l'éducation, de Toronto à Montréal</i> par Claude Lessard	18
Repères bibliographiques	
<i>L'interculturel</i> par Martine Abdallah-Preteille	29
Communication documentaire en sciences de l'éducation	49
<i>Quinze ans de lecture dans une École normale. Chartres 1968-1984,</i> par Nelly Kuntzman, 49. <i>Nouveaux instruments de travail en sciences de</i> <i>l'éducation</i> par Jean Hassenforder, 56.	
Innovations et recherches à l'étranger	59
Apprendre à penser : une approche globale, 59. - Écoles : le choix libre des parents, 61.	

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports	66
Articles de périodique	99



É T U D E S

LES AUTEURS

Martine Abdallah-Pretceille est directrice de l'École Normale de Clermont-Ferrand et chargée de recherche à l'INRP.

Maurice Debesse a été professeur à la Sorbonne jusqu'en 1973. C'est un des pionniers de l'enseignement des sciences de l'éducation en France.

Pol Dupont est président de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons (Belgique).

Nelly Kuntzman est bibliothécaire-documentaliste à la bibliothèque de l'École Normale de Chartres.

Claude Lessard est vice-doyen aux études à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal (Canada).

D'UNE CULTURE MUSICALE ET PHILOSOPHIQUE
AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION
par Maurice DEBESSE

Musique et lecture m'ont suivi tout au long de ma vie. La musique servant de contrepoint à mes lectures. Violon, direction de chorale, audition, de disques, concerts..., ont gardé pour moi un intérêt majeur, après que la carrière de musicien que je souhaitais eut été abandonnée à la mort de mon père, survenue pendant la Première Guerre mondiale. Aujourd'hui, répondant au titre de la chronique qui m'est proposée, je vais parler essentiellement de mes lectures, de ces itinéraires qui dessinent un très large éventail, en même temps qu'un entassement qui va de l'enfance jusqu'à aujourd'hui.

1 • Les prélectures

Elles sont apparues avant la lecture proprement dite sous la forme de chants (j'étais à l'école communale de Firminy, ma ville natale). J'ai appris à lire d'une façon assez précoce et un peu insolite, sous la lampe, auprès de ma mère, à ce moment-là institutrice dans un village de la Loire, en triant les petites pâtes à potage en forme de lettres de l'alphabet (je devais avoir quatre ans) ; j'ai commencé à lire vers cinq ans et lorsque j'ai su lire (vers 5/6 ans), j'ai appris en même temps le solfège, ce qui a permis cette dualité musique/lecture. Au début de la guerre de 1914 (j'avais 10/11 ans), je suis devenu moniteur pendant quelques semaines, dans l'école où j'étais moi-même élève, parce que les instituteurs étaient à la guerre ; cela avait bien marché. On peut y voir un signe pour une orientation ultérieure vers l'éducation.

2 • Les hyperlectures

J'étais donc à cette époque (10/11 ans) à Firminy, et il y avait dans sa banlieue, "au Vigneron" la riche bibliothèque *Holtzer* du nom du propriétaire des aciéries. Je disposais là de lectures très variées ; je revois encore le petit catalogue que j'y avais acheté et dans lequel je piochais abondamment. J'ai fait alors toutes sortes de lectures à la fois très précoces et prématurées. C'est ainsi que j'ai lu notamment Nietzsche (*Ainsi parlait Zarathoustra*) qui m'a fait une impression très forte, même si je ne comprenais pas tout, et un autre livre *Etre simple*, écrit par un protestant, le pasteur Wagner ; ce désir de simplicité est depuis lors resté un idéal pour moi. Je lisais jusqu'à deux livres par jour.

C'est aussi l'époque de mes premiers achats de livres ; avec les sous qu'on me donnait, j'achetais, par exemple, *Le Discours de la méthode* de Descartes, *Les Provinciales*, puis *Les Pensées* de Pascal et aussi les *Maximes et Réflexions* de Vauvenargues, que j'ai retrouvé beaucoup plus tard lorsque j'étais prisonnier

à l'Oflag 17A qui se trouvait proche de la région où avait souffert l'officier Vauguenargues pendant la retraite de Bohême au temps de Louis XV.

Tout ceci pour dire qu'il y avait, dans le choix des lectures que je faisais, une orientation vers des auteurs apparentés à une philosophie où intervenaient vivement la poésie et le sentiment (je pense en particulier à *La lettre sur l'enthousiasme* de Shaftesbury qui est intervenue dans ma formation beaucoup plus tard).

3 • Lectures à majuscules

Elles ont été importantes pour accompagner les études que je faisais à cette époque ; par exemple lorsque je préparais à Versailles en 4ème année d'École Normale, le concours de Saint-Cloud, j'ai découvert Bossuet. Nous avions au programme trois de ses sermons (*De l'éminente dignité des pauvres dans l'église ; De l'honneur du monde ; De l'ambition*). Dans le sermon sur *L'honneur du monde*, il y a des phrases qui ont marqué le jeune adolescent que j'étais, grâce au professeur d'École Normale qui nous les faisait aimer et comprendre : Gabriel Brunet. Agnostique, il était également une critique littéraire remarquable au Mercure de France vers cette époque 1925-30. Il nous découvrait le "tour d'esprit" de l'auteur, son caractère, nous le rendait très vivant et sympathique, si bien que certains des passages de ses sermons demeurent intacts dans ma mémoire et ont nourri à mon insu ma pensée pendant tout un demi-siècle.

a - Un prof d'histoire géographique qui a mal tourné...

Lorsque j'étais à Saint-Cloud, j'ai fait beaucoup de lectures. Entré dans la section "histoire-géographie" de cette école, j'ai "viré" vers la psychologie, ce qui m'a fait dire plus tard que j'étais un professeur d'histoire-géographie qui avait mal tourné.

J'étais soumis à l'action très forte de notre professeur de philosophie, C. Melinand. Son livre *Sois juste* m'avait paru important parce que sa conception de l'idée de justice était capable de redéfinir toute la morale ; elle est devenue essentielle dans mes réflexions sur la morale dans l'éducation des jeunes.

De cette époque date aussi l'influence d'Henri Wallon et d'Henri Delacroix, mes futurs directeurs de thèse. Ils ont eu une action sur moi par leurs cours que je suivais à la Sorbonne et par leurs ouvrages. Mais à côté de ces deux hommes qui ont été mes maîtres à penser pendant que je préparais mon doctorat, d'autres universitaires m'ont permis d'élargir encore l'éventail de mes intérêts, qu'il s'agisse de géographes comme Demangeon ou de Martonne.

Leur conception de la géographie physique et de la géographie humaine m'a beaucoup aidé dans ce que sera beaucoup plus tard pour moi *La géographie de l'éducation* - c'était là une chose nouvelle au moment où je défrichais ce terrain. Une autre personne à laquelle je dois beaucoup à la même période est le sociologue Paul Fauconnet qui était chargé d'un cours préparant les futurs inspecteurs primaires (j'y venais, comme d'autres, sans avoir jamais cherché à devenir moi-même inspecteur) ; c'était un esprit très ouvert qui nous faisait

faire des exposés. Il m'a rendu un grand service en ne me détournant pas de la sociologie, ainsi qu'on va le voir tout à l'heure à propos d'Auguste Comte.

b - La rencontre de Gaston Bachelard et de ses oeuvres

Je préparais le doctorat en exerçant comme professeur d'histoire-géographie à l'Ecole Normale de Châlons-sur-Marne puis à celle de Dijon. Comme, depuis Saint-Cloud, Melinand m'avait encouragé à m'orienter vers la psychologie, j'ai à ce moment-là bifurqué très nettement et ce sont des *lectures de psychologie* que j'ai faites avant tout. Puis, à la faculté de Dijon, j'ai découvert Gaston Bachelard dont j'ai été l'étudiant pendant plusieurs années. C'était une personnalité très vivante, foisonnante d'idées sur toutes sortes de sujets et d'auteurs (G. Roupenel, épistémologie, etc.).

Je l'ai d'ailleurs retrouvé plus tard à Paris, lorsque j'ai été nommé à la Sorbonne.

c - L'université de captivité

Le quatrième élément de ces lectures, c'est la période de ma captivité à l'Oflag 17A, longue de 59 mois. J'éprouvais à nouveau une fringale de lectures, reçues de France et que j'utilisais pour les cours que je donnais alors avec beaucoup d'autres à nos camarades, dans ce que nous appelions *l'université de captivité*. Il y avait là des personnalités de premier plan et j'y ai subi la forte influence d'amis (les professeurs étaient en même temps des amis - d'infortune, bien sûr). Le plus proche de moi était le philosophe Raymond Ruyer avec qui je suis resté en contact étroit lorsque, à mon retour, j'ai été appelé à la Faculté de Strasbourg ; il s'était intéressé d'abord à Cournot, puis il fit une série de recherches sur le structuralisme dont il devint un très grand spécialiste.

Cela le conduisit aux Etats-Unis où il se rendit célèbre pour ses travaux dans les universités américaines. J'ai subi également l'influence du biologiste Etienne Wolff qui était à ce moment-là maître de conférences.

Je l'ai retrouvé à Paris après la guerre, lorsqu'il a été nommé au Collège de France. Nous sommes toujours restés amis par la suite.

d - Période de demi-latence

De 1945 à 1955, j'ai lu beaucoup moins, et je me suis terriblement méfié de la lecture "à tous crins" A la faculté de Strasbourg, j'ai été pris par des travaux qui m'ont obligé à pratiquer une observation méthodique des enfants, aussi rigoureuse que possible (ses degrés : observation accidentelle, observation contrôlée, observation expérimentale). C'est l'époque où nous avons mis sur pied avec ma collègue Madame Favez-Boutonnier les centres psycho-pédagogiques qui étaient nés à Paris au lendemain de la guerre (le premier, le centre Claude Bernard est resté le plus célèbre). Dans l'académie de Strasbourg, nous avons aussi eu nos centres psycho-pédagogiques.

Cette activité, par les enquêtes et expérimentations qu'elle exigeait auprès des enfants difficiles, semblait tourner le dos à la frénésie de lecture qui avait été la mienne depuis ma jeune enfance ; j'avais autour de moi des collègues philosophes à la faculté de Strasbourg, qui étaient eux-mêmes d'effroyables liseurs.

Ils venaient me voir dans mon bureau, moins pour moi que pour m'emprunter des livres.

Ce qui malgré tout m'a permis de maintenir une certaine activité de lecture pendant cette période, ce sont les cours dont j'étais chargé et qui exigeaient beaucoup de références ; mais là encore, je me suis rendu compte que je n'avais pas pris la lecture au sens livresque du terme, puisqu'elle servait les recherches de mes étudiants. C'est une méthode que j'ai gardée lorsque j'ai été nommé à la Sorbonne et quand j'ai organisé à ce moment-là des travaux pratiques dans les écoles parisiennes.

A l'imitation de la faculté des sciences, j'ai ouvert les premiers séminaires de recherche qui n'existaient pas dans les facultés des lettres. Au bout d'un an ou deux, ces séminaires ont été officialisés par l'administration. Les lectures sont restées un aliment de mes enseignements. Afin de ne pas répéter mes cours, je réalisais un travail de défrichage incessant où les lectures avaient une place importante, car elles alimentaient la discussion et la réflexion.

4 • Lectures foréziennes

Je suis né dans le Forez, au pays de *l'Astrée*, d'Honoré d'Urfé et il y a eu là matière pour moi à un travail auprès de la Société savante du Forez, (*LA DIANA*) qui s'est matérialisé par des exposés, des participations à des colloques au Château de la Batie aussi bien qu'à Paris où les amis d'Honoré d'Urfé ont une association. Ces lectures ne sont pas très éloignées, malgré les apparences, de mes préoccupations professionnelles. Dans *l'Astrée*, il y a en effet toute une philosophie de l'éducation. On s'en est rendu compte lorsque M. Auba a fait récemment une conférence sur la pédagogie de *l'Astrée*.

5 • Lectures littéraires

Elles ont été très nombreuses et sans être liées à la recherche et aux sciences de l'éducation, elles témoignent d'une motivation personnelle. Par exemple, j'aime les poètes, Musset et Paul Valéry. Pour ce dernier son recueil *Charmes* et ses livres de réflexions *Variétés 1*, *Variétés 2*, *Variétés 3* qui m'ont permis de revoir mes problèmes à la lumière d'une pensée audacieuse (c'est dans *Variétés* qu'on trouve, par exemple cette formule célèbre : "Nous autres civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles" Dans ce large éventail de lectures, il y avait des lectures de sous-bassement et des lectures d'accompagnement. J'ai beaucoup étudié le philosophe Cournot pour tout ce qu'il a apporté à la pensée du XIXème siècle dans l'axe d'un renouvellement de l'éducation, ainsi que Jean-Jacques Rousseau sur lequel je me suis souvent appuyé, (*Les confessions*). Je citerai également les ouvrages d'Alfred Binet, d'Edouard Claparède, de Marx (ceux de sa jeunesse) et de Freud.

6 • Les contre-lectures

A côté des lectures faites pour le plaisir, existent aussi les lectures forcées. Un exemple, pour moi, est la lecture du *Catéchisme positiviste* d'Auguste Comte.

A l'oral du Diplôme d'Etudes Supérieures, première phase de mon travail de thèse sur *la crise d'originalité juvénile*, le professeur Georges Dumas, médecin psychiatre, avait tenu à ce que je dépouille les travaux brésiliens de l'école positiviste.

Certes, j'avais lu auparavant le *Cours de philosophie positive* (1830), puis, après la rencontre d'Auguste Comte avec Clotilde de Vaux, son *Système de philosophie positive*, mais j'étais réticent devant son rejet de la psychologie (celle de son temps, à base d'introspection). Comme j'étais déjà très orienté vers l'individuel plutôt que vers les mouvements sociaux (grégaire ou non), j'étais perplexe devant les thèses du grand philosophe des "trois états"

Récemment, un numéro spécial de la *Revue de Philosophie* consacré à Auguste Comte, a ravivé ces pénibles souvenirs. Ses prises de position hostiles à l'utopie, à la révolution, me paraissent encore aujourd'hui terriblement systématiques.

Pour Auguste Comte, la psychologie est la plus dangereuse des sciences. Seule la sociologie compte à ses yeux.

7 • Nouveaux freinages dans mes lectures

Quand j'étais professeur d'histoire-géographie, la géographie de l'éducation n'existait pas en face de l'histoire de l'éducation. J'ai beaucoup travaillé pour définir cette géographie de l'éducation (voir *Traité des Sciences Pédagogiques*).

De même l'éducation comparée était à son début et là encore j'ai dû déchiffrer ce terrain nouveau.

Lorsque j'enseignais à la faculté de Strasbourg puis à la Sorbonne, j'ai eu le sentiment d'être happé, car j'étais invité dans de nombreux pays étrangers et devais présenter à des publics variés la psycho-pédagogie, jouant le rôle du "commis voyageur" et "semant à tous vents" avec l'espoir que tout ne serait pas perdu.

8 • Retour aux lectures

Que ce soit dans mes réflexions, lors des séminaires de 3ème cycle ou dans mes écrits, j'ai donné beaucoup de place à l'*analyse* elle-même, si importante dans le travail de théorisation. J'en donne pour exemples la distinction entre la "psychologie de l'éducation" et "psychologie pédagogique" dans le *Traité de Sciences Pédagogiques* que j'ai dirigé avec Gaston Mialaret ; ou la différence entre "études" et "recherche" entre "pluridisciplinarité" et "interdisciplinarité" entre "lectures" et "images" distinctions qui amènent à prolonger les travaux de Piaget et Wallon sur la formation intellectuelle de l'enfant. Toutes ces analyses

sont primordiales pour l'enseignant qui s'intéresse à l'éducation mais aussi aux sciences de l'éducation.

A côté des lectures d'analyse, il y avait aussi *les lectures de découverte*. Pour ma thèse, je me suis, par exemple, beaucoup inspiré de lectures sur Frédéric II. Cette révolte du futur souverain de Prusse contre l'autorité d'un père despotique m'a aidé à préciser le concept de la *crise d'originalité juvénile*.

9 • Bilan et perspectives

La diversité de mes lectures a entraîné la diversité des approches dans le domaine des sciences de l'éducation, et contribué à poser le problème du pluralisme de ces sciences en même temps que celui de leur unité. J'ai commencé par m'intéresser à l'adolescence, puis ce thème a été doublé par celui de "la petite enfance". Enfin, l'âge venu, la relecture de *Stanley Hall* m'a conduit à étudier les rapports entre les forces montantes de l'adolescence et les forces déclinantes de la sénescence.

Dans cette perspective, l'histoire qui tend à englober toutes les sciences humaines donne le sens du relatif et met en garde contre les écueils de l'imaginaire. Notre connaissance des sciences de l'éducation est en devenir ; elle est attentive aux problèmes que ces sciences posent. Ainsi s'ouvre tout un champ de réflexions pour la nouvelle génération de chercheurs et d'auteurs.

Conclusion

Si, pour cet *Itinéraire*, j'ai parlé de ma vie d'universitaire, c'est que je ne peux pas dissocier ma carrière tournée vers l'élaboration des sciences de l'éducation des lectures qui l'ont suscitée, alimentée et enrichie. Mais il serait faux de penser que je ne trouvais pas de nombreuses heures pour des lectures moins sévères, toujours accompagnées des plaisirs musicaux.

Maurice DEBESSE

DU MÉTIER D'INSTITUTEUR
AU MÉTIER DE CHERCHEUR EN ÉDUCATION
par Pol DUPONT

1 • Point de départ : hors la recherche

Instituteur... C'était mon souhait qui plongeait ses racines je ne sais trop où..., aux confins sans doute de plusieurs courants de vie personnels...

D'abord, il y avait deux enseignants dans ma famille pour qui le "métier" paraissait, à mes yeux, attrayant... Souvent, je parlais avec eux et je cherchais même avec eux car j'étais, à certains moments, mêlés à leurs préoccupations personnelles. Ce courant d'influence me paraît cependant le moins puissant car, jamais, ils ne m'ont vanté ni dénigré leur métier : je crois que, tout simplement, ils le vivaient bien...

Un deuxième courant, plus important, est sans doute cette école de village que j'ai fréquentée où les choses de la vie sont plus proches des choses de l'école : il y a, me semble-t-il, avec le recul du temps, une plus grande osmose entre l'école et son environnement ; les faits sont plus vite intégrés et le travail scolaire y prend un sens tout particulier.

Enfin, très certainement, il y a cet instituteur de village qui enseignait à la fois en 3ème, 4ème, 5ème et 6ème année... avec quelle énergie.. ! Non pas une énergie physique mais bien une énergie à nous faire découvrir... J'ai l'impression qu'il ne nous a jamais enseigné mais qu'il nous avait toujours mis sur le chemin de l'étonnement, de la découverte... C'était nous qui trouvions... Il avait cette façon de rester fort effacé et en même temps de nous suggérer beaucoup de choses, beaucoup d'interrogations, beaucoup de réflexions... Pour reprendre le titre d'un ouvrage qui correspond fort bien à sa personnalité, il nous donnait soif...(1) J'ai donc eu cette chance de vivre dans l'immersion d'une école de village avec un maître qui avait la capacité de provoquer en nous l'étonnement...

Ainsi donc, je fus instituteur... pendant dix années... d'abord en première année où j'ai les meilleurs de mes souvenirs faits de... difficultés mais aussi de joies professionnelles : c'est là, dans le bain d'innocence et de spontanéité créé par les enfants, que mes premières interrogations ont surgi.

Pourquoi, tout d'un coup, à un moment donné, tel enfant avait acquis les mécanismes de la lecture et progressait alors à pas de géant ; par contre, tel autre restait bloqué plus longtemps... Ces interrogations sans réponse sur le moment se répétaient pour d'autres observations que j'avais pris l'habitude de consigner dans ce que j'appelais mon journal de bord situé en fin de mes préparations.

Journal de bord est un grand mot qui ne convient certainement pas car il s'agissait de remarques ponctuelles qui, pour moi cependant, avaient toute leur importance... Qu'avais-je fait ? A quel moment ? Quel était l' "état" de

l'enfant ? Pourquoi cet élan de compréhension de tel enfant à tel moment de l'année ? Que n'avais-je pas fait pour cet autre enfant ? Pourquoi ce blocage prolongé ?

Mes interrogations sont souvent restées sans réponse ou avec des bribes d'intuitions et d'interprétations très sommaires...

Cependant, durant ces dix années "hors la recherche" mes questions étaient si nombreuses et si importantes pour moi qu'il fallait tenter de trouver une explication qui tienne... !

2 • Le noeud : une approche de la théorie

En fait, si les premières "chances" étaient cette école de village et mes premières années de pratique, ma seconde chance fut cet Institut supérieur de pédagogie du Hainaut enfanté par Fernand Hotyat et son équipe (2), sorte de préfiguration d'une éducation permanente à un moment où ces mots n'avaient pas encore toute la valeur qu'on leur connaît aujourd'hui.

Cet institut était destiné aux enseignants et les cours qui y étaient dispensés pendant trois années, le soir, correspondaient à deux candidatures à l'université.

Dans cet institut, se retrouvaient uniquement des enseignant(e)s en mal de perfectionnement personnel et sans doute aussi en mal de trouver une réponse aux multiples interrogations que peut poser la pratique quotidienne.

Cette première approche pour moi de la théorie psychopédagogique fut extrêmement riche car tous les praticiens que nous étions avions, pour chaque théorie, des exemples vécus que nous discutions avec nos enseignants.

J'ai ainsi vécu Piaget "dans la pratique" compris beaucoup mieux Decroly (3) et bien d'autres pédagogues, utilisés les techniques statistiques les plus récentes sans lesquelles, à l'époque, je me disais que toute science, fut-elle humaine, ne pouvait avoir une crédibilité.

Puis, tout en restant instituteur, ce fut l'Université libre de Bruxelles où j'ai rencontré un pédagogue, philosophe de surcroît, *Sylvain De Coster* (4), dont les idées gravitaient autour de l'indispensable complémentarité et la nécessaire interdisciplinarité.

Il me semblait comprendre ces réflexions et voir leurs implications dans l'éducation : c'était en fait l'ouverture vers les multiples variables explicatives de l'acte éducatif.

Vandevelde (5) lui aussi, avec énormément de rigueur, m'a apporté une profonde réflexion sur l'analyse de l'acte d'enseigner.

En réalité, la seconde chance fut donc ce va-et-vient constant qu'il m'était possible de faire entre la théorie et "ma pratique" va-et-vient d'une grande richesse que je retrouve aujourd'hui dans l'ouvrage de Ferry (6).

Ce fut aussi de rencontrer des pédagogues praticiens qui pouvaient expliquer et utiliser avec des mots simples les théories les plus sophistiquées.

3 • L'élan : un saut vers la recherche

D'abord professeur de psychopédagogie dans mon ancienne école normale, puis attaché à l'Université de l'Etat à Mons (Belgique), mes ouvrages privilégiés, il y a de cela treize ans, tournaient autour de *Rogers* (7) (dont je trouvais les idées exceptionnellement lumineuses) et de l'analyse institutionnelle (8), deux mondes apparemment inconciliables mais que l'on ne pouvait à mon avis exclure l'un de l'autre.

Rogers, c'était sans doute mon instituteur de village... L'analyse institutionnelle, c'était aussi l'influence des enseignements de Hotyat et de De Coster, mes professeurs d'université.

Rogers, c'était encore certainement l'influence d'un premier long séjour au Québec qui m'avait plongé dans une culture où le développement de la personne était primordial. Ce séjour canadien m'avait mis en contact avec *Limoges* (9) qui en 1976, avait créé le *Stimulinteraction*, outil d'analyse de la relation pédagogique.

L'analyse institutionnelle, c'était également Lapassade, Lobrot que j'avais eu la chance de rencontrer à un séminaire organisé par *Ardoino* (10).

Cette première grande recherche qui mène à un doctorat, c'est sans doute mon instituteur qui me l'a "suggérée" dans l'inconscient de ma personne : c'est l'analyse de la dynamique de la relation éducative... C'était la pensée rogérienne qui, momentanément, prenait le dessus...

La dynamique de la classe (11) sortait des presses vite suivie de *Pratique de la classe* (12) comme si, revenait au galop, l'indispensable association théorie-pratique qui avait été mon point de départ.

Attaché à la formation des maîtres à l'Université de Mons, mes recherches gravitent autour de l'enseignant dans sa classe (13), recherches influencées par les travaux de Léon, Ferry, Mialaret d'une part et Abraham (14) d'autre part qui, en créant l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant, a donné une impulsion à une meilleure approche de la complexité du maître.

4 • Une orientation nouvelle de recherche

L'analyse de l'institution scolaire, dont l'enseignant n'est qu'un des éléments, me paraît maintenant source de multiples recherches fructueuses.

En fait, ce thème institutionnel de réflexion m'a été inspiré par les multiples études américaines et réalisations canadiennes, d'une part, mais également par les ouvrages de *Crozier* (15) et *Paty* (16), d'autre part.

Leur minutieuse approche des problèmes m'amène à penser que la qualité de l'institution scolaire n'est jamais un accident... mais le reflet d'une structure particulière véhiculant une dynamique d'école qu'il convient de mieux appréhender.

C'est d'ailleurs avec *Paty* (17) qu'une réflexion sur l'amélioration de la qualité

de l'école a été élaborée et que d'autres travaux ont ou seront produits (18).

L'analyse institutionnelle de l'école m'apparaît ainsi comme un élargissement indispensable de mes préoccupations premières ; de même, la politique éducative, dans le sillage de ce que l'on pourrait appeler l'administration scolaire, retient toute mon attention et jette, sur mes projets d'études en cours, une dimension sociologique et organisationnelle qui était passablement absente jusqu'alors.

Il n'empêche que la formation initiale des maîtres reste cependant une de mes préoccupations principales.

5 • De quoi demain sera-t-il fait ?

J'ai grande attirance pour les philosophes et, en dehors des lectures associées à mes intérêts premiers, "La Nouvelle Alliance" (19), "Le Macroscopie" (20), "Les Options en éducation" (21), "On ne finit pas d'apprendre" (22), etc., me paraissent receler des mines de perspectives.

J'ai le sentiment que les notions d'interdisciplinarité et de complémentarité, l'analyse des systèmes (comme la phénoménologie) peuvent beaucoup apporter à la recherche en éducation.

Dans le même ordre d'idées, il m'apparaît inévitable que des centres interdisciplinaires d'études sur les problèmes éducatifs se créent, qui apporteraient ainsi un éclairage multiple et complémentaire sur les différents aspects de l'acte d'enseigner.

En fait, si l'on parle de trajectoire de recherche, j'ai la nette impression de toujours repartir à zéro, l'acquis antérieur n'étant qu'un nouveau point de départ.

Une sorte de dynamique héraclitéenne... !

Pol DUPONT

BIBLIOGRAPHIE

- (1) FOURCADE (R.).- *Motivations et pédagogie, leur donner soif.*- Paris : E.S.F, 1975.
- (2) L'Institut de pédagogie créé par Fernand Hotyat a donné naissance à la Faculté des Sciences Psycho-Pédagogiques de l'Université de l'Etat à Mons.
- (3) DUPONT (P.).- "Premiers pas pour apprendre et pour vivre... !" in KERCKHOVE (W.).- *A propos du Dr. Ovide Decroly.*- Renaix : Imprimerie A2, 1984.
- (4) HOTYAT (F.), DE COSTER (S.).- *La sociologie de l'éducation.*- Bruxelles : Institut de Sociologie, 1970.
- (5) VANDEVELDE (L.), VANDERELST (P.).- *Peut-on préciser les objectifs*

en éducation .- Paris : Bruxelles : Nathan-Labor, 1975.

VANDEVELDE (L.).- *Aider à devenir* .- Paris : Bruxelles, Nathan-Labor, 1982.

(6) FERRY (G.).- *Le trajet de la formation* .- Paris : Dunod, 1983.

(7) ROGERS (C.).- *Liberté pour apprendre ?* .- Paris : Dunod, 1972. Je crois avoir lu les principales publications et travaux relatifs à Carl Rogers.

(8) LOBROT (M.).- *La pédagogie institutionnelle* .- Paris : Gauthier-Villars, 1972.

LAPASSADE (G.).- *Groupes, organisations, institutions* .- Paris : Gauthier-Villars, 1974.

Je ne cite que ces deux auteurs étant entendu qu'une pléiade d'études sur l'analyse institutionnelle ont contribué à l'information sur ce sujet.

(9) LIMOGES (J.), PAUL (D.).- *Le développement du moi* .- Québec : Prolingua, 1981.

(10) La richesse des ouvrages d'Ardoino est très importante. Je pense notamment à *Propos actuels sur l'éducation* . suivi de *Éducation et Politique* aux Editions Gauthier-Villars.

(11) DUPONT (P.).- *La dynamique de la classe* .- Paris : PUF, 1982. (Traduit en italien, espagnol, portugais.)

(12) DUPONT (P.).- *Pratique de la classe* .- Paris. Bruxelles : Nathan-Labor, 1983. (Traduit en italien, portugais.)

(13) BREUSE (E.), DUPONT (P.).- *La formation des instituteurs* .- Bruxelles : HEN.- (Collection Recherche en Éducation.)

BREUSE (E.), DUPONT (P.), QUENON (C.), VILAIN, (M.).- *L'enseignant débutant* .- Bruxelles : HEN, 1984.- (Collection Recherche en éducation.)

DUPONT (P.), VILAIN, (M.).- "Radioscopie de la relation éducative" in *Revue Française de Pédagogie* (France), n° 73, 1985, pp. 67-76.

(14) ABRAHAM (A.).- *Le monde intérieur des enseignants* .- Paris : Epi, 1972.

ABRAHAM (A.).- *L'enseignant est une personne* .- Paris : ESF, 1984.

(15) CROZIER (M.), FRIEDBERG (E.).- *L'acteur et le système* .- Paris : Seuil, 1977.

(16) PATY (D.).- *12 Collèges en France* .- Paris : La Documentation Française, 1981.

(17) DUPONT (P.), PATY (D.).- "Autonomie, participation et rôle du chef d'établissement" in OCDE, Paris.- *CERI /S1/85.16*, 1985.

(18) DUPONT (P.).- *Gérer un établissement scolaire aujourd'hui* .- Mons : Institut des Sciences de l'Éducation (Belgique), 1984.

DUPONT (P.).- *Tableaux de bord et projets d'établissement* .- Mons : Institut des Sciences de l'Éducation (Belgique), 1985.

DUPONT (P.).- "Apprendre à gérer un établissement scolaire" in *Revue des Echanges* (Canada), vol. 3, n° 1, 1985.

(19) PRIGOGINE (I.), STENGERS (I.).- *La nouvelle alliance* .- Paris : Gallimard, 1979.

(20) ROSNAY (J. de).- *Le microscope* .- Paris : Seuil, 1975.

(21) BERTRAND (Y.), VALOIS (P.).- *Les options en éducation*.- Ministère de l'Éducation, Québec (Canada), 1982.

N.B. Ces auteurs sont des philosophes de l'éducation.

(22) BOTKIN (J.W.), ELMANDJURA (M.), MALITZA (M.).- *On ne finit pas d'apprendre* .- Paris : Pergamon, 1980. (Rapport au Club de Rome.)



SOCIOLOGUE DE L'ÉDUCATION, DE TORONTO A MONTRÉAL par Claude LESSARD

D'abord, je suis parti de Montréal à Toronto. Du Québec à "l'étranger" c'est-à-dire au Canada-anglais ! J'ai, en effet, eu la chance, en 1968, d'être admis à titre d'étudiant au *Ph.D. (Educational Theory)* au département de sociologie de l'éducation de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE). Ce tout nouveau département - il avait été créé l'année précédente - je faisais donc partie de la toute première cohorte d'étudiants, environ une quinzaine d'étudiants/es inscrits/es à la *M.A.* et au *Ph.D.* - m'offra une bourse d'études et un assistantat de recherche (10 heures par semaine) grâce auxquels, étant donné le niveau peu élevé des frais de scolarité au Canada en général et à l'Université de Toronto en particulier - nettement moins en tout cas que ceux en vigueur dans les grandes universités américaines -, je pouvais vivre sans trop de difficulté et me consacrer pleinement à mes études.

Assistant de recherche sur le changement éducatif

J'avais été attiré à Toronto par le directeur du département, un sociologue de Harvard, disciple de T. Parsons, qui dirigeait un projet de recherche dans le domaine de la psycho-sociologie du changement social. Avec une associée de recherche beaucoup plus familière que lui des réalités bouillonnantes (à l'époque) du Québec, il avait en effet élaboré un projet de recherche tentant de mesurer, analyser et expliquer l'ouverture au changement éducatif (la réforme scolaire québécoise des années 60) des professeurs de collèges classiques (qui disparaissaient ou se transformaient, soit en écoles secondaires, soit en collèges) et de Cégeps (qui s'ouvraient un peu partout alors au Québec). Il était entendu que mon assistantat de recherche comporterait du travail dans ce projet et que ma thèse de doctorat, si je le désirais, pouvait porter sur cette question de ce qu'en anglais, on nommait à l'époque *openness to change* . J'étais donc libre d'utiliser la banque de données recueillies au Québec auprès des professeurs et ainsi pensais sauver du temps et des ressources précieuses pour la réalisation de ma thèse de doctorat.

De l'éducation religieuse à la sociologie

Formé au baccalauréat (premier cycle universitaire) et à la maîtrise (second cycle) au département de sociologie de l'Université de Montréal, il serait

faux de prétendre que j'avais alors une orientation théorique et méthodologique précise. En fait, diplômé d'un collège classique, mes trois années d'études universitaires à Montréal avaient considérablement modifié ma vision des choses. D'ailleurs, Guy Rocher, qui enseignait le cours le plus couru et le plus apprécié des étudiants, ne nous recommandait-il pas informellement d'oublier ce que nous avions appris au collège, d'évacuer de notre esprit les catégories normatives que les bons Pères nous avaient transmises de façon plus ou moins autoritaire, pour mieux nous consacrer à l'étude systématique et à la compréhension d'une société - la nôtre, celle du Québec - en pleine effervescence et mutation ? La sociologie, c'était d'abord et avant tout cela : une forme de pensée, une approche non-normative mais globale de la réalité, une tentative d'objectivation et de mise à distance de notre environnement, et une volonté de relativiser les valeurs et les pratiques existantes, en même temps qu'une large ouverture sur d'autres possibilités. Tout cela représentait un changement de perspective important, même s'il faut reconnaître que ce changement était porté par la révolution tranquille et qu'il traversait bien des milieux. Je ne me sentais d'ailleurs ni marginal ni déviant à cause du choix d'études universitaires fait : au contraire, j'avais la conviction d'être au coeur du renouveau intellectuel et du changement social. Et c'était à l'apprentissage des outils conceptuels et méthodologiques de base que j'estimais devoir consacrer l'essentiel de mes efforts. A l'Université de Montréal, je ne me suis jamais vraiment demandé si j'étais marxiste ou fonctionnaliste, symboliste-interactionniste ou encore tourainien (le Touraine de *La Conscience ouvrière* et de *La Sociologie de l'action* venait alors régulièrement au Québec) : j'essayais plutôt de maîtriser les éléments fondamentaux du discours sociologique. Je croyais que cela pouvait se faire d'une façon purement "intellectuelle" idéologiquement neutre et que je pouvais ainsi contourner certaines questions embarrassantes ; j'estimais plus ou moins clairement qu'un certain éclectisme conceptuel était viable - je gardais donc une certaine distance par rapport aux propos trop globaux des marxistes et autres gauchistes, propos qui me semblaient trop moralisateurs et "religieux" et qui appelaient un engagement social qui me fascinait - parce que tout à fait compatible avec mon éducation catholique - et m'apeurait - je n'ai jamais pu franchir le seuil (que je me suis souvent représenté comme un saut dans un précipice) de l'engagement social fortement idéologisé.

L'Institut de la Recherche en Education d'Ontario

Toronto aura été pour moi d'abord et avant tout l'endroit où j'ai pu prendre un contact soutenu avec la recherche en éducation et particulièrement en sociologie de l'éducation. En effet, à l'époque l'OISE faisait l'envie de tout le Canada et même de bon nombre de chercheurs américains qui n'hésitaient pas à traverser la frontière pour venir y travailler. C'est le ministre de l'Éducation ontarienne qui avait créé cet institut de recherche affilié à l'Université de Toronto, lui avait donné une vocation au niveau des grades supérieurs (*M.Ed.*, *M.A.* et *Ph.D.*) et de la recherche (y compris de la recherche-développement) et désirait en faire en quelque sorte la version nord-américaine du *London Institute for Education* (la formation initiale des maîtres en moins). On avait donc réussi à y attirer de bons chercheurs, des équipes de recherche s'y étaient formées, les ressources financières et matérielles étaient abondantes, davantage que dans le reste de l'Université de Toronto, et tout le monde avait le sentiment de fonder

quelque chose, de créer une tradition, d'ouvrir le chemin. C'était donc un lieu éminemment excitant, privilégié à bien des égards et centré sur la recherche. C'est là que j'apprends la recherche comme processus et démarche collective, aussi comme apprentissage d'un métier à la fois excitant et insécurisant, égalitaire et méritocratique, avec ses normes de qualité et de productivité (tout à fait américaines !).

La théorie de Parsons

Toronto a été aussi le lieu de ma formation théorique. On se représente souvent la sociologie nord-américaine comme étant empirique, méthodologiquement sophistiquée et fortement quantitative. Plus ou moins sous-entendue dans cette représentation est l'idée qu'au plan théorique cette sociologie manque d'envergure, qu'elle est naïve, voire même inculte. Il faut dire que certains travaux, certaines revues ont donné un certain fondement à cette image. Notamment dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Au département de sociologie de l'éducation de l'OISE, ce fut tout le contraire que j'expérimentais. Les professeurs avec lesquels je me sentais le plus d'affinités étaient tous des diplômés d'Harvard, disciples de Parsons. Ils travaillaient d'ailleurs à rédiger collectivement un ouvrage en l'honneur du grand maître (J.J. Loubser, R.C. Baum, A. Effrat et V.M. Lidz, *Explorations in General Theory in Social Science*, New York : MacMillan : The Free Press). Pendant deux ans, j'ai donc investi l'essentiel de mon temps à chercher à comprendre la théorie parsonienne, à la maîtriser dans sa complexité et ses différents volets, à en comprendre les fondements en même temps qu'à en évaluer la portée et les fruits. Ce ne fut pas facile ! Quiconque s'est frotté à la prose parsonienne comprendra l'effort qu'il m'a fallu faire pour passer à travers pareille épreuve ! Car ce fut, au sens strict, une épreuve que je considère comme des plus formatrices. J'estime d'ailleurs que tout sociologue doit, à un moment donné de sa formation, se mesurer à un système de pensée existant, tenter de le maîtriser, prendre le risque de s'y noyer ou d'avoir réponse à tout, pour mieux, dans un second temps, s'en dégager, accepter l'incertitude et l'ambiguïté, commencer à poser des questions plus personnelles et articuler un discours qui accepte de ne pas être définitif ou "total" et qui témoigne davantage d'un cheminement que d'une fin de parcours. Car l'attrait de Parsons, c'était pour moi, l'attrait d'une pensée qui se voulait complète, englobant toutes les réalités significatives et fournissant les catégories élémentaires capables d'en rendre définitivement compte. Tout se passait comme si j'étais devenu convaincu qu'il valait la peine d'investir considérablement dans la connaissance de la sociologie parsonienne parce qu'en retour, j'en retirerais une sécurité intellectuelle importante, un ensemble de réponses aux questions qui fondent et constituent la démarche sociologique (Qu'est-ce que la société ? Comment concevoir le rapport individu-société, le changement et la continuité, la place des valeurs et des intérêts dans la vie sociale, la différenciation et l'intégration, voire même le sens de l'histoire et de l'évolution ?) et un cadre qui donnait à ces réponses leur cohérence d'ensemble. J'étais donc fasciné par l'architecture parsonienne, un peu, il me semble, comme mon professeur de philosophie au collège était fasciné par ce qu'il n'hésitait pas à appeler devant notre scepticisme généralisé, la "cathédrale" thomiste. Cette fascination m'a habité pendant toutes mes études doctorales. Si je ne me considère plus comme parsonien, je garde néanmoins de cette période et de cette immersion la conviction que l'effort

que j'ai dû faire au plan de la conceptualisation m'a aidé à être rigoureux, précis et systématique, en même temps qu'il a considérablement étendu ma culture sociologique de base. L'on oublie trop souvent, en effet, que Parsons a été le plus "européen" des sociologues américains, qu'il a fait connaître aux États-Unis la plupart des grands sociologues du XIXe siècle, les a traduits et a construit son système à partir de sa "synthèse" de leurs oeuvres. Parsons, celui qu'on a effectivement surnommé "the incurable theorist" n'a jamais été très proche des sociologues américains que Sorokin avait baptisé les "quantophrènes"

Les enseignants québécois

C'est l'étude, alors à ses débuts, sur les enseignants québécois de collègues qui m'avait attiré à Toronto. Soulignons que mon mémoire de maîtrise avait aussi porté sur les enseignants québécois, mais celles et ceux du niveau primaire. J'avais en effet tenté d'analyser et d'expliquer la première grève des institutrices et institutrices à l'emploi de la Commission des écoles catholiques de Montréal, grève qui avait eu lieu en 1949. Cette grève s'était déroulée au moment où les laïcs avaient obtenu la majorité numérique au sein du personnel enseignant de Montréal et elle exprimait clairement une revendication de statut en même temps qu'elle annonçait un changement dans la définition du rôle de l'instituteur et de l'institutrice publique : l'enseignement devenait un métier, une profession et cessait d'être conçu comme une vocation, un sacerdoce, l'affaire des clercs et de l'Eglise. 1949 marque davantage une étape importante de cette transformation que sa fin : un seuil a alors été franchi de façon irréversible. L'idée d'étudier les professeurs de collèges classiques et de cégeps en 1968 me semblait donc des plus intéressantes, parce qu'en continuité avec mon mémoire de maîtrise et parce que contemporaine de la fin du processus québécois de sécularisation et de laïcisation de l'enseignement. Malheureusement, à cause du départ de mon directeur de thèse et donc d'une absence de *leadership* académique dans le projet de recherche sur les professeurs québécois, je n'ai pu faire ma thèse à partir du matériel déjà recueilli, aucun sociologue du département acceptant d'encadrer ma démarche à travers un matériel qui n'était pas le sien et dans une problématique qui lui était pour l'essentiel étrangère. Je fis donc une thèse plus "théorique" tentant d'"appliquer" la théorie parsonnienne de la différenciation et de l'intégration à la réforme scolaire québécoise des années soixante. Je voulais démontrer que la théorie parsonnienne n'était pas foncièrement conservatrice, qu'elle n'était pas une pensée du statu quo et qu'elle pouvait rendre compte du changement (structurel, pas seulement d'équilibre). Si Parsons était conservateur, moi je pensais ne pas l'être et j'étais décidé à montrer qu'on pouvait, en s'inspirant de Parsons, développer un discours sociologique à la fois sophistiqué et critique sur le changement social.

L'Etat, l'Eglise et l'Education : sécularisation, pluralisme, adaptation économique et technologique

A partir d'une analyse socio-historique, j'étudiai donc les rapports entre l'Etat et l'Eglise en matière éducative, comment les élites modernisantes s'y étaient prises pour générer au sein de la société québécoise un consensus à travers les diverses classes sociales sur le changement éducatif, défini en termes

de sécularisation, de pluralisme et d'adaptation aux réalités économiques et technologiques propres à une société industrielle avancée. J'insistai notamment sur l'utilité et l'efficacité du recours au nationalisme traditionnel (mais en voie de transformation, une transformation qui s'est exprimée par un changement de vocabulaire : de la nation "canadienne-française" à la nation "québécoise" comme légitimateur du changement, garant d'une certaine continuité dans le changement et comme outil efficace pour neutraliser une Eglise catholique dont la défense du territoire. était ainsi représentée comme contraire aux intérêts supérieurs de la nation. En la rédigeant, j'ai pris conscience d'un intérêt que j'ai toujours et qui m'a amené à publier quelques articles, pour l'analyse de la politique en éducation, c'est-à-dire l'étude des discours (réformistes ou au contraire contre-réformistes) qui se développent à un moment donné dans une société particulière, qui portent sur l'état de l'éducation et des besoins de la société et qui sont portés par des groupes dont les intérêts et les idéologies doivent toujours être bien cernés et situés. Ce thème du changement, des discours et stratégies légitimatrices, des groupes qui épousent ou au contraire luttent contre le changement, est tout à fait typique des années soixante. Il correspond au contexte de vie de ma génération au moment de l'adolescence et du début de la vie adulte : il nous a donc marqué, nous habite en quelque sorte, nous définit comme génération. Il n'est donc pas étonnant que mon doctorat ait eu pour objet le changement et qu'au cours des années qui se sont écoulées depuis la soutenance, j'ai eu l'occasion d'écrire (en anglais) sur ce thème. Il faut dire aussi que l'étude du changement, le problème du changement sont au coeur même de l'entreprise sociologique et divisent, autant que rassemblent, les sociologues de diverses tendances et orientations.

Une thèse en langue étrangère

J'ai donc rédigé ma thèse en anglais. Si le Canada de P. E. Trudeau était officiellement bilingue, mon séjour à Toronto m'a fait réaliser, qu'en pratique, c'était autre chose et que si je voulais me faire comprendre, même en milieu universitaire "libéral" et "cosmopolite" je devais écrire en anglais. Ceci dit, je ne regrette pas d'avoir eu à subir cette contrainte. J'en parle d'autant plus volontiers qu'elle a été le fait de tous les universitaires québécois qui ont étudié au Canada-anglais, aux Etats-Unis ou en Angleterre. Curieusement, au doctorat, mon expérience en fut une de plaisir au niveau de l'expression : est-ce ma maîtrise du sujet, ma motivation, la qualité de ma relation avec mon second directeur de thèse, ma maturation personnelle, ou encore, est-ce le fait justement d'écrire dans une autre langue que ma langue maternelle et d'avoir parfois le sentiment de me dédoubler, de me sentir comme un autre en train d'écrire quelque chose qui n'était pas de moi tout en étant d'une manière certaine, je ne sais trop. Toujours est-il que j'ai eu beaucoup de plaisir à rédiger ma thèse, au plan de l'expression, et que cette expérience, en même temps que sa reconnaissance, m'ont beaucoup facilité les choses par après, tout en me confirmant dans mon orientation de carrière.

Un chercheur "artisanal"

La découverte du plaisir et de la joie d'écrire, qui est aussi celle de reconnaître que le texte écrit a souvent meilleure allure que le plan qu'on avait fait et qu'on

peut même risquer de plonger dans l'écriture sans plan pré-établi très détaillé, a eu aussi pour effet de faire de moi un chercheur "artisanal" Je m'explique. Dans mon entourage, il y a en gros deux types de chercheurs. Ce qui suit est une caricature, mais elle est utile à mon propos. Il y a le chercheur style gestionnaire d'une subvention de recherche : ce chercheur a obtenu une subvention importante, il a une problématique de recherche claire et reconnue, un plan de travail systématique et de bons assistants qu'il encadre et dont il est le patron incontesté. Ce sont souvent eux qui font le travail d'écriture, au moins le premier jet, que le patron corrige, bonifie et finalise. Ce chercheur est souvent très productif, surtout s'il a de bons assistants, suffisamment bien formés pour travailler de façon autonome. Le deuxième type de chercheur est plus artisan et co-partenaire que superviseur d'une équipe hiérarchisée : il tient à être dans le coup pour toutes les étapes et opérations, il assume une part significative du terrain (en ce sens, il apprend des choses et fait de son activité de recherche une activité d'autoformation), et il écrit, lui-même ou en collaboration avec les autres membres de son équipe, le rapport de recherche. Les étudiants ou les assistants qu'il engage (s'il a les moyens financiers de le faire) et qui travaillent avec lui, ne sont pas tant des employés que des partenaires en processus de formation - comme le chercheur d'ailleurs.

Depuis l'obtention de mon doctorat, j'ai participé à deux recherches, toutes les deux impliquaient à la fois des collègues, des étudiants et des assistants, de même que des moyens financiers significatifs. Dans les deux cas, j'ai et nous avons fonctionné suivant le second modèle, c'est-à-dire que la recherche a été une entreprise collective, "démocratique" à laquelle les étudiants qui le désiraient pouvaient s'associer dans la mesure de leur intérêt et disponibilité et où les assistants devenaient souvent - c'est arrivé dans les deux cas - des co-chercheurs pleinement autonomes, responsables et co-signataires du ou des rapports produits. Ce mode de fonctionnement est parfois coûteux en temps, mais il permet à chacun d'investir d'une façon non-bureaucratique dans une activité qui, je le crois profondément, résiste à et doit éviter la bureaucratisation et la division taylorienne des tâches en tâches de conception et en tâches d'exécution de la recherche ; il rend possible aussi à chacun d'en tirer non seulement des bénéfices de toutes sortes, mais aussi du plaisir, ce qui, du moins pour moi, a son importance. Les équipes de recherche que j'ai connues et surtout la deuxième ont été des équipes de franche et loyale camaraderie et de joyeux compagnonnage ; elles ont pu fonctionner grâce à un mélange de support des personnes et de questionnement de leurs faits et gestes au sein de l'activité de recherche même.

Analyse institutionnelle de l'école secondaire au Québec

Le premier de ces deux projets de recherche se voulait une analyse institutionnelle (au sens nord-américain du terme) de l'école secondaire publique de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Initiée par des collègues de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université de Montréal, cette recherche voulait cerner les perceptions et attentes des acteurs en milieu éducatif secondaire, c'est-à-dire les parents d'élèves, les élèves, les enseignants et les administrateurs, perceptions et attentes portant sur l'école secondaire polyvalente, les objectifs de formation, les structures et le mode de fonctionnement de l'école, le vécu et les apprentissages faits par les élèves et l'aliénation ou l'implication des enseignants dans leur tâche et dans leur milieu de travail. S'insérant dans le

courant de l'école communautaire, cette recherche voulait étudier et, si possible, améliorer la relation école-milieu, en produisant des données permettant à chaque groupe de mieux comprendre et "modéliser" (ce terme était à l'époque à la mode) le fonctionnement de l'école secondaire et les rapports entre les groupes qui s'y trouvaient. Au plan méthodologique, tout semblait à faire, puisqu'aucun instrument - sauf le célèbre profil de gestion de Likert - n'était disponible ou approprié. Au plan théorique, ainsi que Boucher et moi-même l'expliquions dans "Opération Humanisation (projet OH)" in A. Beaudot, *Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires* (Paris, Ed. Dunod, Coll. Sciences de l'Éducation, 1981), le projet semblait intéressant, même avec son emphase appliquée, puisqu'il cherchait à centrer l'attention sur l'établissement scolaire comme unité d'analyse, ou, si l'on préfère, sur le palier organisationnel, et non sur le palier institutionnel qui avait jusque-là dominé tant de travaux de sciences sociales appliquées à l'éducation. Je crois que cette orientation était la bonne. Si nous avons commis une erreur, ce fut une erreur méthodologique : au lieu de travailler dans une dizaine d'écoles secondaires à la fois et de construire de nombreux questionnaires, il aurait été préférable de ne prendre qu'une ou deux écoles, d'y faire non seulement des enquêtes par sondage mais aussi beaucoup d'observation, pendant une longue période de temps, et de procéder à des entrevues de groupe. Bref, d'utiliser une méthodologie plus qualitative et ethnologique, comme celle qu'utilisent avec beaucoup de succès les "nouveaux" sociologues de l'éducation britanniques. Nous aurions ainsi gagné en profondeur ce que nous avions perdu en extension, mais il est difficile de faire du terrain soutenu et prolongé au Saguenay-Lac Saint-Jean, lorsqu'on habite Montréal ! Et à l'époque, les écoles secondaires de Montréal n'étaient pas faciles d'accès pour des chercheurs : en tout cas, elles l'étaient moins que celles du Saguenay-Lac Saint-Jean.

Perceptions et attentes des parents et des enseignants face à l'école

Dans ce projet, j'ai surtout travaillé sur les perceptions et attentes des parents et des enseignants. Un étudiant, qui est depuis devenu un collègue, a tiré de ce matériel une thèse de doctorat sur l'aliénation des enseignants. Deux autres ont produit des mémoires de maîtrise, l'un portant sur une comparaison des populations interrogées, l'autre traitant des perceptions et attentes des parents à l'égard de la place qui leur était faite à l'école, de leur rôle et du pouvoir qu'ils désiraient détenir et exercer dans le gouvernement quotidien de l'école secondaire. Tel que convenu au départ, nous avons produit et remis à chaque école participante un rapport de recherche relatant des résultats des études réalisées sur chaque population ; nous avons aussi rédigé des rapports-synthèses qui ont d'ailleurs fait l'objet d'une discussion au palier de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Je dois dire que la production des rapports promis à chaque école a consommé un temps et une énergie considérables. Je ne le regrette pas : en principe, les clients de la recherche ont, à mon avis, droit à son produit ; cela est encore plus vrai dans un projet de recherche résolument appliqué qui veut, par son produit même, induire un changement ou à tout le moins, une dynamique de changement, au sein d'une école secondaire ! En pratique, cela constitue aussi une bonne stratégie d'approche du milieu scolaire, une façon d'obtenir la participation et la coopération des personnes concernées en leur garantissant l'accès

au produit de la recherche et donc son caractère public. Mais cela diminue d'autant le temps disponible pour la synthèse et la théorisation.

Approché pour assumer la co-direction d'un second projet de recherche dont je vais traiter dans les paragraphes qui suivent, je n'ai pas accompagné l'équipe jusqu'à la fin de ses travaux. Je retiens cependant de cette recherche les principaux points suivants :

1. C'est surtout la mère - et non le père - qui s'occupe de la scolarisation des élèves et de la liaison avec l'école.
2. Dans leur rapport à l'école secondaire, les parents d'élèves varient suivant leur statut socio-économique et leur éducation. Il y a une distance significative entre l'école et les parents de milieux populaires. La réforme scolaire des années soixante n'a pas vraiment changé cet état de choses. Tout se passe comme si l'école était une réalité beaucoup plus familière pour les parents scolarisés, comme s'ils en comprenaient mieux les rouages assez complexes et savaient quoi en attendre, sinon en exiger pour leurs enfants. Par ailleurs, il semble que les parents faiblement scolarisés sont, en quelque sorte, pris dans un cercle vicieux : ils participent moins que les autres à la vie de l'école ; y participant moins, ils demeurent moins familiers avec les structures, programmes et modes de fonctionnement. En d'autres termes, leur faible scolarité inhibe leur participation ; cette faible participation maintient leur moindre familiarité et leur moins bonne information.
3. C'est l'élève qui constitue la principale source d'information sur l'école. Il est ce que Perrenoud appelle le "go-between" entre l'école et la famille.
4. Les parents estiment en général avoir peu d'influence dans la vie de l'école ; par ailleurs, ils utilisent peu les mécanismes de participation déjà en place, comme le comité de l'école. Il est vrai qu'il s'agit là d'une forme de participation consultative, indirecte et qui ne dépasse pas l'échange d'information.
5. De par leurs origines socio-économiques, les enseignants sont objectivement proches du milieu ambiant, puisqu'ils sont issus majoritairement des milieux ouvriers et agricoles.
6. Au sein de l'école secondaire polyvalente, ils ressentent une certaine aliénation (impuissance), et ce, d'autant plus que l'école est de grande taille, que l'administration et la gestion y sont fortement centralisées et que les directions d'école se comportent de façon autoritaire.

Etude socio-pédagogique des enseignants et enseignantes du Québec

La seconde recherche à laquelle j'ai participé avec Roger, Paul et Louis est connue au Québec sous le vocable "*Les enseignants et enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique*" Commanditée par le secteur de la planification du ministère de l'Éducation du Québec, appuyée (informellement) par les associations syndicales enseignantes, cette recherche avait pour but de faire le portrait de la nouvelle génération des enseignants/es qui oeuvraient dans les écoles primaires et secondaires, publiques et privées, francophones et anglophones du Québec, depuis la réforme des années soixante. Elle a donné lieu à une volumineuse enquête auprès de 4 000 enseignants/es (75 % ont répondu,