

LIRE POUR ENTRETENIR L'IMAGINAIRE OU POUR ENRICHIR LE DIALOGUE AVEC LES AUTRES

Victor Host

AU-DELÀ des lectures occasionnelles dominées par l'actualité, je crois pouvoir reconnaître un itinéraire de lecture sous-tendu par des problèmes de vie successifs qui m'ont obligé à une prise de conscience, une confrontation avec la pensée d'autrui et une régulation de l'action. J'ai toujours hésité à me plonger dans l'action et n'ai guère recherché à m'évader par la lecture, des problèmes souvent angoissants posés par la vie quotidienne. Les axes successifs de mes lectures se sont polarisés sur des centres d'intérêt de plus en plus focalisés depuis le foisonnement des lectures qui balisent l'éveil de l'enfant jusqu'à la centration parfois austère des lectures permettant de définir et d'orienter la recherche en didactique.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990

1. L'Eveil par la lecture

Mon enfance s'est passée dans un village de Moselle où les bouleversements multiples avaient coupé la population -à majorité germanophone- de ses racines culturelles et linguistiques. Aîné de famille nombreuse, je cherchais à échapper par la lecture aux servitudes liées à mon statut. La bibliothèque de l'école fut rapidement épuisée, les livres de Jules Verne, d'Erckman-Chatrian, d'Hector Malot, de la Comtesse de Ségur... m'aidaient à vivre dans un monde imaginaire. Puis je découvris des trésors inattendus dans les greniers et les bibliothèques abandonnées, en particulier des livres d'histoire : Fleury, Thiers, Guizot... Je dois à ces lectures la maîtrise de la langue qui m'a permis de faire des études secondaires normales, un éveil de l'esprit, une curiosité très vive et le goût du travail personnel. Je regrette qu'aujourd'hui beaucoup d'enfants issus de milieux éloignés de l'école lisent trop peu, malgré les efforts de leurs maîtres.

2. La recherche des valeurs et l'engagement dans la vie sociale

L'idéal traditionnel transmis par les écoles de la IIIe République ne me satisfaisait plus dès l'école normale d'instituteurs ; en particulier, il ne répondait pas à nos préoccupations sociales ni au refus de la guerre. Cependant le rationalisme ouvert de mon professeur de lettres, qui adorait Renan mais savait nous expliquer Pascal, m'a beaucoup aidé : il nous a armés contre les dérives idéologiques et a conduit beaucoup d'entre nous à nous engager de façon active lors de la montée des fascismes. Le problème de l'engagement se posa de façon explicite au moment de l'entrée à l'E.N.S. de Saint-Cloud en 1934, où le choix des valeurs susceptibles de donner un sens à la vie individuelle et sociale divisait marxistes et chrétiens.

Mon option personnelle ne fut pas déterminée par des lectures mais par la rencontre de personnes : Marcel Légaut et les amis du Père Teilhard. Le premier n'avait pas encore quitté sa chaire pour une bergerie et le deuxième, bien qu'exilé en Chine, était présent par ses amis et par ses écrits qui circulaient sous le manteau. Comme l'exigence du développement personnel se trouve au cœur de la pensée de Marcel Légaut, nous avons profité par nos lectures de ses enthousiasmes successifs pour

Malraux (*La Condition humaine*), Valéry, Gide, Claudel, Giono, etc., à une époque où ces écrivains n'étaient pas reconnus comme classiques et n'étaient guère lus par les scientifiques.

Cette époque marque aussi le début de la prise de conscience politique en milieu étudiant. Les discussions étaient généralement sous-tendues par des lectures mais c'étaient plutôt des textes de circonstance que des ouvrages de fond comme *Le Capital*. La période de l'après-guerre et des guerres coloniales posa surtout le problème de l'information, indispensable pour éviter que l'école ne transmette des mythes. Je fus marqué par la littérature relative aux camps de concentration, en particulier *Les Jours de notre mort* de D. Rousset.

Au moment des événements de 1968, j'étais enseignant au Mali et de ce fait totalement coupé des acteurs du mouvement. Pour les comprendre - y compris mes propres enfants - j'ai dû me mettre au courant par des lectures : *La Prise de parole* de De Certeau, *L'Homme unidimensionnel* de Marcuse, *Une Société sans école* d'Illitch et les oeuvres d'Ellul. J'ai été frappé par la condamnation de la société de consommation et par l'accent mis sur certaines valeurs comme la créativité, la convivialité, la libre expression de soi allant parfois jusqu'au narcissisme. Depuis cette époque, je suis hanté par un souci poignant : comment une société pluraliste peut-elle survivre sans se détruire par l'oppression ou l'anarchie et développer un projet qui permette aux participants de créer ensemble. J'ai trouvé quelques repères dans Habermas qui insiste sur le rôle des institutions assurant la communication entre pairs et la confrontation pour définir et reconstruire les valeurs. Or le système éducatif est devenu le principal instrument de reproduction sociale ; il ne transmet pas seulement des instruments mais aussi des représentations et des systèmes de valeurs par ses contenus, ses méthodes et son organisation très hiérarchisée. Les travaux de Bourdieu et Passeron et de Baudelot et Establet m'ont appris qu'il transmettait un modèle de société souvent très éloigné des discours officiels. Ces données décourageaient beaucoup d'enseignants mais me conduisirent à rechercher une lecture positive : reconnaître la nécessité de prendre en compte le contexte social dans lequel vit l'enfant, en particulier, suivant l'expression de Bernstein, les codes de son milieu et les rôles qu'il assume. Après mon entrée à la Recherche Pédagogique de l'INRP, je découvris aussi que le chercheur devait expliciter les finalités implicites qu'il transmet à travers ses choix pédagogiques et qu'il devait stimuler voire provoquer les discussions relatives aux objectifs avec les différents partenaires du système éducatif,

pour découvrir les orientations susceptibles d'être acceptées. Le blocage progressif des grands projets de rénovation pédagogique, poursuivis par le service au cours des années 70, est dû en grande partie au décalage entre les chercheurs et certains acteurs importants de l'opinion publique.

3. La nécessité d'une rénovation de l'enseignement scientifique

Neuf années d'interruption de la vie civile (du service militaire à la captivité) m'ont amené à vivre avec des catégories socio-professionnelles étrangères au milieu enseignant. Je fus surpris par la déficience générale de la culture scientifique. Il ne s'agissait pas seulement de l'opposition des deux cultures littéraire et scientifique décrite par Snow mais de déficiences plus spécifiques : l'incapacité à appliquer le savoir scientifique à une situation concrète, la difficulté du dialogue entre décideurs et exécutants, l'expérience de ces derniers n'étant pas valorisée, l'absence de prise en compte des données scientifiques dans les systèmes de représentations et de valeurs. L'expérience de l'enseignement m'a conduit ensuite à chercher des causes à ces lacunes. L'enseignement secondaire était marqué par un formalisme étranger aux exigences d'une véritable attitude scientifique que j'avais reconnues au cours d'une brève pratique de la recherche ; de plus il était coupé de l'expérience apportée par les techniques et les milieux de vie. Un effort important de rénovation, né dès 1923 dans l'enseignement élémentaire, s'était en grande partie émoussé à cause d'une épistémologie simpliste caractérisée en particulier par l'application stéréotypée de la méthode de Claude Bernard et un réalisme naïf résumé par la proposition extraite des Instructions : "C'est l'objet qui détient la vérité". Ce sont les ouvrages de Bachelard, en particulier *La Philosophie du non*, et de Canguilhem : *Connaissance de la vie*, qui m'ont aidé à me dégager de ma formation positiviste pour une théorie constructive du savoir situé dans son contexte historique et social et qui explicite les problèmes posés et les obstacles dépassés. Plus tard, j'ai été marqué en particulier par l'ouvrage de Popper : *La Logique de la découverte scientifique* et celui de Kuhn : *La Structure des révolutions scientifiques*, bien que je trouve leur pensée trop systématique.

Le savoir enseigné résulte d'une reconstruction ou transposition didactique, à moins qu'il ne soit un simple broyat incohérent des découvertes successives. Il importe de rechercher de façon critique comment

celles-ci sont devenues objet d'enseignement et quelles sont les structures successives qui assurent sa cohérence aux différents niveaux d'enseignement. Le livre de F. Jacob : *La Logique du vivant* m'a apporté une aide importante dans mes recherches personnelles.

En se dégageant des spéculations métaphysiques qui ont accompagné sa formation, la pensée scientifique a parfois tendance à ignorer les problèmes philosophiques qu'elle pose ou qu'elle contribue à reformuler. Une explicitation de ceux-ci permet d'éviter la transmission d'une idéologie implicite sous le couvert de la science. De nombreuses lectures se rapportent à ce problème. Le livre de J. Monod : *Le Hasard et la nécessité* est intéressant par sa clarté et sa rigueur, en particulier pour ceux qui ne partagent pas ses prises de position réductionnistes.

4. La formation spécifique du chercheur en didactique des sciences

A mon arrivée dans le service de M. Legrand en 1970, la recherche en didactique n'était ni reconnue par les décideurs, ni gérée par une société scientifique contrôlant la production d'un savoir cumulatif par des procédures reconnues. De ce fait les itinéraires de formation à la recherche n'étaient pas balisés par une tradition et une exploration bibliographique tâtonnante était nécessaire ; elle me fut beaucoup facilitée par le travail déjà réalisé par le service de documentation de la Recherche Pédagogique.

L'analyse des réalisations étrangères me réserva quelques surprises. La diversité des objectifs, des méthodes de recherche et des produits ne reflétait pas seulement la diversité des contextes institutionnels et culturels mais aussi la difficulté de cerner l'objet même de la recherche en didactique : quelles variables peut-on retenir dans une situation complexe et fluide ? Par exemple, je fus frappé par l'opposition entre deux projets anglo-saxons relatifs à l'initiation scientifique à l'école élémentaire : le SCIS américain est centré sur la construction systématique de quelques concepts de base ; il est imposé aux enseignants par des scientifiques, par une procédure technocratique. Le projet anglais "Science 5 à 13" prend en compte les innovations des enseignants et vise à l'acquisition d'attitudes et de méthodes scientifiques, grâce à la résolution de problèmes en situation d'autonomie. Aucun des projets n'était transférable dans le contexte institutionnel français.

D'où la nécessité d'une autre approche préconisée par M. Legrand : partir des innovations des maîtres pour les réguler, à l'aide d'un modèle pédagogique qui intègre les finalités, les données épistémologiques et les hypothèses relatives à l'apprentissage ; parallèlement, il est nécessaire de construire des instruments d'observation de la classe et d'évaluation, en particulier pour les séquences spécifiques de l'activité scientifique : observation, expérimentation, pratiques instrumentales, activités hors de l'école. Malheureusement les recherches de laboratoire dans les sciences fondamentales apportent souvent des données contradictoires, par exemple en ce qui concerne les hypothèses relatives à l'apprentissage ou au développement. En postulant la complexité de l'appropriation du savoir scientifique, nous avons défini les différents types de séquences qui la jalonnent et repéré, pour chacune, des modes spécifiques d'apprentissage. La bibliographie permet d'une part de rechercher les situations de laboratoire proche des situations didactiques, d'autre part de déterminer l'impact possible de certaines variables négligées dans l'expérience de laboratoire. Par exemple, les ouvrages de Piaget nous ont fourni de nombreux repères pour analyser les conduites d'enfants isolés en situation d'autonomie mais il a été nécessaire de rechercher l'impact possible d'autres variables comme celui du langage ou des interactions entre enfants en nous appuyant sur Bernstein ou Doise et Mugny.

Cet itinéraire de lecture semble complètement dépassé à l'époque de la bande dessinée et de la documentation automatisée. Je crois cependant pouvoir retenir quelques orientations de lectures utiles au chercheur en didactique s'il ne veut pas se couper des acteurs du système éducatif. Il ne suffit pas d'articuler la rigueur de la recherche documentaire dans un domaine très précis avec la fantaisie des lectures qui nourrissent l'imaginaire. Il me paraît important de soutenir le dialogue entre le chercheur en pédagogie et les différents partenaires de l'école, par des lectures qui permettent de situer l'action éducative, d'analyser les contenus de façon critique et de comprendre les systèmes de représentation de personnes très différentes de nous.

Victor Host

Ancien responsable de recherche à l'INRP
(didactique des sciences expérimentales)

Références bibliographiques

- BACHELARD (G.).- La Philosophie du non : Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique.- Paris : PUF, 1970.- 215 p.
- BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.).- L'Ecole capitaliste en France.- Paris : Maspero, 1971.- 336 p.
- BERNSTEIN (B.).- Classes et pédagogies visibles et invisibles.- Paris : OCDE/CERI, 1975.- 40 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.).- La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.- Paris : éd. de Minuit, 1970.- 273 p.
- CANGUILHEM (G.).- La Connaissance de la vie.- Paris : J. Vrin, 1980.- 198 p.
- DE CERTEAU (M.).- La Prise de parole.- Paris : Desclée de Brouwer, 1968.- 166 p.
- DOISE (W.), de MUGNY (G.).- Le Développement social de l'intelligence.- Paris : Interéditions, 1981.- 199 p.
- DROZ (R.), RAHM (M.).- Lire Piaget.- Bruxelles : Ch. Dessert, 1972.- 243 p. (Ce livre m'a servi de guide de lecture pour Piaget).
- ELLUL (J.).- La Trahison de l'Occident.- Paris : Calmann-Lévy, 1975.- 122 p.
- HABERMAS (J.), LADMIRAL (J.R.), trad.- La technique et la science comme "idéologie".- Paris : Gallimard, 1973.- 214 p.
- ILLICH (I.).- Une Société sans école.- Paris : Seuil, 1971.- 177 p.
- JACOB (F.).- La Logique du vivant : Une histoire de l'hérédité.- Paris : Gallimard, 1981.- 354 p.
- KAPFERER (J.N.), DUBOIS (B.).- Echec à la science.- Nouvelles éditions Rationalistes, 1981.- 293 p.
- KUHN (T.S.).- La Structure des révolutions scientifiques.- Paris : Flammarion, 1983.- 284 p.
- LEGAUT (M.).- Vivre pour être.- Paris : Aubier-Montaigne, 1974.- 154 p.
- MARCUSE (H.).- L'Homme unidimensionnel.- Paris : éd. de Minuit, 1970.- 281 p.
- MONOD (J.).- Le Hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne.- Paris : Seuil, 1970.- 244 p.
- POPPER (K.).- La Logique de la découverte scientifique.- Ed. anglaise, 1934 ; éd. française : Paris : Payot, 1972.- 480 p.
- ROQUEPLO (Ph.).- Le Partage du savoir.- Paris : Seuil, 1974.- 255 p.
- TEILHARD DE CHARDIN (P.).- Le Phénomène humain.- Paris : Seuil (Points), 1970.- 348 p.

