

# DE LA QUÊTE DU SENS AU PARTAGE DE SIGNIFIANCE \*

*Hélène Trocmé-Fabre*

**C**eux qui m'ont précédée dans le difficile exercice qui consiste à écrire son propre itinéraire de recherche, savent à quel point l'articulation entre la *réflexion sur soi* et l'*ouverture vers le lecteur* est délicate. Retracer un itinéraire déjà parcouru dans son propre espace et sa propre durée, c'est pratiquer une auto-bio-graphie : on inscrit soi-même la trace des événements et des pensées *de sa vie dans sa propre vie* (1).

Puisqu'il y a trace, il y a lecture. L'auto-bio-graphe se doit de respecter la présence du lecteur (même si ce lecteur est lui-même). Il doit faire en sorte que ce lecteur ne regrette pas le temps passé à sa lecture. Ceci implique donc, de la part de l'auto-bio-graphe, un auto-questionnement permanent : en ai-je dit assez, trop ou trop peu...? le lecteur trouvera-t-il dans ce que j'ai écrit la clé de ce qu'il cherche et, surtout, si la clé qu'il a trouvée ne lui ouvre aucune porte dans l'immédiat, comment lui dire qu'il sera sans doute tenté de blâmer la clé .... plutôt que la porte ?

Ecrire un récit de recherche exige, de la part de l'auteur, qu'il prenne conscience de la partie visible du parcours, mais aussi, qu'il veille à ce que son récit révèle la voie et la voix choisies pour *dire le sens donné* à son itinéraire.

\* La «signifiante» est la capacité à donner du sens. Notre potentiel dans ce domaine est infini.

« Cherche la racine, elle te conduira à la branche, à la feuille, à la fleur et au fruit » dit Kabir (2). Le récit de recherche, comme tout récit de vie, place l'auteur devant une problématique complexe : rechercher l'origine de l'origine ; repérer les différents domaines et étapes de recherche ; laisser émerger (et découvrir soi-même) le fil conducteur de ce qu'on croyait être un puzzle ; laisser apparaître le sens de l'itinéraire, celui de l'orientation et de la signification ; montrer l'évolution des idées-forces et la naissance de nouveaux concepts ; discerner le moteur de la recherche et ses différents points d'appui ; exprimer l'espérance d'un partage possible, en acceptant de s'exposer au regard des autres ; faire silence devant son propre « je fus donc je suis » (3).

L'origine de l'origine ne peut qu'émerger peu à peu, à mesure que le sens du parcours se précise, à la lumière de morceaux de souvenirs, reconstruits - bien sûr - avec le regard d'aujourd'hui.

L'un de ces souvenirs concerne mon premier contact - totalement à mon insu - avec les sciences de l'éducation. Enfant, j'ai séjourné chez mon grand-oncle Pierre Bovet, ami et collaborateur de Claparède, puis de Piaget, et défenseur acharné du concept d'« école active » des années 1920 (4). Je n'ai compris que beaucoup plus tard l'insistance de ce grand-oncle pour nous mener en pèlerinage, mon frère et moi, sur les lieux où vécut J.J. Rousseau, ou pour se joindre à nos baignades dans le lac de Neuchâtel. Mais, comme nous percevions chez lui quelque vague ressemblance physique avec ... Socrate, nous étions, malgré tout, pleins de respect.

Directeur de l'Institut J.J. Rousseau, Pierre Bovet était convaincu que les éducateurs avaient à se mettre à l'école de l'enfant : droits de l'homme, droits de l'enfant, droit de l'intelligence de l'enfant, immense respect, immense liberté de pensée et d'agir de l'enfant. « Travailler par la vie pour la vie » selon les termes de Decroly, et, ce qu'il nous reste encore à résoudre aujourd'hui : « développer tout ce qui peut servir à l'orientation professionnelle et mène au placement » (5).

Il me semble urgent d'ajouter, pour notre monde contemporain, un autre article à cette charte éducative : le droit à l'intelligence pour tous, enfant et adulte, (6).

Ce premier contact avec la pédagogie eut lieu pendant les années assombries par l'occupation nazie, où l'enfant que j'étais fit l'amère découverte de l'absurdité et de la lâcheté du monde adulte. Une fois encore, je n'ai compris que beaucoup plus tard à quel point cette découverte avait contribué à forger en moi la rage de comprendre, une soif dévorante de

justice et, tout simplement, *l'exigence d'être*. Une image reste intacte dans ma mémoire : le panneau d'affichage, sur le chemin de l'école, qui annonçait à la population que des résistants allaient être fusillés. J'y lisais leurs noms, leurs âges et la date prochaine - chaque jour plus proche, inexorable - de leur mort ... Pire que tout, j'y lisais l'odieux marchandage proposé à leurs compatriotes : la vie sauve pour ces hommes, contre la dénonciation de l'auteur de l'attentat...

Je fis ainsi l'amer apprentissage de la «double contrainte», outil de trahison par excellence, étrange produit, étrange déviance de la créativité humaine ! .

Autre morceau de racine : la courte vie de mon premier projet de recherche . Mes deux baccalauréats en poche, je n'avais pas dix-sept ans... malheureusement ! J'avais, en effet, le projet de «faire» l'Ecole du Louvre pour découvrir l'archéologie mésopotamienne. Mais, ce projet sombra rapidement à pic, lorsque, soudée au siège sur lequel j'étais assise, face à l'intimidant Directeur du Département des Antiquités Orientales du Louvre, je l'entendis m'expliquer qu'il me faudrait patienter, entamer d'autres études.... Mais celles-ci, une fois commencées, durent être poursuivies jusqu'à la validation d'un diplôme «monnayable». L'économie familiale l'exigeait... Ce but une fois atteint, entamer un nouveau cursus où la sélection était très dure et les places extrêmement rares était devenu irréaliste, un luxe ! Cette immense déception creusa un sillon profond, qui, sans doute, me permit d'être, ultérieurement, *en résonance avec d'autres recherches* et, en particulier, avec toute exploration de trésors humains, enfouis, à redécouvrir.

Ce fut donc un autre type de découverte, l'apprentissage de la mise entre parenthèse d'un projet très cher, l'acceptation d'investir plus tard, ailleurs et autrement. Pour moi, la vie ne commencerait pas à Sumer...(7). Mais je gardais, plus vif que jamais, l'ardent désir de me couler dans l'histoire de la vie, de l'évolution, *au-delà de mes propres frontières*.

J'ai donc aujourd'hui le sentiment d'être entrée en contrebande dans le domaine d'une autre recherche (8), d'autant plus que le thème de ma première véritable expérience de recherche m'a été imposé autoritairement... En effet, à l'Institut d'Anglais de la Sorbonne, dans les années 50, les étudiants de Maîtrise - on disait alors «Diplôme d'Etudes Supérieures»- étaient répartis entre les enseignants titulaires (qui se comptaient alors sur les doigts de la main). Mon choix personnel s'était porté sur un sujet de littérature nord-américaine, et j'espérais être dirigée par le très admiré Raymond Las Vergnas.... Mais le sujet qui me fut attribué d'office fut «*L'Utopie de Thomas More*», sous la direction d'un autre enseignant, spécialiste de vieil-anglais.

Consternée, tout d'abord, de n'avoir d'autre solution que celle de me soumettre, je découvris très vite tout l'intérêt de cette oeuvre. Elle n'était en rien, comme on l'a trop souvent présentée, le passe-temps d'un lettré, ni la fiction d'un pays idéal, forgée par un réformateur catholique, qui refusa, au prix de sa vie, de se compromettre.

Très vite, je découvris que j'allais pouvoir réaliser un travail bien à moi, original et passionnant. Personnalité européenne avant l'heure, humaniste clairvoyant, homme de lettres mais aussi magistrat, ambassadeur, Chancelier, Garde des Sceaux, traducteur de Pic de la Mirandole, entre autres, Thomas More puise dans sa vaste expérience juridique, politique, économique et sociale, dans son savoir d'humaniste et dans sa connaissance de l'être humain, la vision d'un *système* qu'on peut qualifier aujourd'hui de réaliste et de fonctionnel. Chaque fait, chaque événement, chaque idée contribuant à construire «*Utopia*» fait référence à un fait, un événement, un concept provenant du contexte contemporain, pour lequel l'auteur propose un redressement de trajectoire, en se fondant sur sa vision humaniste de l'être humain.

L'oeuvre est à lire à la lumière de l'histoire de l'Angleterre et de l'Europe du début du XVI<sup>ème</sup> siècle. Son auteur ne fit rien d'autre que de montrer que sa proposition relevait sans doute davantage d'un «*eutopos*» (en grec : terre de félicité) que d'un rêve irréel («*ou-topos*» : la terre qui n'existe pas). Pour Thomas More, *Utopia* est à chercher dans les limites d'une réalité existante. Je découvrais, dans cet ami d'Erasmus, un homme qui possédait, à un très haut degré, le sens de la relativité, de la mesure et de l'harmonie, convaincu que *l'être humain utilisait mal et peu ses ressources*, qu'il était *modifiable*, et que la vertu, si souvent vantée mais aussi si souvent défigurée à cette époque post-médiévale, consistait à *revenir à l'ordre naturel des choses*. Prévenir, évaluer, négocier avec les intéressés (et non leur maître), organiser le travail, lutter contre l'injustice, les inégalités, les incompétences, s'élever contre la corruption de toute origine, contre l'intolérance.... ; éduquer et faire des hommes-citoyens dont le but est de vivre en paix, dans un pays dont la vraie richesse se mesure à sa capacité de supprimer la pauvreté et la misère, est-ce vraiment de l'idéalisme ?

Aujourd'hui, je mesure à quel point ce «voyage» en *Utopia* m'a profondément influencée, exigeant de moi une démarche rigoureuse pour qu'apparaisse l'aspect nouveau de l'oeuvre, me convainquant qu'il n'y a rien de plus réaliste qu'une utopie, rejoignant ainsi Oscar Wilde pour qui une carte du monde sans utopie ne vaut pas la peine qu'on lui jette un coup d'oeil (9).

J'ai élaboré, grâce à cette recherche, un support qui, ultérieurement, me servira à étayer mon plaidoyer d'aujourd'hui, *rappelant que l'homme est détenteur d'un potentiel immense et d'une finalité à atteindre et à maintenir : son propre équilibre*.

Quinze années suivirent qui marquèrent un arrêt dans la recherche universitaire. Un emploi dans une Organisation Internationale, puis de longues années auprès de mes quatre jeunes enfants me menèrent au lendemain de 1968. J'acceptais alors un poste d'Assistante d'anglais à l'Institut Universitaire de Technologie de La Rochelle, et je commençais à découvrir les besoins et les attentes en anglais des étudiants au niveau post-bac. Tout en observant les effets des différentes méthodes pédagogiques (traditionnelle, directe, audio-orale, audio-visuelle, situationnelle, communicationnelle...), j'explorais chez les apprenants adultes français les *problèmes perceptuels et perceptifs* qu'ils rencontrent lorsqu'ils appréhendent les schémas rythmiques de l'anglais. Je m'étonnais du poids écrasant de l'image de soi dans l'acte d'apprendre, et du frein que constituent chez l'apprenant les *représentations* de cet acte.

Parallèlement, je recevais, pour la deuxième fois de ma vie, un sujet de recherche que je n'avais pas choisi, mais qui rentrait dans les préoccupations de mon directeur de thèse.... Je ne peux pas oublier le sentiment que j'éprouvais en sortant du bureau de ce dernier, munie d'un sujet qui me paraissait être une pointe d'épingle et sur lequel on me demandait de passer quatre années de ma vie et de produire 400 pages ! Il s'agissait, cette fois-ci, d'explorer les voyelles inaccentuées pré-toniques en anglais moderne .... L'annonce du sujet provoqua un vide total dans mon esprit, un sentiment d'impuissance et même de désespoir. J'osais à peine en parler autour de moi de peur d'entendre des railleries qui ne m'auraient en rien permis de trouver une amorce d'orientation.

Mais peu à peu le brouillard se dissipa. Je fus guidée par l'écoute attentive du professeur Lionel Guierre, de l'Université Paris VII, et aidée par le respect avec lequel il assista à mes actes de rébellion contre le structuralisme ambiant....

Plusieurs facteurs intervinrent, alors, pour faire avancer ma recherche : la rencontre du grand phonéticien Petar Guberina, Directeur de l'Institut de Phonétique de Zagreb ; la possibilité qui me fut offerte d'aller travailler au sein de son équipe, à Primosten, en Yougoslavie, puis de mener mes propres expérimentations en phonétique acoustique dans le Laboratoire de Phonétique de l'Université de Mons en Belgique. Je parvins à arracher, littéralement, à la vie familiale et personnelle des

plages de travail, chaque jour, chaque week-end, chaque journée de vacances. Je pus présenter en 1975 des travaux dont les conclusions soulignaient, entre autres, l'importance fondamentale des notions de *système et de relation* dans la structure de surface de la langue ; l'influence mutuelle des éléments de la langue s'exerçant par *rétro et pro-action* ; le *non-monolithisme* de la langue et l'anticipation de la pensée sur l'émission ; l'*émergence du sens* à partir de la structure ; le rôle de la durée cognitive dans la structuration du mot ; la *relation* entre la charge informative (inégaie au niveau des syllabes) et la structure cognitive du mot ; la caractéristique du *rythme de l'anglais parlé*, en opposition au rythme du français : la séquence de syllabes pour l'anglais et la syllabe pour le français ; une répartition spécifique à chaque langue des paramètres physiques de la phonation (fréquences, amplitude, intensité, durée) ; l'harmonisation des différents niveaux de structuration des mots de la langue (enveloppe sonore, fonctionnalité, charge sémantique), etc....

Cette recherche, maintenue au niveau théorique (phonologique, phonétique, physiologique, acoustique et perceptif) par les exigences universitaires de la thèse (10), ne m'en apportait pas moins des *éléments essentiels pour l'enseignement de la langue* que je pratiquais. Par exemple, il devenait clair que certaines absurdités dans l'enseignement des langues provenaient de toute une série de facteurs : l'ignorance qu'aucun élément de la langue n'existe isolément ; la méconnaissance de la nature du rythme de la langue maternelle et du rythme de la langue-cible et l'«oubli» de considérer l'apprentissage de la langue-cible sous l'angle du rapprochement de ces deux rythmes ; la croyance que le sens est une entité en soi ; l'ignorance quasi totale du potentiel cognitif qui nous habite ; le manque de curiosité et l'ignorance concernant les processus d'apprentissage, de mémorisation, de perception que nous utilisons pourtant couramment pour entrer en relation avec le monde intérieur et extérieur ; la non - prise en compte du contexte spatial et temporel de l'apprentissage (l'amont et l'aval), etc....

La liste ci-dessus, s'allongeant encore, me mena tout droit au coeur du domaine de recherche que je proposais pour une thèse d'Etat à Jacques Wittwer, Professeur en Sciences de l'Education à l'Université Bordeaux II. Celui-ci acceptait de diriger cette nouvelle recherche pendant six longues années, dans un dialogue fructueux et une écoute mutuelle efficace (11).

Mes recherches allaient alors s'orienter vers l'exploration d'un domaine en pleine explosion : les neurosciences. En effet, j'avais découvert dans des ouvrages anglais et américains de méthodologie, une approche

nouvelle, qui tenait compte des avancées en neurosciences et des récentes découvertes sur le cerveau. Je me joignais au Learning Methods Group de Tony Buzan, à Londres, et je fus vite persuadée que l'approche de l'apprentissage qui *tenait compte des mécanismes cérébraux* et tentait de se mettre à *l'écoute des dernières découvertes sur le cerveau*, était ce dont le système éducatif français avait besoin, et tout particulièrement l'enseignement des langues.

Parallèlement à l'enseignement de l'anglais que je dispensais à La Rochelle, aux interventions en formation de formateurs que je conduisais en France et à l'étranger, je traduisais successivement cinq ouvrages anglais et américains de méthodologie, dont certains sont régulièrement ré-édités (12). Peu à peu, tout en pratiquant un *aller-et-retour constant* entre le terrain de l'apprentissage et les difficultés des apprenants, entre celui de la formation, les problèmes pédagogiques que les enseignants formulaient et mon propre questionnement théorique, j'allai frapper à la porte de neurologues et de neuro-biologistes que l'acte d'apprendre intéressait, et je leur exposai, parfois à leur plus grand étonnement, les questions que le monde éducatif se posait (13)

J'étais consciente du risque que je prenais lorsque je disais ma conviction qu'il est indispensable et urgent que le monde éducatif se rapproche de la réalité cérébrale telle que les technologies d'exploration et l'imagerie médicale nous la révélaient. Mais ces découvertes, parfois stupéfiantes, me persuadaient toujours davantage de la *complexité de notre vie cognitive* et imposaient l'idée que *l'immense potentiel* dont nous disposons est la seule réalité sur laquelle construire un apprentissage et un enseignement. André de Peretti, dont je sollicitais alors le regard, me confirma dans ma conviction que cette recherche valait la peine d'être réalisée.

Mon passé d'angliciste me permit d'accéder à des recherches publiées en anglais ou en américain. Je découvris, en particulier, les travaux de Karl H. Pribram (Stanford University et Radford University), de Gerald M. Edelman (Prix Nobel, Rockefeller University et Neurosciences Institute), et du physicien David Bohm (Birckbeck College, Université de Londres). Pribram me révéla le concept d'*holonomie* et différents modèles de fonctionnement cérébral. Edelman, dans sa *théorie biologique de la conscience*, m'ouvrit de grandes perspectives d'implications et d'applications. Sa théorie, qui explique nos fonctions neurophysiologiques comme un système darwinien impliquant *variation, sélection et organisation en réseau*, me fournit des raisons puissantes pour réviser nos idées éducatives sur la pensée, l'action, la mémoire, l'intelligence et l'acte d'apprendre. Quant à David Bohm, il me révélait les concepts, «*d'ordre impliqué*»,

«*d'arrière-plan énergétique*», et, «*d'holomouvement*». Ces apports étaient précieux entre tous pour faire prendre conscience aux éducateurs que le prêt-à-penser, le prêt-à-dire, le prêt-à-agir ne sont aucunement opérationnels pour accompagner l'individu vers son autonomie (14).

Un congé de recherche me permit de faire une pause dans mes activités. Je découvris presque simultanément Etienne Guillé, Christine Hardy (Université Paris-Sud) et Ilya Prigogine (Université libre de Bruxelles). Leur lecture me prépara à deux rencontres qui, ultérieurement, eurent pour moi une importance capitale, celle du physicien Basarab Nicolescu et celle du biologiste Francisco Varela. Le premier me fit découvrir la pensée extraordinairement riche de Stéphane Lupasco, et son *approche ternaire du réel et de la réalité de l'homme* : macrophysique, biophysique et neuropsychique.

F. Varela m'ouvrit des perspectives nouvelles sur la *nature de la cognition*, un champ d'exploration de nouveaux concepts, comme l'*émergence* et l'*énaction*, et il me confirma l'importance de tenir compte des «*effets de l'historique biologique et culturelle sur la cognition et sur l'action*»

Je décidai de m'appuyer, en neurobiologie, essentiellement sur les travaux concernant uniquement le cerveau *non pathologique* de l'homme vivant, car il me parut de plus en plus clair qu'il était impossible, et même dommageable, de déduire le fonctionnement de *notre cerveau -en-train-d'apprendre* des travaux portant sur la pathologie cérébrale ou des études post-mortem. Parmi ces travaux, ceux de Justine Sergent, de l'Université McGill à Montréal, soulignent l'importance de tenir compte de la caractéristique fondamentale de nos deux hémisphères, à savoir leur *complémentarité*. Parfois séparés par un scalpel, nos deux hémisphères sont surtout, le plus souvent, isolés l'un de l'autre par notre souci de linéarité et de localisation de nos fonctions cérébrales, alors que l'*essence même de ces fonctions* est, au contraire, d'être «*distribuées*», selon le terme de Prigogine.

Une autre théorie, sur laquelle je me suis appuyée pour insister auprès des enseignants pour qu'ils prennent la mesure de l'*évolution de laquelle et à laquelle* nous participons, est la théorie du «cerveau triunique» de Paul D. MacLean (du National Institute of Mental Health, Bethesda, Maryland, E.U.) Cette théorie est aujourd'hui mieux connue en France, grâce à l'ouvrage publié par Roland Guyot. Sont éclairés d'un jour nouveau certains comportements humains. Y est soulignée l'urgence de comprendre que l'être humain est un *organisme pluriel*, dont la *cohérence et l'harmonie* sont à construire.



Un autre point d'appui solide pour éclairer l'impact du langage et le marquage de notre cerveau par l'environnement culturel dans lequel nous baignons dès notre petite enfance, a été trouvé dans les travaux du Professeur T. Tsunoda (Université de Tokyo). Ces travaux, avec d'autres recherches, permettent aujourd'hui *de questionner le système éducatif sur sa finalité et son propre questionnement* concernant les mécanismes d'apprentissage. Nous nous sentons également en droit d'interpeller *le monde des neurosciences* sur sa capacité à fournir des éléments de réponse au désarroi du monde éducatif, face à la montée des problèmes qu'il rencontre (15).

C'est ainsi qu'est né mon ouvrage *«J'apprends, donc je suis, Introduction à la Neuropédagogie»*, qu'Albert Jacquard acceptait de préfacer. Ce livre est un plaidoyer pour un retour aux racines biologiques de l'apprentissage, un plaidoyer pour un apprentissage bionomique, qui gère la vie ; un plaidoyer pour un apprentissage écologique, qui tient compte de l'interface individu < - > environnement. Un plaidoyer, enfin, pour que soient reconnus le potentiel qui nous habite et les problèmes d'actualisation de ce potentiel : ces problèmes se posent à tout être humain qui cherche à *trouver et maintenir son équilibre*. L'ouvrage, publié en 1987, est ré-édité chaque année. Le courrier que je reçois des lecteurs m'apporte l'écho de leur désir de réaliser des actes éducatifs authentiques, qui placent l'apprenant non seulement au centre du système éducatif *mais au centre de ses apprentissages*.

## QUEL AVENIR POUR DEMAIN ?

Aux deux dernières questions posées par Jean Hassenforder : *«dans quelles direction souhaitez-vous travailler dans l'avenir ?* » et *«comment vous représentez-vous la recherche en éducation dans les années à venir ?* », je ferai une seule réponse, car, en ce qui me concerne, ces deux questions se rejoignent.

En effet, je suis convaincue que c'est à l'éducation qu'il revient de *révéler* à l'apprenant son propre potentiel d'apprentissage, c'est-à-dire son *potentiel de mise en relation* avec son environnement, avec les autres et avec lui-même.

Il s'agit donc, pour l'éducateur, d'accompagner l'apprenant au seuil de lui-même, sur la voie de son autonomie, en d'autres termes d'être médiateur pour que l'apprentissage s'accomplisse, pour que le *«savoir-apprendre»* se structure, selon la logique naturelle, celle que François Jacob appelle «la logique du vivant». Cette logique, nous avons à la re-

*découvrir*, car notre culture nous l'occulte trop souvent, et depuis trop longtemps. Il s'agit aujourd'hui de la rappeler, de la retrouver.

Les actes de vie que notre organisme effectue, dans son interaction avec l'environnement et avec lui-même, obéissent à la *triple loi de fonctionnement des systèmes* : la régulation, l'adaptation et l'évolution. Les éducateurs ne peuvent ignorer que notre organisme obéit à des lois et qu'il est à la fois métabolisme, structure et mouvement .

Ces idées-forces sont nées progressivement et ont émergé de mon propre itinéraire, dans un constant aller-et-retour entre la recherche appliquée et la recherche fondamentale. Elles m'ont peu à peu conduite à proposer un schéma de modélisation du «savoir-apprendre», qui *respecte les grandes leçons de la nature* et suggère un *ordre logique des différents pôles stratégiques* qui jalonnent le parcours de l'apprenant : observer, décoder, catégoriser, interpréter, choisir, créer, exprimer, comprendre, intégrer, et communiquer.

Je propose, également, un *ordre d'aménagement de nos différentes durées* : celles du parcours et du contexte spatio-temporel de l'apprentissage ; celles de la gestation, de l'organisation, de l'émergence du sens, de la décision, de l'innovation, et de l'échange.

Sont soulignés, enfin, *les différents pièges* qui guettent, à chaque étape, l'apprenant (et celui qui l'accompagne dans son parcours), en particulier l'erreur pédagogique qui consiste à occulter ou museler chez l'apprenant son propre questionnement, par une dose massive de «prêt-à-penser», de «prêt-à-dire» ou de «prêt-à-faire» (16).

A La Rochelle, s'est formé, autour de ces idées-forces, un groupe de recherche qui, progressivement, est devenu le noyau d'une formation offerte en priorité aux formateurs de la Région Poitou-Charente (17). Ce que nous proposons est *une nouvelle lecture du rôle du formateur*, dans une recherche de l'équilibre des différents paramètres intervenant dans la formation : acteurs, action, but, objectif et finalité, lieu, durée et démarche. Un *nouvel éclairage de l'acte d'apprendre* place le projecteur sur les concepts sous-jacents à l'acte d'apprendre, sur la réalité humaine réceptrice et créatrice, sur les *valeurs* du système-formation, sur les *représentations* des différents partenaires, sur le *contrat* de formation, le contrat pédagogique, et *l'aspect biographique* du projet d'apprendre.

Notre tout premier objectif est de construire l'ingénierie de l'apprentissage et de l'articuler avec l'ingénierie de la formation ; d'intégrer l'évaluation au cœur même du parcours d'apprentissage, en développant

l'auto-positionnement, l'auto-questionnement, et l'auto-évaluation ; d'informer sur les lois du réel et des systèmes et les risques de réductionnisme et d'enfermement, face aux exigences des contextes contemporains ; d'accompagner, dans un esprit de médiation, les formateurs dans la découverte de leur problématique, leur permettant de dépasser le thème pour accéder au problème, de normaliser des stratégies, de repérer les emballements et dysfonctionnements du système et de *construire* une *pensée pensante*, une *parole parlante*, loin du prêt-à-penser et du prêt-à-parler des formations « clé-en-main ».

Cette formation s'adresse à un public appartenant aux mondes de l'éducation et de la communication au sens large. Trois axes principaux la structurent : *la systémique, l'exploration du potentiel humain, la pédagogie du projet et du contrat*.. Elle est validée par un Mémoire élaboré autour d'un thème identifié par les participants sur leur propre terrain de formation, et dont l'élaboration est « accompagnée » et « médiée » dans des ateliers de recherche.

## L'HEURE EST MAINTENANT AU PARTAGE

Comment conclure un parcours inachevé ?

Peut-être, est-il possible de dire que ce qui caractérise en général la recherche, c'est qu'elle a un commencement, mais n'a sans doute pas de fin, car, par essence, *elle renaît sans cesse d'elle-même et d'ailleurs*.

Issu de l'exigence d'une *recherche de sens*, comme j'ai tenté de le dire, mon parcours m'a conduit aujourd'hui vers une autre exigence, celle d'un *partage de signifiante*. En effet, si, depuis qu'il existe, l'homme cherche à comprendre qui il est, d'où il vient et où il va, n'est-ce pas insensé de vouloir faire l'économie de re-connaître en lui un être à la fois unique et multiple, semblable et différent, vivant son changement et sa permanence. Les Grecs l'avaient compris, eux dont la langue a construit les deux verbes « connaître » et « devenir » à partir d'une racine commune. Pour la langue hébraïque, le mot « homme » (adamah) contient l'interrogation fondamentale : « qu'est-ce .... ? » (ma), (18). Si nous voulons nous connaître et devenir « historique », c'est-à-dire nous inscrire dans notre propre histoire et celle de notre environnement, il nous faut *devenir*. Nous ne pouvons devenir sans nous questionner car le questionnement est l'essence même de l'être humain, et son acte fondateur : il opère une brèche dans le « déjà là ».

Questionnement et conscience : les deux termes sont profondément reliés . C'est autour de ce thème que sont construits mes deux prochains ouvrages :

«*Apprendre aujourd'hui : écouter, lire, se questionner, dialoguer*», propose un matériau de travail d'un type nouveau, permettant des échanges entre collègues, responsables éducatifs, enseignants et apprenants.

«*Né pour apprendre*» est un vidéogramme en sept modules, destiné à être un document de base pour explorer le potentiel humain et la diversité des ressources à actualiser au cours de l'apprentissage, quels qu'en soient la forme, le lieu, ou le moment (19).

En terminant, il me reste à suggérer que les vraies limites d'un tel récit sont sans doute celles du «dire», celles de l'écart entre le «vouloir-dire» et le «pouvoir-dire» des mots qui le construisent.

Quant au parcours, son vrai chemin n'est-il pas celui qui est créé en marchant, à chaque pas, et non celui qui mène au but que l'on s'était fixé ?

Comme l'a dit si justement Albert Jacquard, «demain n'existe pas, il est à créer».

**Hélène TROCMÉ-FABRE**

*Maître de Conférences  
IUT de La Rochelle*

### Notes

- (1) Gusdorf G., *Les écritures du moi*, T 1, et T 2, *Autobio-graphie*, Editions Odile Jacob, 1991.
- (2) Kabir, *Chants d'amour*, trad. de la version anglaise de Rabin Dranath Tagore, par Mme Mirabeau Thorens, Gallimard, 1936.
- (3) Gusdorf G., T 1, op. cit. , p. 420.
- (4) Cahiers de l'Institut Neuchâtelois *Pierre Bovet et l'école active*, Ed. de la Baconnière, 1978.
- (5) P. Bovet, *Classes de pré-apprentissage* , Educateur, 65ème année, N° 22, 23.11.29, p. 360.
- (6) cf dans *J'apprends, donc je suis*, l'expérience vénézuélienne de Luis A. Machado, Les Ed. d'Organisation, 4ème ed. (p. 152 à 158). Ma rencontre avec Luis Alberto Machado, cet homme habité par une conviction inébranlable dans le potentiel humain, fut aussi un jalon dans mon itinéraire.
- (7) *L'Histoire commence à Sumer* est le titre du livre de Samuel Noah Kramer, Arthaud, 1957.
- (8) l'expression est empruntée à Pierre Bourdieu.

- (9) «*Sir Thomas More's Utopia as a document on contemporary England and Europe*», H. Babut, Mémoire pour le Diplôme d'Etudes Supérieures, 1953, Institut d'Anglais, Sorbonne.
- (10) «*Aspects de la Réduction Vocalique des Voyelles prétoniques en anglais Moderne*», Hélène Trocmé, thèse de 3ème cycle en Linguistique, Université de Paris VII, 1975.
- (11) «*Contribution à une approche neuropédagogique de l'acquisition des connaissances*», 2 vol., thèse de Doctorat d'Etat en Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II, 1986.
- (12) ouvrages traduits de l'anglais ou de l'américain, publiés aux Editions d'Organisation.  
 Buzan T., *Une tête bien faite* ; Brown G., *Bien faire un cours, un exposé, une conférence* ; de Bono E., *Réfléchir mieux* ; Williams, L.V. *Deux cerveaux pour apprendre* ; Hampden-Turner C., *L'Atlas de notre cerveau*.
- (13) parmi les contacts qui m'ont particulièrement encouragée, je voudrais citer les Professeurs Niels Lassen de Copenhague ; Docteur E.A. Cabanis, neuro-radiologue aux Quinze-Vingts à Paris ; Professeur P. Laget, Laboratoire de Neurophysiologie ontogénétique de l'Université Pierre et Marie Curie, à Paris ; Professeur J.D. Vincent, à l'époque à l'INSERM U 176 à Bordeaux ; Professeur J. Paty, neuropsychiatre ; Professeur J.M. Mazaux, Rééducation Fonctionnelle Neurologique ; Professeur Paul Chauchard, neurologue, à qui l'on doit, sauf erreur de ma part, le terme de «neuropédagogie».
- (14) cf dans *J'apprends, donc je suis*, dans la Bibliographie et l'Index, les ouvrages et les références de ces auteurs. Pour Edelman, consulter I. Rosenfield *L'invention de la mémoire*, EsHel, 1989, et son dernier ouvrage, non encore traduit, *The Remembered Present*, Basic Books, 1989.
- (15) cf H.Trocmé-Fabre *La Pédagogie à l'écoute des neurosciences : enseigner à apprendre*, in *Réussir par l'Ecole, Comment ?* ICEM Pédagogie Freinet, 1991.
- (16) H. Trocmé-Fabre *Le savoir-apprendre, logique, étapes et structuration*, édition Se Former +, S 14, 13 Quai Jaÿr, 69009 Lyon, Mai 1992.
- (17) Centre de Recherche sur l'Ingénierie de l'Apprentissage (CRIA), IUT La Rochelle  
 Le DUPHA (Diplôme Universitaire «Potentiel Humain et Apprentissage») est un diplôme de l'Université de Poitiers, niveau Bac + 4.
- (18) en grec «connaître» (γρῦσσκω) et «devenir» (γρῦνοια) ont en commun la racine { -gn-}.  
 En ce qui concerne l'hébreu, lire Ouaknin M.A. *Méditations Erotiques, Essai sur Emmanuel Levinas*, Balland, 1992, p. 67 et sv.
- (19) H. Trocmé-Fabre, *Apprendre aujourd'hui*, cassette audio + livre d'accompagnement, 1992.  
*Né pour apprendre*, vidéogramme, Co-production IUT de La Rochelle (Formation Continue) et Ecole Normale Supérieure de St-Cloud, ENS Production (à paraître 1994).

