

À LA RECHERCHE D'UN ITINÉRAIRE PÉDAGOGIQUE

Lectures et itinéraire de construction

Louis Not

Les articles déjà parus dans *Perspectives documentaires en Education*, sous la rubrique «Itinéraires de lecture», font apparaître la diversité de ces itinéraires. Je remercie Jean Hassenforder de m'avoir aimablement invité à joindre mon témoignage à ce dossier, en disant ce que fut mon propre trajet, et comment les lectures en influencèrent les différentes étapes.

La forme narrative me paraît plus appropriée que tout autre à cette présentation. Mon texte constituera ainsi le reflet de ma démarche et de l'évolution de mes conceptions. Une problématique de perfectionnement de mon travail quotidien, puis de systématisation des formes que mes lectures et mes essais me conduisaient à lui donner, rendra compte, sans doute, du choix et de l'intégration des informations ainsi recueillies.

Il est évident que l'ensemble de mes lectures déborde largement le cercle de mes préoccupations pédagogiques, mais pour éviter la dispersion, je ne mentionnerai que celles qu'il englobe. Pour alléger le texte et préserver la continuité de mon itinéraire, je ne conserverai, dans le corps du développement, que quelques références isolées, et je renverrai à une bibliographie thématique terminale, les titres des principaux ouvrages que j'aurai à mentionner.

Cela précisé, voici quel fut mon trajet.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Au départ, adhésion à la pédagogie traditionnelle

Ma carrière d'enseignant débuta aussitôt après l'obtention du baccalauréat, et sans aucune formation professionnelle. Mes lectures sur l'éducation se limitaient à Rabelais, Montaigne, et surtout Rousseau, auxquels on peut ajouter Descartes, avec le *Discours de la méthode*, Tarde et sa psychologie de l'imitation, Durkheim et ses *Règles de la méthode sociologique*. C'était peu pour faire face aux problèmes que je rencontrais quotidiennement pour rendre assimilable, par mes élèves, ce que j'avais à leur faire apprendre. Mes lectures furent donc, d'abord, essentiellement pratiques : deux manuels de pédagogie (l'un pour la préparation du C.A.P., l'autre pour l'organisation du travail quotidien), et quelques revues pédagogiques (*Le Journal des Instituteurs*, le *Manuel Général de l'Instruction Publique* et la revue syndicale *l'Ecole libératrice*, qui contenait une partie pédagogique consistante). Tout cela était d'inspiration traditionnelle : l'enseignant, délégué de la société, recevait d'elle des pouvoirs qui lui permettaient d'exercer, en son nom, sur l'enfant, une action visant à le former, comme on modèle une cire molle, pour ses rôles sociaux à venir. Tout au long de la période 1939-1945, j'appliquais (de façon discontinue en raison des événements), une telle pédagogie tout à fait traditionnelle.

Rencontre avec l'école nouvelle

Cette pédagogie fut, pour moi, radicalement remise en question en 1945. Cette année-là, H. Wallon, alors Ministre de l'Éducation Nationale, créa les Classes Nouvelles pour la mise à l'essai d'une pédagogie appropriée à la réforme qu'il préconisait (Cf M.A. Bloch - *Pédagogie des Classes Nouvelles*, Paris, P.U.F., 1953) et il y fit nommer quelques instituteurs. Je me retrouvai ainsi chargé de l'enseignement scientifique dans les Classes Nouvelles du Lycée de garçons de Toulouse.

Un stage réunit les équipes pédagogiques, en septembre au C.I.E.P. de Sèvres. On nous y présente les grands pédagogues de l'École Nouvelle : Decroly, Montessori, Cousinet, Washburne, Claparède, Dewey, Dottrens, Ferrière, etc. Je découvris ainsi l'étude du milieu, les centres d'intérêts, la pédagogie intuitive, la sociopédagogie, la pédagogie pragmatique, la psychométrie, la psychologie génétique, l'individualisation de l'ensei-

gnement, etc. Je me lançai alors dans la lecture des principaux ouvrages que ces auteurs avaient publiés. La liste en est aujourd'hui classique ; je ne la reprendrai pas ici. Je fus, en outre, un des premiers abonnés aux *Cahiers Pédagogiques* créés pour l'occasion, et dont la lecture m'apporta d'utiles informations fondamentales et de nombreux exemples de réalisations effectuées ici ou là.

A travers ces lectures se précisait, pour moi, l'écart entre le souhaitable et le réel observable tous les jours, mais aussi entre le souhaitable et le possible, dont j'apercevais les limites, à travers mes essais de mise en oeuvre de la pédagogie de l'Ecole Nouvelle. (J'avais essayé l'étude du milieu, le travail en équipes, la référence aux activités pratiques pour les apprentissages notionnels, l'observation psychologique de type clinique pour la tenue du dossier scolaire, l'individualisation de l'enseignement, le travail par fiches, etc.).

Un projet d'animation pédagogique

Je souhaitais étendre le champ des activités ainsi étudiées, et recourir pour chacune à des essais méthodiquement observés. A cette fin, je décidai de préparer le concours de l'Inspection Primaire (1952). Ce fut un projet de courte durée, car, à travers cette préparation, je ne tardai pas à découvrir l'étendue des problèmes administratifs, et le lourd handicap qu'ils faisaient peser sur l'action pédagogique des inspecteurs. Les remarquables travaux d'un B. Profit sur les coopératives scolaires, ou d'un R. Cousinet sur le travail libre par groupes, ne parvinrent pas à corriger ma perception. Cette courte vocation avait eu au moins deux conséquences des plus importantes pour mes lectures.

Elle m'avait fait découvrir quatre ouvrages de référence :

- *Le Traité de Pédagogie Générale*, de R. Hubert (Paris, P.U.F., 1949) qui renouvelait la problématique pédagogique.

- Son ouvrage sur *La Croissance Mentale* (Paris, P.U.F., 1949), qui faisait le point des connaissances d'alors en matière de psychologie de l'enfant, et d'approche psychogénétique de la personnalité.

- Le tome VIII de *l'Encyclopédie Française : La Vie Mentale* (Paris, Larousse, 1938). Sous la direction et avec une large participation de H. Wallon, il dégagait la psychologie de la philosophie, sans rompre avec elle : conçue comme «étude concrète d'une réalité concrète», elle suggérait de nouvelles approches pour l'étude de l'affectivité et de l'activité.

- Le tome XV de la même encyclopédie : *Education et Instruction* (Paris, Larousse, 1939). Sous la direction de C. Bougle, il offrait un cadre d'analyse, de classification et de comparaison d'une rare clarté pour l'étude des méthodes d'éducation et d'instruction.

Ces ouvrages dont j'ai, depuis, relu maints passages, m'ont été fort utiles pour organiser, au moins au départ, mes travaux d'analyse critique des méthodes d'éducation.

Mon projet de préparation au concours de l'Inspection Primaire avait eu, en outre, pour effet, de m'orienter vers la Faculté des Lettres, section Philosophie (il n'y avait pas, à l'époque, de section autonome de Psychologie, encore moins de Sciences de l'Education). On y abordait les problèmes de la Personne sur le plan éthique, social et psychologique. On y étudiait la logique des propositions, l'épistémologie des Sciences physiques et celles des mathématiques, avec, notamment, les rapports entre l'intuition et le formalisme. On y expliquait Descartes, Spinoza, Bergson, Brunschvicg, etc. J'y découvris Weber, Scheler et Nedoncelle. On y étudiait aussi les fonctions psychologiques en rapport avec les oeuvres surtout symboliques, et avec le langage, ainsi que la psychologie génétique, d'après les travaux de Gesell, Piaget et surtout Wallon. J'organisais les informations provenant des cours ou de mes lectures, selon deux axes : la préparation des examens et un projet de réorganisation de mon travail d'enseignement. Je voyais déjà s'esquisser le plan de celui-ci autour de deux notions fondamentales : la psychologie du savoir et la notion de personne.

Après obtention de la licence, je devins praticien-chercheur pour la préparation à long terme (*primum vivere...* !) d'une thèse de psychopédagogie sur l'enseignement des mathématiques. Ainsi commençait une systématisation qui allait prendre plusieurs années et se nourrir de nombreuses lectures.

Première étape - intuition et formalisme

La lecture des philosophes de l'intuition : Spinoza, Pascal, Bergson, et surtout Descartes et la remarquable analyse qu'il fait des rapports entre intuition et déduction dans le *Discours* et dans *Les Règles pour la direction de l'esprit*, constitue ma référence première. La seconde, je l'ai trouvée dans les cours de R. Blanche et trois de ses ouvrages : *La science physique et la réalité*, *Les attitudes idéalistes*, et surtout *L'axiomatique*. La troisième se

situé dans *Les étapes de la philosophie mathématique*, de L. Brunschvicg et dans les ouvrages scientifiques et pédagogiques consacrés au passage des mathématiques dites traditionnelles, aux mathématiques dites modernes. A partir de là, j'ai mis à jour un mouvement dialectique de l'intuition et du formalisme, applicable à l'enseignement des mathématiques (1966*).

Mais, plus j'avancais, et notamment à la lumière des idées d'Alain (*Propos sur l'Éducation*), et de son élève J. Château (*Ecole et Éducation*, *La Culture générale*, etc.), plus je m'apercevais de l'importance de ce rapport en toutes les disciplines. L'intuition, en effet, est un mode de connaissance première qu'il faut formaliser pour l'exprimer, car le langage est un système de formes utilisées, par la construction mentale, pour donner corps aux idées et pour les communiquer ; les connaissances (plus ou moins élaborées) sont le produit d'une abstraction millénaire qui s'est progressivement constitué en héritage culturel, aujourd'hui à la disposition de l'élève.

A un niveau d'abstraction supérieur (qui fut pour moi bien ultérieur), ce rapport se retrouve sous forme de dialectique entre psychologie des processus et épistémologie de la formation du savoir.

Parenthèse

En 1961, je fus nommé Professeur de Psychopédagogie - et Directeur d'Études d'un centre de formation pour élèves inadaptés. Cela m'obligea à compléter mes connaissances par observation directe et par lecture des ouvrages fondamentaux en la matière. Je m'attachai à l'étude du développement cognitif dans ses rapports avec le développement mental, et les entraves génératrices d'un handicap, facteur d'inadaptation. Ce me fut l'occasion de découvrir avec B. Inhelder, les rapports entre lenteur pathologique du développement et structures mentales, avec R. Zazzo, l'hétérochronie du développement, c'est-à-dire l'inégale vitesse dans les différents secteurs que le développement comporte, avec A.R. Luria l'originalité du fonctionnement cérébral des retardés mentaux et, avec M. Mannoni et B. Castets, le rôle d'autrui, notamment de la mère dans le déterminisme de la débilité, et donc du développement mental.

* Les millésimes portant un astérisque renvoient aux principaux de mes ouvrages qui jalonnent mon itinéraire.

Ces lectures me confirmèrent le caractère structural de la personnalité : il se manifeste à travers l'interaction des composantes de celle-ci (anatomiques, physiologiques, affectives, cognitives et conatives), lors de l'intégration des événements et de l'organisation des conduites. Ce point de vue fournit une référence fort utile dans l'approche des déterminants des apprentissages.

D'autre part, l'étude des procédures de compensation ou de substitution, spontanées ou acquises, pour un apprentissage défini, m'orienta vers leur systématisation sur laquelle je travaille aujourd'hui encore, au sein d'un groupe où nous étudions la variabilité des modes et modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Retour au thème central - recherche d'un modèle didactique

En 1964, je devins Enseignant-chercheur à l'Université, en psychologie d'abord, et après 1968, en Sciences de l'Education. Dans cette situation, les mobiles et l'orientation des lectures changent. On lit ou on relit ouvrages ou articles pour préparer ses enseignements ; on réagit aux annonces de publications ; on lit des ouvrages à préfacier ou à analyser, en service de presses ou offerts en hommage amical ; on lit enfin les thèses qu'on dirige et qu'on a à évaluer, et parfois on doit se référer aux textes d'ouvrages ou de revues que les auteurs y ont cités. Tout cela est évidemment très disparate et décousu, mais toutes ces lectures sont intéressantes et aucune n'est inutile : chacune apporte des informations et provoque la réflexion. Les plus importantes, pour alimenter et orienter ses propres recherches, sont celles qu'on a faites ou qu'on fait en vue des enseignements qu'on assure. Ceux-ci, en effet, s'organisent sur une articulation entre les programmes institutionnels et les recherches personnelles de l'enseignant. C'est grâce à cette articulation que le travail en vue d'un nouveau modèle didactique peut se poursuivre.

Mon enseignement de la phase précédente me conduisit d'abord à m'intéresser à cette population que l'extension de la scolarité jusqu'à seize ans laissait en marge (environ 30% des effectifs dans des situations d'échec scolaire et social). Ne croyant alors, pas plus qu'aujourd'hui, à une égalité de chances pour apprendre des savoirs identiques, je m'attachai à la recherche des causes du handicap des plus faibles, de ses effets et des activités susceptibles d'associer apprentissages accessibles et

culture humaine. La suppression des filières (1973) mit fin à cette recherche.

Cependant, m'inspirant de la théorie piagétienne de l'adaptation par assimilation/accommodation, j'avais centré l'analyse des modes psychopédagogiques de structuration des conduites et des notions sur les rapports entre le sujet apprenant et l'objet à apprendre. Cela me conduisit à écarter aussi bien l'hétéro-structuration (méthode traditionnelle) que l'autostructuration (Ecole Nouvelle), au profit d'une interstructuration fondamentale du sujet et de l'objet, conservant cependant une médiation magistrale (1979).

Les ouvrages qui ont orienté cette théorisation sont, en premier lieu (en général relus à cette occasion), ceux qui décrivent l'Ecole Traditionnelle (Alain, *Propos sur l'Education*), J. Château, *Ecole et Education, La culture générale* ; E. Durkheim, *Education et sociologie* ; *L'évolution pédagogique en France*). En second lieu, ce sont ceux qui décrivent l'Ecole Nouvelle : les auteurs cités ci-dessus et, en plus, C. Freinet, F. Oury, et M. Lobrot. Enfin, ce sont ceux qui seront cités pour l'étape suivante.

Une didactique génético-structurale

La mise à jour du rapport d'interstructuration ne suffisait pas ; il fallait chercher comment l'exploiter pour l'organisation des apprentissages, c'est pourquoi je m'attachai aussitôt après la définition d'une méthode génético-structurale d'enseignement-apprentissage fondée sur les rapports entre structures des contenus éducatifs et structures du fonctionnement psychologique de l'élève (1987).

Sous la désignation très formelle d'interstructuration du sujet et de l'objet, il fallait indiquer des activités à proposer aux élèves pour leurs apprentissages. Les recherches effectuées alors, notamment par L. Couffignal, pour la mise en oeuvre d'une pédagogie cybernétique, s'appuyant largement sur les théories de l'information, m'orientèrent vers la définition de tout objet à apprendre (notion ou procédure) comme un ensemble d'informations (venant des autres, des choses ou de soi-même) qu'il faut traiter pour les intégrer à ce que le sujet sait déjà. Le modèle cybernétique me suggéra d'analyser les activités correspondantes, selon qu'elles intervenaient aux niveaux de l'entrée, du traitement, de la production, de l'utilisation et de la mémorisation des informations ; la cybernétique, on le sait, fait jouer un rôle essentiel aux effets de retour :

feed-back ou retour des effets de l'action sur l'action elle-même et prise en compte des effets produits à l'extérieur. J'aperçus très vite l'importance de ces deux types de références pour l'analyse des activités d'apprentissage : la première correspond à la réflexion ou retour de la pensée sur elle-même ; la seconde, c'est l'expérience ou contrôle des idées par les faits. Des considérations éditoriales me conduisirent à utiliser ce modèle sans le désigner expressément ; il est cependant aisément perceptible dans le texte où j'analyse les activités assurant les apprentissages cognitifs (1987).

Le point de vue cybernétique me conduisit à redéfinir ainsi l'apprentissage : c'est un changement durable des conduites (plutôt que comportements) issu du traitement, de la production et de l'intégration d'informations, l'enseignement devenant, dans cette perspective, une réponse aux besoins propres à cette triple activité. La référence didactique fondamentale change : ce n'est plus l'enseignement, c'est l'apprentissage, et la relation enseignement-apprentissage s'inverse. L'apprentissage cesse d'être subordonné à l'enseignement ; c'est l'enseignement qui est à la remorque des activités d'apprentissage pour répondre aux besoins qu'elles rencontrent.

Lectures parallèles

J'appelle ainsi celles qui, sans déterminer l'orientation ou la forme de mon itinéraire, lui ont cependant apporté un éclairage fort utile. Celles que j'ai faites aux fins de documentation pour préparer mes cours sur l'enseignement programmé, m'ont permis de mieux formuler le mécanisme qui le définit et le modèle que je visais, ce qui était indispensable eu égard aux références cybernétiques.

La confrontation entre exigences du développement personnel et modalités de l'enseignement programmé chez Skinner, Crowder ou Landa, me conduisit à avancer la notion de sujet assujetti, c'est-à-dire privé d'initiatives et soumis à celles des autres, pour caractériser le statut de l'élève dans cet enseignement. Mais ce sont surtout les travaux sur l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) et la pédagogie par objectifs (P.P.O.), qui débouchèrent sur des ajustements essentiels.

Le premier m'incita à rapprocher intelligence humaine et intelligence dite artificielle. A titre fondamental, ce rapprochement fit apparaître une opposition structurale entre l'ouvert et le clos et une opposition fonctionnelle entre liberté d'invention et imposition des formes de conduites.

Les ouvrages sur la P.P.O. m'orientèrent vers l'opposition entre planification des apprentissages et liberté d'initiative des apprenants. Très récemment, j'ai lu avec beaucoup d'intérêt les travaux de F.V. Tochon sur leur possible conciliation dans l'enseignement du français et sur l'enseignement stratégique ; pour ma part, j'ai élargi ma problématique par la recherche d'une intégration du futur dans la perspective du présent.

Cependant, c'est surtout en matière d'évaluation que me furent particulièrement utiles les travaux de Bloom et coll., Cardinet, Mager, De Landsheere, Lattman, etc., ainsi que les thèses de M.C. Dauvisis et J. Roussel (que j'ai dirigées) sur l'évaluation. Ces ouvrages m'ont permis de mettre au point une taxinomie simplifiée des objectifs à atteindre ou à prendre en compte pour évaluer les effets des activités d'apprentissage, et le savoir des élèves (1989*). D'autre part, la masse d'informations ainsi recueillies, m'a fortement aidé à mettre en place un modèle d'inspiration popperienne pour la validation du modèle didactique proposé (Ibid*).

L'enseignement : l'apprentissage et la personne

En même temps que je procédais à ces lectures en vue de mes enseignements, je travaillais avec mes collègues, dans des organismes (équipe ou laboratoire) de recherches associés au C.N.R.S., sur le thème *personnalisation et changements sociaux*. Ces travaux me ramenèrent aux enseignements jadis suivis à la Faculté. Pour la notion de personne, je les complétais en me référant aux études ou aux ouvrages publiés sur cette notion par G. Bastide, M. Buber, J. Maritain, J. Lacroix, et E. Mounier. Pour la personnalisation, définie comme l'ensemble des attitudes, des paroles et des actes à travers lesquels l'être humain se pose en tant que personne, dans les diverses situations où il est placé, les lectures qui orientèrent ma problématique furent celles de Durkheim, Alain et Château d'une part, de Malrieu, Meyerson, Wallon, de B. et de R. Zazzo d'autre part.

La référence à la notion de personne pour la construction du modèle didactique que je visais, m'a permis :

- d'écarter la contrainte magistrale autant que les intérêts concrets d'ordre existentiels, au profit de l'élan et du projet de réalisation de soi, dont toute personne est porteuse.

- de faire de l'éduqué le co-sujet de l'éducateur : chacun se pose en réciprocité face à l'autre, comme source d'initiatives et d'actions (éducation en seconde personne).

- de définir l'activité didactique par les réponses à apporter aux besoins que l'élève ne peut satisfaire seul pour s'approprier les contenus de l'expérience ancestrale en leur forme actuelle (enseignement répondant) - (1989*).

Lectures non alignées a priori

J'ai présenté ci-dessus les lectures qui se rattachaient directement à mon itinéraire de recherches, mais d'autres qui, a priori n'avaient rien à voir avec ce thème, m'ont été fort utiles.

Ainsi les ouvrages lus pour préparer un cours sur la psychologie de la perception (1964), m'ont fourni plus tard d'utiles références pour comparer des apprentissages procédant par synthèses d'éléments simples à d'autres, procédant par saisies globales. Ils m'ont également servi pour effectuer une analyse critique de l'enseignement par l'aspect.

Peut-être même la théorie probabiliste de la perception formulée par Piaget, m'a-t-elle orienté plus tard vers la conception du modèle didactique sur lequel je travaille. On sait que la théorie piagétienne de la perception fait de celle-ci la résultante d'une interaction entre effets de champ et activités du sujet. Elle dépasse ainsi, à la fois les contradictions et les faiblesses respectives du gestaltisme qui, retenant essentiellement les premiers, est un «structuralisme sans genèse», et associationnisme qui, se fondant essentiellement sur les secondes, est un «génétisme sans structures». De la même façon, en présence de l'antinomie entre la didactique traditionnelle qui est celle des structures (de la connaissance achevée), sans genèse, et la didactique de l'école dite nouvelle qui est celle d'une genèse du savoir (par la découverte active) sans structure (qui ont été élaborées par une formalisation millénaire de l'expérience ancestrale), j'ai cherché une formule de synthèse dans une méthode génético-structurale d'apprentissage.

De la même façon, quelque temps après, préparant un cours sur l'adolescence, j'ai lu le livre, alors tout récent de B. Zazzo, sur la psychologie différentielle de l'adolescence. Il m'a conduit à corriger l'image plus ou moins romantique de l'adolescent, qui prévalait jusque-là, par la référence au déséquilibre entre croissance du sujet et reconnaissance

sociale d'un statut et de rôles d'adulte qu'il se sent prêt à assumer. Ces notions de statut et de rôles étaient utilisées par les psychologues de la vie sociale, depuis un quart de siècle, mais c'est la lecture du livre de B. Zazzo qui me fit mieux comprendre l'importance qu'elles avaient dans la relation éducative pour laquelle les statuts et les rôles de l'élève (objet, sujet, co-sujet) permettent une catégorisation claire des divers modes d'éducation et fournissent des références importantes pour leur analyse. On pourrait multiplier de tels exemples, mais il est inutile d'alourdir un développement déjà bien long.

En conclusion : lectures et itinéraire personnel

A travers ce qui précède, on voit comment une recherche de longue haleine s'oriente et s'enrichit progressivement, à partir de lectures fort diverses, dispersées dans le temps, et parfois effectuées à d'autres fins. Mon itinéraire fut et reste essentiellement axé sur l'amélioration des pratiques didactiques. Articulé sur d'autres buts, il n'eût pas suscité les mêmes lectures ou, tout au moins, il en aurait déterminé une autre exploitation, et celle-ci l'aurait influencé autrement. D'autre part, mon itinéraire s'enracine dans une pratique courante, au départ fort incertaine et, avant de s'ordonner à des fins théoriques, mes lectures furent choisies pour informer ma pratique dont elles suivaient les besoins au lieu de les devancer. La somme et l'enchaînement des textes lus eussent été sans doute différents si j'étais allé à la recherche en didactique après une formation dans l'enseignement supérieur, soit dans une discipline spécialisée (histoire, physique, littéraire, etc.), soit dans une discipline de synthèse comme la philosophie.

En lisant la bibliographie qui va suivre, on verra apparaître d'importantes lacunes : la psychanalyse, la biologie, la linguistique, etc. Leur absence ne signifie, ni que je n'ai rien lu en ces matières, ni que ce que j'ai lu ne m'a servi à rien pour ma recherche ; simplement, et *jusqu'ici*, l'influence de ce que j'ai lu en ces domaines n'a pas significativement marqué mon trajet.

Je crois que ce qu'on peut en retenir, c'est que les informations apportées par les lectures que nous faisons, ont une influence, positive ou négative, d'autant plus fortes sur nos itinéraires personnels, que ceux-ci s'ordonnent à un projet de recherche à la fois précis et ouvert, ce qui n'est

pas incompatible. Mais il ne s'agit pas d'une action à sens unique : le projet oriente le choix des lectures nécessaires à sa réalisation, mais celles-ci ou d'autres ayant éventuellement d'autres mobiles, ou effectuées par hasard, confirment ou réorientent sans cesse le développement du projet, et donc l'itinéraire du lecteur.

Louis NOT
Professeur émérite
de l'Université de Toulouse-le-Mirail

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE COMPLÉMENTAIRE

Les références données dans le texte ne sont pas reprises ici. Les thèmes sont classés dans l'ordre où on les rencontre ; les auteurs le sont dans l'ordre alphabétique. Les références complètes ne sont données qu'une fois. Pour chaque thème où il y aurait lieu d'en reprendre certaines, j'indique d'abord une lettre pour désigner le thème où elles ont déjà été données, puis un numéro d'ordre pour les situer.

A - Intuition et formalisme

- ALAIN. *Propos sur l'Education*, 9ème éd., Paris, P.U.F., 1959.
- BERGSON, H. *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, Alcan, 1927.
- BERGSON, H. *L'évolution créatrice*, Paris, Alcan, 1907.
- BLANCHÉ, R. *La Science physique et la réalité*, Paris, P.U.F., 1948.
- BLANCHÉ, R. *L'axiomatique*, Paris, P.U.F., 1955.
- BOLL, M. *Les étapes des mathématiques*, Paris, P.U.F., 1942.
- BRUNSCHVICG, L. *Les étapes de la philosophie mathématique*, Paris, Alcan, 1929.
- CHATEAU, J. *Ecole et éducation*, Paris, Vrin, 1960.
- CHATEAU, J. *La culture générale*, Paris, Vrin, 1963.
- CRESSON, A. *Bergson, sa vie, son oeuvre*, Paris, P.U.F., 1950.
- DESCARTES, R. Discours de la méthode, Méditations métaphysiques, Règles pour le direction de l'esprit : *Oeuvres choisies*, Paris, Garnier, S.D.
- FELIX, L. *Exposé moderne des mathématiques élémentaires*, Paris, Dunod, 1962.
- PASCAL, B. *Pensées*, Paris, Flammarion, S.D.
- PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947.
- PIAGET, J. *Introduction à l'épistémologie génétique* (3 t.), Paris, P.U.F., 1950.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955.

- SPINOZA, B. *Ethique*, Paris, Garnier, 1934.
- WALLON, H. *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942, rééd. 1970.
- WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1947.

B - Retards de développement

- CASTETS, B. *L'enfant fou*, Paris, Fleurus, 1969.
- INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, 2ème éd., Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.
- LURIA, A.R. *L'enfant retardé mental*, Toulouse, Privat, 1974.
- MANNONI, M. *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Seuil, 1964.
- MANNONI, M. *L'enfant, sa maladie et les autres*, Paris, Seuil, 1967.
- ZAZZO, R. Nouvelles recherches sur la débilité mentale, *Enfance*, N° spécial 4-5, 1960.
- ZAZZO, R. et coll. *Les déficiences mentales*, Paris, Colin, 1969.

C - Structurations et interstructuration du sujet et de l'objet

a/ Hétéro-structuration

- ALAIN (Cf. A)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1960)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1963)
- DURKHEIM, E. *Education et Sociologie*, Paris, P.U.F., 1969.
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1969.
- SNYDERS, G. *Pédagogie progressiste*, Paris, P.U.F., 1971.

b/ Auto-structuration

Globaliste :

- HAMAIDE, A. *La méthode Decroly*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1932.
- DECROLY, O. *La fonction de globalisation*, Bruxelles, Lamertin, 1929.

Acomistique :

- MONTESSORI, M. *Pédagogie scientifique*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1958.

Pragmatiste :

- CLAPAREDE, E. *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1932.
- FREINET, C. *Essai de psychologie sensible*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, T.1 1968 - T.2 1971.

Institutionnaliste :

- LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle - L'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.
- OURY, F. et VASQUEZ, A. *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967.
- SNYDERS, G. *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, P.U.F., 1973.

c/ L'interstructuration

- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- PIAGET, J. (Cf. A-1950)
- WALLON, H. (Cf. A-1970)
- PIAGET, J. *Les mécanismes perceptifs*, Paris, P.U.F., 1961.

D - Didactique génético-structurale

- ALAIN (Cf A)
- CHATEAU, J. (Cf. A-1960)
- CHATEAU, J. (Cf. A- 1963)
- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- WALLON, H. (Cf. A-1970)
- WALLON, H. (Cf. A-1947)
- CASSIRER, E. *La philosophie des formes symboliques*, Paris, éd. de Minuit, 1972.
- COUFFIGNAL, L. *La cybernétique*, Paris, P.U.F., 1968.
- DELACROIX, H. *Les grandes formes de la vie mentale*, Paris, Alcan, 1934.
- DELACROIX, H. *Le langage de la pensée*, Paris, Alcan, 1930.
- LE MOIGNE, J.L. et al. *Intelligence des mécanismes, Mécanismes de l'intelligence*, Paris, Fayard, Fondation Diderot, 1986.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. *L'équilibration des structures cognitives (Problème central du développement)*, Paris, P.U.F., 1975.
- WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant (2 T.)*, Paris, P.U.F., 1945.

E - L'éducation en seconde personne - l'enseignement répondant

a/ La notion de personne

- BASTIDE, G. *Méditations pour une éthique de la personne*, Paris, P.U.F., 1953.
- BUBER, M. *Je et Tu*, Paris, Aubier-Montaigne, 1969.
- LACROIX, J. *Le personnalisme (Sources, fondements, actualité)*, Lyon, Chronique sociale, 1981.
- MARTAIN, J. *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969.
- MEYERSON, I. et al. *Problèmes de la personne*, Paris, Mouton, 1973.
- MOUNIER, E. *Traité du caractère*, Paris, Seuil, 1947.
- MOUNIER, E. *Qu'est-ce que le personnalisme*, Paris, Seuil, 1947.
- MOUNIER, E. *Le personnalisme*, Paris, P.U.F., 1950.

b/ La personnalisation comme construction de moi par moi

- ALAIN. (Cf. A)
- CHATEAU, J. *L'imaginaire et le réel dans le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1946.
- CHATEAU, J. *Le jeu de l'enfant*, Paris, Scarabée, 1950.
- CHATEAU, J. *L'enfant et ses conquêtes*, Paris, Vrin, 1960.
- DURKHEIM, E. *L'éducation morale*, Paris, Alcan, 1938.
- MALRIEU, Ph. *Les émotions et la personnalité de l'enfant*, Paris, Vrin, 1952.
- MALRIEU, Ph. La personnalisation chez l'adolescent, in MEYERSON, I. et al. *Problèmes de la personne*, Paris, Mouton, 1973.
- MALRIEU, Ph. et MALRIEU, S. La socialisation, in H. GRATIOT-ALPHANDERY et R. ZAZZO. *Traité de psychologie de l'enfant*, T. 5., Paris, P.U.F., 1975.
- MEYERSON, I. *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*, Paris, Vrin, 1947.
- POSTIC, M. *La relation éducative*, Paris, P.U.F., 1975.
- ROGERS, C.R. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.
- ROGERS, C.R. *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1969.
- WALLON, H. La formation de la personne, in *Encyclopédie Française*, T. 8., La vie mentale. 8-54-3, S q.q., Paris, Larousse, 1938.
- WALLON, H. Articles regroupés dans la revue *Enfance*, N° spécial, 1976.

F - Enseignement programmé : P.P.O. - E.A.O.

- BLOOM, B.S. et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Education Nouvelle, 1969.
- BRU, M. *Vers une théorie du système enseignement-apprentissage*, Thèse d'Etat, U. de Toulouse-le-Mirail, 1987.
- Collectif. *Hommage à Jean CARDINET*, Cousset (Fribourg), Suisse, Delval, 1990.
- DAUVISIS, M.C. *Objectifs de l'enseignement des mathématiques et docimologie*, Thèse d'Etat (3 t.), U. de Toulouse-le-Mirail, 1982.
- DELANDSHEERE, V. et G. *Définir les objectifs de l'Education*, Paris, P.U.F., 1975.
- LATTMAN, U.P. *Se préparer à enseigner*, Vevey, Delta, 1974.
- MAGER, R.F. *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, Paris, Gauthier-Villars, 1972.
- ROUSSEL, J. *Evaluation et apprentissage*, Thèse N.R. U. de Toulouse-le-Mirail, 1987.
- SKINNER, B.F. *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968.
- TOCHON, F.V. *Didactique du français*, Paris, E.S.F., 1990.
- TOCHON, F.V. *L'enseignement stratégique*, Toulouse, Ed. Universitaires du Sud, 1992.

G - La perception

- PIAGET, J. (Cf. A-1950)
- PIAGET, J. (Cf. A-1947)
- ALAIN. *Éléments de philosophie* (Livre 1er), Paris, Gallimard, 1941.
- GUILLAUME, O. *Psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1937.
- KOHLER, W. *Psychologie de la forme*, Paris, Gallimard, 1964.
- OSTERRIETH, P.A. Test de copie d'une figure complexe, *Archives de Psychologie*, 1944-45., Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. Le développement des perceptions en fonction de l'âge, in P. Fraisse et J. PIAGET, *Traité de Psychologie expérimentale*, T.6. La perception, Paris, P.U.F., 1963.

H - Ouvrages personnels jalonnant mon trajet

- NOT, L. *L'enseignement des mathématiques au cycle d'observation*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1966.
- NOT, L. *Les Pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979.
- NOT, L. *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987.
- NOT, L. *L'enseignement répondant*, Paris, P.U.F., 1989.

