

VERS UN PARADIGME DE COMMUNICATION DES SAVOIRS EN ÉDUCATION

*Contribution de l'approche
des histoires de vie professionnelles*

Gaston Pineau

En osant utiliser de façon systématique les histoires de vie professionnelles comme moyen central de recherche et de communication documentaires, Jean Hassenforder, l'utopique pragmatique, est passé à l'acte pour socio-dynamiser les savoirs en éducation. Le premier, il a institué la pratique d'un moyen encore largement inédit, voire banni, pour dépasser les sempiternels constats de clivage entre les savoirs théoriques et les savoirs professionnels.

L'originalité de ce moyen et les représentations souvent réductrices, voire antiscientifiques qu'une idéologie scientiste lui a construite, ne rendent pas faciles sa mise en culture optimale ainsi que sa compréhension et son utilisation maximale. En effet, en privilégiant l'expérience de communication des savoirs par l'expression directe des acteurs, ce moyen transgresse la vision dominante instituée d'un circuit relativement simple et unique des savoirs où les opérations de Production Diffusion et Utilisation (P.D.U.) s'enchaînent de façon

Hommage à Jean Hassenforder

Perspectives documentaires en éducation, n° 42, 1997

linéaire, hiérarchique et descendante : les chercheurs trouvent, les enseignants diffusent, les praticiens appliquent.

Ce circuit fonctionne peut-être bien pour les savoirs “durs” d’objets indépendants, en grande partie, de l’expérience des sujets. Mais moins bien à l’évidence pour les savoirs souples sur les sujets et les interactions entre eux constituées principalement d’expériences connaissables par leur expression. La construction d’un mode spécifique de P.D.U. pour les mondes de la vie ne pourra se faire sans la sortie d’un positivisme simpliste et la reconnaissance de la complexité des niveaux de réalité, des types de savoir et de leur mode de construction et de communication. C’est dans la construction d’une nouvelle sociodynamique de P.D.U. des savoirs en éducation que se situe, à notre avis, l’option d’Hassenforder pour les histoires de vie professionnelles. Elle n’est compréhensible qu’avec l’éclairage de nouvelles épistémologies et de nouveaux rapports sociaux aux savoirs.

“L’histoire de vie, parce qu’elle donne force au savoir non institué, renverse la vapeur au royaume de l’expertise. C’est peut-être l’un des bouleversements les plus grands qu’elle introduit, amenant à questionner les savoirs établis dans les lieux institués.” (Gallez, D., 1996, p. 31).

Le dispositif de recherche/communication autobiographique

Ce dispositif est complexe : il s’appuie sur plusieurs formes d’écrits emboîtés, articles, revues, livres ; il fait appel à plusieurs types d’acteurs, praticiens, chercheurs en milieu et fin de carrière ; il est à plusieurs détentes. Il s’inscrit dans un projet qu’on peut qualifier d’historique en raison de sa durée et de son importance.

Lancement d’itinéraires de lecture, de recherche, et de pratiques

Interviewé, Jean Hassenforder retrace lui-même les conditions de lancement du dispositif :

“Lorsque le dispositif se met en place à partir de 1985, je dispose, pour la première fois, d’un vecteur susceptible de le porter. C’est *Perspectives documentaires en sciences de l’éducation* créé en 1983. De

tempérament pragmatique et ayant su m'adapter aux contraintes que constitue l'absence de moyens, j'ai appris à travailler progressivement plutôt que de me projeter dans la réalisation de grandes entreprises exigeant des crédits importants... J'avais l'idée qu'il valait mieux réaliser des recherches imparfaites plutôt que de demeurer au niveau des seules opinions. À y réfléchir, je pense que, là aussi, j'ai été inspiré par la pensée de Jean Fourastié sur la possibilité d'associer l'homme moyen à une œuvre pour le recul de l'ignorance. Lorsque je m'engage dans le recueil des "itinéraires" et des "chemins", les sciences de l'éducation ont atteint une certaine maturité. Elles se prêtent ainsi à une œuvre de mémoire et d'évaluation. Mon interrogation correspond sans doute aussi à mon statut d'observateur par ma fonction au centre de documentation recherche et à la *Revue française de pédagogie*. D'autre part, je participe nécessairement à la question posée : pourquoi la recherche en ce domaine ? Et je collabore à l'œuvre entreprise par des chercheurs comme Christian Gambart et Christiane Étévé avec qui je suis étroitement associé."

Perspectives documentaires en éducation est un périodique au titre modeste, à l'objectif ambitieux, "se constituer en un lieu de recherche sur la communication en éducation", et à la méthodologie autobiographique originale. En effet, sont demandés à des enseignants innovateurs, des chercheurs et des personnalités, des itinéraires de pratique, de recherche et de lecture. L'objectif poursuivi est de faire identifier les savoirs pertinents en éducation à partir de leurs conditions de production et d'utilisation. Ainsi, très concrètement, par cette expression personnalisée et cette diffusion collective, s'instaure un nouveau circuit social de Production, Diffusion et Utilisation de savoirs en éducation. Ce circuit de P.D.U., comme l'appellerait Havelock, veut refléter le travail effectif, en temps presque réel, des acteurs éducatifs. Il les fait communiquer entre eux sur un registre cognitif transversal aux découpages professionnelles ou disciplinaires. D'un simple véhicule de documentation générale, le périodique devient ainsi un lieu personnalisé de recherche-communication collective, un trait d'union heuristique permettant à une collectivité scientifique et professionnelle d'autoréfléchir son développement théorico-pratique.

Cette approche débute par le recueil d'*itinéraires de lectures* (1985) :

"Il s'agit de recueillir les témoignages de personnalités qui ont réalisé une œuvre dans l'univers de l'éducation en les interro-

geant sur les lectures qui les ont marquées à différentes étapes de leur réflexion et de leur itinéraire professionnel." (*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 3, 1985, p. 6-7).

Dès l'année suivante, un nouveau genre est mis en place, les *itinéraires de chercheurs* :

"Faciliter la diffusion de l'information scientifique dans le domaine de l'éducation, ce n'est pas seulement améliorer la communication documentaire, c'est aussi informer les parties prenantes sur les conditions dans lesquelles la recherche s'élabore. À l'heure où les récits de vie, les autobiographies prennent une place dans les travaux sociologiques, il me paraît utile de recueillir et de diffuser une information sur le vécu des chercheurs, la manière dont ceux-ci développent un itinéraire de recherche." (*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 5, 1986, p. 2).

Un an plus tard, en 1987, une nouvelle rubrique est annoncée, les *chemins de praticiens*. Elle verra le jour en 1988 :

"Ces rubriques s'inspirent du principe selon lequel la communication est facilitée par la relation avec le vécu. On se propose maintenant de rassembler des textes en provenance de collègues enseignants en situation d'évolution et de recherche sur la manière dont ils ressentent et intègrent l'apport de la recherche pédagogique et plus généralement des savoirs concernant l'enseignement, l'éducation et la didactique... Savoir à travers une narration comment les collègues enseignants perçoivent le changement dans leur pratique d'enseignant et, à travers des exemples concrets, la part que prennent dans ce changement les différents savoirs concernant l'éducation." (*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 13, p. 89).

Ainsi, en trois ans, le dispositif est mis en place. Il vise à saisir à travers l'expérience professionnelle, tant des chercheurs que des praticiens, la production et l'utilisation des savoirs en éducation.

Production de livres-références en 1992-1993

Dans ce projet de doter le milieu éducatif d'un instrument d'auto-réflexion de son devenir collectif à partir du travail de ses principaux acteurs, les années 1992-1993 voient le lancement d'une nouvelle génération de productions. Il s'agit de trois volumes qui rassemblent les

textes déjà publiés dans le périodique. Ces nouvelles mises en perspective placent en orbite trois satellites qui émettent à une nouvelle échelle une information très concentrée.

Ainsi *Chercheurs en éducation* présente, en 365 pages, trente-trois itinéraires de recherche qui sont des autobiographies professionnelles précédées d'une courte notice bio- et bibliographique. Trente-trois trajectoires de cosmonautes démiurgiques créant leur monde à partir de l'exploration d'univers plus ou moins turbulents, mais, en fait, très divers, tous en recherche-formation. Passionnant, mais étourdissant et tourbillonnant. On passe de CV de bons élèves - bons maîtres - bons chercheurs disciplinés qui font découvrir la complexité des filières institutionnelles classiques, colonnes vertébrales d'un ordre éducatif nécessaire, à des sagas de francs-tireurs intellectuels, conquistadores d'un nouveau monde à former tout aussi nécessaire. Des personnes qu'on croyait connaître prennent un relief inédit, des inconnus se mettent à exister et à susciter des désirs de rencontre.

Pierre Dominicé, spécialiste genevois des biographies éducatives (1991), préface le second, intitulé *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Ce dernier regroupe vingt-huit récits de vie professionnelle d'enseignants du secondaire. Selon Pierre Dominicé, les enseignants semblent

“plus en quête de contributions théoriques qui les aident à comprendre leur situation professionnelle que de directives didactiques visant à améliorer leur prestation.”

Jean Guglielmi, dans sa recension de la *Revue française de pédagogie* (1994, n° 106), souhaite que ce volume soit le premier d'une série ouvrant ensuite aux chemins de praticiens des instituteurs-maîtres-formateurs du premier degré et des enseignants des lycées professionnels.

“On souhaite que ce fil d'Ariane ne s'interrompe pas, car grâce à lui on pénètre au cœur des problèmes de la culture pédagogique contemporaine et on découvre ainsi, que contrairement à ce que les gens pensent généralement, les enseignants à l'aube du vingt et unième siècle connaissent leur métier, le font vivre, et qu'ils sont conscients des enjeux de la société actuelle. De plus, ils illustrent bien la liberté de chacun d'enseigner selon son style propre dans un cadre réglementaire, car au fil des témoignages, cette liberté éclate, se développe et s'épanouit.” (Guglielmi, Jean, 1994, p. 126).

Vingt-cinq *Itinéraires de lecture* de chercheurs chevronnés sont regroupés un peu plus tard dans un volume qui paraît en 1993, sous un titre un peu sibyllin, *Lecteurs et lectures en éducation*. Jean-Claude Forquin, dans sa présentation, souligne que les *Itinéraires de lecture* laissent plus largement ouvertes les portes de la subjectivité que les *Itinéraires de recherche et de pratique* plus ancrés dans les réalités collectives et institutionnelles.

Dans sa recension critique, Éric Plaisance fait ressortir les difficultés des auteurs à s'exprimer :

“L'exercice est si peu courant dans nos traditions intellectuelles que plusieurs auteurs disent sans ambiguïté les difficultés, voire la gêne qu'ils ont éprouvées à tracer ainsi leur propre itinéraire dans une perspective de publication, c'est-à-dire de consentir à écrire pour autrui les différentes étapes de leur évolution en rapport avec l'éducation : quelles lectures, quelles orientations de recherche, quelles pratiques.” (Plaisance, Éric, 1995, p. 122).

Tous soulignent la richesse, mais aussi la difficulté de traiter ces productions. Le traitement de ces données originales peut être multiple, depuis la non-réception par manque de décodeur adapté, jusqu'à un branchement continu et interactif, tant cette matière première vive est riche et sa transformation, complexe. Ce sont des livres sources et ressources, des banques de données à faire analyser systématiquement dans des travaux de maîtrise et de doctorat. Ce sont des livres de référence, comme le titre la série de la collection dirigée par Michel Bernard dans laquelle ils s'inscrivent. Mais de nouvelles références, non encore complètement cataloguées et prêtes à être utilisées. Elles ne livreront toute leur richesse que par de multiples lectures qui devront inventer de nouvelles façons de lire, avec de nouvelles grilles pour extraire toute la plus-value sociale de ces savoirs personnels.

Ces productions synthèses appellent, à notre avis, un renouvellement des conditions de traitement de l'information. D'une prise individuelle périodique plutôt consommatrice, il semble qu'il faille passer à un traitement collectif actif permanent, transformateur, articulant production, diffusion et utilisation. Ce passage est à faire par chacun. Mais Jean Hassenforder a lancé une nouvelle socio-dynamique des savoirs qui ouvre une brèche dans les clivages institués.

Comment en est-il arrivé là ? Pour lui rendre justice, et en même temps éclairer l'histoire de l'éducation, nous lui avons demandé de s'appliquer à lui-même sa méthodologie pour expliciter les raisons de son projet.

L'ancrage du projet dans le trajet de Jean Hassenforder

“Dans la mise au point de la formule, je ne me souviens pas avoir été influencé par un exemple précis. Il me faut donc inventorier des mouvements personnels.

Tout d’abord, mon itinéraire professionnel a toujours été partagé en deux volets. La communication documentaire et la recherche. De fait, après des études en sciences politiques, je me suis tourné vers une formation en bibliothéconomie et en documentation. À la fin des années 1950 et dans les années 1960, j’ai milité en faveur du développement des bibliothèques publiques, très en retard en France. Dans un texte où je m’interroge sur mes motivations en ce domaine, mes intentions de l’époque sont exposées :

“Si l’on remonte aux origines des bibliothèques, en Amérique, en Angleterre et dans les pays scandinaves, on s’aperçoit qu’elles sont issues d’un contexte marqué par la démocratie sur les plans religieux, politique et culturel : une certaine conception de l’éducation où l’être humain manifeste un certain esprit de recherche et utilise les ressources qui lui sont offertes pour son propre développement culturel. Combien d’itinéraires autodidactiques et de cheminements d’autoformation ont trouvé leur aliment dans la lecture.” (Hassenforder, Jean, 1959, p. 49).

Dans les textes anglo-saxons relatifs aux bibliothèques que j’explore à l’époque, en vue de la rédaction d’une thèse sur le *Développement comparé des bibliothèques publiques France-Angleterre-États-Unis 1830-1914*, je retrouve fréquemment le terme *self-education*. Je me rallie ainsi à la conception de l’autoformation et je m’approche tout naturellement de *Peuple et culture*. À ce moment, je réalise une interview de Jean Fourastié pour son inscription sur un disque en vue de faire connaître son œuvre à travers sa voix et pas seulement à travers l’écrit. Cette initiative réalisée dans le cadre de *Peuple et Culture* me paraît témoigner d’un souci de relier l’œuvre et la personne et par là, elle témoigne d’une direction que l’on retrouvera dans les années 1980.

Ce double itinéraire se développe donc ainsi : un travail de documentation à l’INRP, en rapport avec la recherche, qui va s’amplifier avec la création, en 1981, dans ce même institut, du centre de documentation recherche dont j’ai, dès le départ, la responsabilité. Le tra-

vail de recherche va porter sur les bibliothèques publiques, les bibliothèques scolaires, la sociologie de la lecture, la pédagogie de la documentation, l'éducation en milieu non scolaire, la communication des savoirs de la recherche en éducation.

Dès le départ, je m'inspire d'une conception de la recherche qui met l'accent entre celle-ci et l'éclairage de l'action. Ainsi mes recherches sur les bibliothèques se proposent de contribuer à leur développement, soit en mettant en valeur leur rôle, soit en favorisant la promotion de nouvelles méthodes. Au début des années 1960, je collabore avec Joffre Dumazedier dont je reçois beaucoup en termes de formation à la recherche. Mais j'apprécie particulièrement en lui la manière dont, par la recherche, il veut éclairer la mise en œuvre de politiques nouvelles.

Tôt, au début des années 1950, j'ai eu, comme professeur à l'Institut d'études politiques, Jean Fourastié. Je perçois aujourd'hui combien j'ai reçu, de son enseignement et de sa personne, l'idée que la recherche peut être une démarche naturelle dans l'environnement quotidien. Dans son livre *Les conditions de l'esprit scientifique* (1965), il s'adresse à l'homme moyen et l'invite à concourir à la démarche scientifique.

Ainsi, j'ai développé dans tout ce contexte une conception de la recherche dans laquelle celle-ci est responsable devant la société. Le chercheur doit rendre à la société les données qu'il en extrait en lui permettant ainsi d'être plus consciente d'elle-même et de porter un regard sur elle-même. Bien sûr, par société, nous entendons ici ses membres. Ainsi la recherche m'apparaît alors comme une participation au processus de communication au sein même de la société. Si je choisis un sujet, par le fait même j'attire l'attention sur la question traitée. Les recherches en sciences sociales permettent aux membres de la société d'en connaître les aspects avec lesquels ils sont familiers ou d'en découvrir de nouveaux qui ne sont pas sans rapport avec leur expérience. À cet égard, je suis sensible à l'approche développée par l'ethnométhodologie.

Ces réflexions éclairent pour une part la conception du dispositif visant à recueillir les histoires de vie professionnelles pour mieux saisir le cycle des savoirs en éducation, de leur production à leur diffusion. En effet, ce travail a été précédé par le développement d'une conception de la recherche étroitement liée à leur intérêt pour la communication. Dès le départ, je me suis intéressé à l'autoformation et j'ai inscrit mes recherches dans le souci d'en favoriser le développement.

Un autre élément plus personnel a contribué à la mise en œuvre de cette approche. Je participe, depuis les années 1970, à une culture chrétienne qui met l'accent sur l'expérience et sur le témoignage. Je retrouverai beaucoup plus tard une référence savante à cette culture dans *Les écritures du moi* de Georges Gusdorf (1991). Cette approche personnelle dans le champ spirituel me familiarise avec la narration comme mode de connaissance. La narration, l'histoire de vie, vont donc m'apparaître tout naturellement comme une voie de connaissance et je vais m'engager dans cette direction dans le domaine de l'éducation."

Mouvances épistémologiques dans le paradigme de la communication

Outre son enracinement dans une tradition humaniste chrétienne, Jean Hassenforder avoue une sensibilité épistémologique ethnométhodologique. En effet, ses histoires de vie professionnelle ne se justifient que si les acteurs sociaux ne sont pas considérés comme des idiots culturels et que si les conséquences en sont tirées pour la recherche. Ainsi, est rejoint

"le projet scientifique de l'ethnométhodologie, qui est d'analyser des méthodes ou, si l'on veut, les procédures que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne." (Coulon, A., *Ethnométhodologie et éducation*, 1993, p. 13).

En leur demandant de retracer leur itinéraire professionnel, Jean Hassenforder donne aux acteurs le moyen d'exprimer les différentes opérations qui rendent leur agir professionnel pertinent et producteur de sens. Ainsi s'exprime une intelligence de l'action qui reste en grande partie à décoder.

Ce décodage peut s'appuyer aussi sur la dynamique épistémologique parente de ce que Schön appelle *Le tournant réflexif* (1996) dans l'étude de l'agir professionnel ; et dans lequel les histoires racontées et les histoires vécues ont une grande place.

"Le tournant réflexif, comme j'en parle dans *Educating the Reflexive Practitioner* (1987), est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. À la question : "Qu'est-ce que les praticiens ont

besoin de savoir ?” ma réponse préférée consiste à attirer l’attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel.” (Schön, D.A., 1996, p. 24).

Raconter son travail est un moyen puissant de première formulation du savoir insu qu’il produit. Revenir sur cette première narration, la réfléchir, fait opérer une deuxième boucle d’apprentissage impliquant la personne parlante comme objet de formation par elle-même. Cette réflexion sur la narration professionnelle est donc un moyen puissant d’autoformation, mais aussi de recherche et de communication de savoirs.

La centration de Jean Hassenforder sur les problèmes de communication entre les acteurs du savoir préfigure ainsi le paradigme de la communication qui monte actuellement pour approcher la spécificité épistémologique du monde de la vie (cf. Zaccari-Reyners, N., 1996). En Allemagne, les sciences de l’éducation se sont construites en grande partie dans la mouvance de ce paradigme qui a modernisé les traditions humanistes et empiriques.

“Sans peur de se tromper, on peut dire que les sciences de l’éducation se sont constituées à part entière en Allemagne comme discipline scientifique lorsque se sont rencontrées les trois traditions que représentent la pédagogie humaniste, la pédagogie empirique et l’apport critique de l’école de Francfort.” (Wulf, C., 1995, p. 13).

Ces parentés épistémologiques internationales montrent que le projet de communication des savoirs, qu’a poursuivi Jean Hassenforder avec le lancement de son dispositif de recueil et de diffusion des histoires de vie professionnelles, n’est pas le relent d’une tradition humaniste et empirique anachronique. Il s’inscrit, au contraire, dans une socio-dynamique post-positiviste de construction et de communication des savoirs en éducation.

Gaston PINEAU

*Professeur à l’Université de Tours
(août 1996)*

Bibliographie

- COULON, Alain, 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 239 p.
- DOMINICÉ, Pierre, 1991. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 174 p.
- FOURASTIÉ, Jean, 1965. *Les conditions de l'esprit scientifique*. Paris : Gallimard, 254 p.
- GALLEZ, Danielle, 1996. Conditions de possibilités et limites de l'historicité. *Pratiques/Analyse de formation*, n° 31, p. 23-32.
- GUGLIELMI, Jean, 1994. Note critique. *Revue française de pédagogie*, n° 106, p. 125-126.
- GUSDORF, Georges, 1991. *Les écritures du moi*. Paris : Odile Jacob, 430 p.
- HASSENFORDER, Jean
 - 1959. La bibliothèque et ses valeurs. *Médiathèque publique*, n° 71 et 72, p. 49.
 - 1992. dir. *Chercheurs en éducation*. Paris : INRP/L'Harmattan, 384 p.
 - 1992. dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Paris : INRP/L'Harmattan, 303 p.
 - 1993. dir. *Lecteurs et lectures en éducation*. Paris : INRP/L'Harmattan, 356 p.
- PI AISANCE, Éric, 1995. Note critique. *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 122-123.
- SCHÖN, Donald A., 1996 (éd. américaine, 1991). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques, 532 p.
- WULF, Christoph, 1995. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris : Armand Colin, 169 p.
- ZACCAÏ-REYNERS, Nathalie, 1996. *Le monde de la vie*, tome 3. Paris : Cerf, 126 p.

