



Tréma

23 | 2004

Approche anthropologique en éducation et en formation I

L'Approche expérimentée de l'éducation

Jean - Marie Labelle



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/607>

DOI : 10.4000/trema.607

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2004

Pagination : 59 - 67

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Jean - Marie Labelle, « L'Approche expérimentée de l'éducation », *Tréma* [En ligne], 23 | 2004, mis en ligne le 04 octobre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/607> ; DOI : 10.4000/trema.607

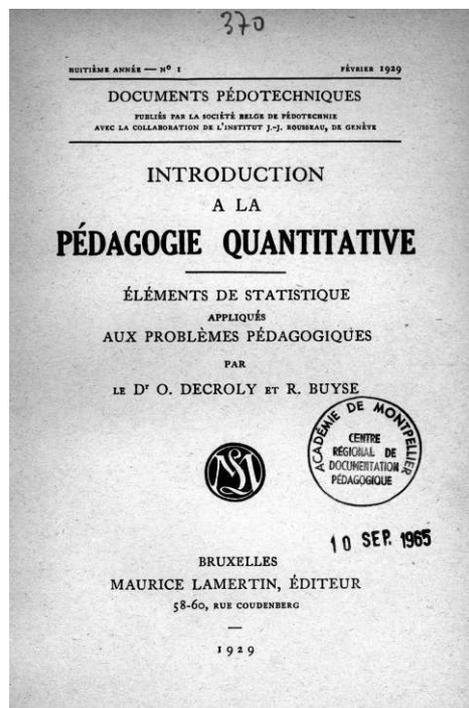
Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Tréma

L'Approche expérimentée de l'éducation

Jean - Marie Labelle

- La reconnaissance de la réciprocité éducatrice (LABELLE, 1996) ouvre une voie nouvelle à la philosophie de l'éducation, à son art et à la science dont elle est l'objet. Cette voie est, pour toute personne, celle du rapport vécu entre son développement et ses rencontres avec autrui. Certes, pour ce qui est de l'exercice et du développement de l'intelligence, l'insistance mise sur les rôles des autres fait depuis longtemps partie du patrimoine scientifique de l'éducation. Qui ne se réfère pas aujourd'hui au conflit socio - cognitif dans l'apprentissage ? Pour autant, il est rarement fait mention de ce rapport vivant à l'objet de science, car ce qui est humainement vécu échappe encore, du moins pour certains, aux processus académiques de la constitution des savoirs. Pour ma part, je considère que ce rapport participe de la définition de toute conduite épistémique en tant que démarche concrète, particulière à chaque personne, pour penser en son nom propre.
- En éclairant le jeu des rencontres interpersonnelles dans l'articulation de la pensée qui s'élabore et de l'existence qui se déploie, la référence à la réciprocité éducatrice invite donc à prendre résolument en compte le « vivre ensemble quotidien » où s'enracinent, pour l'apprenant la fabrication de son savoir, et, pour le chercheur l'élaboration des connaissances. Si l'on met l'accent sur les activités éducatives, l'éducation est un art. Si



l'on privilégie la connaissance et la méthodologie de la mise en œuvre de ces actions, l'éducation est une science. Science et art sont indissociables et dépendent réciproquement l'une de l'autre : il n'y a de science que des objets mis en valeur par l'art, et l'art se fonde sur des principes, des valeurs, des méthodes, des conditions, etc. que la réflexion scientifique ne cesse d'élucider. Mon propos traite brièvement ici de l'approche scientifique de l'éducation. Si je traitais de l'art, comme dans mes écrits antérieurs, je parlerais d'approche en éducation, car elle concernerait ses démarches. Comme pour toute approche scientifique, l'originalité de ma perspective se situe tant au niveau de son objet que de sa méthode. Elle appelle enfin une désignation qui mette en relief ses particularités.

I. Son objet

I.1. La personne dans ses itinéraires d'apprenance réciproque

- 3 Cette approche scientifique de l'éducation a pour objet de repérer les phénomènes de réciprocité éducatrice dans l'analyse des pratiques d'apprentissage. C'est en quelque sorte l'étude de la personne dans ses parcours, ses élans, ses freins, ses entreprises, etc. liés aux initiatives qu'elle prend pour apprendre, ou aux circonstances qui font qu'elle apprend par hasard, fortuitement. Il s'agit donc de mettre en évidence les indices qui révèlent que dans tout apprentissage et toute recherche, si autonomes qu'ils soient, « auto » est à entendre comme « moi - dans - mon - rapport - à - l'autre ». C'est dans la mise au jour de ce rapport vécu de soi - même à autrui, dimension habituellement laissée dans l'ombre, que se formalise une nouvelle compréhension de l'acte d'apprendre, une science de l'éducation des personnes, qu'elles soient jeunes ou adultes.
- 4 À l'image de l'anthropologie générale de TODOROV (1995, p. 10), l'objet de cette réflexion fondamentale est « empirique » : c'est l'être humain considéré dans son rapport à ses apprentissages, formels et informels, effectués dans sa vie quotidienne. L'éducation comme science se « nourrit des observations et des descriptions » des situations d'apprentissage. L'objet est donc à la fois « particulier », à un premier niveau, parce que l'analyse décrit l'apparaître singulier, et « général », à un second niveau, parce que la réflexion dégage des caractéristiques répétitives et fondatrices telles qu'il devient légitime de parler de constantes, voire d'invariants. L'objet appréhendé fait accéder aux racines de ce qui se perçoit. C'est par rapport à ce socle invisible que peut se comprendre le lien entre les mécanismes du rapport aux autres, à la science et à soi - même. Lorsque des publications récentes (HEBER - SUFFRIN, 1992 ; CHRISTENSEN et al, 1994) parlent aujourd'hui de réciprocité, il n'est pas sûr qu'elles en exploitent toute la richesse, faute d'en avoir fait un concept leur permettant de dépasser le plan des phénomènes pour en rendre compte. Or, sans ses racines, toute pratique éducative est amputée de ce par quoi les personnes peuvent lui donner sens. Ainsi, de la lecture de ses itinéraires, il est possible pour la personne de déboucher sur l'écriture de son « histoire d'apprendre » et de s'éduquer dans la mutualité.

I.2. Vivre et Exister

- 5 À ce stade, la rigueur impose à la réflexion de distinguer nettement « vivre » et « exister ». Je partage l'idée de TODOROV lorsqu'il écrit : « *L'homme vit peut - être d'abord*

dans sa peau, mais il ne commence à exister que par le regard d'autrui ; or, sans existence, la vie elle - même s'éteint. Chacun de nous naît deux fois : dans la nature et dans la société, à la vie et à l'existence » (1995, p. 71). Je l'exprime un peu autrement en insistant sur l'acte éminemment humain qu'est la prise de conscience, acte dans lequel l'autre est indissociablement impliqué. MOUNIER n'écrivait-il pas « *la zone de vérité naît à la rencontre du regard d'autrui et du regard intérieur* » (1949, p. 37) ? La vie est pour tout homme le tissage de ses exils et de ses terres promises, de ses élans et de ses blessures. L'existence, c'est pour moi le sursaut de l'esprit, ce point sans épaisseur de la conscience en réciprocité avec les autres, où la personne écrit son histoire à partir du lieu où elle la vit. Ce qui assure le passage de ce qui est vécu à l'existence, c'est la prise de conscience de soi, incluant une réflexion sur des principes et des valeurs extérieurs à soi. Là, se déploie la fidélité de l'être humain, sa noblesse et sa générosité. Car, dans cette fulgurance de l'esprit, s'élabore la rigueur de la pensée, métaphysique et morale, fondement de l'éthique de la vie quotidienne. L'existence devient synonyme de sagesse.

- 6 Cet objet de science, constitué des conduites épistémiques de réciprocité telles qu'elles sont vécues et réfléchies par les intéressés, conduit à un renversement épistémologique majeur. Alors que « la science s'est fondée sur l'exclusion du sujet » et que « aujourd'hui, le problème du retour du sujet est un problème fondamental » (MORIN, 1990, p. 125), l'éducation comme science et, en premier lieu comme art, se fonde, pour moi, sur l'inclusion des sujets personnels. Ainsi, en complément des études sociologiques, organisationnelles et cognitivistes de l'éducation, cette science de l'apprenance étudie l'avènement de la sagesse de la personne, fruit et expression de son existence.

II. Sa méthode

- 7 Il s'ensuit que la méthode de recherche ne peut avoir pour lieu et voie que les actes et la parole des sujets, dans leurs propos qui font leur vie, dans leurs échanges où s'élabore leur existence. La personne est un être de parole et de symbole : sa conduite épistémique se confond avec son activité de symbolisation, en dehors de laquelle il n'y a de compréhension possible, ni du savoir qu'elle produit, ni de son développement. Seule la personne connaît ses voies empruntées et peut en parler. Tout être humain, parce que vivant et libre, ne cesse de surprendre : ses actes, pour être lus et interprétés, supposent une observation qui croise de multiples regards, correspondant plus ou moins aux disciplines scientifiques socialement reconnues. Le regard « humain » qui met en relief les résonances complexes de tout ce qui se joue chez ce vivant, à partir de sa parole, est encore trop absent du discours universitaire sur l'éducation. Il est laissé à l'oreille du psychanalyste, à la vision romanesque ou poétique de l'écrivain. Il est, à mon sens, l'une des composantes de la science de l'éducation.
- 8 Concrètement, la méthode consiste donc à regarder par le menu les circonstances des rencontres, voulues ou fortuites, avec autrui, liées aux apprentissages. À la manière d'un artiste peintre, il s'agit de croquer sur le vif les gestes, familiers ou inédits, de celui qui apprend, les évocations qu'il fait d'autres personnes qui l'ont marqué, exercent de l'influence sur lui, lui viennent en aide, etc. Il faut ensuite, par l'écoute et le recueil de sa parole, en saisir la sagesse qu'il en tire. Son discours jaillit de ce point où il vit la jonction entre ses études et l'avènement de soi, au milieu des autres et avec eux. La liste serait longue de tout ce que renferme chaque entretien, fragile écrin de la parole de l'autre. L'apprenant intègre pèle - mèle dans son propos, stratégies et méthodes, outils et

techniques, valeurs et idées - forces auxquelles il se rattache, émotions et pensées, recherches passées, rêves d'enfant, projets pour un futur incertain, difficultés de compréhension des savoirs constitués, obstacles professionnels et personnels, etc. En deçà et au - delà des mots, sa sagesse est faite des diamants à extraire de cette gangue du discours.

- 9 Cette parole - là ne peut pas être détachée de la personne qui l'énonce. On ne peut en faire un matériau à objectiver qui deviendrait déshumanisé. Elle ne peut pas être enfermée dans le cadre de référence de celui qui l'a recueillie. Ces exigences, pour être respectées, nécessitent un traitement à la hauteur de leurs enjeux. C'est pourquoi l'analyse de contenu des discours va se faire en plusieurs étapes. Au premier degré, se situent le repérage et l'identification des données, à partir du « dire brut », par la personne qui a mené l'entretien. À un second degré, survient la validation de ces données identifiées et la construction de leurs sens. Ce travail d'interprétation de l'ébauche aboutit comme à un troisième texte, œuvre conjointe de la personne qui a parlé et de celle qui a écouté. Dans ce dialogue, les deux continuent d'entendre les résonances de leur voix. Elles poursuivent ainsi la lecture réciproque d'un récit de vie grâce auquel la première dispose d'une trace de son cheminement et de l'avancée de sa pensée dans laquelle elle se reconnaît car elle a été obligée de se dire à l'autre.
- 10 L'originalité de la démarche réside donc dans l'inclusion de la parole de la personne enquêtée, depuis son recueil jusqu'aux différentes phases d'élaboration de ses significations, dans l'échange avec un autre qui cristallise les rapports vivants avec autrui. Par là, est assurée la prétention qualitative de l'approche scientifique, car les multiples facettes de la dynamique d'apprendre sont mises en évidence sous le contrôle des acteurs eux - mêmes. Il en est de même pour les manières et les façons dont des personnes vivent et instrumentent leur construction du savoir dans leurs relations aux autres, qu'il s'agisse pour eux de l'acquérir, apprentissage, ou de l'élaborer, recherche, à partir de connaissances constituées et de leur agir professionnel et privé.

III. Sa désignation

III.1. Méthode microspective

- 11 Observer le plus attentivement possible ceux qui apprennent, à partir de leur action décrite dans leurs discours, pour saisir les significations qu'ils lui donnent et comment ils s'y prennent pour le faire, telle est la méthodologie en cohérence avec l'objet d'étude qui privilégie la perspective de la personne. Pour distinguer cette démarche qualitative, de type « empirico - clinique », je l'appelle « microspective », néologisme que je justifie ainsi.
- 12 La méthode clinique (de *klinh*, « lit » en grec) consiste pour le médecin à observer et écouter son patient en se tenant à son chevet. Avant d'être une technique, une façon de faire, c'est une manière d'être près de l'autre, un état d'esprit. C'est donc une intention, une disponibilité de la conscience, une disposition d'accueil et d'écoute. Cette attitude s'inscrit dans une éthique du rapport à l'autre, empreint de respect de sa parole et de confiance en lui. Ce que l'un dit de sa douleur apporte à l'autre des indices qui orientent ou confirment son diagnostic. L'observation clinique a donc pour fondement méthodologique l'implication réciproque de l'observateur et de l'observé. Les deux coopèrent activement, selon leur positionnement respectif, à la construction de la « mise

en connaissance » de la situation. À la fois par des signes tangibles, des paroles et des silences.

- 13 Pour le chercheur en éducation, la méthode clinique proposée consiste pareillement à se tenir là où l'apprenant fait le lit de son savoir et à identifier ses motivations, ses méthodes, ses recours à des tiers, en repérant les indices de ces facteurs par l'écoute de ce qu'il en dit lui - même. Ainsi, les deux coopèrent à la compréhension de l'action, grâce aux signes qu'ils reconnaissent et à ceux qu'ils se font. À la lumière de la réciprocité des consciences, cette coopération particulière participe de la réciprocité éducatrice qui en retour donne à la méthode son ampleur. Par là, ma méthode se distingue, conceptuellement, d'autres approches avec lesquelles on pourrait voir des ressemblances techniques, comme l'ethnométhodologie ou l'entretien d'explicitation de VERMERSCH. On pourrait aussi l'apparenter à celle de Carlo GINZBURG, historien reconnu comme représentant de la méthode « microhistorique ». Pour lui, il s'agit en effet de traquer à travers les paroles, le dit et le non - dit, les traces et les indices, les détails révélateurs qui permettent de reconstituer la personnalité des protagonistes et leur culture sous - jacente. Ces diverses similitudes possibles sont pour moi, plutôt que des parentés, des signes de ce mouvement de pensée récurrent dans l'histoire des sciences. Comme pour Descartes, Claude Bernard, et bien d'autres chercheurs, célèbres ou anonymes, les découvertes se produisent avant que soit examinée et tirée au clair la façon dont elles se sont faites. La logique de la recherche peut emprunter d'autres voies que celle qui consiste à déduire a priori les règles de la pensée : elle peut démonter en quelque sorte le mécanisme de l'esprit en exercice. Cette logique est alors une psychologie de l'intelligence au travail. Ce retour aux acteurs est ce qui a inspiré mon approche. C'est sans doute le point commun à ces méthodes qui, pour cette raison, se situent dans une même mouvance sans nécessairement avoir entre elles des liens de filiation. Le mot est venu après coup.
- 14 Le terme microspectif, composé sur le modèle de rétrospectif ou prospectif, associe le verbe « regarder avec attention » et la taille de l'objet regardé, « micro », tout petit, opposé au « macro », très grand, des méthodes statistiques. Il signifie que l'observation part des éléments de situations réelles, même minuscules apparemment, et s'y arrête. Elle scrute l'infime dans le détail, ainsi que le fait le microscope, pour faire voir ce qui n'est pas perçu à l'œil nu, a fortiori lorsque celui - ci n'attache pas grande attention à ce qui s'offre à sa vision. Ce qui est mis en évidence dans ces cas individuels de conduites épistémiques, ce sont les multiples facettes de son acte d'apprendre tel que l'apprenant le perçoit. Par une observation intensive, il l'étudie en profondeur avec l'aide d'un tiers, jusqu'à l'en deçà de ce qui se voit, pour être en mesure de rendre compte de la dynamique heuristique grâce à quoi son existence évolue de concert avec son activité cognitive. La méthode microspective est un regard qui scrute, dans des situations toujours singulières, les procédures concrètes mises en œuvre par des personnes pour accéder à la science de leur action et la signification de leur développement. Ce faisant, cette méthode est fondamentalement concrète, car phénoménologique, et, métaphysique, car la réflexion des personnes concernées qui en parlent elles - mêmes se propose de rendre intelligible ce qui est constaté. Elle donne ainsi à l'éphémère une portée durable pour la pensée et l'action, car ce travail n'est autre pour l'acteur apprenant que l'élaboration progressive d'une sagesse par laquelle il existe.

III.2. Approche expérimentée

- 15 Cette sagesse qui assure le passage de ce qui est vécu à l'existence est l'autre nom de l'expérience. Autrement dit, l'expérience c'est la conscience du « vécu » et le savoir que la réflexion en tire. L'expérience de l'existence confère à la vie sa saveur.
- 16 La caractéristique ultime de mon approche de l'éducation est donc désignée par le mot expérience, à la condition de bien entendre en quel sens je l'emploie. Dans ce but, il convient de le cerner en le distinguant d'autres termes proches.
- 17 Certes, mon approche est empirique, mais ce terme, nécessaire, ne suffit pas car « empirie », c'est la donnée du fait brut qui s'oppose à « épistémè », science. La pertinence particulière que j'y trouve tient à l'interprétation de BERGSON, dans *La pensée et le mouvant*, qui voit dans l'empirisme « la vraie métaphysique », dès lors qu'il « se propose de serrer d'aussi près que possible l'original lui-même, d'en approfondir la vie, et par une espèce d'auscultation spirituelle, d'en sentir palpiter l'âme ».
- 18 Le mot expérience, (du grec *peira* avec le préfixe *ek*, *ex*, marquant l'origine, en passant par le latin *experientia*, de *experiri*, éprouver), recouvre plusieurs acceptions. L'expérience que l'on a, c'est le savoir ou savoir-faire acquis par l'exercice, l'activité, « par l'usage de la vie » dit Cl. BERNARD, qui ajoute, en substance, que l'expérience ne s'acquiert que si l'on raisonne convenablement sur les faits bien établis, sans se borner à leur constatation. On peut donc vivre beaucoup de phénomènes et d'évènements sans avoir d'expérience et l'acquérir par contre à partir d'un petit nombre grâce à des prises de conscience approfondies et une intense réflexion. L'expérience que l'on fait, c'est simplement l'action de mise à l'épreuve, quels que soient l'objet et le contexte. Dans le langage scientifique, on parle d'expérimenter. L'expérimentation, consiste à recourir à des expériences méthodiques pour en tirer des leçons, apporter une preuve, découvrir une vérité, afin d'établir une loi générale.
- 19 On le voit « expérience » est un mot-valise qui ne renvoie pas d'emblée à la signification précise de mon approche (DUPUIS, 2002). Il ne pouvait pas plus la désigner que « existentiel », et pour la même raison. Je préfère « approche expérimentée », mais ce dernier terme appelle à son tour des explications. Je l'ai donc créé pour lever l'équivocité des mots « existentiel » et « expérience », qui, de surcroît, sont trop souvent confondus avec « vécu ». C'est pour signifier encore que l'expérience est sagesse, car, si vivre est le lieu de la spontanéité, exister est celui de la réflexion, de la pensée qui fait retour, ou se 'replie', sur la vie. C'est pour distinguer enfin l'élaboration du savoir dans les apprentissages liée à la vie de tous les jours de l'expérimentation en laboratoire.
- 20 Le pédagogue expérimentaliste Raymond BUYSE (1935, pp.49 - 51) avait employé l'épithète « expérimentée » pour désigner la pédagogie « nouvelle ». Je n'hésite pas à le citer longuement, vu l'intérêt de son propos :
- 21 « Nous avons proposé désigner par l'épithète « expérimentée » - prise au sens bergsonien du mot, et aussi dans l'acception de James - cette tendance, si à la mode, dans les milieux avancés, à vivre intensément, généreusement l'œuvre d'éducation considérée comme la grande « aventure sociale ». Cette pédagogie s'inspire à la fois des clairvoyances de génie des pédagogues classiques et des intuitions de ses propres chefs de file, mais elle ne dédaigne pas d'utiliser également les suggestions provenant de l'expérience de ses praticiens vivant - au sens profond du mot - le travail pédagogique. Le terme qui la caractérise le mieux - et c'est un compliment - c'est de la dénommer

« qualitative ». (...) C'est bien de pédagogie expérimentée qu'il s'agit, et fort loin de la pédagogie « expérimentale ». Ce qui, du reste, ne veut pas dire que l'une des tendances exclut l'autre et qu'il est impossible d'étudier avec la rigueur expérimentale une initiative pédagogique suggérée par une intuition. »

- 22 En lui empruntant le participe passé du verbe expérier, je l'ai travaillé sur le modèle de « distancer / distancier », le second verbe ajoutant à la distance physique pointée par le premier, l'écart introduit par la réflexion. De la sorte, l'expérimentation originale dont il s'agit ici échappe définitivement à la polysémie de « expérience ». Cette conception de l'expérience n'est sans doute pas éloignée de celle de « praxis » chez CASTORIADIS (1975, p. 103) : « nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme les agents essentiels du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis ».

Conclusion

- 23 On le voit, cette approche expérimentée de l'éducation s'inscrit dans la réflexion transculturelle d'aujourd'hui. En effet, des auteurs, comme MORIN, RICEUR, TODOROV, TOURAINE, convergent pour souligner la place centrale du sujet. Bien d'autres seraient à mentionner, en particulier le philosophe Charles TAYLOR qui insiste fortement sur le caractère relationnel de l'identité et l'importance de la vie « ordinaire ».
- 24 Le mouvement vers l'autre fait partie du mouvement de vie ou d'action qui est aussi mouvement de pensée. Il inclut les manières d'apprendre et ses motifs. Ainsi prend sens l'articulation « apprendre / s'éduquer / se développer ». Mais ces liens sont rarement évidents : les données brutes sont à travailler, souvent sans fin, comme le révèle une démarche analytique. L'approche expérimentée en éducation et en formation (BLANCHARD, 2002) est la mise en œuvre d'une initiative pédagogique et didactique suggérée par l'intuition de la vie comme siège de l'existence qui la déborde. L'approche expérimentée d'une situation éducative est l'étude rigoureuse et minutieuse d'un acte de la vie quotidienne pour expliciter cette intuition et transformer l'agir d'apprenance en pensée. Là s'exprime le sens que la personne donne à sa soif de vivre et d'exister, entre l'absurde et l'illusion.

*



IMAGE (LÉGÈREMENT RÉDUITE) TIRÉE DE : *Enfant à travers le monde* / M. BRUNOT. - PARIS : HORIZON DE FRANCE, 1937. - « LE VISAGE DE L'ENFANCE ». - P. 303.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD, Chantal et Éric (2002), *L'apprentissage coopératif dans la formation continue des enseignants*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Strasbourg.
- BUYSE, Raymond (1935), *L'Expérimentation en Pédagogie, Livre I*. Bruxelles : Lamertin.
- CASTORIADIS, Cornélius (1975), *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- CHRISTENSEN, C. ROLAND et al. (1994), *Former à une pensée autonome*. Bruxelles : ERPI / De Boeck.
- DUPUIS, Pierre - André (2002), « Expérience et formation », in *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et formation, Note de synthèse, HDR*, Université Nancy 2, pp. 149 - 168.
- ERAD - LABELLE, Jean - Marie (2001), « Une recherche collégiale en équipe sur les manières d'apprendre des adultes », in *Perspectives documentaires*, n 52, Paris, INRP, pp. 23 - 32.
- FOURNIER, Martine (1997), « Entretien avec Carlo GINZBURG », *Sciences Humaines*, n 78, pp. 36 - 39.
- HEBER - SUFFRIN, Claire et Marc (1992), *Échanger les savoirs*. Paris : Épi - Desclée de Brouwer.
- LABELLE, Jean - Marie (1996), *La réciprocité éducative*. Paris : PUF. Collection « Pédagogie d'aujourd'hui ».
- LABELLE, Jean - Marie (1998), « Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne », in DANIS C. et SOLAR C., *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : éditions Logiques, pp. 103 - 122.
- LABELLE, Jean - Marie (1998), « Penser la Réciprocité », in article « Contrat pédagogique », *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Nathan, (2e édit.) pp. 225 - 226.
- LABELLE, Jean - Marie (1999), « Agir et penser sur le chemin des adultes - écoliers », in *Perspectives documentaires*, n 48, Paris, INRP, pp. 7 - 13.

LABELLE, Jean - Marie (2000), « Se devancer pour se rejoindre », in *Cahiers Pédagogiques*, n°381, pp. 49 - 50.

LABELLE, Jean - Marie (2000), « Quelle place pour l'autre dans l'autoformation ? », in *L'Autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord - américains pour l'an 2000*. Montréal : Éditions Nouvelles, pp. 213 à 227.

LABELLE, Jean - Marie (2000), « La réciprocité éducatrice au mode factitif », in *Éducation et Sémiotique*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, pp. 27 à 34.

LABELLE, Jean - Marie (2000), « La réciprocité éducatrice : au détour de l'école ? » in *Éducation Permanente* n°144, pp. 77 à 87.

MORIN, Edgar (1990), *Science avec conscience*. Paris : Seuil.

MOUNIER, Emmanuel (1949), *Le Personnalisme*. Paris : PUF.

RICCEUR, Paul (1990), *Soi - même comme un autre*. Paris : Seuil.

TAYLOR, Charles (1998), *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Montréal : Boréal.

TODOROV, Tzvetan (1995), *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris : Seuil.

TOURAINÉ, Alain (1992), *Critique de la modernité*. Paris.

RÉSUMÉS

L'originalité de cette démarche scientifique, tant au niveau de son objet que de sa méthode, découle de la théorie de la réciprocité éducative. Elle implique en effet de centrer la recherche sur les conduites épistémiques qui s'inscrivent dans la manière dont les personnes vivent quotidiennement la construction de leur savoir en relation avec autrui. C'est dans cette perspective que se trouvera éclairé le néologisme « expérientier » proposé.

The original aspects of my scientific approach both in its object and in its method follows my theory on « educational reciprocity ». This means that the research is centered on epistemic behaviors which are part of the way people live their own knowlegde construction day after day in a relationship with others. This is how the French neologism « expérientier » I suggest is to be understood.

INDEX

Keywords : educational reciprocity, epistemic behavior, microspectiv method, relationship

Mots-clés : conduite épistémique, méthode expérientielle, méthode microspective, réciprocité éducative, relation

AUTEUR

JEAN - MARIE LABELLE

Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg. Professeur Associé à l'Université de Montréal