

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC GILBERT DE LANDSHEERE

Dans une critique récente, Samuel Roller parle de Gilbert De Landsheere, le planétaire. Connait-on vraiment l'œuvre de cet homme qui a pu reprendre à son compte l'expression «Le monde est mon village»? On ne peut faire d'études de sciences de l'éducation sans fréquenter ses ouvrages techniques. De là à tenir pour technocrate un homme en réalité nourri de philosophie, d'histoire et d'art, profondément solidaire des grandes luttes sociales, et véritable constructeur du futur...

A.-M. T. — Peu savent que vous avez une pratique d'instituteur, de professeur d'école normale, que vous avez consacré une thèse remarquée au poète Rainer Maria Rilke et deux autres thèses à l'émergence des structures modernes de l'enseignement et de la formation des maîtres à partir de l'Allemagne du XIX^e siècle. Vous vous y révélez fin connaisseur de la philosophie kantienne et postkantienne, et aussi des grands mouvements sociaux qui accompagnent la première révolution industrielle. Tout vous invitait à être un parfait héritier de la grande tradition pédagogique. Pourtant vous commencez votre carrière académique par une rupture radicale avec cette tradition et vous

choisissez deux projets ambitieux et liés : faire exister la recherche expérimentale en éducation au-delà du seuil critique en dessous duquel elle ne peut influencer significativement le système éducatif global, et faire muter la profession d'enseignant.

Vous êtes, plus que jamais, tourné vers le futur de la recherche et de l'éducation et pourtant votre dernier ouvrage est une histoire de la recherche en éducation (1)... Où est la cohérence ?

G. De L. — La cohérence est, je crois, totale. Car tout ce que j'ai fait au cours de mes quelque cinquante ans d'activité professionnelle concerne l'enseignement et, plus encore, la formation des enseignants.

Je considère comme une chance d'avoir fait des études d'instituteur dans des conditions administratives et méthodologiques venues tout droit du XIX^e siècle. L'école normale, cette université du pauvre, prolongeait encore directement l'école primaire et le diplôme d'instituteur n'équivalait d'ailleurs même pas à celui d'enseignement secondaire long. Quant aux principes méthodologiques, ils venaient de Herbart et de Rein, et procuraient un confort intellectuel inégalable : tout était codifié, toute question était accompagnée de sa réponse. J'ai ainsi disposé de ce que nous appelons aujourd'hui une ligne de base à partir de laquelle les mouvements pédagogiques peuvent se situer.

Notre inculture fut cependant bousculée par deux événements qui secouèrent la seconde partie de mes études d'instituteur. D'abord, l'adoption par la Belgique, du *Plan d'études de l'enseignement primaire*, œuvre admirable, synthèse non pédante de toute la réflexion philosophique et scientifique qui fondait le mouvement de l'Éducation nouvelle. Ce fut, ensuite, presque en même temps, l'arrivée d'un nouveau professeur, René Jadot, gendre de Decroly et fondateur, en 1928, du Laboratoire de psychologie et de pédagogie d'Angleur. Jadot le comparait au laboratoire de recherche dont toute entreprise quelque peu moderne a besoin pour apporter des perfectionnements incessants à son affaire. Nous sommes en 1938. Sans que j'en sois le moins du monde conscient, ma vocation future est en germe.

Jadot s'impatientait souvent devant notre manque de culture philosophique et scientifique. Quand son exaspération culminait, une condamnation cinglante venait tout droit de la géologie : « Messieurs, vous grattez dans le primaire ! ... ».

(1) G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.

Dès ce moment, je me mis à comparer la formation que je recevais à celle que deux de mes amis acquéraient à l'Université, l'un en faculté des sciences et l'autre en médecine. Ils étaient en contact avec le savoir intégral alors qu'on ne nous offrait que simplifications et vulgarisations ; ils apprenaient à résoudre les problèmes inhérents à leur future profession par la voie scientifique, alors que l'on ne nous prodiguait que discours, conseils et recettes.

Ma réaction immédiate fut de faire, moi aussi, des études universitaires (je vous passe les détours et les difficultés qu'il fallut surmonter pour y arriver). Ma réaction plus tardive fut d'engager une lutte pour que tous les maîtres — à quelque niveau qu'ils enseignent — acquièrent une formation supérieure et apprennent à pratiquer scientifiquement leur métier. Ce combat dure toujours.

A.-M. T. — Dès 1960, vous occupez définitivement une fonction universitaire. Deux ans après, vous commencez à développer le Laboratoire de pédagogie expérimentale. Le même combat continue ?

G. De L. — Absolument. Avec une conviction redoublée. D'une part, parce qu'à l'époque, je viens de créer un complexe scolaire expérimental dans une brousse d'Afrique centrale et que j'ai dû former moi-même les enseignants indigènes à partir de zéro. Rien de tel que les conditions extrêmes pour décanter les problèmes.

D'autre part, je rentre des États-Unis où — grâce à une bourse exceptionnelle — j'ai pu travailler dans une vingtaine d'universités pour faire le point sur l'état d'avancement de la recherche expérimentale en éducation. Une révélation à bien des égards !

Fraternellement reçu par les chercheurs les plus prestigieux, dont beaucoup devinrent par la suite mes amis — T. Brameld, W.H. Kilpatrick, F.N. Freeman, B.S. Bloom, J.P. Guilford, H. Taba, L. Cronbach, R. Tyler, W. Foshay, J. Holmes, R. Thorndike, et tant d'autres —, je me trouvai immergé dans un monde de recherche extraordinairement dynamique et créatif. Toutes les grandes questions y étaient abordées (avec une ampleur de moyens dont je n'aurais jamais rêvé) et les nouvelles technologies faisaient massivement leur entrée. C'est à Los Angeles, chez J.P. Guilford, que je vis le premier ordinateur : il effectuait les analyses factorielles destinées à valider le modèle tridimensionnel de l'intelligence...

Rentré en Belgique avec 80 kg de notes et de documents, et ayant mis à profit plusieurs mois de voyage solitaire pour faire la synthèse entre ma culture classique européenne et les modes de penser et d'agir du Nouveau Monde, je savais où je voulais aller et comment...

A.-M. T. — Avec quels objectifs ?

G. De L. — J'avais trois objectifs. Un, me battre pour que se constituent en Belgique et ailleurs des centres de recherche régionaux qui conjugueraient les avantages des Centres de Recherche et de Développement en éducation et des Laboratoires régionaux des États-Unis. Les premiers travaillent au plus haut niveau dans un domaine (formation des enseignants, évaluation, technologie de l'éducation,...) tandis que les seconds impulsent des actions dans toutes les institutions d'éducation qui s'y affilient et répondent à leurs demandes. Deux, constituer une équipe de recherche dans cet esprit et amener le plus rapidement possible des enseignants et des cadres pédagogiques au Laboratoire pour que se produisent osmose et interactions continues. Trois, lutter sans merci contre la phraséologie pédagogique que je tiens souvent pour de l'escroquerie intellectuelle. C'est pour cette raison que, pendant plusieurs années, je me suis limité à l'étude des comportements observables et quantifiables, et ai imposé cette option à mes collaborateurs. Cela m'a valu des étiquettes comme behavioriste étroit, positiviste dépassé. Je n'en avais cure. Il fallait créer une discipline, vacciner l'équipe contre la logomachie, se servir de l'analyse quantitative comme garde-fou.

La maturité venant, nous avons pu accorder à l'approche qualitative la place qui lui revient (et que je n'ai jamais sous-estimée). On a confondu stratégie et Weltanschauung. Les étiquettes que l'on vous accole pour condamner sans arguments solides des positions ou des observations que d'aucuns trouvent gênantes ont la vie dure. Je me souviendrai longtemps de la surprise, sinon de l'incrédulité de plusieurs de mes collègues français quand, à l'occasion d'un séminaire consacré à la philosophie de la recherche, ils découvrirent ma familiarité avec les théories structuralistes et, plus encore, avec la phénoménologie allemande. De même que les approches behavioriste, freudienne et cognitiviste se complètent au lieu de s'exclure mutuellement, de même rationalisme et phénoménologie (spécialement tout ce qui se rapporte à l'expérience phénoménologique de l'immédiat) ou, si l'on préfère, l'expliquer du positivisme et le comprendre de l'herméneutique font bon ménage dans mon esprit. Les exclusions sont toujours mutilantes.

A.-M. T. — Vous avez reçu récemment avec *L'art et la science de l'enseignement* (1) un brillant hommage de vos pairs, dont certains de

(1) M. Crahay et D. Lafontaine, éds, *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere*, Bruxelles, Labor, 1986.

vos chercheurs ont recueilli et traduit des textes importants. L'ouvrage se termine par une question d'E. Bayer, votre premier collaborateur : *Une science de l'enseignement est-elle possible ?* N'avez-vous pas un peu l'impression d'un éternel recommencement ? La recherche en éducation aurait-elle fait un tour pour rien ?

G. De L. — Certainement pas. Vous savez la richesse des apports de la recherche en éducation tout au long du XX^e siècle et, plus spécialement, de sa deuxième période d'efflorescence, commencée au début des années 50.

Où l'on tourne peut-être en rond, c'est à propos de la question : « *Une science de l'éducation est-elle possible ?* ». Si l'on pose cette question dans l'absolu, la réponse est résolument non. Dans des sciences comme la botanique ou la chimie, les jugements de valeur n'ont guère de place. En éducation, ils sont prépondérants, encore faudrait-il distinguer, mieux qu'on ne le fait habituellement, les acquis de la recherche scientifique des décisions relatives à leur utilisation.

Dès le début du siècle, J. Dewey s'est posé ces questions, et sa réponse est claire : au pluralisme philosophique correspond un pluralisme scientifique, du moins au niveau de la praxis. À la limite, il ne peut exister que des sciences de l'éducation. Par ailleurs, la personne humaine est si complexe et ses interactions avec l'environnement humain et matériel sont si nombreuses que, comme le médecin, l'éducateur, si éclairé soit-il sur les acquis scientifiques, doit faire une place à ses intuitions au moment d'agir.

A.-M. T. — La relecture des rapports d'activité successifs de votre Laboratoire illustre bien ce que vous venez de dire. Contrairement à la position unilatérale que l'on vous a attribuée, vous avez encouragé le pluralisme épistémologique.

G. De L. — Délibérément. J'ai toujours admis que mes collaborateurs prennent des positions divergentes par rapport aux miennes. Mais à deux conditions : qu'ils restent au service de l'éducation et qu'ils soient rigoureux dans leur option.

A.-M. T. — En 1971, lors d'un débat public sur l'objet de la recherche en éducation et ses rapports avec la pratique, vous avez introduit la distinction entre la recherche qui fonde des conclusions et celle qui oriente des décisions afin de dépasser de faux débats entre le descriptif et le prescriptif. La recherche en éducation ne serait-elle pas spécifiquement décisionnelle ?

G. De L. — Répondre affirmativement à cette dernière question serait mutilant. N'oubliez pas que la classification « recherche orientée vers des conclusions — recherche orientée vers des décisions » a été adoptée pour mettre fin au débat stérile sur les frontières entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Celui qui cherche en espérant que ses découvertes éventuelles ne serviront à rien n'est pas un chercheur, mais un poète.

La naïveté de bien des chercheurs a été de croire qu'au terme d'une bonne étude descriptive, qu'il s'agisse de mesurer et d'expliquer le rendement scolaire ou d'analyser les processus d'enseignement, on trouverait immédiatement matière à décision. Exemple de pareilles décisions : beaucoup d'élèves ne dominent pas l'habileté de lecture à la fin de l'école primaire ; en conséquence, réduisons la place réservée aux disciplines d'éveil pour consacrer l'essentiel du temps à la lecture. Ou bien : une observation des interactions élèves-enseignants montre que les maîtres évaluent de façon stéréotypée ; demandons-leur donc d'augmenter le nombre de leurs rétroactions spécifiques puisque la technique de la pédagogie de la maîtrise a fait ses preuves, dans certains cas, peut-on pour cela en prescrire sans plus l'application ? Cela n'a pas de sens. À première vue, la position de Bloom, surtout au moment où il formule la théorie du *learning for mastery* (1), peut paraître inquiétante. Elle pourrait se résumer de la façon suivante : ayant défini les compétences minimales à atteindre au cours d'un cycle éducatif, la technique d'individualisation ou de semi-individualisation qui met en œuvre la théorie sous-jacente à la pédagogie de la maîtrise, permettra de conduire pratiquement tous les élèves à un même niveau de succès. Il s'agit, par définition, d'une approche différenciée, mais qui serait mise au service d'un projet éducatif unique. Ce n'est évidemment pas cela que nous voulons, ni Bloom non plus. Quiconque en doute lira avec profit ses récentes publications sur l'éducation des « génies » (2). De nouveau, la décision procède, à la limite, d'un jugement de valeur. Autre question à ne pas oublier : les conditions minimales permettant de pratiquer la pédagogie de la maîtrise existent-elles ? Autrement dit, quel est le possible ?

Faut-il suivre le courant d'idées actuel selon lequel il n'y aurait, en éducation, que des connaissances locales, ce qui exclut par définition les notions de connaissances universelles et de lois ? Je serais

(1) B.S. Bloom, *Learning for mastery*, in *Evaluation Comment*, 1968, 2.

(2) À commencer par l'article publié en collaboration avec L.A. Sosniak, *Talent development vs schooling*, *Educational Leadership*, 1981, 11, 86-94.

tenté de dire que c'est le problème épistémologique de bon-papa. La conception, je crois, la plus avancée, celle de l'auto-organisation fait du particularisme écologique une loi générale...

A.-M. T. — Venons-en à un second axe de réflexion. Partant de rien, vous avez construit, à la manière d'un chef d'entreprise, un laboratoire qui a, par moments, occupé plus de cent personnes et est aujourd'hui connu dans le monde entier.

C'est l'œuvre d'un « homme de qualités » dont la pensée fait autorité. Votre œuvre est difficilement reproductible. Le Laboratoire est resté sans statut institutionnel autre que celui d'un service universitaire. Quel pourrait être son avenir ? La tâche de vos successeurs est bien difficile. Une chose est sûre : nous voulons que le Laboratoire continue à exister, même si plusieurs services distincts en sont issus (1).

Par ailleurs, en vingt-cinq ans, et comme en témoignent les différents rapports d'activités, la nature des problèmes traités a profondément évolué. Comment cela s'est-il produit ?

G. De L. — Le Laboratoire est né en l'absence d'une politique de l'éducation dans notre pays. Pendant des années, j'ai en vain attiré l'attention sur l'urgente nécessité d'une telle politique (2). Il serait inexact d'attribuer l'essor de notre Laboratoire à ma seule action personnelle. C'est l'œuvre d'une équipe pour laquelle j'ai essentiellement joué le rôle d'un catalyseur d'idées et d'énergie, et d'interface avec le monde extérieur, proche et éloigné. Nous avons bénéficié de la clairvoyance de deux ou trois grands commis de l'Etat. J'ai, en outre, réussi à convaincre nombre d'interlocuteurs de soutenir des recherches, tant les faits sur lesquels j'attirais leur attention étaient criards.

Concernant le statut, j'ai songé un moment à créer un organisme indépendant qui aurait été principalement financé par la vente de logiciels éducatifs complexes, domaine dans lequel nous avons possédé, à un certain moment, une avance considérable, grâce à une vingtaine d'années de recherches pratiquement ininterrompues. Le piratage a ruiné cet espoir. De toute façon, la privatisation, avec son caractère presque inévitablement commercial, ne me plaisait guère. Je pense que la création de centres de recherche régionaux qui me paraît si nécessaire, ne pourra plus beaucoup tarder, et le Laboratoire devrait y prendre tout naturellement sa place.

(1) Le service de pédagogie expérimentale (M. Crahay). Le service de technologie de l'Éducation (D. Leclercq). Le service de développement et d'évaluation de programmes (G. Henry).

(2) Voir notamment : G. De Landsheere, *L'irrésistible besoin de recherche en éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, Doc. DECS/Rech.

Quant à l'évolution de la problématique, on peut la schématiser de la façon suivante. Quand j'ai commencé avec un seul assistant et le secours d'étudiants chercheurs, mes intérêts scientifiques personnels du moment ont dominé : les processus d'enseignement, l'intelligibilité des messages éducatifs. Puis, sans que je les aies cherchés, des commanditaires (que vous avez été l'une des premières à encourager) nous ont proposé d'importants contrats de recherche ; ils nous ont conduits vers trois champs nouveaux : l'évaluation du rendement scolaire, la technologie de l'éducation et l'éducation pré primaire, spécialement ce qu'on appelait à l'époque la lutte contre les « handicaps socio-culturels ».

Cet élargissement a entraîné des conséquences considérables : le nombre de chercheurs a augmenté ; à côté de la recherche fondamentale, la recherche appliquée et le développement ont pris place au Laboratoire ; des enseignants de tous les niveaux ont commencé à fréquenter notre maison pour s'y informer, se former et participer à des recherches ; enfin, en allant tester de vastes échantillons nationalement représentatifs des populations scolaires de 11, 14 et 17 ans, dans tous les réseaux d'enseignement, nous avons pris contact avec un nombre considérable d'écoles et de représentants des pouvoirs organisateurs.

L'évolution ultérieure, en particulier l'essor de la recherche-action (au sens de recherche impliquée), la part croissante accordée au qualitatif et l'entrée dans des secteurs nouveaux s'expliquent principalement par la dynamique interne de l'équipe. Dans bien des cas, les pistes nouvelles ont été découvertes par les chercheurs mêmes. Ils étaient jeunes, enthousiastes et possédaient pour la plupart un sens social aigu. Grâce aux relations intenses qui se sont instaurées avec les principaux foyers de recherche d'Europe et des États-Unis, ces jeunes ont eu accès en direct à un flot d'informations qui leur permettaient de connaître immédiatement les tendances et les grands acquis nouveaux. Participant de surcroît à la gestion du Laboratoire, leur rôle inciteur et leur plage d'initiative ont progressivement augmenté. Le poids croissant de la gestion et de l'administration du Laboratoire, conjugué à un accroissement continu de mes responsabilités nationales et internationales ont fait le reste en m'éloignant de plus en plus de la recherche de terrain. Résultat : au cours de la dernière décennie, le Laboratoire a vécu, pour une large part, en auto-gestion, y compris dans les options scientifiques.

A.-M. T. — Tournons-nous vers un autre aspect de votre action. Libéré aujourd'hui de vos charges académiques, vos voyages et vos

activités internationales s'accroissent encore et votre réflexion prend une dimension planétaire. Selon T.N. Postlethwaite, vous avez un sixième sens pour deviner ce qui comptera demain dans le domaine de l'éducation. Que vous ont rapporté vos tours du monde ? Quels sont à vos yeux les grands enjeux éducatifs ?

G. De L. — Je souhaiterais que tout éducateur partage ma chance : rencontrer des hommes, des femmes et des enfants sur les cinq continents, et cela dans les conditions les plus diverses, à la ville et à la campagne, dans des palais ou dans des paillottes, ... Les beautés de la nature, les monuments m'ont certes intéressé, mais au bout d'un certain nombre d'années, j'ai eu l'impression d'avoir vu l'essentiel. En revanche, la fréquentation de l'humain m'a de plus en plus fasciné à la fois pour sa diversité et son unicité. J'ai partout trouvé la fraternité, l'accueil généreux, même et peut-être surtout parmi les plus démunis. La soif du savoir est aussi universelle, même si elle prend des formes très différentes.

J'ai par ailleurs eu le bonheur de rencontrer presque tous les grands de ma profession et de travailler avec nombre d'entre eux. L'échange direct d'informations constitue un enrichissement sans pareil, surtout à l'époque de transition que nous vivons : les publications scientifiques importantes sont trop nombreuses pour que les chercheurs puissent les suivre en prise directe et la technologie de diffusion automatique et sélective de l'information n'est pas encore mise en place. Alors que les nouvelles technologies de l'information prennent leur essor, c'est paradoxalement le message de bouche à oreille qui, pour le moment, se révèle le plus efficace pour l'essentiel...

A.-M. T. — Les grands enjeux éducatifs ?

G. De L. — La question est redoutable, car on risque d'y répondre en rétrécissant le monde aux dimensions de l'Europe occidentale, des États-Unis et du Japon.

Pour ce sous-ensemble et sur le plan intellectuel, le problème premier est la valorisation du potentiel humain resté jusqu'à présent mal exploité. La forme de civilisation dans laquelle nous entrons requiert qu'à une minorité réputée très intelligente et apte aux études supérieures, se substitue un grand nombre, sinon une majorité de qualité à peu près égale, étant bien entendu qu'il subsistera toujours, et heureusement, des êtres d'exception, des génies.

Pour qu'il en soit ainsi, deux conditions dominent les autres : une prime enfance sereine et stimulante, et une scolarité de base conduite

par des enseignants de grande qualité, c'est-à-dire par des éducateurs qui pratiquent un art et un artisanat recoupés à chaque occasion par la connaissance scientifique la plus sûre.

A.-M. T. — Ces préoccupations traversent toute votre carrière. Je suis aussi souvent frappée par la fréquence des références que vous faites à la médecine. Comment faudrait-il donc former les enseignants ?

G. De L. — Si je fais si souvent référence à la médecine, c'est parce qu'elle aussi touche intimement l'homme entier et qu'elle a connu les mêmes problèmes d'évolution que l'enseignement. Il y a un siècle, la petite chirurgie se faisait encore couramment chez le barbier ou sur les foires. Je suis profondément convaincu que la profession enseignante doit muter comme le fit la profession médicale. La presque totalité des 30 % d'échecs scolaires qui affectent encore certaines catégories d'élèves de nos écoles fondamentales devrait disparaître sans diminution de la qualité des apprentissages, au contraire.

La formation ? Universitaire, sans aucun doute. Certes, les universités devront changer pour accomplir cette mission. On a objecté qu'elles seraient incapables d'assurer la formation pratique. Faites de nouveau le parallélisme avec nos écoles de médecine où cette formation est bien assurée.

Autre objection : les professeurs de didactique seraient trop théoriques, ignorerait le terrain. C'est vrai pour certains, mais cela peut changer. Tout professeur de médecine, clinicien ou chirurgien, pratique devant ses étudiants pendant toute sa carrière. Pourquoi semblable obligation ne serait-elle pas faite aux professeurs de pédagogie ? Ils ne seront crédibles et efficaces qu'à partir du moment où ils mettront eux-mêmes en œuvre les théories qu'ils professent.

Cela étant dit, je me sens très proche d'André de Peretti que je tiens en haute estime. Son *Rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale* (1982) méritait un sort meilleur.

A.-M. T. — Revenons-en aux enjeux. Vous avez limité votre réponse initiale aux pays développés. Et pour les autres ?

G. De L. — On pourrait penser que l'idéalisme et la fraternité obligent à répondre que les problèmes sont les mêmes. Ma longue expérience des pays sous-développés m'interdit cette réaction facile et trompeuse. D'abord, est-il acquis que toutes les régions du monde veulent s'industrialiser à l'instar de l'Occident ? On retrouve le vieux

problème d'une civilisation et d'une religion qui voudraient s'imposer aux autres. Et même s'ils le désirent, les pays les moins favorisés peuvent-ils s'industrialiser en quelques années en empruntant de surcroît la voie démocratique ? Les tentatives en ce sens ont échoué et, avec Garaudi, je suis convaincu que seuls les modèles de développement endogène peuvent réussir. La réussite n'est possible qu'à long terme et est conditionnée par la qualité de l'enseignement de base dispensé dans ces pays, l'enfant devant construire ses apprentissages dans son contexte culturel, y compris le contexte linguistique.

A.-M. T. — Vous avez parlé il y a un instant de la valorisation du potentiel intellectuel. N'oubliez-vous pas l'affectif et le social ?

G. De L. — Non, moins que jamais. Dès qu'il s'agit de l'enfant ou de l'adulte agissant, séparer cognitif et affectif est impossible. Voyez la problématique des attitudes et des valeurs. Quant au social, son importance ira croissant. Par exemple, le taylorisme se meurt au profit d'équipes polyfonctionnelles et dynamiques. Si l'on passe au plan politique, les changements sociaux qui devront se produire au cours des prochaines décennies égalent peut-être en importance ceux qui sont intervenus après la Révolution française ; il faut y préparer les jeunes qui devront inventer de nouvelles formes de solidarité.

A.-M. T. — Ne craignez-vous pas que la recherche pédagogique devienne la « bonne à tout faire » des sciences sociales en se laissant confiner dans le domaine de la formation et de l'évaluation au lieu de se focaliser librement sur la problématique de l'éducation ?

G. De L. — Il est vrai que l'explosion technologique contemporaine rend indispensable l'acquisition massive de compétences nouvelles et donc d'activités de formation conçue selon des modèles nouveaux. En particulier, le schéma classique « apprentissage scolaire — application de cet apprentissage pour le travail en entreprise » s'inverse dans pas mal de cas : le travail devient la source de l'apprentissage. Par exemple, les ordinateurs sont arrivés en masse dans les entreprises sans que les travailleurs sachent bien s'en servir : c'est en travaillant qu'ils ont appris à les utiliser. Plus généralement, comme les écoles techniques traditionnelles ne peuvent plus de procurer à des fins de formation des machines telles que les robots qui coûtent des fortunes et doivent rapidement se renouveler en fonction des progrès technologiques, c'est bien dans l'entreprise même qu'il faut organiser l'apprentissage. Mais on est encore loin d'avoir trouvé une solution équilibrée à ce sujet.

L'on se tourne de plus en plus vers la recherche en éducation pour aider à trouver des voies adéquates et pour évaluer l'efficacité des réponses apportées aux questions qui se posent. De même que l'arrivée des nouvelles technologies de l'information dans la classe offre l'occasion d'un bond pédagogique en avant, de même les demandes adressées actuellement à la recherche en éducation peuvent entraîner des progrès significatifs. Aux chercheurs de ne pas se laisser enfermer et piéger.

A.-M. T. — Dans *La recherche expérimentale en éducation* (1), vous écrivez : « L'ampleur du financement de la recherche scientifique libre est fonction de degré d'avancement de la démocratie. La recherche en éducation, surtout de nature évaluative, est source de contestation vis-à-vis du pouvoir ... ». N'êtes-vous pas inquiet pour la démocratie ?

G. De L. — La vague de néo-libéralisme échevelé qui déferle en maints endroits du monde pourrait, à la limite, rétablir les inégalités au point de restaurer l'Ancien Régime. Si la recherche pédagogique peut servir à promouvoir l'excellence, elle doit le faire pour tous et non pour une minorité favorisée. En Belgique comme en d'autres lieux, les rares équipes de recherche en éducation sont pour la plupart démantelées par des hommes politiques obtus. Il appartient surtout aux jeunes de se mobiliser contre cette agression.

A.-M. T. — Croyez-vous à l'Europe ?

G. De L. — Oui, c'est notre seule chance de survie économique et politique. J'espère que les jeunes d'aujourd'hui connaîtront des États-Unis d'Europe dont le territoire s'étendra de l'Atlantique à l'Oural...

A.-M. T. — Vos projets d'avenir ?

G. De L. — Ils se bousculent. J'essaie de convaincre la Commission des Communautés européennes de lancer un vaste programme sur la formation initiale et continuée des enseignants. Parallèlement, je souhaite continuer à travailler avec le Centre de recherche et d'innovations dans l'enseignement de l'OCDE ; la réflexion à laquelle il s'est

(1) G. De Landsheere, *La recherche expérimentale en éducation*, Paris, Unesco ; Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1982, p. 11.

livré au cours de ces dernières années, à propos de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement m'a passionné.

Avant que ne s'achève mon mandat de président de la Fondation universitaire de Belgique, je veux aider à convaincre notre gouvernement de modifier sa politique vis-à-vis des universités; il faut de toute urgence leur rendre une grande liberté d'initiative et leur accorder les moyens de construire l'université du XXI^e siècle. Elle devra s'ouvrir à des populations nouvelles qui viendront y chercher une culture générale et, en même temps, soutenir efficacement les chercheurs les plus avancés et organiser la formation récurrente. Un diplôme valide pour une vie entière n'a plus de sens.

Et puis il y a la nouvelle Académie internationale de l'éducation pour laquelle je dois réaliser une étude d'ensemble sur l'évaluation des enseignants et aussi réunir un capital qui permettrait d'attribuer pour l'éducation un prix de l'importance du Nobel. Ne trouvez-vous pas scandaleux que pareille distinction n'ait jamais honoré un éducateur? Last but not least, je voudrais essayer d'écrire un roman policier humoristique. C'est peut-être le plus difficile...

Propos recueillis par Anne-Marie THIRION
Novembre 1987.

A.-M. Thirion a été chercheur au Laboratoire de pédagogie expérimentale de 1968 à 1982 et depuis cette date est responsable du service de pédagogie générale et de méthodologie de l'enseignement de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège.