

ITINÉRAIRE & ITINÉRANCE

Jean-Marie De Ketele

IL EST BIEN plus difficile d'écrire un itinéraire de recherche que de rédiger un rapport scientifique.

Face à ces difficultés, la personne qui a suivi tout mon itinéraire de recherche a eu l'idée, et je l'en remercie, de jouer véritablement le jeu de l'interview.

■ *Itinéraire ou itinérance ? Les chemins d'un chercheur s'ouvrent-ils sur une route droite, toute tracée ou choisissent-ils la route vagabonde ? Recherche organisée ou recherche buissonnière ? Itinéraire ou itinérance ? Chemins balisés, ordonnés ou chemins de signes, chemins libres ?*

Itinéraire et itinérance. A la réflexion, peut-être un peu plus d'itinérance que d'itinéraire.

Itinéraire, pour avoir parcouru des chemins balisés classiques : humanités gréco-latines, diplôme de psychologue, diplôme en sciences de l'éducation, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, direction d'une équipe de recherche, direction de la collection "Pédagogies en Développement"... et cet itinéraire commandité !

Itinérance, parce que toutes les grandes orientations de ce cheminement n'étaient pas prévues et furent commandées par les "hasards" de la vie et des rencontres. Itinérance surtout, pour avoir folâtré entre chaque grande avenue : études pédagogiques et philosophiques dues à la rencontre et à l'enthousiasme d'un de mes professeurs du secondaire; et, au terme de celles-ci, un stage de trois ans comme professeur de français, d'histoire et, même pendant un an, de mathématiques dans l'enseignement secondaire.

Ce détour avant mes études universitaires fut une chance extraordinaire. Devant prendre en main des classes multiples et hétérogènes

Itinéraires de recherche

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

(mon horaire d'enseignement se répartissant sur l'enseignement général, technique et professionnel), j'y ai appris ce que les études universitaires et les recherches en Sciences de l'Éducation n'auraient jamais pu m'apprendre : "la connaissance par l'expérimentation". Plus particulièrement, les élèves du professionnel (ces "rejetés" du système scolaire pyramidal) m'ont appris l'essentiel de ce que je suis ou ont été à la base de mes découvertes ultérieures. A tout enseignant en formation, je conseille désormais de faire un stage dans ce type d'enseignement. Il y est impossible de se leurrer, car ces élèves réagissent immédiatement au comportement de l'enseignant. La rétroaction immédiate est infiniment formatrice : je l'ai expérimentée avant de l'expérimenter.

Autre détour significatif avant mes études universitaires : un service militaire dans un hôpital de l'armée où, après quelques mois de formation, je fus sélectionné pour devenir assistant au bloc opératoire (présage de la recherche que je fis sur les objectifs de la formation du personnel infirmier dans différents services hospitaliers, DELANNOY et DE KETELE, 1984). Là, j'y ai expérimenté la nécessité de la rigueur. Et les nuits de garde dans le service des cancéreux m'ont fait touché du doigt et du cœur la priorité de l'humain sur toutes les autres considérations.

De mes études universitaires, j'ai surtout retenu la valeur formatrice de mes multiples itinérances.

Première semaine à l'université : premier cours de statistique au langage hermétique, sans signification apparente. Langage abstrait loin de toutes les représentations d'un futur psycho-pédagogue soucieux de communication claire et compréhensive. Première halte dans l'errance : la grande bibliothèque de l'université. Des livres de statistique à foison. Première recherche et premières découvertes. Premier déclic et premiers partages d'un "savoir" porteur de sens et communicable. Naissance d'un intérêt pour les modèles statistiques et la méthodologie de la recherche qui se concrétisera en travaux de fin d'études par l'application des modèles multivariés - peu connus à l'époque - aux recherches en psychologie et en pédagogie. L'accès à l'ordinateur, une formation chez IBM, la construction de nouveaux programmes statistiques pour les recherches en psychologie et en pédagogie hors des chemins balisés de l'institution universitaire, développeront davantage encore cet intérêt et me permettront - d'abord officieusement, ensuite officiellement - d'enseigner la statistique à des étudiants rebelles à cette discipline et de devenir le consultant des collègues chercheurs. Un savoir relié au contexte développe des savoir-faire insoupçonnables.

Dans la foulée de mai 68, délégué étudiant, j'organisai avec d'autres étudiants volontaires des séminaires "parallèles" de formation auxquels s'associa un de mes meilleurs professeurs, philosophe, psychanalyste et homme de coeur. Nouvelle errance, nouvelle halte loin des programmes officiels de cours. Une façon de se mettre en projet et de rendre sa formation autonome mais solidaire.

■ *Tu erres entre les chemins et certains chemins buissonniers deviennent balisés par nécessité institutionnelle. Mais ce qui me plaît, ce sont ces chemins de traverse, ceux qui surprennent souvent et où l'on voudrait s'attarder, ceux qui créent de ces instants qui durent. Ce qui me plaît, ce sont les regards que tu as posés, qui ont provoqué des chocs. Que t'ont-ils apporté sur le plan de la recherche ?*

La recherche universitaire, trop souvent hypothético-déductive, mène à des impasses. Connaître la littérature à propos de l'objet d'étude, examiner les variables étudiées, imaginer une variable non encore manipulée et vérifier cette nouvelle hypothèse. Ainsi, l'université forme des "hommes de loi". Cette prise de conscience m'est apparue à la lecture du *Handbook of Experimental Psychology* de Cattell (1966). Nouveau chemin de traverse. Se vouloir détective et non simplement "homme de loi". Un chercheur à l'image du Maigret de Simenon qui s'imprègne d'abord du climat, qui cherche l'atmosphère, qui ne "pense" pas! Un chercheur dont la "règle essentielle est de ne rien vouloir voir", comme le dit A. D'Hôtel. Un chercheur "curieux" des détails, des faits, des paroles, des gestes, qui surgissent d'un peu partout et qui se rassemblent à un moment donné et le point de départ s'esquisse et se précise. Ce point précis de "départ" est essentiel. Il dessine les chemins possibles. Chemins désormais de rigueur où le systématique prend maintenant le pas sur le systémique. D. CAMPBELL, à Oxford en 1976, me l'a appris. *The Handbook of Research on Teaching* (1963, 1973, 1986) - la bible du chercheur en Sciences de l'Éducation -, les revues critiques de la littérature scientifique, les métaanalyses de la *Review of Educational Research*, les synthèses critiques de la *Revue Française de Pédagogie*, les recensions bibliographiques de *Perspectives et Sciences Documentaires*, *Quasi experimentation : Design and Analysis issues for field Settings* (Cook et Campbell, 1979), *Qualitative Data analyses* (Miles et Huberman, 1985), *Assurer la mesure* (Cardinet et Tourneur, 1985) ont été et sont des jalons sur ma route, des points de repère méthodologiques.

Si beaucoup d'écrits m'ont influencé, quelques-uns ont laissé des traces plus marquées. Ainsi *Logique et connaissance Scientifique* de Piaget (Gallimard, La Pléiade), alimente toujours ma réflexion sur la recherche en sciences humaines.

Sur le plan des processus éducatifs, d'autres ouvrages m'ont marqué. *La relation éducative* de M. Postic, *Education et développement social* de Vandenplas, *les Fondements de l'action didactique* de De Corte, *des Fins aux objectifs pédagogiques* de L. D'Hainaut.

Dans le domaine plus particulier de l'évaluation, je relève :

- Les actes des colloques des rencontres annuelles des jeunes chercheurs belgo-franco-suissees rassemblés dans l'ADMEE et notamment ceux édités par Allal, Cardinet et Perrenoud *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* ;

- les écrits de Stufflebeam et surtout le dernier livre écrit avec Shinkfield : *Systematic Evaluation*.

Sur le plan des résultats de la recherche, deux compte-rendus ont joué un rôle important dans ma réflexion :

- *Fifteen thousand hours* (1983) d'une équipe de chercheurs londoniens (Rutter, Maughan, Mortimor et Anstow) met en évidence le rôle très important joué par l'école sur le développement, dans les aspects sociaux surtout, de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent ;

- les résultats de la métaanalyse de Giacona et Hedges (1982), comparant l'efficacité des pédagogies dites ouvertes et traditionnelles.

■ *Et les rencontres ?*

Elles sont essentielles, complémentaires et intégratives.

- Campbell et Y. Tourneur m'ont appris à développer le sens de la rigueur et du systématique ;

- L. D'Hainaut et A. Bonboir, le sens de la conceptualisation et de la problématisation ;

- M. Chastrette et D. Cros, le sens du praticien ;

- Y. Diawara et J. Thomas l'esprit de la coopération au développement et le sens de l'internationalisation des institutions ;

- G. de Landsheere, la capacité de communiquer dans un langage clair et accessible à tous ;

- Jean Cardinet, la volonté constante d'équilibre entre la rigueur et le sens de l'humain, toujours en quête de vérité au-delà même de l'erreur. Cette rencontre-là m'a profondément "empreint".

Cependant, les "gens de terrain" demeurent le principal ressource-ment. Leur sens pratique et concret, leur enthousiasme, leurs difficultés à travers le jeu complexe de l'humain et de l'institutionnel, m'obligent à remettre en question et à ajuster ce qui paraissait aller de soi.

Ces livres, ces rencontres m'ont permis de comprendre que le systématique et le systémique ne s'opposent pas mais s'allient nécessairement pour qui veut comprendre la réalité avec lucidité et rigueur. Pour moi, c'est cela la recherche.

■ *A travers tes livres, on perçoit cette cohérence dans le cheminement. Elle demeure visible en permanence.*

L'alliance nécessaire entre systématique et systémique et les fondements de l'intégration constituent le cœur de mon premier livre *Observer pour éduquer* (1980). Mes deux derniers ouvrages parus à deux mois d'intervalle illustrent deux facettes différentes et complémentaires des résultats de ma réflexion, de ma pratique et de ma recherche. *Le guide du formateur*, publié avec Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas traduit les idées de base pour les "gens du terrain", *Observer les situations éducatives*, écrit avec M. Postic, s'adresse avant tout à ceux qui, professionnellement, oeuvrent aux Sciences de l'Éducation.

Si, parmi les autres écrits divers, je devais en préférer un, c'est, sans conteste, une plaquette : *EMCEC - Echelle de mesure du climat éducationnel d'un cours et stratégies d'optimisation du climat, fondées sur le feed-back, le contrat et le renforcement : guide d'utilisation* (en collaboration avec De Ketele J., Lamboray G. et Moyano E.). Ce document symbolise l'alliance des dimensions méthodologiques, expérimentales, expérimentées, théoriques et pratiques.

■ *Ces chocs, ces regards, ces rencontres, ces écrits t'ont permis de creuser de nouveaux sillons. Tu as pu ouvrir de nouveaux espaces. Tu ne t'arrêtes jamais ? Pourtant, je vois dans tes yeux des forêts, la lune, la nuit. Je vois un mirador, propice au guet. Que guettes-tu ? Que cherches-tu ?*

Je cherche le silence, la retraite, la respiration. Ils sont mes "remèdes" aux contraintes, aux échéances bousculantes de la vie universitaire. J'ai besoin de ces pauses. J'ai besoin de m'"attarder". Il ne faut jamais oublier de s'arrêter un peu. J'ai besoin de vivre des "instants qui durent". Ils m'apprennent à ne pas oublier qu'on ne sait jamais vraiment ce que l'on croit savoir, qu'on est toujours ignorant de quelque chose qui va

venir. Ils m'apprennent à savoir saisir ce qui est potentiel, le rendre possible, le faire devenir réel. Une façon de ne pas oublier qu'on peut aller *vers* l'inaccessible. A. D'Hôtel l'exprime admirablement. "L'essentiel n'est pas de continuer, ni de progresser, ni de rompre, ni d'arriver mais de repartir ou d'essayer de repartir". J'aime cette notion très vivante de "*départ*", de "repartir", où tout peut arriver, n'importe quoi. Ces respirations, ces retraites, ces silences, c'est cela pour moi.

■ *Il y aurait tant de choses à dire ou à ne pas dire. Alors, repartons, veux-tu ? Je t'écoute.*

Un véritable apprentissage ne peut pas se faire par une pédagogie à tiroirs mais nécessite une pédagogie de l'intégration. Tout le système scolaire actuel est organisé sur le mode d'une pédagogie à tiroirs : centration sur le contenu, le "saucissonnage" des disciplines et des matières, l'organisation de l'espace et du temps. Une pédagogie de l'intégration suppose au contraire de ne pas se contenter de juxtaposer des micro-compétences, mais de les intégrer dans des compétences globales qui s'exercent sur des situations complexes comprenant tant de l'information essentielle que des éléments accessoires, comme dans la vie. Ceci ne signifie pas d'exclure les apprentissages systématiques, mais ceux-ci ne sont qu'une étape au service de l'intégration. Un peu à l'image d'un pianiste qui s'oblige à de nombreuses gammes durant des heures afin de libérer sa créativité, son art.

Deux concepts fondamentaux sont à la base de ce processus d'intégration : celui d'objectif terminal d'intégration (OTI) et celui de capacité cognitive de base (ex : distinguer l'essentiel de l'accessoire, traduire en un autre langage, etc.). Le premier est la cible à viser, le second traduit les activités de traitement de l'information pour atteindre cette cible. L'enseignement habituel est encore trop exclusivement centré sur la reproduction d'un ensemble de connaissances alors que des travaux récents en didactique mettent en évidence le "triangle des 3 savoirs" : le savoir logique de la discipline, le savoir transmis par l'enseignant et le savoir de l'élève. Cette distinction me paraît importante mais encore insuffisante. Une véritable pédagogie de l'intégration implique un apprentissage du savoir-devenir, c'est-à-dire cette capacité de se mettre en projet, de l'élaborer, de le réaliser, de l'évaluer, de l'ajuster et de "rebondir" sur d'autres projets.

■ *Savoir-devenir serait une réponse au défi de la formation de l'homme de demain ?*

Toutes les études montrent que la société de demain sera caractérisée par le principe de la formation permanente. La formation permanente n'est pas la répétition ni la juxtaposition de plusieurs recyclages. Elle se caractérise au contraire par le souci constant d'analyser son environnement à la lumière de son projet personnel, de l'expérience d'autrui et d'un corps de connaissances scientifiquement établies en vue de réajuster son projet et de mieux s'adapter à son environnement personnel, familial, professionnel et social. Une pédagogie du projet bien comprise avec tout ce qu'elle implique de rigueur dans la démarche (exactement le contraire d'une pédagogie du laisser-faire, comme certains pourraient le croire) apprend à l'élève à se mettre en état de formation permanente. Savoir-devenir intègre nécessairement les différentes formes du savoir (savoir-redire, savoir-faire cognitif, savoir-faire pratique et savoir-être). Le savoir-devenir intègre nécessairement la "matière grise", l'imagination, le sens du projet et le cœur.

■ *Dans cette perspective, les Sciences de l'Éducation sauront-elles devenir ?*

La pédagogie n'est pas une discipline fondamentale comme la psychologie, la biologie ou la sociologie mais une science appliquée au carrefour de nombreuses disciplines fondamentales. L'avenir des sciences de l'éducation ne peut donc s'imaginer qu'avec la constitution d'équipes de recherche multi-disciplinaires. Certaines disciplines, telle l'économie de l'éducation, vont prendre de plus en plus d'importance. Le chercheur en pédagogie devra donc pouvoir comprendre le langage d'autres disciplines et communiquer avec d'autres spécialistes. Ici aussi l'intégration est capitale. De nombreux concepts pédagogiques définis autrefois étroitement s'élargiront. L'exemple le plus typique est celui de l'évaluation.

L'évaluation signifiait autrefois mettre une note "fidèle" ou "fiable" au sens de la docimologie de Piéron.

Traduits en français en 1977, les travaux de Stuffelbeam aux États-Unis ont contribué à élargir le concept avec la prise en considération du contexte, des intrants, du processus et du produit. En Suisse, Jean Cardinet (1986) a formalisé et opérationnalisé cet élargissement pour le contexte scolaire dans un livre particulièrement clair ("Pour apprécier le travail des élèves"). Dans la leçon publique qu'il a prononcée lors de la remise de son titre de Docteur Honoris Causa de l'Universi-

té de Louvain-la-Neuve, il a démontré la thèse de la nécessité de l'évaluation sans jugement.

En France, Ardoino et Guy Berger s'emploient à promouvoir la distinction entre contrôle (confrontation à une norme préétablie) et évaluation (prise d'information et traitement en vue de produire du sens). Chevallard (1986) démontre le jeu subtil de la négociation didactique dans le processus évaluatif. Ces auteurs et bien d'autres ont contribué à élargir la conception de l'évaluation, à un point tel que certains se demandent comment se situe le processus évaluatif par rapport au processus de recherche et comment assumer les exigences de rigueur scientifique dans la recherche évaluative, où le chercheur ne se contente pas de contrôler la réalisation des effets déclarés attendus.

Face à ces questions, ma conception de l'évaluation a évolué. En 1980, pour moi, évaluer signifiait "examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de prendre une décision". Si je reste fidèle à la conception de l'évaluation mise au service de la prise de décision (développée au départ par Stufelbeam) car elle permet de distinguer les différentes fonctions de l'évaluation selon les types de décision à prendre (certification, ajustement, orientation, prédiction, ...), je crois maintenant que cette définition était trop restrictive (trop centrée sur le contrôle) et trop imprécise. Je pose actuellement la définition suivante : "Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations, pertinentes dans le choix, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères, pertinents dans le choix, valides par rapport aux variables ou aux objectifs pris en considération et fiables dans leur utilisation, en vue de fonder une prise de décision".

Cette redéfinition veut tenir compte de plusieurs aspects :

– l'évaluation est plus que le simple contrôle car elle peut porter sur des objectifs explicités en cours de route et même après ; mais elle n'exclut pas le contrôle car certaines variables ou certains objectifs peuvent être définis au préalable ;

– l'évaluation comprend un ensemble de démarches (recueil et traitement d'informations) qui doivent obéir aux exigences habituelles de rigueur que le chercheur s'impose autant que possible (la pertinence, la validité et la fiabilité) ;

– selon les fonctions de l'évaluation, les exigences de fiabilité (si chères aux docimologues) peuvent être secondaires ; par contre, la recherche de la pertinence restera toujours fondamentale.

Une réflexion sur le processus évaluatif me semble fondamentale, car l'observation et l'évaluation des situations éducatives restent le fondement du travail du chercheur en Sciences de l'Éducation.

Voilà esquissés les chemins d'un homme qui cherche. Entreprise vaine ou vaniteuse que cette co-errance ? Vaine parce que nous n'allons pas assez loin. Vaniteuse, si nous en disons trop. Peut-être aurait-il fallu aller plus loin? Mais le besoin d'extériorité n'est pas le tout de notre démarche. Il y a aussi tout ce qui se passe, tout ce qui se vit et qui ne se couche pas sur le papier, mais qui chemine là où ça doit cheminer, c'est-à-dire finalement ailleurs que dans une production écrite. Que cet itinéraire nous en ait donné l'occasion (et même un peu imposé) nous suffit.

Jean-Marie De Ketele

Professeur à l'Université Catholique de Louvain
Laboratoire de pédagogie expérimentale

Bibliographie

- ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 1985.
- CARDINET, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, Ed. de Boeck, 1986.
- CARDINET, J., TOURNEUR, Y., *Assurer la mesure*, Berne, Peter Lang, 1985.
- COOK, T.D., CAMPBELL, D.T., *Quasi-Experimentation : Design and Analysis Issues for Field Settings*, Chicago, Rand Mac Nally, 1979.
- CATTELL, R.B., *Handbook of Experimental Psychology*, Chicago, Rand Mac Nally, 1966.
- DE CORTE, E. et al., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, Ed. de Boeck, 1979.
- DE KETELE, J.M., *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1980, 1987.
- DE KETELE, J.M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P., THOMAS, J., *Guide du formateur*, Bruxelles-Paris, Ed. de Boeck et Ed. Universitaires, 1988.
- DE KETELE, J.M., DE KETELE, J., LAMBORAY, G., MOYANO, E., EMCEC : *échelle de mesure du climat éducationnel d'un cours et stratégie d'optimisation du climat fondé sur le feed-back, le contrat et le renforcement : guide d'utilisation*, Louvain-la-Neuve, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1984.
- DELANNOY, C., DE KETELE, J.M., « Le stage de l'élève-infirmière en salle d'opération. Application de la théorie des objectifs pédagogiques », *Soins-Chirurgie*, 1984, 42-43, pp.53-63.
- d'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1977.
- D'HOTEL, A., *Terres de Mémoire*, Paris, Ed. Delarge, 1979.
- GIACONIA, R.M., HEDGES, L.V., Identifying features of effective open education, *Review of Educational Research*, 1982, 52(4), 579-602.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M., *Qualitative Data Analysis*, Beverly Hills, Sage Publications, 1985.

- POSTIC, M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979
- POSTIC, M., DE KETELE, J.M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., *Fifteen Thousand Hours*, Summerset, Open Books, 1983.
- STUFFLEBEAM, D.L., et al., *L'évaluation au service de la prise de décision*, Paris, Vrin, 1977.
- STUFFLEBEAM, D.L., SHINKFIELD, A.J., *Systematic Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, 1985.
- VANDENPLAS-HOLPER, C., *Education et développement social de l'enfant*, Paris, PUF, 1979.
- WITTRICK, M.C. (Ed), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Mac Millan, 1986.