

MOSAÏQUE

Gilbert De Landsheere

AVANT d'être invité à retracer mon "itinéraire", l'idée ne m'était jamais venue de jeter un regard rétrospectif sur la longue histoire de ma fréquentation des livres. La relater équivaudrait, dans une large mesure, à raconter ma vie, tant les deux sont indissociables.

Les livres habitent déjà mes premiers souvenirs d'enfance. Les images de Benjamin Rabier s'imposent d'abord à ma mémoire. L'événement suivant sera la révélation, vers huit ans, du *Petit Larousse Illustré* qui, au moins en hiver, meublait mes heures de désœuvrement. J'ai gardé, depuis, un grand amour pour les dictionnaires (que j'ai un peu collectionnés). Ce penchant, renforcé par des études de philologie, explique sans doute le plaisir que j'ai éprouvé en rédigeant, à mes moments de loisir, mon *Dictionnaire de la recherche en éducation* (et d'autres lexiques restés inédits).

Ma découverte du Larousse coïncida avec les premiers pas du *Tintin* de Hergé, d'abord dans un journal bruxellois, (*Le XX^e siècle*), puis dans un hebdomadaire (*Le petit Vingtième*) où il occupait déjà deux pages entières. Je m'en délectais. Que n'ai-je conservé ces modestes publications que les collectionneurs du monde entier s'arrachent aujourd'hui !

Les manuels scolaires ne tiennent aucune place dans ces réminiscences. Je les revois bien, mais les seules impressions qu'ils évoquent sont celles de la grisaille, du ronron, de l'inintéressant. Pourtant, mon appétit de lecture n'en souffrit pas.

Dès neuf ans, je me mis à fréquenter la bibliothèque populaire de mon quartier dont je devins à tel point assidu et connaisseur que l'on m'engagea bientôt pour ranger les ouvrages restitués. Cette bibliothèque s'ouvrait deux fois par semaine et l'on ne pouvait y emprunter

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 16, 1989

plus de trois livres à la fois. Bien souvent, je suis tombé à court, surtout en période de vacances. Je dévorais indifféremment les premiers livres de G. Simenon (qui était mon voisin de quartier, et que je n'ai cessé de lire), l'épopée américaine de James Fenimore Cooper, les histoires du Capitaine Mayne-Reid, les mésaventures du Soldat Chapuzot, du Sapeur Camembert ou de la Famille Fenouillard, mais aussi Alexandre Dumas, Jules Verne, l'Odyssee (dont la lenteur narrative me décourageait), Bernanos (!)... Je fis même une incursion unique - horresco referens - vers Dely et Max du Veuzit dont l'éclatant succès auprès de la clientèle féminine de la bibliothèque m'intriguait...

Bref, une boulimie bientôt chronique. A vingt ans, j'avais de la littérature de fiction - française, anglaise, italienne, russe, nordique, - une connaissance qui me mettait à l'aise dans un salon littéraire très vieille France que je fréquentais alors chaque samedi.

Aldous Huxley était mon cousin, Malraux, Silone, Gorki, Knut Hamsun mes frères de lutte, Faulkner et Hemingway mes tempêtes, Valéry l'intelligence épurée, Saint-Exupéry le héros, Giono le nourricier, Cocteau le prestidigitateur.

Après la guerre vinrent Sartre, Simone de Beauvoir, Camus, Henry Miller, Marcel Aymé, Valéry Larbaud, Brecht, Julien Gracq, et, enfin, l'impériale Marguerite Yourcenar...

A côté de ces lectures pour le plaisir est naturellement arrivée, dès mon entrée, à quinze ans, à l'école normale d'instituteurs, la fréquentation plus ou moins obligée, - mais non déplaisante, - des ouvrages psychologiques et pédagogiques, et bientôt aussi de livres majeurs.

En 1936, paraissait le *Plan d'études de l'enseignement primaire* (belge), oeuvre admirable, synthèse non pédante de toute la réflexion philosophique ou scientifique qui fonde le mouvement de l'Education nouvelle. Je devais découvrir plus tard, en devenant l'ami de l'auteur de ce plan, Léon Jeunehomme, (et l'heureux héritier d'une bonne partie de sa bibliothèque) qu'il se basait sur tous les ouvrages fondamentaux, qu'il s'agisse de Bergson, Durkheim, Wallon, Piaget, Dewey, Claparède, Kilpatrick, Binet, Spearman, Buyse... Je devais le suivre dans cette voie.

D'instinct et de conviction, je pris le *Plan d'études* comme pierre de touche pour situer les grands de la pédagogie moderne, Herbart, Bain, Spencer, James, Claparède, Parker, Dewey, Binet, Simon, Freinet,... Une dichotomie apparaissait bien : autoritarisme - démocratie, centration sur le maître ou la matière - centration sur l'enfant. Elle avait des échos d'autant plus profonds que la Guerre d'Espagne et la montée du

nazisme concrétisaient de façon sanglante l'opposition entre le respect et le mépris de l'homme.

Pendant mes études d'instituteur, je fus intrigué par Freud que je soupçonnais grand et dont mes professeurs réussirent à ne pas prononcer une seule fois le nom pendant quatre ans. Un premier article sur l'interprétation des rêves aiguïsa assez mon appétit pour que je me lance dans la lecture de toutes les traductions françaises disponibles. La révélation des mécanismes subtils de la construction de la personnalité m'éblouit. Le rôle de la sexualité - sujet encore tabou à l'époque - m'impressionna profondément.

Parallèlement, j'abordai vraiment la philosophie par la *Critique de la raison pure* et la *Critique de la raison pratique* de Kant, dans le texte original, les rencontres antérieures avec des traités de philosophie s'étant révélées assez décevantes. Avec un ami, nous passions des soirées entières à discuter tantôt des impératifs catégoriques, tantôt des antinomies. Je me voulais rationaliste pur et dur et je découvrais soudain que les choses n'étaient ni si claires, ni si simples. La chance voulut que René Jadot, gendre de Decroly et fondateur du fameux Laboratoire de psychologie et de pédagogie d'Angleur, me fit lire un article de Max Scheler sur l'expérience phénoménologique de l'immédiat. Une révélation ! Je faisais mes premiers pas dans la dialectique de l'expliquer et du comprendre. Dans un moment de grâce, j'écrivis quelques pages sur l'expérience phénoménologique telle que la vivait le garçon de dix-huit ans que j'étais. Des pages, j'en ai publié des milliers depuis, mais celles-là restent, dans mon souvenir, les meilleures. Je les ai perdues. On dit souvent que, dans maints domaines très abstraits, de grandes intuitions se produisent avant trente ans, l'encombrement progressif des connaissances rendant sans doute ensuite la perception intuitive de plus en plus difficile. Je crois avoir eu mon heure de grande intuition à ce moment... et le texte a donc disparu. Qui aurait pu savoir l'importance qu'il prendrait dans mon histoire personnelle ?

Mes études de professeur de lycée, spécialisé dans l'enseignement des langues germaniques, me conduisirent surtout vers Shakespeare, Bernard Shaw et la poésie anglaise en général. Un maître vénéré m'y fit accéder. La langue de Racine m'éblouit, l'esprit de Molière me ravit, mais c'est avec Shakespeare que je vibre - qu'il s'agisse de Hamlet, de Macbeth ou d'Othello. Quant à l'humour de Shaw, dont je crois avoir tout lu, je le sens mien.

Je n'ai pas encore compris pleinement pourquoi l'humour est un genre si difficile. Bien avant que de savantes analyses factorielles me montrent l'importance du sens de l'humour dans la relation éducative,

ÿ en étais déjà profondément convaincu. La bibliothèque d'oeuvres humoristiques que je tente de me constituer depuis longtemps reste beaucoup trop peu meublée à mon goût, le dernier venu étant Tom Sharpe - qu'il faut lire comme si l'on regardait un film de Laurel et Hardy. Fermons cette parenthèse.

Si l'humour anglais correspond le mieux à ma personnalité, je suis en revanche beaucoup plus éclectique en poésie. Blake, Tennyson, Keats, Burns, Robert Browning voisinent avec Villon, Ronsard, Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, Verhaeren, Apollinaire et tant d'autres auxquels se joignent encore Goethe, Hölderlin, Rilke...

Ma rencontre avec la littérature allemande puise ses origines à deux sources : pendant quinze ans, ÿ ai enseigné l'allemand dans une école normale ; mes études de philologie germanique à l'Université de Liège se sont orientées vers la section allemande. Professeur, je recherchais avec passion les beaux poèmes que je m'efforçais de faire apprécier par mes élèves et, comme toujours, plus je les expliquais, plus je les aimais. Goethe, que je n'avais fréquenté qu'occasionnellement, m'envahit littéralement par son Faust I et surtout son Faust II. Je le lus, aidé par l'incomparable analyse de Trendelenburg. Faust ne m'a jamais quitté.

Quant à Rainer Maria Rilke, je l'ai lu entièrement, lui aussi, allant de la chevauchée incantatoire du Cornette Christophe Rilke aux *Elégies de Duino*, en passant par les méditations du *Livre d'heures*, par le précieux *Neue Gedichte* et par la présentation, jamais égalée, de la sculpture de Rodin (le musée Rodin de Paris est l'un de mes pèlerinages favoris, à côté du Guggenheim de New York, et de Florence tout entière).

Et la recherche pédagogique dans tout cela ? Je n'ai jamais cessé de m'y intéresser, mais elle ne fut pas au centre de mes préoccupations pendant plusieurs années. J'y vins définitivement lorsqu'en 1956, je repris le chemin de l'Université pour conquérir le titre de docteur en sciences de l'éducation.

Ayant beaucoup fréquenté l'Allemagne du XVIII^e et du XIX^e siècle, ÿ avais acquis la conviction que le berceau de nos systèmes éducatifs modernes, y compris la formation des enseignants, se trouvait en Prusse. Aiguillé par une remarque méprisante relative au radicalisme de Diesterweg, ÿ eus l'intuition que ce pédagogue de la première moitié du XIX^e siècle devait être bien intéressant. Il l'est.

La première moitié du XIX^e siècle, en Prusse, est marquée par un bouillonnement philosophique (Kant, Fichte...), religieux (Schleiermacher), scientifique (von Humboldt), littéraire (Goethe, Schiller,...), patriotique (réactions à l'invasion des troupes napoléoniennes), politique (échos de la Révolution française, fermentation sociale qui accom-

pagne le décollage de la Révolution industrielle). Herbart, opérationnalisé (comme on dit aujourd'hui) par Rein, donne à l'enseignement sa psychologie pédagogique. Cette fermentation intellectuelle est admirablement analysée dans le maître livre de P. Barth, *Histoire de l'éducation à la lumière des mouvements sociaux et intellectuels* (1).

Cet ouvrage fournit la toile de fond sur laquelle se détache l'oeuvre de deux hommes opposés, - l'un conservateur et opportuniste, A.H. Niemeyer, l'autre radical et généreux, F.A. Diesterweg

Le premier va dans ses *Principes d'éducation et d'enseignement à l'intention des parents, des précepteurs et des enseignants* (2), codifier le système moderne d'éducation primaire et secondaire qui se répandra dans le monde entier et subsiste encore, pour l'essentiel, dans la plupart des pays. Le second va concevoir le système de formation des maîtres, spécialement des instituteurs, et se battra comme un lion pour arracher ceux-ci à leur rang de domestiques et leur donner le statut qui leur revient (3).

Ce retour aux sources provisoirement achevé, je fus invité à reprendre l'enseignement de la pédagogie expérimentale dans mon Université. Je m'y préparai par un séjour dans une vingtaine d'universités des Etats-Unis.

D'après ce qui précède, le lecteur ne s'étonnera pas que mon premier mentor américain fut un philosophe, T. Brameld, que je tiens pour le véritable continuateur de John Dewey et dont l'oeuvre reste pourtant ignorée en Europe. Ses ouvrages *Philosophies of Education in Cultural Perspective* (4) et *Toward a Reconstructed Philosophy of Education* (5) qu'il faudrait, je crois, lire en même temps que le *Story of Education* (6) d'I.N. Thut, éclairent les problèmes éducatifs qui se posent à l'orée du XXI^e siècle, avec toute la crise de civilisation que nous vivons. De Brameld s'impose aussi la lecture de *Cultural Foundations of Education. An Interdisciplinary Exploration* (7) où il jette le pont entre l'anthropologie sociale et la pédagogie, et *Education as Power* (8) où les enjeux pédagogiques du XXI^e siècle sont présentés avec une lucidité remarquable.

Dans le domaine de la pédagogie expérimentale, le premier livre général qui me révéla l'avance prise par les Etats-Unis pendant que l'Europe était saccagée par la Seconde Guerre mondiale, fut *l'Introduction to Educational Research* de R.M. Travers (1958) (9), (maintes fois imité), admirablement complété par les *Foundations of Behavioral Research* de F.N. Kerlinger (1964) (10), resté fondamental jusqu'à aujourd'hui. Pour les chercheurs francophones de ma génération, le point de comparaison était, jusqu'à la fin des années 50, *l'Expérimentation en pédagogie* de

R. Buyse (1935) (11), ouvrage écrit "sous le signe d'Alfred Binet" et dédié à W.A. Mc Call.

A partir de 1960, on ne sait plus où donner de la tête, tant la littérature expérimentale s'enrichit. Le vaste *Traité des Sciences pédagogiques* de M. Debesse et G. Mialaret sera notre toile de fond obligée sur laquelle se projeteront jusqu'à aujourd'hui des milliers d'articles et d'ouvrages, en majorité anglo-saxons.

L'afflux sera d'ailleurs tel qu'une sorte de régression historique se produit bientôt. Pour ceux qui, comme ce fut mon cas, étaient appelés par leur mission universitaire à garder une vue d'ensemble sur l'activité expérimentale, il ne fut bientôt plus possible de découvrir, seul, les publications majeures. Comment a été résolu ce problème crucial ? En rendant une large place à la communication de bouche à oreille. Des conversations occasionnelles avec des collègues, lors de voyages, de colloques et autres réunions, mettront directement sur la piste de maîtres livres ou articles que l'on n'aurait souvent découverts qu'après avoir perdu temps et énergie dans la lecture d'écrits secondaires.

Arrivé ici dans mon itinéraire, j'ai essayé de prendre un recul maximum et de me fier à la prégnance de certains souvenirs pour trouver ce qui surnagerait. L'exercice s'est révélé vain. J'ai immédiatement pensé aux différents *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963, Travers, 1973, Wittrock, 1986) aux volumes décennaux de l'*Encyclopedia of Educational Research*, et, évidemment, à la monumentale *International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (Pergamon, 1985, 10 vol.) (par le rôle rédactionnel que j'y ai joué, je l'ai lue à peu près en entier).

Et puis, je me suis senti incapable de continuer.

J'avais à peine pensé au *Developing Talent in Young People* de B.S. Bloom que je me reprochais de n'avoir pas mentionné d'abord *Creativity and Intelligence. Explorations with Gifted Students*, de J.W. Getzels et P.W. Jackson. Pouvais-je citer T. Husén sans faire le détour par J. Coleman ; citer J. Bruner sans revenir à J. Piaget, R. Zazzo ; J. Bolwby sans m'arrêter longuement à Erickson ? Comment parler de l'ouvrage fondamental de J. Raven, *Education, Values and Society : The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence*, sans évoquer Murray et McClelland ?

Finalement, mon véritable cheminement dans la littérature expérimentale, on le trouve dans les centaines, sinon les milliers de livres et d'articles cités dans mes publications.

Parmi les livres relevant d'autres catégories, je donne de nouveau libre jeu à la mémoire immédiate pour y retrouver, dans une belle

bousculade, la *Psychologie de l'art*, de Malraux, *L'homme neuronal*, de Changeux (ouvrage qui m'a apporté un bonheur immense en infirmant scientifiquement l'hypothèse de la dualité corps-esprit que je n'avais jamais pu accepter), *Le hasard et la nécessité*, de J. Monod.

J'épinglerai encore, comme des phares, *La Civilisation de 1975*, de J. Fourastié, *L'informatisation de la société*, de S. Nora et A. Minc, *Le jaillissement de l'esprit*, *Ordinateurs et apprentissage*, de S. Papert. Et aussi *Les Héritiers*, de P. Bourdieu et *L'Éducation demain*, de B. Schwartz.

Structurer plus systématiquement cet itinéraire n'aurait guère posé de difficulté. Je ne l'ai pas voulu parce que l'image du voyage aurait été totalement fautive. On ne va pas différentes fois dans une ville comme Florence pour voir tantôt les palais, tantôt les églises, tantôt la peinture, ... Une fois pour le savoir, une fois pour le plaisir.

Seule recevable est la distinction entre la lecture pour le plaisir et la lecture pour apprendre, encore que les limites soient bien floues pour celui qui, avec Stendhal, a fait de son métier sa passion.

La première catégorie connaît ses moments décisifs : la rencontre des livres de vie (j'en ai évoqué quelques-uns) et les instants plus flous dépendant de l'âge, des modes, des rencontres fortuites, de l'humeur, de l'état physique et psychique, ... Les livres de vie sont rares, les autres légion.

On pourrait croire que la lecture pour apprendre est beaucoup plus ordonnée. C'est à la fois vrai et faux. Certes, chacun possède ses centres d'intérêt, et donc ses routes et ses autoroutes de la curiosité et du plaisir de la découverte et du progrès. Mais, sur ces routes, que de zig-zags, d'accélération, d'arrêts, d'embouteillages, de dérapages, de tête-à-queue, d'erreurs de lecture de cartes ! Et puis, que d'incohérences dans les paysages : du grandiose, au terrain vague, de la nature authentique à l'environnement pollué ! ... Comme l'a si bien vu J. Piaget, notre expérience se construit en patchwork, et maintes pièces de ce tissu aux formes et aux couleurs si variables correspondent à des écrits qui ont fini par s'articuler en un savoir de l'homme vieillissant.

Gilbert De Landsheere
International Academy of Education
Academia Europæa

Notes

- (1) *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, Leipzig, Reiland, 1925, 6e éd.

- (2) *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 3 vol., 1796 ; 1834, 9e éd.
- (3) *Guide pour la formation des enseignants et ceux qui veulent le devenir (Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen)*, Essen, Bädeker, 1835 ; 1859, 4e éd. "dédiacée à Froebel").
- (4) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1955.
- (5) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1956.
- (6) New York, McGraw-Hill, 1957.
- (7) New York, Harper, 1957.
- (8) New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- (9) New York, The McMillan Company.
- (10) New York, Holt, Rinehart and Winston.
- (11) Bruxelles, Lamertin, 1935.