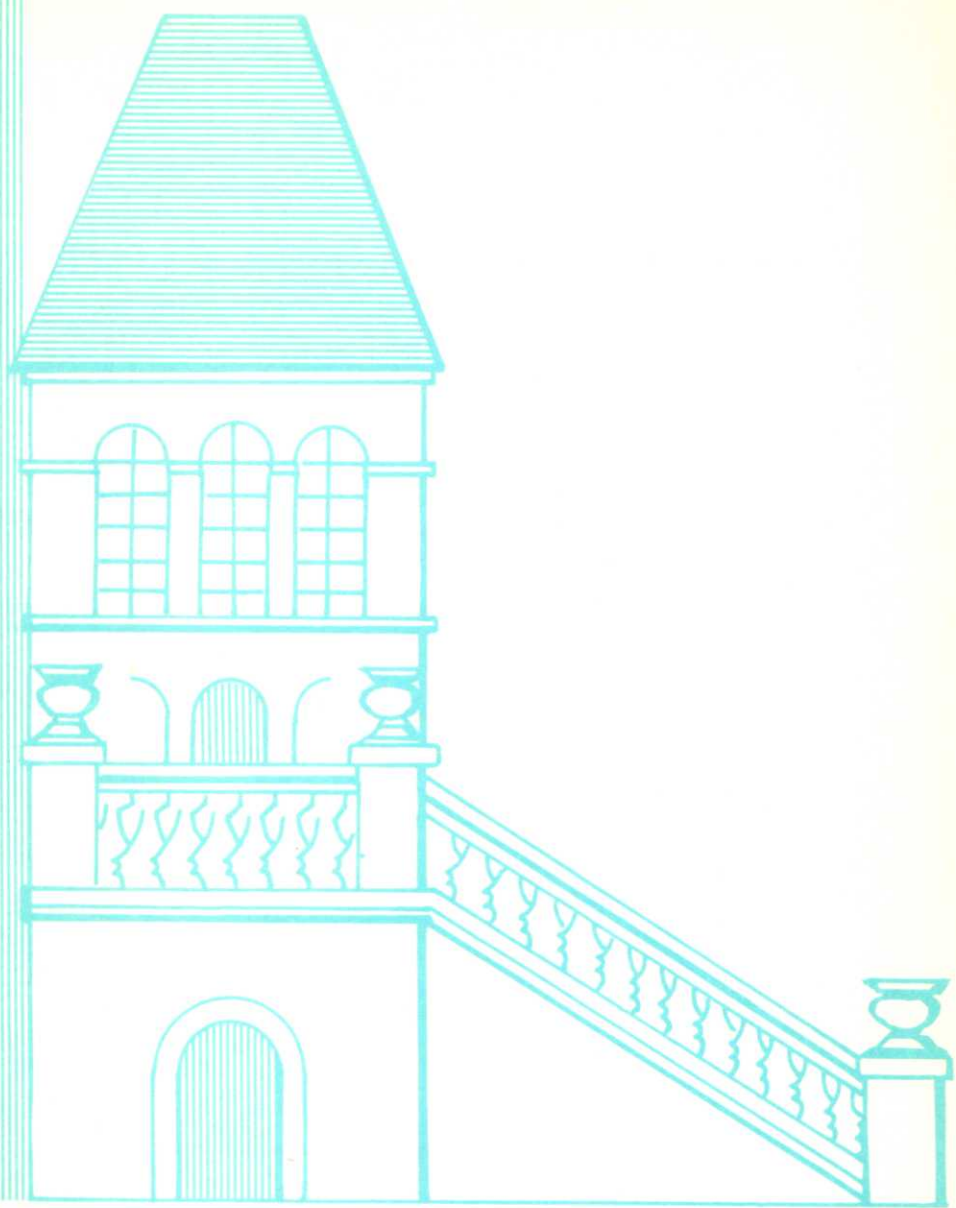


L' AUTOFORMATION
DES JEUNES



LES AMIS DE SEVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE
Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Almé JANICOT**
Jacques QUIGNARD

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRESORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Micheline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534.75.27

MEMBRES BIENFAITEURS 50 F MEMBRES ADHÉRENTS 30 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

L'AUTOFORMATION DES JEUNES

* * * *

S o m m a i r e

- Avant Propos	3
- Vers une socio-pédagogie de l'autoformation, par Joffre DUMAZEDIER, professeur à l'Université René Descartes.	5
- Autoformation des jeunes, par Jacques TREFFEL, Inspecteur général de l'instruction publique.	25
- L'autoformation des jeunes par la documentation, par Hélène De GISORS, Directrice du CES de Marly le Roi.	34
- Autoformation et enseignement à distance, par Bertrand PAGNEY, Directeur du CNTE de Vanves.	65
- La formation et au-delà - A propos d'une expérience d'éducation, par Bernard VECK, Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active.	71
- La vie de Sèvres	79

2 fiches

N° 1 - janvier 1980
LES AMIS DE SEVRES
Revue trimestrielle
97è numéro

AVANT - PROPOS

*

Prendre en mains sa propre formation, c'est une aspiration de plus en plus répandue, dans tous les milieux et à tous les âges.

Ce souhait peut prendre des formes diverses. Les uns, constatant que l'école ne peut plus avoir le monopole de la formation, cherchent dans les temps de loisirs les voies d'une culture différente et il est particulièrement frappant de voir se développer spontanément, au sein de groupes de jeunes, une formation originale. D'autres explorent les apports complémentaires favorisés par les media, tel l'enseignement à distance. Poussées à l'extrême, ces orientations pourraient rejoindre les courants de remise en question fondamentale de l'école.

Mais celle-ci relève le défi en encourageant, dans son sein même, des formes de travail individualisé. Par l'intermédiaire des centres de documentation et des divers aspects du travail autonome, l'«autodidaxie» entre dans le cadre scolaire.

Les réflexions qui nous sont livrées ici sur ces thèmes sont d'autant plus passionnantes qu'elles ouvrent la voie à une conception nouvelle et plus ouverte de l'éducation. . . car on peut rêver d'une synthèse de ce que chaque formation a de meilleur, l'école gardant sa solidité dans la transmission des connaissances, mais empruntant à ce qui se fait en dehors d'elle une vision plus globale de l'individu, non plus seulement vu comme «l'apprenant», mais comme un être complet, intégré dans le courant de la vie.

Jean AUBA

VERS UNE SOCIO - PEDOGAGIE

DE

L'AUTOFORMATION

— UN NOUVEAU FAIT SOCIAL

Chaque société produit son processus éducatif. Elle ne se contente jamais de reproduire le passé malgré la force conservatrice des institutions scolaires. On a souvent observé que notre société à changements rapides et déconcertants ne pouvait plus se suffire d'une éducation limitée à l'enfant. G. BERGER disait déjà il y a 30 ans, nous sommes tous des étudiants en sursis. On a moins souvent observé que nos sociétés sont toutes, riches ou pauvres, des sociétés éducatives en voie de développement ; celles-ci affrontent des enjeux économiques, sociaux et culturels dans l'incertitude (1). De là les aspirations collectives et individuelles à l'autoformation ne font que croître, quel que soit le degré de développement des équipements scolaires et universitaires pour enfants et adultes. Par exemple aux Etats-Unis, 17 000 000 d'adultes sont en situation de formation (1966) mais on compte cette même année 9 000 000 de personnes qui s'instruisent ou s'éduquent systématiquement, sans recourir aux institutions éducatives publiques ou privées conçues... pour l'éducation des adultes (2). En France parmi les deux millions d'adultes s'éduquant environ chaque année combien sont dans ce cas ?

Cette autoformation individuelle ou collective est une aspiration de plus en plus vécue à tous les âges de la vie. Elle concerne le premier âge comme le second ou le troisième âge. Elle se fait hors de l'école ou dans l'école. Elle est parfois le visage positif, dissimulé, de certains retards, abandons ou démissions scolaires ou universitaires. Cette aspiration a suscité des réformes timides et ambiguës comme «le travail indépendant». Des tentatives «d'auto-documentation» se sont développées sans méthode dans certains établissements scolaires dotés de centre de documentation (3). A l'âge adulte elle émerge de la formation permanente qui n'est souvent qu'une extension du modèle scolaire ou qu'un moyen de renforcer le pouvoir des entreprises sur la formation des travailleurs. Dans les associations volontaires d'éducation ou de culture elle

(1) Dumazedier (Joffra) - La société éducative et ses incertitudes - in *Revue Education Permanente*, Paris, oct. 1978.

(2) Johnstone et Rivera - *Volunteers for learning* - Presse de l'Université de Chicago, 1966.

(3) cf plus loin article d'Hélène de Gisors, directrice du C.E.S. Louis Lumière de Marly le Roi.

prend des formes collectives. Mais en quoi consiste cette formation mutuelle, fondée sur des formes d'autogestion collective du processus éducatif volontaire ? Il serait bien utile de l'étudier davantage (4), à mesure que les processus d'apprentissage scolaire sont de plus en plus mis en question dans le monde entier : telle est notre idée centrale.

Ce serait une erreur de considérer l'autoformation d'aujourd'hui comme un résidu de l'autodidaxie d'hier. Dans une société industrialisée comme la nôtre, jusqu'aux années 50 l'autodidaxie est perçue comme un palliatif au manque de formation scolaire et universitaire. Elle est florissante au début de l'ère industrielle quand le mouvement ouvrier soutient à la fois un projet de société et de culture (5) sans avoir accès à l'enseignement secondaire. Il en est encore ainsi dans les sociétés en voie de développement, dans la population immigrée de tous âges et la population autochtone de plus de 40 ans.

Mais dans la population de moins de 40 ans, de tout niveau d'instruction, il s'agit aujourd'hui plus qu'hier d'un tout autre phénomène. La grande majorité de la population bénéficie d'une scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et en même temps, une grande partie de cette population supporte de plus en plus mal la discipline d'un enseignement imposé, de ce que nous appellerons une *hétéroformation* par opposition à l'autoformation (6). A tous les niveaux de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, comment sont perçues les études par les jeunes eux-mêmes, dans les différents groupes sociaux ? Elles relèvent moins d'une éducation ou d'une culture convoitée comme un privilège que comme un *travail*, travail scolaire imposé aux jeunes par la famille ou l'état, comme le travail professionnel est imposé aux adultes par la loi. Un tel travail collectif imposé, même s'il était réformé dans son contenu, même s'il était mieux réparti entre les différentes classes sociales, supprimerait-il les réactions négatives qu'il suscite aujourd'hui de plus en plus, dans *toutes* les classes sociales ?

Certes, cela ne suffit pas pour oublier les réactions positives et pour croire en la sombre prophétie sur «la mort de l'école» (7), mais comment se fermer les yeux sur la valorisation croissante du loisir scolaire comme cadre de réalisation existentielle par un nombre croissant de jeunes ? Il ne s'agit plus seulement «d'école parallèle» où de récréation. Les premières enquêtes sur ce sujet montrent un renforcement du désir et de la volonté des sujets de régler, d'orienter, de gérer davantage eux-mêmes leur processus éducatif (8). C'est de ce désir et de ce vouloir collectifs d'aujourd'hui que relè-

(4) cf en particulier les travaux de P. Besnard et Poujol en France et P. Bélanger et R. Levasseur au Québec

(5) B. CACERES - Les autodidactes - Ed. du Seuil, 1967

G. DUVEAU - La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la 2ème République et le second Empire. - Ed. Domat, 1947

(6) G. PINEAU - Education ou alléation permanente - Dunod, 1968

(7) REIMER - La mort de l'école

(8) cf. différentes enquêtes du CNRDP (Hassenforder, Birault...)

vent en profondeur le désir et la volonté d'autoformation. C'est vraisemblablement un aspect d'une révolution cachée que nous avons appelée la *révolution culturelle du loisir*. Dans les réformes pédagogiques, combien s'en préoccupent sérieusement comme d'un problème majeur ?

C'est ce nouveau problème qu'à notre avis, les sciences de l'éducation devraient aborder en profondeur.

Ce secteur a des antécédents dans l'histoire de la pédagogie. Mais aujourd'hui il s'enracine dans la *transformation des valeurs du travail* professionnel ou scolaire de notre société (9). On peut penser que l'apprentissage du désir et de la volonté d'autoformation à tous les âges de la vie devrait devenir l'axe majeur d'une révolution de l'éducation scolaire associée à son indispensable démocratisation. Mais voilà... Que sait-on aujourd'hui dans les sciences de l'éducation sur les conditions et processus de cet apprentissage à l'autoformation individuel et collectif en situation scolaire et extra-scolaire, selon les âges, les sexes, les classes sociales ? En quoi consiste une autoformation, indépendante ou orientée, ou guidée, voire même dirigée dans les différentes situations de l'école, de la famille, de l'entreprise, du syndicat, des associations, selon les différentes classes sociales, etc... ?

- SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION ?

Dans l'état actuel de sa problématique, la sociologie de l'éducation n'apporte à ces questions que peu de réponses. Depuis Durkheim, elle reste avant tout préoccupée par la scolarisation. Elle a bien montré que même quand l'école se croit libératrice, elle est souvent reproductrice des privilèges sociaux. Même quand tous les enfants rentrent obligatoirement dans le premier cycle de l'école secondaire, ce sont des fils des milieux sous privilégiés qui en sortent les premiers et en plus grand nombre. Malgré des exceptions, la majorité des populations d'humble origine occupent le réseau primaire et technique, la majorité des milieux bourgeois, le réseau du second cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Le questionnement de l'autoformation doit d'abord porter sur ses relations avec le privilège social de la scolarisation prolongée. Quand la sociologie s'est intéressée à l'autoformation, elle a montré que c'est parmi les plus instruits par l'école que se trouvent les plus capables de volonté d'éducation à l'âge adulte (10). Parmi ceux qui n'ont pas pu poursuivre des études supérieures et qui sont devenus des autodidactes, on trouve des malchanceux, des sous-privilégiés de la fortune (11).

(9) J. ROUSSELET. - L'allergie au travail. - Ed du Seuil, 1974

B. GALAMBAUT. - Les jeunes travailleurs d'aujourd'hui. - Privat, 1977

(10) P. FRISCH. - L'éducation des adultes. - Ed Mouton, 1970

(11) L. BOLTANSKI.

Tous ces faits sont incontestables, mais épuisent-ils la réalité sociale ? Tout d'abord, si l'étendue de l'influence des classes a été mise en lumière, a-t-on étudié avec autant de soin les limites et les inégalités de cette influence ? Même dans les classes dominantes pourquoi ce sont, tant en France (12) qu'aux U.S.A. (13) des minorités seulement qui tirent de l'école une pratique régulière des œuvres littéraires ou musicales, des conférences politiques ou scientifiques, des œuvres de l'art ou des exercices sportifs ?

C'est toujours du point de vue des postulats de l'école réelle ou d'une école idéale que se placent consciemment ou inconsciemment la plupart des chercheurs qui étudient les inégalités, les retards et les échecs scolaires ? Sait-on parmi les retards ou les abandons scolaires ou universitaires, quels sont ceux ou celles qui ont raté le développement de leur personnalité et de leur participation sociale et ceux qui l'ont réussi en inventant d'autres processus éducatifs ? Pour le savoir ne faudrait-il pas d'abord déscolariser les postulats dominants de la sociologie de l'éducation et réviser les critères de son questionnement ? On parle de la « culture du pauvre » : de quelle culture s'agit-il ? Aujourd'hui, on assiste à une réhabilitation des cultures traditionnelles, sources d'identité sociale (14). On parle de pluralisme culturel. Qu'est-ce qui est illusoire, qu'est-ce qui est réel dans les processus d'auto-éducation individuelle ou collective qu'impliquent ces cultures ? Comment entrent-elles en interaction avec l'influence des mass media dans le loisir ou celle des études dans le travail scolaire ? De façon générale, quels sont les processus éducatifs qui produisent une société éducative en voie de développement et pas seulement ceux que l'école reproduit ? Nous ne sommes guère avancés dans cette voie. En général, les novateurs qui œuvrent dans ce sens ont des réalisations positives ou négatives, réelles ou illusoire qui ne font pas l'objet de contrôles rigoureux à long terme et qui n'intéressent guère les chercheurs. L'évaluation des résultats de ces types d'intervention à moyen et à long terme est bien difficile. Nous ne connaissons pas du tout leur influence sur la pratique de l'autoformation au cours du cycle de vie selon les différents milieux sociaux. A classe égale, et à niveau d'instruction égal, pourquoi cette pratique existe ou dans la plupart des cas n'existe pas ?

Je renvoie aux observations désenchantées de Steiner (15) sur ceux qui ont quatre ans d'université, par rapport aux autres : 12% ont des comportements de curiosité culturelle régulière distincts de ceux des autres. 88 % ont donc sur ce point les mêmes comportements face aux émissions musicales, scientifiques ou politiques de télévision que ceux qui n'ont pas eu accès à l'enseignement supérieur ! Sur la population française d'une ville dynamique de province, nous avons fait des observations comparables (16).

(12) J. Dumazedier et N. Samuel - Société éducative et pouvoir culturel Ed. Seuil 1976

(13) G. Steiner - People look at Television - New York 196

(14) G. Poujol et Coll. - Les cultures populaires - ed. Privat 1919

M. de Certeau - La culture plurielle - ed. U G E 1974, coll. 10/18

(15) G. STEINER - op. cit.

(16) J. DUMAZEDIER N. SAMUEL - op. cit.

C'est troublant, mais bien peu instructif sur les conditions d'autoformation continue de ces minorités culturellement actives. Tout ce que les sciences sociales nous permettent d'affirmer est que la scolarisation prolongée peut permettre aux classes sociales dominantes de gagner plus d'argent, d'avoir un statut professionnel plus élevé, des relations sociales plus puissantes, une conscience sociale plus conservatrice, une «distinction» des autres classes (17), mais quid du renouvellement permanent de leur langage, de leur pratique, de leur culture par opposition au conformisme social et au stéréotype culturel ?

ANALYSE INSTITUTIONNELLE ?

Dans cette quête d'analyse scientifique susceptible d'aider une sociologie de l'autoformation, nous rencontrons l'analyse institutionnelle de l'école. Elle peut nous fournir des questions et des hypothèses que nous ne trouvons pas dans la sociologie dominante de l'éducation. On sait qu'à la différence de certaines, elle ne réduit pas l'école à un produit de la domination des classes dirigeantes. Elle découvre dans l'école un terrain de lutte où les forces instituées affrontent les forces «instituanes». Les milieux d'élèves et d'étudiants les plus ouverts à l'autoformation individuelle ou collective ne peuvent-ils pas représenter des forces instituanes, appelant une conception nouvelle du processus éducatif, tant collectif qu'individuel ? Un des trois buts fondamentaux d'une pédagogie institutionnelle est de libérer les élèves d'un certain savoir imposé pour «faire apparaître les intérêts vécus», le «non savoir» grâce à la méthode non-directive (18). Selon eux le travail scolaire ne se confond pas avec la culture. C'est en dehors du travail scolaire que se situe «le vrai moyen de culture» : «le loisir constitue le vrai moyen de culture, la seule voie qui permette de satisfaire les aspirations à la science, à la connaissance, à l'intelligence des résultats» (19). Certes, cette idéalisation du loisir ne correspond pas tout à fait aux différents aspects du réel observés par la sociologie du loisir et cette affirmation trop générale oublie les élèves et étudiants qui sont dans la culture scolaire comme poissons dans l'eau trouble du privilège social. Cependant les observations sur les fonctions du loisir dans la culture existentielle de la majorité des élèves et étudiants d'aujourd'hui vont dans cette direction où le désir sinon la capacité d'autoformation prend le plus souvent racine (20).

(17) Dans une pléthore d'œuvres de premier ordre, contentons-nous de citer le dernier livre de BOURDIEU, particulièrement brillant : «La distinction». -Ed de Minuit. 1979

(18) R. LOURAU. - L'instituant contre l'institué. Essais d'analyse institutionnelle. - Anthropos, 1969

(19) M. LOBROT. - La pédagogie institutionnelle. - Gauthier-Villars, 1975

(20) J. HASSENFORDER. - Les loisirs de l'école.

De plus, la diffusion du savoir scolaire par les forces instituées arrive souvent à déguster du savoir véritable par les procédés d'une bureaucratie scolaire dominée par les rapports hiérarchiques qui rendent impossible le « rapport d'amitié » but de toute pédagogie authentique (21). Aussi le second objectif de la pédagogie institutionnelle est libération de l'organisation scolaire hiérarchique et bureaucratique par la pratique de l'autogestion. La volonté collective ou individuelle d'autoformation ne vient-elle pas des abus de l'hétérogestion du processus éducatif scolaire ? on pourrait étayer de ce côté l'hypothèse que nous avançons au début de cette étude sur les différences radicales qui séparent la dynamique sociale de l'autodidaxie d'hier de celle de l'autoformation d'aujourd'hui. L'une viendrait d'un manque de scolarisation libératrice, l'autre d'un abus de scolarisation oppressive (22). Le troisième objectif de la pédagogie institutionnelle part de l'asservissement conscient ou inconscient des études scolaires et universitaires à une culture politiquement utile aux classes dominantes sous le masque de la neutralité scolaire et de la « culture universelle ». De là naît la nécessité, selon elle, de dévoiler cet asservissement par l'analyse institutionnelle pouvant aller à la « provocation institutionnelle ». Là encore on peut regretter que l'analyse de la situation scolaire dans ses rapports à la vie socio-politique soit simplifiée, caricaturée. On peut penser que le recours à la provocation peut souvent avoir des résultats bien différents des intentions de l'acteur collectif. Cependant, dans l'aspiration à l'autoformation surtout collective, fondée sur le groupe volontaire, ne peut-on pas voir parfois une réaction contre les abus de pouvoir de certains programmes scolaires et universitaires, conçus par le pouvoir en place, souvent sans aucune concertation ni avec les élèves, ni même avec l'ensemble de leurs professeurs ? Ainsi l'analyse institutionnelle peut fournir quelques hypothèses intéressantes sur la dynamique sociale de l'autoformation. Cependant elle se situe elle-même dans de tout autres perspectives, qui, pour l'essentiel, restent scolaires. Dans ces perspectives d'une nouvelle école, la théorie et la pratique institutionnelles restent prisonnières de nombreuses illusions pédagogiques, dont l'origine remonte plus loin dans le passé utopien de l'éducation. Les limites des méthodes de la non-directivité, de l'autogestion, de la provocation sont bien apparues dans les expériences contrôlées de ces dernières dix années. Les limites ont été systématisées dans des essais de synthèse (23). Mais ce n'est pas l'objet de cette étude d'opposer à ces idées nos propres observations sociologiques.

(21) LOBROT. - op. cit.

(22) G. PINEAU. - op. cit.

(23) cf. en particulier G. SNYDERS. - La directivité est-elle la bonne direction ? et son livre critique majeur : Ecole, classe et lutte des classes. - P.U.F., 1976

Nous nous bornerons à mettre en lumière l'absence d'une problématique générale de l'autogestion collective ou individuelle du processus de formation permanente, avec ou sans école. Dans ce courant d'idées malgré l'intérêt manifesté pour la culture extrascolaire, nous ne trouvons aucune observation qui puisse nous permettre de comprendre pourquoi les uns vivent cette culture parallèle de la façon la plus conformiste et d'autres la vivent comme une source de renouvellement permanent de la personnalité et de la participation sociale. Enfin la socio-pédagogie de l'autoformation collective ou individuelle du processus éducatif, nous paraît, de ce côté là dénuée à la fois d'observations rigoureuses sur les ressources ou les contraintes de ce processus dans les milieux sociaux réels et même de questions pertinentes sur la dynamique possible d'un apprentissage à l'autogestion, individuelle ou collective, d'un processus éducatif.

— A PROPOS DE LA LIBERTE POUR APPRENDRE

Un autre courant d'idées doit être questionné par une sociologie de l'autoformation. Il s'est beaucoup intéressé à «l'autodirection du processus éducatif». Il s'agit de C. Rogers et de ses disciples. Ceux-ci abondent de par le monde pédagogique, tant le processus de scolarisation reste dominé partout par la contrainte, la hiérarchie, le formalisme des concours ! La sociologie de l'auto-formation doit bien connaître d'abord les propriétés spécifiques de l'autodirection d'un processus éducatif. La pensée rogérienne est venue perfectionner les connaissances que les pratiques de l'éducation nouvelle avaient déjà mises à jour. On sait que c'est par l'expérience psychothérapique que Rogers est venu à l'expérience pédagogique. Ce chemin n'est pas sans précédent dans l'histoire de l'éducation. Rogers se caractérise par le caractère extrémiste de sa confiance dans la «liberté pour apprendre» (24). L'enseignement en lui-même ne sert à rien, on ne communique rien de profond à personne. C'est à chacun de chercher et de découvrir ce qui lui convient à chaque instant de la vie dans un monde en changement. «Le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut être que faciliter le changement et l'apprentissage au changement». Cet apprentissage n'est réellement possible que s'il est perçu par l'étudiant «comme ayant un rapport avec ses projets personnels» ; c'est l'expérience «le plus riche potentiel de la vie», qui doit être à la base de toute éducation. C'est elle qui sera la base de toute créativité si elle s'accompagne d'autocritique et d'auto-évaluation. L'éducateur ne peut pas être un transmetteur de savoir, il ne peut être qu'un «facilitateur» de créativité. On peut faire l'hypothèse que toute autoformation est d'abord une autodirection du processus éducatif, fondé sur une auto-critique de l'expérience orientée par une auto-

(24) C. ROGERS.- Liberté pour apprendre - Ed. E.S.F. 1972

détermination du savoir nécessaire pour la rendre plus créative et soumise à une auto-évaluation périodique. Mais comment ce processus d'autoformation s'insère-t-il dans la pratique sociale ? C'est là que les limites de la pensée rogerienne apparaissent au sociologue. Rogers remarque bien les deux sources du processus éducatif auto-dirigé, de ce qu'il appelle aussi «la créativité expérientielle». La nature unique de l'individu d'une part, les événements, les personnes ou les circonstances d'autre part. Mais son dernier propos reste vague, souvent équivoque. En exaltant le «spontané», il ne tient pas suffisamment compte des illusions du spontané qui n'est, selon les observations des sociologues, que l'expression du social défini par des rôles, des classes, des systèmes économiques et politiques. Quand il parle d'un «être socialement constructif», résultat du processus éducatif auto-dirigé, il ne sait pas, ou feint de ne pas savoir qu'il projette ainsi, sur ce modèle, les valeurs d'intégration à un certain milieu de classes moyennes, riche d'instruction et d'argent. Quand il rencontre des problèmes à résoudre qui tiennent aux différences de conditions économiques et de statut social il a tendance à les réduire à des «tensions» qui s'élevaient entre personnes et petits groupes et qui pourraient disparaître grâce aux techniques du «T. Group». On ne trouve chez Rogers aucune analyse objective des conditions économiques, sociales, politiques ou culturelles des processus d'autoformation, aucune analyse objective des réussites ou échecs de ce processus dans son rapport au savoir ou au pouvoir.

De façon générale, on peut se demander si Rogers s'intéresse réellement à la dissociation scientifique des processus subjectifs et objectifs de l'autoformation puisque, pour lui, le sociologue n'est pas celui qui tente de faire cette dissociation afin d'éviter l'illusion sociale, mais celui qui réduit les «gens» à des «objets». Enfin sa foi aveugle dans la non-directivité pour libérer le désir d'apprendre le laisse insensible aux conditions objectives de la capacité d'autoformation, et donc aux conditions d'un apprentissage à la fois affectif et intellectuel au développement méthodique de cette capacité. Une socio-pédagogie de l'autoformation individuelle ou collective ne peut donc naître que d'une réflexion critique sur la liberté pour apprendre. Commençons par comprendre l'autoformation collective ou individuelle en tant que fait *social* de notre temps, perceptible à différents âges du cycle de vie.

- PREMIERES OBSERVATIONS SOCIOLOGIQUES

Nos observations sont exploratoires. Il ne s'agit que du prélude à une enquête sociologique à visée socio-pédagogique que nous espérons avoir les moyens de réaliser sur une grande échelle. Elle partirait de questions très différentes de celles qui portent sur «les causes des échecs et abandons scolaires», avec des hypothèses opposées, inspirées, non par le point de vue de la réussite scolaire, mais par celui d'une participation active à une société éducative en voie de développement et celui de la création de processus nou-

veaux d'autoformation avec ou sans l'école. Loin de nous l'idée de nier l'intérêt premier des recherches sociologiques sur des échecs et abandons scolaires. Mais une même population ne peut-elle pas être étudiée de points de vue différents ? On connaît beaucoup la reproduction sociale, élargie ou non, à travers l'école. Répétons le : que connaît-on du processus éducatif produit par notre société d'aujourd'hui, dans le courant ou à contre courant de forces dominantes ?

Nous avons eu une série d'entretiens libres avec des élèves ou anciens élèves de l'école de 10 à 60 ans ; tous étaient en situation d'autoformation volontaire. Les individus sont masculins et féminins, ils sont inégalement répartis selon les classes sociales. Là encore la réalité des inégalités entre classes est présente, comme à l'école. Dans un premier temps, nous n'avons pas cherché à différencier les comportements entre les classes. Ce sera pour plus tard. Nous avons plutôt cherché si, malgré les différences de classes, de sexe, d'âge, etc..., on pouvait cerner un domaine de l'éducation qui pourrait se nommer « autoformation », car il est possible de cerner, malgré toutes les différences un phénomène appelé « formation scolaire » ou par opposition à l'autoformation volontaire « l'hétéroformation institutionnelle ». Nous nous sommes aidés de réflexions sur des enquêtes sociologiques de type statistique relatives aux contenus culturels du temps libre, et surtout du loisir. Mais ces enquêtes n'ont pas été conçues pour aborder les problèmes que nous posons. Leur utilité a été limitée. Quant aux études de cas elles n'ont pu nous suggérer que des problèmes et hypothèses provisoires. Nous avons été aidés pour formuler ceux-ci, par une longue expérience directe de l'autodidaxie traditionnelle et de l'autoformation actuelle dans le cadre d'un mouvement national d'éducation populaire que nous avons fondé avec une équipe de résistants en 1945 (25). Il nous a fallu beaucoup de temps pour tenter de conceptualiser ce que nous avons vécu dans une action commune avec eux, tant les modèles scolaires, même contestés, sont restés longtemps tout puissants dans notre inconscient, encore plus que dans notre conscience. Et encore cette conceptualisation reste bien sommaire !

— SUR LE POUVOIR SCOLAIRE

Nous avons déjà précisé que l'autoformation d'aujourd'hui n'a plus le même rapport à la scolarisation que l'autodidaxie d'hier. Certes, l'autoformation peut se développer comme hier pour compenser un manque de scolarisation, mais le plus souvent dans un pays comme la France où l'obligation scolaire s'étend jusqu'à 16 ans, l'autoformation se développe dans une relation sélective et critique

(25) Peuple et culture

avec les programmes et les méthodes qui dominent l'institution scolaire et universitaire. Elle peut se produire chez l'adulte avec l'aide de livres ou de voyages, en dehors de l'utilisation des institutions prévues pour l'éducation des adultes : elle sera alors dite *indépendante*. Elle peut utiliser à des degrés divers une aide pédagogique (26) : sélection d'une partie de programmes scolaires, usage d'une partie de méthodes scolaires, consultation collective ou personnelle d'enseignants ou d'animateurs. Celui que les Québécois appellent le «s'éduquant» peut tirer de ces aides les lignes générales des objectifs à atteindre et les grandes voies qui y conduisent, mais il se réserve de se guider lui-même à son rythme, sans contrôle extérieur, dans cette direction : on dira que l'autoformation est *orientée*. L'hétéroformation peut être davantage utilisée quand le s'éduquant demande à l'aide pédagogique une guidance périodique de son travail au niveau des étapes et des moyens, avec des évaluations. On dira qu'il s'agit d'une autoformation *guidée*.

On peut même concevoir à la rigueur une autoformation qui soit contenue dans le cadre d'un programme préétabli, comme c'est le cas de la majorité des programmes scolaires dirigés vers la préparation d'examens et de diplômes : nous parlerons d'autoformation *dirigée*. Mais dans tous les cas, l'essentiel est d'abord l'élargissement de l'expérience et des idées personnelles du s'éduquant et non l'acquisition d'un enseignement préétabli et imposé. Ce travail intellectuel est autodéterminé dans ses objectifs, ses moyens, son rythme, ses méthodes par l'étudiant, jeune ou adulte, lui-même. L'ensemble du processus de formation est autogéré par l'intéressé lui-même. L'autoformation n'est pas seulement individuelle, elle peut être *collective* dans le cadre de groupes, d'organisations, d'associations volontaires, non réglés par une autorité pédagogique extérieure à cette volonté individuelle ou collective. Quand l'institution scolaire est utilisée, c'est comme une ressource parmi d'autres dont le traitement est variable selon les différents processus d'autogestion individuelle ou collective de la formation. Cette autoformation n'est pas seulement un processus d'individualisation de l'enseignement. Elle ne se réduit pas à la formation personnelle. Elle met en cause une volonté d'autonomie, une hostilité à une dépendance totale à l'égard d'une institution quelconque. Elle revendique le droit d'utiliser l'appareil pédagogique de cette institution ou de ne pas l'utiliser. Elle implique un pouvoir du s'éduquant dans sa participation au processus d'éducation fixé par la société, y compris celui d'y échapper, pour autodéterminer la fin et les moyens de sa formation individuelle ou sociale, en dehors des normes dominantes (27). L'autoformation correspond-elle à un mouvement social ?

(26) cf. in dossier du colloque national INRP sur le travail intellectuel, Dr PERETTI. - Les aides pédagogiques, 1978

(27) G. PINEAU : Auto et hétéroformation - Revue Education Permanente, Oct. 1978.

L'autoformation correspond peut-être aujourd'hui à une revendication collective qui semble s'étendre de plus en plus dans la population scolaire et extrascolaire. Cette aspiration peut conduire parfois à quitter l'école ou l'université même quand on y réussit. C'est relativement nouveau. Cette *élimination* de l'école peut être définitive ou provisoire. Elle n'est pas toujours un simple «abandon scolaire». Elle peut être choix d'autres objectifs et d'autres méthodes d'apprentissage. Elle peut mettre en cause une conception de la culture générale dans ses rapports au travail scolaire, aux engagements sociaux volontaires et aux intérêts culturels du loisir. Elle conteste le pouvoir de l'institution sur une partie du processus éducatif de chacun. Il serait néanmoins exagéré de parler aujourd'hui d'un mouvement social réel ou même potentiel de la jeunesse contre ce qui est ressenti comme un abus du pouvoir scolaire. Mais le doute est apparu. Il n'est pas seulement paresse ou rébellion infantile. Nous l'avons observé dans plusieurs cas de bons élèves de 10 ans à 23 ans. Comme dans le cas d'adultes qui avaient bénéficié d'études universitaires. Il ne s'agit pas pour eux de supprimer l'école. L'utopie illichéenne ne les a pas pénétrés.

Presque personne parmi ces amateurs d'autoformation volontaire ne conteste qu'une part de l'enseignement nécessaire à la société et à l'individu doive être *imposée* à tous. Ce qui est en cause, c'est l'étendue et le contenu de ce programme imposé. Ce qui est en cause, c'est la répartition entre les parties imposées, optionnelles et libres du programme. C'est l'équilibre actuel entre les initiatives des professeurs et celles des éduqués dans la gestion du processus éducatif, qui est en question. Finalement, ce sont les rapports actuels entre les savoirs et les droits des uns et des autres dans la détermination du programme et des méthodes d'autoformation qui sont en cause. Chez les adultes, désireux de se former, c'est le pouvoir dont est investie l'institution scolaire ou professionnelle, même dans le cas d'une «formation dite volontaire», qui fait problème.

- UNE DOUBLE DEVIANCE

Nous avons commencé à explorer les genres d'intérêt (28) qui sont à l'origine de tout processus d'autoformation. Ils sont presque toujours à *la fois* affectifs et intellectuels. Cependant, ils sont affectifs et intellectuels dans des proportions variables et ces proportions ne sont pas constantes selon les phases de ce processus. En tout cas, dès le départ, ils tiennent à l'émotion, à l'imagination, à l'affectivité sous toutes ses formes. Même au plan supérieur de la curiosité intellectuelle, dans le cas d'une recherche et d'une découverte scientifiques, le primat de la passion est très fréquent. C'est pour-

(28) Les pratiques culturelles des Français, 1974, Ministère des Affaires culturelles. Enquête sur les intérêts culturels du loisir urbain, in J. DUMAZEDIER et Aline RIPERT - Loisir et culture, Seuil, 1966.

qu'oi Max Scheler opposant la science (connaissance) à la culture (personnalité), Bachelard a vigoureusement soutenu que toute découverte d'une propriété ou d'une loi scientifique était au commencement presque toujours la conséquence d'une passion exigeante, insatisfaite du chercheur lui-même. Il a parlé du « complexe d'Empédocle ». Au niveau ordinaire, ce sont les difficultés rencontrées dans la maîtrise du travail, dans l'exercice de responsabilités familiales, c'est le désir de ne pas être dépassé par le savoir de ses enfants ou le désir de pouvoir suivre intellectuellement celui ou celle que l'on aime, c'est la passion de la justice politique ou le mystère de la relation religieuse à l'univers, c'est le désir d'améliorer un statut social ou celui de se libérer d'une douleur corporelle, ce sont les multiples passions du jeu, d'adresse ou de hasard, c'est le désir de s'enrichir, de vaincre ou de percer la part la plus mystérieuse du monde, de la société ou de soi-même que l'on trouve toujours à l'origine du processus durable d'autoformation volontaire. Ce processus avant d'être cognitif est bien affectif.

Peut-on réduire cette origine à un désir quelle que soit l'acceptation de ce terme pris dans le sens de Rogers ou de Lacan ? Comment expliquer que certains désirs d'apprendre n'aboutissent qu'à un simulacre d'apprentissage cognitif, d'autres au contraire aboutissant aux disciplines d'expert nécessaires à un savoir réel ou un savoir-faire efficace ? Le désir s'accompagne alors d'une *volonté*. La volonté n'est pas une notion à la mode. Cependant, c'est ce mélange de désir et de volonté qui permet d'obtenir d'abord deux conditions pour que le processus d'autoformation surmonte les illusions du conformisme social et des préjugés culturels. Expliquons-nous.

a) Ce que Rogers nomme l'autodirection du processus éducatif peut aboutir à une « spontanéité sociale » qui n'est qu'une expression naïve de représentations d'attitudes et de valeurs qui n'expriment en réalité que les modèles dominants d'une classe sociale ou d'une catégorie à l'intérieur de la classe. Pour que le processus d'autoformation « spontanée », opposé à juste titre au processus imposé souvent illusoire, ne soit pas qu'une expression sociale déguisée, il y faut une prise de conscience des déterminismes sociaux qui façonnent la personnalité selon les intérêts manifestés ou cachés.

L'autoformation suppose une prise de conscience, une conscientisation selon le mot de Paulo Freire (29), seule capable de déceler les illusions, les servitudes, les aliénations sociales. L'autoformation de soi-même, collective ou individuelle suppose une auto-libération des déterminismes aveugles, source de stéréotypes, d'idées toutes faites et de préjugés, produits par la structure sociale.

(29) Paulo Freire - L'éducation pratique de la liberté - Ed. du Cerf - 1973

b) A l'inverse, à l'intérieur d'une classe, d'une catégorie, d'un groupe dominant ou dominé, règnent des habitudes, des idées toutes faites, des stéréotypes qui sont à l'origine d'un conformisme social. Cet état de fait n'est pas propice au questionnement d'un processus d'autoformation orienté vers un approfondissement de la sensibilité, un élargissement de la connaissance, un entraînement à un savoir-faire original. Les phénomènes d'imitation sociale sont d'autant plus forts que la solidarité est réelle. Les phénomènes d'entraînement social à des conduites conformistes sont d'autant plus puissants que le groupe est uni. La réduction de l'information à des slogans de propagande est d'autant plus probable que l'organisation est plus militante. Souvent ce sont des phénomènes qui ont à la fois des côtés positifs et négatifs que le processus d'autoformation affronte en commençant par une réflexion critique qui n'est pas toujours aisée. Ce deuxième aspect est oublié dans la conception unidimensionnelle de la conscientisation, comme le premier aspect dans la conception unidimensionnelle de la «liberté pour apprendre». Nous avançons l'hypothèse que le désir de formation personnelle, même soutenu par une volonté individuelle, n'est pas suffisant. L'autoformation implique, par rapport aux normes sociales dominantes à l'extérieur ou à l'intérieur d'un groupe, une *double déviance sociale*. Il serait nécessaire d'analyser les conditions d'apparition de celle-ci dans les différents types de situations scolaire et extrascolaire, professionnelle et extra-professionnelle, d'action sociale et de formation personnelle.

Il nous reste à introduire des questions et des hypothèses comparables sur le rapport des orientations et des méthodes du processus d'autoformation avec la culture où il se développe. Tout environnement culturel peut exercer une influence favorable et défavorable sur ce processus volontaire d'autoformation. Que ce processus soit individuel ou collectif ne change rien à cette situation ambiguë. Là encore le désir et la volonté d'autoformation ne sont pas suffisants. Une prise de conscience à la fois compréhensive et critique des influences du contexte culturel s'impose. Ce contexte est souvent marqué par des cultures locales ou régionales. Dans le passé, ces cultures ont été oubliées, critiquées ou méprisées. L'action centralisatrice de la culture scolaire, puis de la culture en masse, en a été la cause principale. Il fallait se libérer (par l'école) de l'analphabétisme, de l'obscurantisme et de la résignation qu'elles renfermaient. Aujourd'hui, on découvre les limites et les méfaits d'une culture universelle ou standardisée qui détruit les différences. Est-ce favorable aux processus d'autoformation individuel ou collectif ? Oui et non. On peut faire l'hypothèse que l'enracinement dans les valeurs linguistiques, artistiques ou éthiques d'une culture traditionnelle peut être favorable à un processus original d'autoformation à condition, évidemment, que celui-ci n'enferme pas la personne dans la reproduction d'un schéma de pensée anachronique, incapable d'atteindre au savoir et au savoir-faire nécessaire pour

maîtriser ou exprimer le monde complexe d'aujourd'hui. De même, ce processus enraciné d'autoformation devra inventer des mots et découvrir les choses capables de dépasser les normes d'une culture stéréotypée dans la plupart de ses rumeurs, ses superstitions, ses proverbes, ses chants et ses danses.

Des observations semblables s'imposent sur la *culture de masse*. Nous employons cette expression dans le sens de contenu des moyens de communication de masse, utilisés dans le temps de loisir. Nous laissons donc de côté ces contenus utilisés dans le temps de travail professionnel ou scolaire, en relation avec les problèmes que posent ces deux travaux. Là encore, le désir et la volonté d'autoformation ont besoin d'être informés sur les valeurs et représentations de ces mass media pour pouvoir, à la fois, sélectionner et transformer certains contenus favorables d'une part, et d'autre part, éliminer et critiquer ceux qui véhiculent des contenus défavorables. Ceux-ci peuvent remplacer le désir de connaissance économique par des slogans publicitaires, le désir de connaissance politique par des slogans politiques de toute origine. Ils peuvent porter à l'inflation du divertissement plutôt qu'à l'effort intellectuel, à la résignation passive, plutôt qu'à une curiosité active. Le processus d'autoformation suppose d'abord une attitude sélective et critique à l'égard des media et une auto-défense d'une partie du temps de loisir contre l'envahissement par les temps de divertissement ou d'information imposés par l'omniprésence des mass media (31). Il a été calculé qu'en moyenne ceux-ci occupaient 4 à 5 heures (30) du loisir dans une famille française : dans ces conditions, le processus d'autoformation volontaire est souvent réduit ou annihilé.

Que dire de la *culture scolaire* dans ses rapports au même processus ? La question est plus délicate. Nous l'avons déjà évoquée en situant nos questions par rapport à la sociologie dominante de l'éducation. Qu'avons-nous commencé à observer tant chez de bons élèves que de mauvais élèves du premier ou second degré, chez des étudiants qui continuaient le cours normal des études supérieures, que ceux qui l'avaient abandonné («les droppeurs»). Là encore, une double attitude s'exprime dans le processus d'autoformation volontaire. Elle est parfois en correspondance et le plus souvent, en contradiction, avec le programme scolaire ou plutôt certains de ses aspects dominants.

(30) Résultat d'une enquête nationale - in «Développement culturel, N ° 1978

(31) La pensée si stimulante de Mac Luhan nous paraît mal informée sur ce point par les sciences sociales de l'éducation

Nous ne répéterons pas ce que la sociologie de l'éducation nous a appris par ses enquêtes systématiques. La proportion de ceux qui se sont constitué une culture originale du corps ou de l'esprit, dans l'art ou la science, dans la vie politique ou religieuse, sont des minorités parmi ceux qui ont bénéficié d'une instruction scolaire et universitaire avancée. Mais c'est une minorité dans des minorités privilégiées. L'orientation et la gestion du pouvoir d'autoformation individuel ou collectif ne sont pas assimilables au contenu et aux procédés dominants des cours scolaires et universitaires. Ils s'en distinguent, ils s'en séparent pour chercher et trouver autre chose, un savoir, un savoir-faire original. Pourquoi, comment ? Ce sont des questions à traiter par des observations systématiques que nous n'avons pas encore réalisées.

En tout cas, que le contexte culturel soit dominé par un renouveau de la culture traditionnelle, par une sélection de la culture de masse ou un dépassement de la culture scolaire ou universitaire, nous sommes en présence d'une réalité qui dépasse les mécanismes psychologiques du désir et de la volonté du s'éduquant. Face aux valeurs, aux représentations ou aux conduites dominantes, c'est une *double déviance culturelle* qui permet à la fois de trouver ce qui enracine dans chaque culture le processus d'autoformation et ce qui, au cœur de cette culture commune, la distingue d'une consommation ou d'un usage conformiste, standardisé ou académique du savoir.

— A PROPOS DU QUESTIONNEMENT MOTEUR

Ainsi le désir, même transformé en volonté d'apprendre n'est pas suffisant pour provoquer et développer dans des conditions viables un processus d'autoformation. Il faut encore protéger celui-ci du conformisme social et le libérer du stéréotype culturel. Ce processus de protection et de libération sociale et culturelle lui-même suscite un type de travail intellectuel sans lequel l'autoformation se fait dans la confusion : confusion entre le subjectif et l'objectif, entre le genre de connaissances artistiques ou scientifiques, entre l'intervention pratique et la recherche théorique, etc... L'état initial n'est pas l'ignorance mais le faux savoir. Il ne suffit pas de recevoir des «leçons d'ignorance» pour savoir qu'on ne sait pas, comme le souhaitait Montaigne, ennemi des têtes bien pleines qui ne sont pas bien faites. Qu'est-ce qu'une tête bien faite ?

J. Fourastié aussi souhaite que l'école ne donne pas seulement des leçons de savoir, mais encore des leçons d'ignorance. Perfectionnant la réflexion de Montaigne à la lumière des «conditions de l'esprit scientifique» d'aujourd'hui (32). J. Fourastié distingue

(32) J. FOURASTIE. - Les conditions de l'esprit scientifique, N.R.F. I 1967

l'ignorance banale de l'ignorance savante, c'est-à-dire «l'ignorance ressentie, comprise par tout homme et celle qui ne peut être ressentie et comprise que par les connaisseurs, les spécialistes, ceux qui ont étudié un problème souvent difficile». Mais est-il si évident que «l'ignorance banale soit ressentie, comprise par tout homme ?» N'est-elle pas dissimulée le plus souvent par un faux savoir, fait d'habitudes, d'idées-toutes faites, de croyances sans fondement? A quoi bon se former, si l'on pense qu'il n'y a pas de raison ? Le processus d'autoformation ne commence que lorsque les affirmations ou négations habituelles du mode de sentir, de penser ou d'agir banal sont mises en doute, mises en question, transformées en questionnement. Ainsi la pulsion d'un désir ou d'une angoisse génératrice de déviance sociale ou culturelle se transforme en un questionnement pour en savoir davantage, pour savoir autre chose ou pour savoir autrement. Le chemin de la connaissance artistique ou scientifique, pratique ou théorique est ouvert : le processus d'autoformation peut se développer. L'image est soupçonnée de n'être que stéréotype. Le fait est soupçonné de n'être qu'un mythe ! La cause n'inspire plus confiance : ne serait-elle qu'une idée toute faite? les principes d'action ne sont-ils pas que préjugés ? les objectifs poursuivis en morale ou en politique ne seraient-ils que mirages? Nos pratiques les plus fréquentes ne seraient-elles que routines impuissantes ? C'est ce questionnement concernant les *représentations* de ce que nous croyons être notre savoir qui déclenche le moteur de ce qu'on pourrait appeler l'appareil cognitif qui est en chacun de nous. Sans ce questionnement initial, cet appareil ne fonctionne pas. Le désir d'apprendre s'épuise vite. La volonté de savoir se décourage. La déviance sociale et culturelle ne crée qu'un retrait. «Le premier trait qui frappe est l'immensité de l'ignorance»... écrit encore Fourastié, mais qui en est frappé ? Celui qui s'intéresse à elle, parce qu'il s'est délivré des illusions verbales du faux savoir. Or comment s'en délivrerait-on sans un questionnement de ses représentations ? Un questionnement méthodique seul semble rendre capable à la fois d'accepter le désenchantement des croyances perdues et de susciter l'effort intellectuel de la connaissance.

Ce questionnement des représentations mobilise ce que Henri Wallon appelle *des opérations de représentations*, premières clés de la réduction du faux savoir et de la découverte de l'ignorance banale, puis de l'ignorance savante. (33)

(33) - Nous devons à Henri Wallon cette simplification de l'analyse du travail intellectuel (les origines de la pensée et du caractère chez l'enfant). Nous devons à l'expérience pédagogique de Peuple et Culture l'utilisation de cette analyse dans une méthode de formation des adultes : l'entraînement mental (L'entraînement mental, J.F. Chosson, seuil 1974). Cette méthode que nous avons conçue dès 1939 dans les Collèges du travail puis appliquée à la Communauté du travail Boimondau, et aux Charbonnages de France (Lens) doit beaucoup à la tradition des autodidactes du mouvement ouvrier.

D'autres psychologues ou psychanalystes désignent ces opérations sous d'autres vocables ou mettent sous la représentation des réalités différentes. Piaget par exemple. Peu importe ici. Ce que nous devons retenir, c'est que le processus d'auto-formation, qu'il se produise à 10 ans, à 16 ans ou à 60 ans, suppose toujours une maîtrise non conformiste des opérations de représentations, pour répondre à un questionnement méthodique : sortir des impressions vagues en faisant des énumérations quantitatives ou des descriptions qualitatives, sortir des confusions, en distinguant ce qui est différent, et en rapprochant ce qui est semblable, sortir du désordre en classant les propriétés d'un ensemble selon des critères de préférence, se libérer des quiproquo en situant et en caractérisant ce dont il s'agit, donc en le définissant, éviter de prendre des projections pour des perceptions et réciproquement, devenir plus conscient des limites de la vérité en maîtrisant mieux les rapports entre l'objectif et le subjectif, entre les aspects de l'objet et les points de vue du sujet, sortir des analogies verbales entre les contraires qui co-existent et les contradictions dont les termes s'excluent. Enfin, savoir échapper aux illusions du moment présent et du lieu où l'on est, en sachant tout restituer dans la relativité du temps et de l'espace, géographique ou social.

Dans le processus d'autoformation, ce questionnement des représentations se développe aux différentes étapes du raisonnement qui n'est d'abord qu'un enchaînement de questions, pour traiter un problème initial : les étapes vont le plus souvent de la pratique à la théorie ou de la théorie à la pratique. Elles sont presque toujours marquées par des questions simples qui libèrent ce double cheminement de représentations. Dans le domaine ouvert par le désir de connaître, ces questions peuvent d'abord s'exprimer dans le langage banal, en partant de la pratique pour y revenir par le détour de la réflexion théorique :

- 1- qu'est ce qui va, qu'est ce qui ne va pas ?
- 2- pourquoi ça va ou ça ne va pas ?
- 3- que faudrait-il penser ou ne pas penser pour que ça aille mieux ?
- 4- que faire ? quels objectifs, quels moyens ?
- 5- pour obtenir quels résultats ?

Ce questionnement parti des problèmes d'action pourrait aussi partir des problèmes de connaissance. Il met en rapport des faits et des idées, des idées et des actes. Ce rapport se complexifie par la mise en œuvre *d'opérations de relations* qui mettent en rapport d'une part des faits, des causes, des interactions, des lois, des théories, et d'autre part des doctrines, des stratégies, des tactiques, des décisions.

Dans cet enchaînement d'opérations, la théorie de la décision peut permettre de mieux distinguer sans confusion la pensée probabiliste, la pensée axiologique et la praxis pour mieux articuler le probable, le souhaitable, le possible : c'est par le croisement permanent

des opérations de représentation et opérations de relation entre les choses que le processus d'autoformation évite le plus sûrement de tourner en rond autour de la même idée, idée-obsession ou de perdre la tête dans un discours creux. C'est ainsi qu'il peut mieux aboutir à des mots qui ne soient pas vides de choses (34). C'est ainsi qu'il permet de mieux réfléchir sur l'expérience en réduisant l'illusion pragmatique ou de mieux réfléchir sur la connaissance en réduisant l'illusion spéculative. Sans nous attarder dans ce court article à analyser tous ces mots, terminons en précisant ces trois derniers points.

La pratique de l'autoformation n'est pas enfermée dans un espace social séparé comme l'espace de l'institution scolaire. Quand elle s'insère dans cet espace, ce n'est que pendant un temps limité, et dans une relation fondamentale à l'espace et au temps extra-scolaire. Le processus d'autoformation tend à s'insérer dans une praxis quotidienne où il rencontre le questionnement de la langue de tous les jours. Celui de l'expérience, celui enfin des sources d'auto-documentation, par delà l'information de la télévision ou de la conversation ordinaire.

1- Quand la connaissance est acquise, le problème peut porter sur son *expression* adéquate. C'est bien souvent qu'un écart douloureux sépare le stock de savoir-faire acquis par l'expérience ou du savoir acquis par l'étude et la capacité de les utiliser dans une communication sociale avec des gestes et des images ou des mots.

Les mots manquent, ils sont pleins d'impropriétés. Le problème majeur est alors le passage de la langue courante au langage spécialisé en littérature, en art, en science ou en philosophie. Le processus d'autoformation s'exerce alors sur le plan linguistique ; pourquoi et comment questionner les mots courants pour en déceler les ambiguïtés et les limites afin d'exprimer des connaissances plus précises que celles de tous les jours ?

Comment questionner aussi les mots savants pour éviter l'emploi pédant du demi-savant ou l'utilisation inutile du mot qui n'aboutit qu'à compliquer artificiellement des sensations, des sentiments ou des situations simples ? Comme on dit au Brésil : pourquoi simplifier quand on peut compliquer... ? C'est sur ce plan de l'expression que s'exerce, dans tous ces cas là, le double questionnement évoqué plus haut, aboutissant à une meilleure manipulation des opérations de représentation et de mise en relation.

Cette amélioration des moyens d'expression par l'autoformation individuelle ou collective, avec ou sans l'aide de dictionnaires, des moyens audio-visuels ou d'aides pédagogiques se fait aussi bien avec des moyens d'expression verbale ou non verbale, graphique ou physique, des moyens d'expression intellectuelle ou corporelle.

(34) FOUCAULT (Michel). - Les mots et les choses, NRF, 1966

2- Bien souvent le recours au perfectionnement de l'expression est précédé par une nouvelle analyse de l'*expérience*. En effet souvent l'expérience est riche d'aventures personnelles ou de combats sociaux mais le sujet manque de techniques d'analyse pour en tirer «la leçon». En effet les leçons de l'expérience sont souvent trompeuses. La vie quotidienne se cache dans une mise en scène à dévoiler (35). La signification est cachée sous mille petits détails absorbants et fatigants, fragmentaires et répétés (36). Sans une critique de l'expérience quotidienne, comment ne pas être pris au piège d'une routine sans signification ou d'une évasion sans pouvoir de transformation (37). Un questionnement à la fois compréhensif et critique, reproducteur et créateur peut faire de l'expérience une source d'autoformation : c'est sur ce plan là que le double questionnement sur les représentations et les relations s'exerce alors en priorité : c'est le contenu de l'expérience, contenu manifeste ou caché qu'il faut apprendre à lire.

3- Enfin cet exercice a des limites. Le savoir dont le sujet a le désir n'est pas toujours contenu dans l'expérience personnelle ou sociale, même réanalysée. Il faut alors chercher à des sources autres.

Elles sont le plus souvent au-delà des sources d'information ordinaires de la presse, de la radio ou de la télévision. Quand ces sources suffisent, c'est un peu au hasard des programmes.

La sélection et l'intégration de l'information par un questionnement approprié entraîne un effort de réflexion sur soi-même pour passer de l'information choisie, de l'information dispersée à l'information concentrée, de la réception à l'intégration, de l'intégration à l'application. Le plus souvent, le questionnement critique porte autant sur les limites de cette information circonstancielle que de la connaissance expérimentielle.

C'est alors que s'impose la recherche de sources documentaires visuelles ou écrites : comment questionner le contenu d'un document : point capital de l'autoformation.

Le questionnement auto-documentaire à travers les livres, dictionnaires ou encyclopédies est la condition première pour que le processus d'autoformation s'opère de façon efficace. Les méthodes de lecture rapide sont utiles mais insuffisantes. Le sujet qui réussit à éviter un usage mécanique ou anecdotique des sources documentaires est d'abord celui qui s'est construit une méthode d'analyse de contenu ; c'est celui qui devient agile à questionner les représentations de la pratique à la théorie, à traiter les connaissances pratiques par un questionnement théorique et la connaissance théorique par

(35) E. GOFFMAN - La mise en scène de la vie quotidienne - Ed. de Minuit - 1973

(36) A. MOLES - Micro-psychologie de la vie quotidienne - Denoel - 1976

(37) H. LEFEVRE - Critique de la vie quotidienne - L'Arche - 1958 & 1963

un questionnement praxiologique. C'est sur ce plan que la maîtrise des opérations de représentation et de relation s'impose alors en priorité. Rien n'est plus important dans la pratique de l'autoformation que cette *alternance dialectique* du questionnement des mots, de l'expérience et de la connaissance.

Nous nous arrêtons là. Nous avons bien conscience des limites et des imperfections de cette première réflexion exploratoire sur l'autoformation. Nos études de cas variés nous ont permis de dégager un premier modèle hypothétique des conditions et processus d'autoformation.

Comme nous l'avons suggéré au début, il faudra entrer dans une analyse typologique selon les modes de connaissance et une analyse différentielle selon les classes sociales, les sexes, les âges, les types de culture dominants. Nous n'en sommes pas encore capables. Il en est de même pour les choix de cadres de références et des concepts sans lequel on ne sait pas très bien ce qu'on observe et ce qu'on explique. Mais ce n'est qu'un début. Nous souhaiterions que d'autres chercheurs soient convaincus de l'intérêt qu'il y a à l'heure actuelle à développer ce secteur relativement nouveau des sciences de l'éducation, en relation critique avec les deux grands courants qui les dominent : celui de la reproduction sociale du processus éducation dans l'institution scolaire et celui de la libération utopienne du processus éducatif par la destruction de l'école. L'apport de ces deux courants de pensée a été majeur depuis vingt ans. Nous permettent-ils de comprendre les processus concrets de formation que produit notre société d'aujourd'hui avec ou sans l'idée scolaire dans le courant ou à contre courant des idées dominantes sur l'éducation ? Comment entreprendre une réforme sérieuse des institutions scolaires et post scolaires, si l'on continue d'ignorer les conditions et processus souvent sauvages d'autoformation des ouvriers, des paysans, des employés, des cadres et de leurs enfants en situation scolaire et extrascolaire, derrière les succès et les échecs scolaires ou universitaires ? Nous n'avons pas seulement à analyser les injustices et absurdités de l'école, nous avons aussi à observer ce que devient le processus éducatif hors de l'école dans une société éducative en voie de développement et comment avec l'école, sans elle ou contre elle se développent dans ce contexte des processus nouveaux d'autoformation à tous les âges de la vie.

Joffre Dumazedier
octobre 1979

AUTOFORMATION DES JEUNES

*

Depuis plusieurs années, on assiste à une évolution lente mais réelle du rôle de l'enseignant. La fonction magistrale de transmission des connaissances se trouve complétée, de plus en plus, par des fonctions de diagnostic des besoins de l'apprenant, de motivation et d'encouragement à l'étude individuelle, de contrôle de l'acquisition du savoir.

L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel, ce que les auteurs du rapport de la Commission Internationale sur le Développement de l'Éducation, publié par l'U.N.E.S.C.O. en 1972, avaient déjà désigné sous le terme d'«autodidaxie».

L'autodidaxie, notamment «l'autodidaxie assistée», a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif. Tout concourt aujourd'hui à en répandre la pratique et à la valoriser, qu'il s'agisse de travail individualisé, de travail indépendant, et, aujourd'hui, de travail autonome. Elle implique l'acquisition d'habitudes de travail, l'apprentissage de méthodes de recherche documentaire et d'analyse auxquelles il importe de former les jeunes de nos établissements d'enseignement dans le cadre des programmes scolaires. Pour pouvoir concrétiser ces aspirations, chacun doit pouvoir trouver, d'abord à l'école, ensuite à l'université, mais aussi, en tous lieux et en toutes circonstances, où cela se peut, les modalités et les instruments propres à faire de l'étude personnelle une activité féconde.

En ce qui concerne les moyens, ceci suppose l'insertion dans les systèmes d'éducation, d'institutions et de services susceptibles de faciliter l'autoformation ; parmi eux, les centres de documentation et d'information, les auxiliaires audiovisuels, l'enseignement programmé et individualisé occupent une place privilégiée.

Ouvrir l'école sur les réalités concrètes

Nous avons le devoir de ne pas ignorer le cri d'alarme lancé par des responsables de grands secteurs économiques qui écrivaient encore récemment : «notre enseignement a perdu le sens de l'enseignement des réalités. On apprend maintenant à nos jeunes à se mouvoir dans l'abstraction, dès les petites classes, et à s'y complaire. Cette lacune de notre système éducatif se révèle plus grave

encore dans les Universités et les grandes écoles ; leur enseignement est sûrement riche en ce qui concerne les diverses théories économiques ; les disciplines générales de la gestion de l'entreprise sont certes convenablement traitées, mais que font nos écoles pour initier nos futurs entrepreneurs et nos futurs cadres aux réalités industrielles de ce pays ?... le commerce international, c'est avant tout un commerce entre les hommes, quels sont ces hommes, comment se caractérisent leur culture, leurs habitudes de consommation, leur genre de vie ?... Nous n'avons pas d'écoles d'entrepreneurs... Le système d'éducation s'est trop souvent mobilisé pour répondre aux besoins de la grande entreprise où les décisions pouvaient être le fait de quelques hommes qui avaient besoin pour les éclairer d'un corps de spécialistes dans les différentes disciplines de la production, de la comptabilité, de la finance, de l'information, de la gestion, etc... Mais la décentralisation des structures de la grande entreprise et l'enrichissement de notre tissu industriel en petites entreprises, crée un besoin sans cesse croissant de «décideurs» chargés chacun de gouverner des entités économiques plus polyvalentes. Ces nouveaux entrepreneurs devront donc être des hommes capables d'appréhender différentes disciplines et d'arbitrer entre les points de vue spécialisés, pour assurer la cohérence d'ensemble des cellules dont ils auront la charge».

Tout cela ne fait que rejoindre les travaux de la sous-commission «relations avec l'amont» de la Commission des titres d'ingénieurs dont le rapport a été remis en février 1979 et où une inquiétude se manifeste par suite du glissement de plus en plus important vers l'abstraction mathématique de la formation des futurs élèves des écoles d'ingénieurs. On écrit en particulier: «à l'analyse, cette situation semble trouver son origine dans une certaine conception traditionnelle de la société française qui privilégie la culture de l'abstraction aux dépens de celle de l'action».

La Conférence des grandes écoles a réagi déjà contre cette tendance et il faut s'en réjouir ; avec le développement des banques de données, l'initiation documentaire fait partie intégrante de la formation des futurs décideurs, la recherche documentaire étant définie comme l'ensemble des activités de collecte et d'analyse des informations qui contribuent à l'identification et à la solution d'un problème.

C'est là que l'autoformation, qui à l'origine était considérée comme un exercice d'adulte, prend toute sa valeur.

Une nouvelle conception de l'activité enseignante :

Les élèves attendent non seulement qu'on leur apprenne des savoirs mais qu'on les aide à s'éduquer c'est-à-dire à grandir et à

devenir indépendants ; ceci entraîne une conception nouvelle de la fonction enseignante qui ne récusé pas, bien entendu, la diffusion des connaissances, mais l'intègre dans un ensemble plus vaste.

L'objectif premier de la formation initiale, parce qu'il est la condition même des formations ultérieures, est, en particulier, la maîtrise des outils intellectuels fondamentaux, autrement dit, des langages de base : apprentissage du raisonnement et développement de l'aptitude à la pensée expérimentale. Mais il faut mettre l'enfant et l'adolescent d'une manière progressive dans la situation de celui qui petit à petit saura se passer des appuis extérieurs que lui apporte le maître qui a la charge de le guider.

Pour donner à l'autoformation la pleine réalité de l'existence, il conviendrait :

- de donner plus d'enseignement individuel aux élèves
- de rendre l'élève progressivement plus responsable de son propre processus d'apprentissage
- d'améliorer les habitudes et les méthodes de travail des élèves en leur donnant le goût de la recherche
- d'améliorer le rendement scolaire en donnant aux élèves des motivations plus authentiques
- de transformer les relations élèves-professeurs parce qu'elles s'exercent dans un cadre nouveau.

Pour pleinement réussir dans sa mission et aider en particulier les élèves en difficulté qui exigent beaucoup d'attention vigilante et de compréhension, l'enseignant, qui doit être d'abord grandement compétent dans sa discipline, ne peut pas se contenter de transmettre un savoir ou faciliter l'acquisition de connaissances ; il doit aussi se fixer d'autres objectifs qui consistent à éveiller la curiosité, en créant les appétits nécessaires même chez les plus faibles, à éduquer la sensibilité, développer le sens moral, l'esprit d'initiative, le sens des responsabilités, déceler les goûts et les aptitudes, favoriser l'éducation au choix, orienter, en un mot développer les attitudes qui faciliteront la fréquentation des voies de la connaissance. Nous sommes en effet persuadés que les chemins du savoir doivent être éclairés d'une manière différente selon les individus car on oublie trop souvent que les fonctions de la perception comportent des dominantes individuelles dont il est nécessaire de tenir compte. Tout cela se trouvera grandement aidé par la pédagogie qu'essaie de promouvoir l'outil que représente le Centre de Documentation et d'Information.

Travail indépendant, travail autonome, autodocumentation, autoformation

C'est en 1972 que l'on a vu apparaître la notion de travail indé-

pendant dans les pratiques pédagogiques. Le travail indépendant était né quelques années plus tôt dans les collèges des Etats-Unis sous le nom d'«Indépendant Study» avec son accompagnement «the flexible modular Scheduling». C'est l'Université de Stadford à Palo Alto, en Californie, qui s'est fait connaître principalement en ce domaine grâce aux recherches des professeurs DWIGHT, ALLEN, ROBERT BUSH et ROBERT CAKFORD.

La méthode «audiotutorial» qui s'adresse à des élèves de 17, 18 ou 19 ans des collèges américains est d'ailleurs d'une inspiration très proche. Cette méthode a été mise au point à l'Université Purdue par le Docteur POSTLETHWAIT. Elle a le mérite de respecter le rythme de l'étudiant en lui donnant l'initiative et en lui permettant de fixer lui-même les modalités d'acquisition du savoir.

C'est en 1975 que, sous l'influence des échanges qui ont eu lieu en matière d'éducation dans le cadre du Conseil de l'Europe, la notion de travail indépendant a fait place à celle de travail autonome, le changement d'appellation voulant souligner la réalité nécessaire de l'apprentissage.

Chemin faisant, la circulaire du 27 mars 1973 du Ministre de l'Éducation Nationale en décidant de mettre, à compter de la rentrée 1973, 10 % de l'horaire annuel à la disposition des établissements d'enseignement secondaire, donnait de nouvelles possibilités, là où il était pratiqué, au travail encore appelé «indépendant». La circulaire ministérielle du 27 mai 1977 contribuait à donner place d'une manière plus officielle, au travail autonome.

La circulaire ministérielle du 11 septembre 1979, sur les projets d'activités éducatives et culturelles, insiste sur le fait qu'ils constituent un moyen de développer les facultés de recherche et de travail autonomes et de prendre en compte leurs motivations et la diversité de leurs aptitudes.

Le terme d'autoformation est très imprécis ; nous considérons qu'il s'agit d'un objectif de formation continue auquel doit tendre la formation initiale. L'autodocumentation, au contraire, constitue une démarche pédagogique, un ensemble de méthodes qui doivent faciliter l'accès à l'autoformation.

Les centres de documentation et d'information

Pour pratiquer le travail autonome dans de bonnes conditions, favoriser les activités de soutien, la pédagogie d'approfondissement et développer les méthodes d'autodocumentation, les centres de documentation et d'information constituent des instruments de grande efficacité. Ils offrent des cadres d'action privilégiée où se trouvent rassemblés des documents, imprimés et audiovisuels, et des matériels permettant de les traiter et de les exploiter grâce à l'utilisation des techniques documentaires.

Chez les Américains d'abord, les Québécois ensuite et en France depuis quelques années, de très gros efforts ont été faits pour développer les centres de documentation. Depuis 1970, les collèges nouvellement construits, et, depuis 1973, les lycées de toute nature mis en chantier, sont dotés d'un C.D.I. bien équipé.

Nous sommes certainement actuellement en Europe le seul pays où ces centres ont atteint un développement aussi important. On en compte 3 749 pour 7 291 établissements du second degré, les lycées d'enseignement général et technologique étant pourvus à plus de 90 %, on peut mesurer le travail accompli mais aussi le chemin qu'il reste encore à faire en particulier dans les collèges et surtout dans les lycées d'enseignement professionnel. J'ajoute que des expériences sont en cours pour développer les bibliothèques centres documentaires des écoles primaires pour donner le goût de la lecture aux enfants et faire les premiers apprentissages de la recherche documentaire. Une action importante a d'autre part été engagée pour créer des centres de documentation dans les lieux de formation initiale des instituteurs et des professeurs de collèges et de lycées. Je signale en particulier que les quatre Ecoles Normales les plus récentes de la région parisienne bénéficient d'équipements tout à fait remarquables où la dimension audiovisuelle a été prise en compte très largement.

Nécessité d'une méthodologie pour exploiter les ressources des C.D.I.

Ces importants services ayant été mis en place aussi bien à l'étranger que chez nous, les échanges que nous avons eus sur le plan international ont fait apparaître que malgré les efforts qui ont été faits pour sensibiliser les élèves à la notion de classement, à la recherche et à l'exploitation des documents, nous manquons d'une véritable méthodologie qui nous permette de tirer partie de toutes les ressources dont disposent les C.D.I.

Depuis deux ans, en utilisant la méthode expérimentale, des documentalistes, des professeurs, des inspecteurs pédagogiques régionaux, des inspecteurs généraux travaillent en commun à l'élaboration d'un véritable guide méthodologique. Si nous sommes très avancés pour les collèges et les lycées d'enseignement général et technologique, un approfondissement important de nos méthodes reste à faire en ce qui concerne les lycées d'enseignement professionnel.

En utilisant les comptes rendus qui nous ont été adressés par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux chargés de faire la synthèse des observations portées sur les C.D.I. et nos propres réflexions, nous pouvons ainsi fixer les grandes lignes de cette méthodologie :

1 - apprendre à définir et à délimiter le sujet ou le thème à étudier

Le documentaliste a ici pour tâche d'amener l'élève à définir l'objet de sa recherche, à le cerner, selon la vieille règle cartésienne de la division des difficultés, en élaborant un plan de recherche constitué par l'ensemble des notions que suppose l'objet cherché. L'expérience prouve seulement qu'il est délicat de faire comprendre à l'élève, généralement économe de son énergie, que le plan final de sa synthèse pourra être foncièrement différent du plan initial de sa recherche.

2 - apprendre à passer du langage naturel au langage des mots-clés qui permettront aux élèves d'accéder au matériel documentaire

Au préalable, il importe que le documentaliste soit lui-même familier de cette démarche intellectuelle et que, pour le bon exercice de celle-ci il ait déjà constitué un fonds de références documentaires: répertoires, fichier-matières, thésaurus, dossiers documentaires, etc...

3 - Donner des notions de classement aux élèves pour leur permettre de retrouver, seuls, les documents dont ils ont besoin.

Deux présentations peuvent être retenues :

La première, de style traditionnel, comporte une explication du principe de la classification (DEWEY ou C.D.U.). des exemples concrets montrent l'emboîtement des notions : géographie-histoire, géographie, géographie de l'Europe, géographie de la France, etc... et la suite numérique correspondante, 9, 91, 914, 914.4 etc... Des exercices d'application en assurent l'acquisition.

La seconde fait appel à la participation active des élèves. Elle laisse ces derniers comprendre seuls la nécessité d'un classement. Démarche déductive, elle tire de l'expérience, de l'observation, du rapprochement des signes les grandes lois de la classification.

De toute façon, cette partie de l'apprentissage a pour finalité de mettre en évidence la relation qui existe entre le fichier et la localisation du document.

4 - Apprendre aux élèves à utiliser les outils documentaires :

a - consultation des usuels de toutes natures : encyclopédies, dictionnaires, lexiques, atlas, ouvrages de référence (y compris les manuels scolaires).

La première condition est la pratique de la lecture. On constate souvent chez les élèves de 6^{ème} ou ceux de la première année de LEP que l'ordre alphabétique n'est pas encore maîtrisé, à plus forte raison l'ordre alphabétique interne, celui qui commande les deuxième, troisième, quatrième lettres d'un mot. Il devient illusoire de consulter alors un fichier ou un index.

Cette condition supposée réalisée, on peut initier à la consultation des usuels par une conduite programmée, assortie de nombreux exercices (étude d'une page de dictionnaire, observation des différences entre les types de dictionnaires, etc...). Il paraît difficile que cette initiation ne soit pas faite en commun par le documentaliste et l'enseignant (en particulier quand il s'agit des usuels technologiques, dans un LEP ou une section technique). Ce qui ne veut pas dire qu'elle se fasse systématiquement entre les murs du Centre.

Le recours au dictionnaire est le fruit d'une habitude. Une initiation, qui ne serait pas suivie d'une invitation fréquente à s'y référer, serait sans effet. C'est redire que le C.D.I. est un moyen au service de la classe, que le documentaliste travaille, en dernière analyse, ce qui est sa noblesse et sa servitude, pour la plus grande efficacité de l'enseignant dans sa classe.

b - consultation des divers fichiers documentaires (catalogue-auteurs, catalogue-matières, catalogue analytique).

En familiarisant les élèves au maniement des fichiers, on les amènera à découvrir qu'un même document peut fournir plusieurs fiches différentes selon le fichier auquel elles sont destinées.

5 - Eduquer les élèves au choix des documents : la pertinence du document doit être mise en relation avec l'objectif choisi.

Le choix est facile quand il s'agit d'une tâche fréquemment demandée aux élèves : fournir des renseignements complémentaires, parallèles à une question traitée en classe, par exemple les éléments d'une biographie.

S'il s'agit d'un vrai choix, trois observations sont fréquemment exprimées :

1 - Tenir compte du niveau de l'élève, évaluation qui relève de la compétence du documentaliste.

2 - Lui enseigner deux types de lecture : lecture rapide « en diagonale », et analyse méthodique avec prise de notes. Sans la première, l'énergie de l'élève est épuisée par des tâches qui, pour certaines, s'avèreront inutiles ; sans la seconde, la lecture rapide est, d'évidence, un exercice superficiel.

3 - Lui enseigner à mettre à jour une documentation. Utiliser un document, c'est toujours d'abord le dater.

Il faut apprendre rapidement aux élèves à se défier des documents trop riches dans lesquels ils se perdent, ou, en revanche, trop pauvres pour le type de recherche qui est le leur. Ils doivent découvrir que les documents n'ont pas tous le même intérêt car ils diffèrent par nature (livre, journal, enregistrement, illustration, objet archéologique, etc...)

L'origine du document compte aussi : compétence de son auteur, degré d'objectivité qu'on peut lui supposer en raison de ses opinions. Ceci suppose des confrontations.

6 - L'exploitation des documents doit faire l'objet d'une démarche particulière. Il est bon que les élèves aient conscience que tout document peut être exploité en plusieurs directions, d'où l'intérêt essentiel qu'on trouve à bien définir à l'avance la direction que l'on se propose de prendre.

Il faut apprendre aux élèves :

- à interroger un document, qu'il soit objet, image, enquête, texte...

- à l'analyser ou à en extraire ce qu'on est sensé en attendre

- à l'exploiter d'une manière logique et intelligente en évitant le récopiage pur et simple - l'élève devra faire un travail de réflexion, de style et de vocabulaire-. C'est une phase particulièrement délicate qui nécessite la collaboration étroite entre le documentaliste et le professeur : c'est là que doit intervenir une véritable coopération pédagogique.

7 - Apprendre à établir une synthèse :

La synthèse étant reconnue comme une opération particulièrement difficile (cf. Taxonomie des objectifs, de Bloom) il conviendrait d'éviter d'imposer aux élèves, de façon prématurée, des formes de restitution qui l'impliquent nécessairement, l'exposé par exemple, trop volontiers indiqué dès la sixième.

Il faudrait mettre au point une progression, privilégiant au départ des opérations plus simples, de sélection, de classement, de traduction graphique des informations...

Cet apprentissage, indispensable quand on voit la tendance générale des élèves (et, pourquoi ne pas le dire, plus tard aussi celle des étudiants adultes) à la compilation, est perçu par tous comme difficile à imaginer dans le cadre limité du C.D.I.. Une collaboration étroite du documentaliste et du professeur est indispensable, le rôle de ce dernier étant souvent prépondérant.

8 - L'élève doit être guidé dans *le choix du support*.

L'exploitation des documents, l'organisation, la présentation des informations, peuvent être différentes suivant le but recherché par le professeur : simple résumé, ou présentation sommaire d'un thème, ou bien dossier plus ou moins important, exposé avec débat, montage audiovisuel, expositions.

Une observation essentielle :

Il semble difficile que le documentaliste seul puisse diriger le travail des élèves sans concertation préalable avec le professeur.

CONCLUSION

Jusqu' alors les élèves étaient habitués à ce que les connaissances et informations leur soient transmises essentiellement par les professeurs et les manuels scolaires. Leur rôle était donc surtout passif. Ils étaient récepteurs d'un savoir préparé sous différentes formes à leur intention. Un changement doit se produire dans l'attitude des élèves qui doivent être invités à aller d'une manière active à la rencontre du savoir.

Il est bon qu'ils apprennent que tout ce qui les entoure, et pas seulement les outils purement scolaires, peut être source de connaissance. D'où une surabondance d'informations parmi lesquelles il est nécessaire de savoir choisir en fonction des besoins, et la nécessité d'une adaptation à toutes sortes de modes d'expression, du plus simple au plus technique.

Les élèves seront autonomes lorsqu'on observera une progression dans leur manipulation des documents, lorsqu'ils sauront utiliser des documents de plus en plus divers. Les premiers seront les usuels, probablement parce qu'ils sont proches des manuels, puis les revues, puis le fichier systématique, puis tout document dont on sait qu'il est localisé en dehors du centre. Cette dernière procédure, qui s'écarte du maniement concret des choses, sera bien la preuve que les élèves auront atteint leur autonomie dans la documentation.

Ainsi, nous aurons atteint notre objectif si les jeunes que nous avons formés sont capables d'approfondir seuls et de choisir ce qui leur convient, en appliquant les méthodes d'autodocumentation auxquelles ils ont été initiés ; ces méthodes sont d'ailleurs non seulement au service de l'autoformation mais également de la pédagogie toute entière. Nous devons être pleinement conscients que les moyens qui leur servent de supports évolueront dans leur nature avec le développement de la technologie éducative moderne, les micro-ordinateurs et la télématique en particulier qui vont multiplier les capacités de mémoire, de rapprochement et de recherche de la solution des problèmes qui se posent à nous.

Jacques Treffel

L' AUTOFORMATION DES JEUNES PAR LA DOCUMENTATION

*

Comment les Centres de Documentation peuvent-ils favoriser l'autoformation des jeunes ? Où en est-on ? Par quels moyens préciser et développer cette pédagogie de l'autoformation par la documentation ?

CONSTATS :

Les C.D.I., créés en 1959, se sont multipliés depuis plus de 20 ans. Un effort financier a été consenti par le Ministère de l'Éducation en faveur de ces services : construction, aménagement de locaux, création de postes, dotations en matériel, en ouvrages, en documents audio-visuels...

D'après les statistiques récentes, sur 7 177 établissements du second degré, 3 078 sont pourvus d'un C.D.I., les lycées à 96 %, les collèges à 43 %, les LEP à 25 %.

Il est de plus en plus admis que la raison d'être majeure des C.D.I. est de *favoriser l'autoformation des jeunes*. Mais ce terme «autoformation», est un vocable nouveau, lancé à l'initiative des formateurs d'adultes engagés dans la formation continue et qui correspond à une évolution récente des mentalités et de la société.

Quelle part faisaient à l'origine, les formateurs des C.D.I. et les instructions officielles à cet aspect qui nous paraît désormais primordial de leur utilisation ? Un mouvement qui s'esquissait depuis des années et dont, sur le plan de la Recherche, J. Hassenforder fut le meilleur champion, trouva un écho dans l'administration en la personne de Monsieur Sire qui commença en 1962, le regroupement des bibliothèques d'élèves et des services de documentation jusqu'alors réservés aux professeurs. Une dizaine d'années plus tard, pour valoriser ces Centres, le Ministère suscite l'expérience de «Travail Indépendant» qui s'appuie à la fois sur les méthodes de la pédagogie active et du travail dirigé, pratiquées en France, et sur les essais, tentés notamment aux U.S.A., pour individualiser l'enseignement et constituer des «Collèges Bibliothèques».

L'examen des textes officiels et les déclarations des promoteurs des C.D.I. permettent de dresser un certain nombre de constats :

1er constat :

Dès le début, si les *termes d'autoformation* ou *d'autodocumentation* ne figurent évidemment pas dans ces instructions, *l'idée d'autonomie* sous des formes variées est tout au moins sous-jacente, parfois exprimée parmi les préoccupations fondamentales de l'auteur. C'est le cas de M. Sire :

«*Accomplissement maximal et pouvoir permanent et autonomie d'adaptation* supposent un certain nombre de conditions dont la principale sinon la fondamentale, est probablement que l'élève participe à son propre accomplissement, à sa propre révélation, que, dans le domaine intellectuel, il ne soit plus un récepteur passif, mais l'acteur, mieux un chercheur» (1). M. Marbeau, rappelle qu'une circulaire du 25/8/69 sur le Travail dirigé, préfigure le Travail Indépendant. «Le Travail dirigé conduit peu à peu chaque élève à l'acquisition de méthodes personnelles de travail» (2).

Là est sans doute, ajoute-t-il, le but essentiel du Travail dirigé tel que nous le concevons.

Dans un article de l'Education (3), il précise «qu'il serait souhaitable de développer des systèmes *d'auto-évaluation* des connaissances qui permettent aux élèves de se mieux situer par rapport au programme» et insiste sur la nécessité, pour y réussir, de *l'autodiscipline*.

Au début du même article, «L'objectif essentiel est de faire participer davantage l'élève à son apprentissage». Le travail indépendant vise à mieux préparer l'adolescent à la prise en charge de sa propre formation au niveau des enseignements supérieurs ou de la formation permanente».

N'oublions pas non plus que, dès 1973, au terme «Travail Indépendant» considéré parfois comme équivoque, on commence officiellement à substituer celui de «*Travail autonome*».

2ème constat :

La conquête par les élèves d'une certaine autonomie intellectuelle *apparaît comme l'un des objectifs visés parmi d'autres*, tels l'amélioration des rapports maîtres-élèves, le décloisonnement des disciplines, le développement de l'innovation et d'une stratégie du changement et *surtout la démocratisation du système scolaire*, qui a toujours été et demeure depuis J. Ferry, *l'objectif fondamental de la politique* scolaire française.

(1) Amis de Sèvres - n° 1 - 1973

(2) V. Marbeau - Le Travail Indépendant, Amis de Sèvres, n° 3 - 1973, p. 8

(3) V. Marbeau - Le Travail Indépendant, L'Education, 25/1/73

«Le travail indépendant enfin se veut un agent actif de démocratisation du système scolaire»...(4)

Au collège expérimental de Marly-le-Roi, malgré la variété et l'importance particulière des moyens mis au service de «l'autoformation» dès 1967 dans ce Collège, dont on voulait faire «la vitrine de la France», l'objectif proclamé des recherches était «la démocratisation de l'enseignement».

3ème constat :

C'est une des raisons pour lesquelles la pédagogie française dans les C.D.I., se démarque partiellement dès le début, des expériences américaines qui, elles, visent avant tout l'accès à l'autonomie intellectuelle et culturelle.

L'intérêt pour les expériences américaines s'est traduit, dans les années 70-73, par un certain nombre de recherches et comptes rendus d'expériences (6) d'Outre-Atlantique, comme celles du Parkway Program aux U.S.A. lancée à Philadelphie en février 1969 et, dans les années 70, par l'intérêt suscité en France dans les milieux de la recherche pédagogique et de l'administration, pour les riches Centres Documentaires Québécois, intégrés aux établissements du Second Degré et constituant le cœur même du programme éducatif. Les instructions françaises préconisent, dans une optique originale, contrairement à la pratique américaine, de mettre l'accent plus sur le travail de groupe que sur le travail individuel (5), ce qui semblerait paradoxal si le but fondamental visé était véritablement l'autoformation. Le travail en groupe est censé favoriser l'intégration démocratique des groupes socio-culturels.

M. Marbeau, en 1970, recommande une répartition du temps scolaire en :

- 40 % au cours magistral
- 40 % au travail en petits groupes
- 20 % au travail individuel

Les Américains, au contraire, privilègient le travail individuel.

Cette orientation encore timide vers une plus grande autonomie culturelle paraît répondre à l'attente des jeunes depuis bien des années telle qu'elle s'exprime dans l'enquête de J. Hassenforder sur 750 jeunes des classes de 4ème de l'Académie de Grenoble en 1967.

(4) V. Marbeau - Le Travail Indépendant - Cahiers Sèvres - n° 3 - 1973

(5) V. Marbeau pp. cit.

(6) Voir par ex. dans Amis de Sèvres - n° 1 - 1973 Hassenforder - «Le Centre Documentaire de l'Etablissement Scolaire aux U.S.A.». Voir aussi Hassenforder - «l'Innovation dans l'enseignement» P.U.F.

Dans un article de l'Education (7), s'interrogeant sur les objectifs de l'enseignement en France, Hassenforder se pose la question : «Encourage-t-on le «vouloir apprendre» ? Favorise-t-on le «savoir apprendre» ?

Les jeunes qui se prononcent dans le cadre de l'enquête INRP en faveur de «l'étude personnelle de la documentation y voient d'abord la conquête d'une certaine autonomie et la possibilité par là d'un engagement plus personnel dans le travail» (7).

4ème constat :

Le Ministère de l'Education n'a jamais cessé de mener une politique de développement des C.D.I., de multiplier les occasions scolaires de les utiliser. C'est ainsi que la *pratique des 10 %* devrait permettre de généraliser le travail indépendant. Dans sa circulaire du 27/3/73, M. Fontanet prévoit que «les activités de 10 % devront privilégier le travail en équipe des professeurs et la convergence des disciplines ; il est *suggéré aux établissements de mettre l'accent sur le développement du Travail Indépendant, la pratique de la documentation, les contacts avec l'extérieur, le soutien des élèves en difficulté...*»

Dans une intervention, lors d'un stage de bibliothécaires documentalistes, le 29/5/1973, sur «l'esprit du travail indépendant», M. Marbeau souligne que «l'utilisation des 10 % pour le travail indépendant, est prônée dans le but de promouvoir cette forme de travail avec possibilité pour le travail indépendant de dépasser ces 10%».

De même, soutien et surtout approfondissement devraient pousser à l'utilisation renforcée du C.D.I. et l'approfondissement conduire les meilleurs au travail documentaire, toutes espérances qui, si elles restent encore vivaces, au moins dans les textes, se sont peu justifiées par des réalisations effectives.

Dans ces conditions, rien d'étonnant à ce qu'à l'enthousiasme succède, pour les responsables à tous les niveaux, la perplexité, le désenchantement voire le doute. Les résultats sont-ils adaptés aux efforts et aux dépenses ?

On déplore souvent, non sans raisons, que la fréquentation du C.D.I. laisse à désirer, que toutes ses ressources soient loin d'être valorisées par l'utilisation qui en est faite ; on dénombre et on soutient les tentatives d'initiation des élèves au C.D.I. qu'ont mises en place quelques établissements trop peu nombreux (8) de façon sou-

(7) Hassenforder - Pédagogie et Documentation, l'Education 6/4/1967

(8) Voir : «Initiation à l'Utilisation d'un Centre de Documentation et Information - Contribution à une Méthodologie de l'Autodocumentation». Inspection Générale Missions Particulières - mars 78 - juin 78 - mars 79.

vent incomplète, où la bonne volonté seule parfois, est incontestable. Un groupe de travail des Documentalistes de l'Académie de Paris est animé par l'Inspection Générale (M. Treffel - Mme Lasne).

Comment expliquer ces échecs ou semi-échecs afin de rassembler les expériences valables et de promouvoir la méthodologie de l'autoformation qui font prendre conscience d'une lacune dans la formation des animateurs et des utilisateurs ?

Il semble qu'Outre-Atlantique aussi, tout au moins au Québec, soit venue l'heure des bilans désappointés.

On en vient à rechercher les causes de ces difficultés, question qui n'est pas sans réponses.

POURQUOI ?

On peut avancer l'idée que la cause principale est qu'on a mis «la charrue avant les bœufs», parce qu'on n'a pas su définir les grands principes d'une initiation au travail documentaire ou qu'on ne s'en est même pas soucié ; que, là où elle existe, elle est presque toujours mal conçue et que personne, en fait, ne sait exactement en quoi elle doit consister.

On dénonce souvent comme frein à l'utilisation des C.D.I. en France, le manque de moyens matériels : un seul documentaliste en général par établissement, pas de secrétariat ni de moyens de reproduction suffisants, la faiblesse de crédits pour le renouvellement du stock documentaire, le refus d'un statut aux documentalistes... Cette insuffisance de moyens matériels oppose une gêne bien réelle à l'exercice de la fonction, mais ne peut à elle seule tout expliquer. Comment comprendre, sinon, les difficultés actuelles du Travail documentaire au Québec beaucoup mieux doté ? Dès 1975, 279 établissements secondaires recensés dans une enquête québécoise (9) possédaient au total 5 millions de documents multiformes - le nombre moyen d'appareils audio-visuels dans un ICDM (= CDI) était de 89,7 unités, celui des documents audio-visuels de 6 969, celui des périodiques de 83, celui des volumes de 15 327, avec par établissement en moyenne 11 volumes par étudiant et un employé pour 472 élèves.

Comment expliquer, en France, la déroute, après des débuts prometteurs, d'un CAD (Centre d'Auto-Documentation) comme celui de Marly pourvu en personnel qualifié et en moyens matériels de toutes sortes d'une façon quasi-exemplaire ? Un effort financier et pédagogique exceptionnel semblait avoir tout réuni pour le succès.

(9) Profil d'un Centre Documentaire Multimedia - Enquête sous la direction de Janina Klara Jakowska - Publication de l'Ecole de Bibliothéconomie - Université Montréal - 1975 -

On s'est beaucoup leurré. Voici quelques exemples de ces «illusions».

On a cru parfois former les documentalistes, on les a formés au classement et à la classification mais on ne leur a pas appris à traiter au fond, dans son contenu, le document lui-même.

On a cru élaborer pour les élèves une initiation au travail documentaire ; on s'est donné bonne conscience en organisant en début d'année scolaire, en 6ème et en 2ème, une «visite du CDI» en expliquant sommairement aux élèves le système de la classification décimale et des mots-clefs pour leur permettre de se retrouver dans la salle et dans le fichier ; on commence parfois à y joindre une initiation à la connaissance et à l'utilisation des dictionnaires et encyclopédies et là, on se rapproche du cœur du problème (10).

Car toutes ces formes d'initiation, certes, s'avèrent utiles, mais là n'est pas l'essentiel. *L'essentiel, c'est une méthode d'autoformation par l'usage de la documentation, c'est-à-dire une méthode d'analyse documentaire.* Et c'est ce qui a échappé à presque tout le monde.

Dès 1975, le rapport québécois cité plus haut, contient une condamnation de la formule «Visitez et apprenez à chercher vos documents», car il faut d'abord

- a) motiver
- b) développer les capacités à l'analyse *avant de faire visiter les outils*

Promoteur de *l'Information Retrieval for Students*, Leonard Freisner a mis sur pied en 1962, au Toronto Board of Education, un service de référence-pilote...

«Literally placing into the student hand articles, books and sources from all media in response to his request for specific information»

Au lieu de mobiliser ses énergies par la recherche et le repérage des sources d'information, l'étudiant doit plutôt consacrer le plus clair de son temps à l'analyse des documents qui lui seront fournis par le spécialiste de la documentation - pensait Freiser.

Selon ce réformateur, la recherche d'information est une responsabilité professionnelle première du bibliothécaire, spécialiste de la documentation.

(10) V. par ex. travaux de B. Chevailler au Collège de Bobigny.

«our students should be able to have the information they need - our job is to provide it»

Les résultats de cette expérience se sont avérés très concluants : Freiser souligne que la qualité des travaux scolaires s'est accrue d'une façon significative et que les étudiants en ont tiré des bénéfices importants pour le développement de leurs activités de travail intellectuel.

Déjà en 1960, les auteurs des *Standards for School Library Programs* ont admis que les démarches occasionnées par le repérage de l'information *«are not always profitable uses of student's time»*. Frances Henne abonde dans le même sens dans son étude devenue classique. En plus, elle n'hésite pas à dénoncer l'abus des activités dites *d'initiation à la bibliothèque* au détriment du service de référence proprement dit (11).

Deux pages, à notre sens d'importance capitale, uniques en leur genre, allant courageusement à contre-courant. L'espoir mis dans la programmation de ces visites d'initiation dont les résultats ne pouvaient répondre à l'attente apparaît désormais comme un contre-sens. *La pratique «non directive» de la documentation, suivie d'un exposé à la classe, dissimule bien des laisser-aller* dont les malheureux élèves font les frais et qui découragent à jamais du travail sur documents les moins motivés, les moins acharnés et les moins patients. Résultats inverses aux fins recherchées.

Nous avons, malgré la rareté des études précises, sur ce plan là, quelques témoignages : (12)

Un groupe d'élèves dit avoir changé de nombreuses fois de sujet et de forme de production à cause du manque de conseils des adultes au départ, et de conseils ponctuels et contradictoires donnés par la suite par des adultes différents à des moments où ils n'étaient pas souhaités :

«- ce qui fait qu'à la fin, c'est pas du tout ce qu'on voulait faire ; on est arrivé à un sujet, on voulait pas du tout faire ça.

- c'était bien, parce qu'on avait notre choix on pouvait faire ce qu'on voulait, sauf qu'on ne nous a pas aidés du tout.

- au début, on nous a pas du tout aidés et après on nous a donné des conseils, des conseils, des conseils tout le temps, à la fin, alors.

- oui, on leur a rien demandé et ils sont tous venus».

(11) Profil d'un Centre Documentaire Multimedia, op. cit.

(12) A. BIREAUD, A. COULIBALY, B. PETERFALVI - Recherches pédagogiques 1973 - Centre d'autodocumentation du CES de Marly (inédit)

L'enquêteur :

C'est à dire que les conseils sont venus trop tard»

Réponses :

- trop tard
- nous, on nous a pas aidés du tout... et après on nous disait que c'était pas bien parce que...
- on nous avait rien dit

Questions :

«Alors on vous a seulement dit à la fin que...»

Réponses :

- oui, à la fin
- à la fin, allez hop !»
- on nous disait comme production vous pouvez faire des montages diapos, enfin, toutes les productions, mais on ne nous disait pas comment il fallait les faire»

L'intervention des adultes en fin de travail a été vécue ici comme un contrôle, une appréciation plutôt que comme une aide positive ou un guidage.

Au cours de la même discussion, certains parlant de l'aide qu'ils auraient souhaitée des adultes :

«nous, on ne savait pas comment commencer, on n'était pas du tout au courant comment travailler. Ils nous faisaient voir de tout, alors on faisait un dossier, une émission, un truc au magnéto... Alors, ils auraient dû nous dire : là, vous utilisez la formule du magnéto...»

Questions

«Vous auriez voulu qu'on vous dise ce que vous alliez faire précisément, qu'on vous l'impose, quoi ?

- oui
- oui, on aurait choisi notre sujet, puis après on nous aurait conseillé sur ce qu'on aurait pu faire sur notre sujet».

Un autre chercheur, Françoise Lagarde a interviewé une quarantaine d'élèves du second cycle dans trois établissements différents. Elle constate : (13)

Lorsqu'il y a absence de méthode, et c'est le cas pour 26 élèves sur 41, les processus de recherches relèvent :

- soit de la pure fantaisie et du tâtonnement, permettant de donner libre cours à la curiosité de certains...soit du hasard des indi-

(13) Hassenforder et G. Lefort - Une nouvelle manière d'enseigner - Pédagogie et Documentation - Edit. Les Cahiers de l'Enfance - 1977

cations bibliographiques qui ont pu être données par les professeurs... soit des conseils des professeurs dont les interventions tiennent lieu de méthode»

Les exigences méthodologiques du professeur sont le plus souvent précisées *après* la recherche du document, alors que les élèves mettent en commun leurs travaux. Et cette intervention «après coup», si elle est stimulante pour certains, demeurerait culpabilisante pour beaucoup. «Il aurait fallu pouvoir être là au moment de la recherche de ses sources par l'élève» (13 bis).

Combien de professeurs ont bénéficié, en ce domaine, d'un apprentissage systématique ?...»

On aboutit parfois, dans d'excellentes intentions apparentes, et malgré l'autosatisfaction qui était souvent de rigueur, à un formalisme rigide, paralysant et desséchant. C'est le cas du «système Marly» dont les effets pervers ne devraient plus être démontrés. La mesure (interne mais arbitraire) obligeant à la fréquentation obligatoire du CAD, enseignants et élèves, pour 25 % de leur horaire est partie d'idées honorables inspirées de l'organisation québécoise : travail interdisciplinaire, travail d'équipe, pour l'élève une certaine liberté de choix du sujet et du professeur conseiller, travail sous contrat...

Mais le régime de la «carte forcée» présentait trois tares irrémédiables. La première, c'est de faire fi de la motivation des élèves et des enseignants, c'est-à-dire du *moteur réel*, indispensable de tout travail documentaire. La deuxième, c'est d'être fondé, la plupart du temps, non sur *une méthode d'analyse documentaire mais sur un «enseignement semi-programmé»* interprété comme but et non comme un moyen parmi d'autres de la formation. En outre, c'est ma conviction profonde, plutôt mal que bien adapté à la voie de l'autoformation, l'enfant, au lieu d'apprendre à poser ses propres questions, devra-t-il répondre à des questions programmées toute sa vie?

Les professeurs eux-mêmes, reconnaissent en majorité, ce qui est un comble, ne pas se sentir autonomes dans un système qui prétend favoriser l'autonomie des élèves !

Témoin l'enquête d'A. Bireaud à Marly en 1976 : (14)

Il nous a paru intéressant de poser la question : «Est-ce que vous vous sentez autonome dans votre travail ?» aux adultes qui sont censés amener les élèves vers cette autonomie. Or, il est apparu que les réponses à cette question ont été en majorité négatives et que cet aspect de non autonomie était le plus souvent associé au travail en équipe des enseignants.

(13 bis) Hassenforder et G. Lefort - Une nouvelle manière d'enseigner - Pédagogie et Documentation - Edit. Les Cahiers de l'Enfance - 1977

(14) Analyse de contenus d'interviews d'enseignants effectués par A. Bireaud au Collège de Marly, en Mai - Juin 1975.

Marly-le-Roi - Spécial recherche pédagogique INRP, n°12, 1976

Sur l'ensemble des personnes interrogées,

- 12 répondent non à cette question,
- 4 répondent oui,
- 4 donnent des réponses intermédiaires.

Dans le groupe des personnes qui répondent non, les justifications de cette réponse sont les suivantes :

. Le travail en équipe constitue un obstacle à l'autonomie

C'est la justification la plus fréquente (12 personnes y ont recours, dont une parmi celles qui ont répondu «oui et non»).

Le travail en équipe est alors perçu comme une méthode contraignante et empêchant le professeur de prendre une initiative individuelle de travailler selon ses idées parfois, de s'adapter à la situation de sa classe et à la demande des élèves comme l'explique une des personnes interviewées. Pour cette dernière personne, le travail en équipe des enseignants est une source de limitation de la possibilité d'initiative des élèves.

. Les exigences matérielles.

Par exemple, on est obligé d'attendre dans sa classe le moment de passage d'une émission, passage décidé en équipe et impliquant un alignement du travail fait dans les différentes classes. (Réponse donnée une seule fois).

- *les programmes* constituent une limite à l'autonomie des enseignants. Cette réponse a été donnée 2 fois, uniquement par des enseignants en mathématiques.

- *l'administration* : une seule personne évoque l'administration du CES comme un obstacle à son autonomie...

- *les structures ou la systématisation d'une pratique pédagogique liées au caractère expérimental de l'établissement* : l'existence du CAD, par exemple, oblige à faire un certain type de travail, ou bien le travail sur fiches systématisé en mathématiques, oblige chaque enseignant à s'intégrer dans un plan pédagogique plus général. Cette intégration est alors assimilée à une neutralisation de l'effort de chaque enseignant et, dans ce cas, vécue de façon négative...

A. Bireaud conclut d'ailleurs «Il est assez étonnant de constater que, dans un établissement où l'objectif principal est de développer l'autonomie des élèves, une si grande partie des adultes se sente si peu autonome (p. 27).

3ème tare :

Outre certains instruments d'analyse de texte d'une rigidité ne permettant ni la pleine expression de la personnalité, ni un véritable apprentissage à l'autonomie par le moyen de cette analyse, des contraintes d'emploi du temps insupportables bloquaient le système où n'avaient plus aucune place la lecture et la recherche individuelles, le prêt à domicile, les activités d'animation culturelle (débat, expositions, clubs de lecture...) alors que le CAD était trop souvent détourné de son *objectif véritable qui est : lire et chercher dans des documents des réponses à des questions qu'on se pose.* Ajoutons que *trop privilégier le travail de groupe par rapport au travail individuel* apparaît comme une tentative de facilité pour tous (élèves, professeurs), mais dangereuse, finalement. L'autoformation, c'est bien d'abord d'être capable de *réagir seul* en face d'un texte. De même doivent être équilibrés dans les «retour de groupe» ou résultats de travaux, l'exposé oral, le dossier écrit et l'utilisation des moyens audio-visuels.

Dès 1973 à Marly, lors d'interviews réalisés par A. Bireaud et ses collègues (15), les élèves semblent avoir assez bien repéré les causes de difficultés en équipe, comme le montrent les extraits d'entretien avec les élèves ci-dessous :

«d'abord si on travaille pas en groupe, si on fait chacun son petit travail individuel, l'autre il est peu au courant quoi, alors...»

«ou bien, on lit, pis après y en a un qui écrit, et puis ça va plus vite».

- conflits dans les équipes

«quand on est en groupe, des fois y en a qui s'entendent pas avec les autres».

comment choisir les coéquipiers

«au début, tout le monde a voulu se mettre avec les meilleurs copains, et puis les meilleurs copains, ils avaient des avis différents sur les sujets. (il vaut mieux) travailler avec le sujet qui nous plaisait, avec un autre».

- au-dessus d'un certain nombre, on n'arrive pas à travailler

«quand on est en groupe de 4, y en a 2 qui travaillent et puis les autres ils s'amuse».

(15) A. BIREAUD, A. COULIBALY, B. PETERFALVI, - Recherches pédagogiques 1973-74 - Centre d'autodocumentation du CES de Marly-le-Roi - Unité de recherche Technoéducative Second degré (inédit)

«au début on a tous voulu se mettre en groupe, on a eu tort aussi, on a voulu se mettre parfois à 3, à 4, c'était de trop franchement»

«oui nous on était à 4, on était trop, c'était pas bien, et puis on a eu une production vraiment très médiocre pour plusieurs».

«y en avait, ils étaient toujours avec nous, ils faisaient pas une ligne, mais ils bavardaient, ils bavardaient, ils faisaient que de bavarder, et y en a qu'un qui travaillait et y a un moment quand il était absent, bon c'est l'autre qui travaillait et y en avait toujours un qui foutait rien».

«quand les deux autres bavardent, c'est pas encourageant de travailler, on voit qu'on est le seul à travailler».

- il est difficile d'intégrer certains élèves dans un travail de groupe

«c'est embêtant on est obligé de se mettre avec X, sinon il est tout seul. Alors lui, il voit des bandes dessinées, il les lit! Alors nous...»

- inconvénient du leader indispensable dans un groupe

«y en a qui commandent un peu dans un groupe, qui dirigent un peu, alors quand il est plus là, l'autre eh ben il fait n'importe quoi.

- ça dépend des groupes - Nous on met l'avis en commun».

Le «Cadien» de Marly a constitué longtemps l'unique tentative systématique pour présenter à des élèves le travail documentaire ; la plupart des autres brochures de ce type n'en sont que des démarques plus ou moins améliorées ou déformées.

Mais il n'y est jamais question de ce qu'on fait du texte:

- «une fois le sujet choisi, que vais-je faire ?

- je cherche les documents où je trouverai des renseignements sur mon sujet...»

- je commence ma réalisation sur papier de ma maquette...

- je présente une de mes réalisations...»

La lacune, gouffre où l'enfant se perd, entre la recherche des documents et la réalisation attendue, est «comment interpréter le ou les textes ? »

L'utilisation du manuel scolaire comme instrument de travail personnel n'a jamais été précisée

L'utilisation du manuel aurait pu être un moyen d'apprentissage au travail personnel, mais cette « utilisation peut présenter deux aspects, l'un positif, l'autre négatif » :

a) aspect positif

L'apprentissage à la lecture personnelle peut être considéré comme positif par rapport à l'écoute passive d'un cours ou la dictée d'un résumé.

Il existe une possibilité d'utiliser le manuel pour le comparer de façon critique au cours du professeur et à d'autres types de documents.

b) aspect négatif

Le manuel ne peut aucunement servir d'apprentissage à la confrontation et à la critique des sources puisqu'il est, pour l'élève, l'unique source. Le considérer comme le livre de La Vérité, c'est organiser le contre apprentissage au questionnement. Ce n'est pas un apprentissage à différents genres de connaissances puisqu'il n'en contient qu'un - le manuel en général ne pratique aucune interdisciplinarité.

Il ne permet pas de s'intéresser aux découvertes les plus récentes, aux changements apportés par l'actualité puisque les connaissances y sont comme figées.

Etant donné la rareté des pratiques d'analyse documentaire, on peut s'interroger sur les capacités à la pratiquer des professeurs et documentalistes, à plus forte raison à l'explicitier. Il ne leur suffit pas d'être motivés, il leur faut encore maîtriser les techniques d'analyse documentaire et savoir les adapter à l'âge, à la classe, au niveau, aux intérêts de sujets des élèves.

Or, contrairement à une opinion ambiante qu'il faut réfuter, le génie qui est capable d'inventer une méthode d'analyse est rare.

Il ne peut s'agir que d'un travail de chercheur spécialisé, lent et méthodique, avançant pas à pas, relayé et guidé par les questions, les résultats des enseignants ; un travail, dès lors, collectif de mise au point et d'expérimentation qui renvoie au chercheur les interrogations des enseignants. Or, la rareté des études des sciences sociales de pédagogie et de l'expérimentation sur ce point précis, éclate.

Dans un bon livre comme celui de J. Hassenforder et G. Lefort « Une nouvelle manière d'enseigner », combien de pages sur l'analyse documentaire ? (16) un essai méthodologique de Mme Biass Ducroux sur la prise de notes ! Dans plusieurs numéros spéciaux des Cahiers de Sèvres sur la documentation une demi-page au total !

(16) J. Hassenforder et G. Lefort « une nouvelle manière d'enseigner » Pédagogie et Documentation - Editions de l'Enfance 1977

La voici : (17)

«Le regroupement et *la synthèse*».

Le regroupement et la synthèse, phase ultime sont souvent les plus difficilement accessibles aux élèves. Tant que les informations sont à analyser, à trier, tout va bien dans l'explicatif ; mais l'obstacle surgit, sauf exception, au moment d'opérer des regroupements partiels et l'insertion dans un concept. Il importe de montrer les enchaînements (causes et conséquences) et de transcender les informations. La mise en perspective est une entreprise difficile. Cette synthèse, qui est un aboutissement, s'opère parfois au cours du travail ou parallèlement à l'analyse ; des variables interviennent avec les individus, les méthodes et la directivité du maître, avec le thème de la recherche. Il faut déployer des qualités d'observation, d'attention, d'imagination et de réflexion : le livre-document est un facteur de stabilité dans la réflexion qui permet des corrections et mises au point successives. A partir de cette synthèse, les données brutes sont devenues élaborées, utilisables : on est passé de la documentation à la connaissance, qui sera corroborée par d'autres sources complémentaires d'informations (autres documents : films, disques, diapositives, etc.)

Au terme de la démarche opératoire que nous avons tenté de décrire partant du livre fournissant le document brut, puis le document élaboré — l'information conduisant à la connaissance — nous pouvons aboutir enfin, grâce à l'imagination, à la créativité c'est-à-dire à quelque chose de neuf — pour servir à son tour, dans un nouveau cycle, de point de départ à un enrichissement du savoir».

Les brochures spécialisées pour le grand public ou les spécialistes pèchent de la même façon.

On trouvera en annexe la table de matière et l'unique page assez creuse qui traite de méthode (18) de la brochure de René Claude «Comment se documenter».

La prise de conscience de ces erreurs et de ces lacunes affecte aujourd'hui les intéressés eux-mêmes. Il existe actuellement une forte demande, en particulier de la part des documentalistes, d'une initiation méthodologique centrée sur l'analyse documentaire qui leur permette de franchir ce goulot d'étranglement.

Il serait nécessaire aussi d'initier et de convertir à ces méthodes

(17) M. Sire - L'action pédagogique dans la salle de lecture. Documentation et Information - Les Amis de Sèvres n° 1 - 1973

(18) R. Claude - Comment se documenter - Le Centurion 1968

les parents d'élèves qui restent parfois, face au CDI, sur le seuil, inquiets, hésitants, se sentant profanes et traités sans ménagement comme des béotiens.

Ce vide que nous avons partout constaté, nous allons essayer de le combler.

*

Quel peut être le principe d'une initiation au Travail Documentaire ?

En fait, nous poserons deux principes essentiels

Le premier, c'est l'éveil du désir

On doit désirer se documenter dans son temps libre comme on souhaite aller au cinéma. Notre enseignement devrait donner, dès le plus jeune âge, le goût et la capacité de chercher soi-même, dans les documents, des réponses à toutes sortes de questions scolaires et extra-scolaires. Il faudrait que la familiarité avec le document « permette plus tard dans la vie de recourir aussi spontanément à la bibliothèque qu'au Bureau de Tabac du Coin (19) » d'acheter un livre aussi spontanément qu'un ticket de piscine.

Cela suppose, *et voici notre deuxième principe fondamental*, un long apprentissage à la manière d'utiliser de façon critique les ouvrages de toutes catégories.

La motivation, en effet suffit-elle ? Non, il faut encore, sous peine de dégoûter, développer une *capacité de se documenter*, c'est-à-dire, *une capacité à questionner le monde et soi-même*.

L'éveil du désir :

Wallon avait déjà souligné l'intérêt et la nécessité de l'affectivité aux origines de la vie intellectuelle.

Une curiosité, même savante, s'enracine dans un intérêt qui n'a rien de savant, dans l'affectivité de l'enfant, dans ses intérêts spontanés qui se manifestent particulièrement dans les domaines extra-scolaires.

L'objectif fondamental est de détecter ou de révéler un désir d'apprendre quelque chose au-delà des sources d'information ordinaires : conversation, télé, radio, presse... Comment transformer le désir d'apprendre en un projet de travail documentaire ? C'est le rôle, extrêmement positif, du « conseiller en méthodologie de la documentation », c'est-à-dire, en France, du documentaliste et du professeur.

Certains textes de Rogers sont à ce point de vue très intéressants, tel le texte sur l'« Empathie » (20) qui présente au documenta-

(19) Centre Multimedia - Montréal - op. cit. p. 278

(20) L'Empathie - Une manière d'être qui n'est pas appréciée à sa juste valeur, par Carl Rogers - PHD - Centre pour l'étude de la Personne - La Jolla Californie USA (extrait de « the counseling psychologist » Vol. 5 n° 2 1975)

liste un miroir où il peut comparer son rôle à celui du clinicien, apprendre à questionner un garçon, une fille, sur ses intérêts, son désir d'apprendre, lever les blocages psychologiques, rectifier les demandes mal élaborées. Ce n'est évidemment pas une *application* de l'empathie thérapeutique mais une *adaptation*. Comment s'y prendre pour développer une relation empathique avec l'élève ?

On peut en tirer le conseil, pour le documentaliste, de pratiquer avec son «client», *deux entretiens successifs* - D'abord, un *entretien d'éveil*, puis un *entretien d'orientation* au travail documentaire.

Le résultat attendu du premier serait de faire passer du *désir* d'apprendre au *projet* de comparer les différentes sources possibles pour apprendre.

Le résultat du deuxième serait, compte tenu des goûts et des idées du demandeur et étant donné les caractères du savoir recherché (technique, littéraire, scientifique, artistique...) de reconnaître quelles sont les meilleures sources, la meilleure manière de les utiliser, les meilleurs résultats à en tirer.

Bien entendu, ces deux entretiens peuvent être bloqués en un seul mais il serait mieux de les séparer car *les deux résultats recherchés sont en opposition*.

Entretien n° 1 - attitude d'ouverture maxima de l'esprit pour un travail à tâtons «essai - erreur». On étale tout sur la table. Il s'agit de susciter le désir de tâter à différentes sources avec une certaine lecture rapide (début - fin de l'article ou du livre, table des matières, résumé de l'article de couverture...) pour avoir le panorama le plus large possible sur les degrés de connaissances possibles, le genre de langages, les rapports de l'image avec le texte... Une espèce de lecture-kaléidoscope qui doit donner le désir d'aller plus avant...

Entretien n° 2 - c'est exactement le contraire : il s'agit de choisir ses sources et d'éliminer les autres. Il est destiné à produire un plan de travail ajusté à la demande du «client». Ainsi donc se pose la question : «Comment me concentrer le mieux possible pour avoir la meilleure réponse possible à la question que je me pose, ceci dans le minimum de temps, avec l'effort approprié le plus justement, avec le plaisir le plus grand ou la peine la plus légère ?»...

En définitive, le cheminement empathique consiste essentiellement à aller de l'affectif à l'intellectuel. En partant d'un désir simple, il s'agit de comprendre la structure globale de la curiosité de la personne. En quoi consiste cette curiosité et comment la satisfaire au mieux ?

Comment faire pour motiver ?

* Aider les jeunes à se guider dans le choix des meilleures sources : bibliographies, dictionnaires, encyclopédies... donc, leur apprendre à les identifier.

*Pratiquer un entraînement afin d'ouvrir le chemin de l'activité documentaire dans trois cas :

- traitement d'une recherche personnelle
- ce qu'on appelle «travail indépendant ou autonome»
- pour une question de cours, travail de classe obligatoire dans le cadre du programme.

1er cas - recherche personnelle

Le premier niveau de la recherche : chercher à s'exprimer.

Quand quelqu'un doit *s'exprimer* pour faire une lettre, un devoir, un article, un exposé sur un sujet, il est obligé d'avoir les mots justes. Il va donc consulter le petit Larousse, puis le gros Larousse, puis le Robert... On passe ainsi du mot propre au mot analogique. Toute une recherche documentaire possible sur la langue est déjà là.

2ème niveau - le recours au milieu

C'est un nouveau questionnement, celui du milieu, mais là aussi, on peut se faire aider par des documents, par exemple des livres sur l'analyse du milieu.

Comment passer de la conversation ordinaire à l'interview de personnes spécialisées et comment passer des degrés de la formation dispersée (télé, radio, cinéma, presse) à la formation concentrée ?

3ème niveau - Le recours à la documentation

Si le milieu ne contient pas la connaissance recherchée, le recours à la documentation s'impose en dernier ressort. En fait, à chacun de ces trois niveaux, on peut, nous l'avons montré, se faire aider par des documents.

Là commence réellement la question : qu'est-ce que ces sources documentaires et comment s'en servir ?

2ème cas - Le travail indépendant

En ce qui concerne le «Travail indépendant» ou autonome, il faut distinguer son sens initial de «recherche personnelle» et les extensions qui en ont été faites dans la pratique aux U.S.A. comme en France, comme le prouve le texte d'Hassenforder.

Qu'est-ce que le travail indépendant ? (21)

La définition suivante en est donnée :

«Le travail indépendant est une activité où l'on apprend (learning activity) dont la motivation repose largement sur les objectifs que l'étudiant se donne lui-même et qui trouve largement sa gratification en fonction des valeurs intrinsèques de l'élève.

Lorsqu'elle est entreprise sous les auspices de l'enseignement secondaire, cette activité est quelque peu indépendante des formes d'organisation traditionnelle de l'école -comme la classe- et de la pédagogie dominante actuelle et elle utilise les prestations des enseignants et des autres personnels comme une ressource pour l'élève» (22).

En résumé le travail indépendant repose sur la motivation de l'élève et non sur les prescriptions de l'enseignant. C'est un travail individuel librement choisi et librement mené à la différence d'autres formes de travail individualisé dont l'exécution est étroitement dirigée.

Le travail indépendant, après l'attention première qui est portée à toute nouveauté, continue-t-il à se développer aux Etats-Unis ?

Le nombre d'études portant sur la question a continué à augmenter au cours des dernières années et ce fait témoigne d'un progrès de la pratique correspondante. Cependant, le terme de «travail indépendant» n'est plus toujours employé dans le sens initial, c'est-à-dire pour désigner une recherche personnelle.

L'appellation est maintenant parfois employée pour indiquer le contenu des périodes libres prévues dans les emplois du temps alors qu'il n'est pas sûr que les élèves consacrent ce temps qui leur est laissé à un vrai travail indépendant. De même le terme est quelquefois utilisé pour désigner des formes d'enseignement individualisé faisant appel à des matériaux programmés ou semi programmés. La aussi, le terme est employé abusivement puisque le travail indépendant se caractérise par l'initiative personnelle de l'élève dans l'élaboration et la réalisation de l'étude.

(21) INRP - Le travail indépendant dans l'enseignement secondaire. U.S.A. Bilan 1972 d'après l'étude de synthèse de W.N. Alexander et W.I. Burke - Université de Floride

(22) Définition d'ALEXANDER et de HINES reprise par les auteurs de l'article (p. 102)

Si les risques de confusion dans la terminologie apparaissent ainsi, il semble bien pourtant que le travail indépendant proprement dit se développe néanmoins. Cette tendance apparaît dans les comptes rendus d'enquêtes locales. Comme en 1965, le travail indépendant s'effectue particulièrement dans certains domaines: l'anglais, les études sociales, les sciences et les mathématiques, les langues étrangères et les arts. On constate généralement que l'expérience ne déçoit pas. Les administrateurs scolaires et les enseignants qui se sont engagés dans cette voie s'avèrent très favorables à la poursuite de l'entreprise et à l'expansion du travail indépendant.

Il existe, en fait, 4 types, en allant du plus directif au moins directif.

A	B	C	D
Thème défini	Thème défini	Th. non défini	Th. non défini
Méthode définie	Méth. non déf.	Méth. définie	Méth. non déf.

- a) pourquoi ce travail est-il considéré comme «indépendant» et en quoi consiste cette «indépendance» ?:
 - se sortir de l'enseignement didactique
 - apprendre par soi-même (l'idée de l'individualisation de l'enseignement est une très vieille idée, cf. l'Education Nouvelle).

- b) *par lequel commencer l'apprentissage* ? Chaque fois, nous nous demanderons comment motiver l'élève au travail qu'il entreprend.

* Le plus facile : C (thème au choix mais méthode définie). L'activité documentaire est donc guidée et l'enfant motivé.

* puis A : (thème et méthode définis)

Ceci suppose, chez l'éducateur, une conscience claire de cette méthode.

* puis arrive D sur un sujet qui passionne l'élève

* enfin B : sur un sujet délimité, il a le choix de la méthode, ce qui suppose qu'on lui en a donné une précédemment.

3ème cas, le plus ardu : la question de cours

Comment motiver à un programme ou un travail obligatoire !
Pourquoi ce type de recherche documentaire concernant le programme scolaire ?

D'abord, c'est évident, parce qu'il y a des programmes imposés par les nécessités de la vie sociale à une époque (cf. Durkheim: pourquoi l'enseignement obligatoire dans une société ?)

Cette remarque pose le problème de la motivation des individus à des activités imposées par la société. Il y a bien l'objection d'Illich: rendre l'école volontaire. Nous y opposerons *trois objections majeures* :

la 1ère - les cultures qui en résulteraient seraient probablement tronquées, parcellaires, limitées à l'utilité immédiate ou à la passion du moment et il serait très difficile d'avoir une culture commune dans une société. Que serait alors le ciment social d'une telle société, le fonds culturel commun ?

la 2ème - Une dynamique volontaire de l'enseignement favoriserait grandement l'écart social entre les classes privilégiées et les autres.

la 3ème - Comment répondre à la demande des familles, préparer aux examens, à une carrière... ?

Il est donc indispensable de faire accepter un minimum obligatoire dans les contenus de l'enseignement. Il faut éviter de réduire l'activité documentaire à l'étude du cours, mais également résister à l'utopie qui consiste à exclure le programme du travail documentaire.

Il est nécessaire d'avoir une vraie méthode pour conduire sa pensée.

Nous tenons à dénoncer deux illusions :

- Celle du spontanéisme. C'est là que Rogers trouve ses limites. Son ouvrage, «le Développement de la Personne» (23) manifeste une ignorance du conditionnement social. Le spontané, ne l'oublions pas, c'est le plus souvent, le social.

- L'illusion, nous y revenons, que l'expérience peut permettre à la longue à chacun, y compris les plus jeunes, de se créer sa propre méthode.

Cette méthode, c'est, nous l'avons dit, l'apprentissage à la formulation d'un problème par la recherche documentaire.

*

Comment apprendre à se poser des questions et à questionner un texte ?

D'abord, pourquoi rechercher un document si l'on ne se pose, face à ce document, aucun problème ?

(23) C. Rogers - Le développement de la personne, Dunod, 1970.

Si l'individu croit savoir ou est indifférent au savoir, il n'y a pas de recherche documentaire.

Il s'agit de transformer l'ignorance vulgaire de l'élève en ignorance savante pour arriver au questionnement documentaire. Sur le plan théorique, entre la pédagogie des connaissances dont le «modèle» est cher à Snyders (24) et la pédagogie des attitudes (cf. Piaget), nous pensons que l'essentiel c'est la *pédagogie du questionnement* car elle ouvre tout à la fois vers l'acquisition des connaissances et vers la modification des attitudes.

Les documentalistes et les enseignants doivent devenir des conseillers d'orientation culturelle et, en tant que tels, être d'abord, avant tout, des «questionneurs» et des «éveilleurs de questionnement».

Comment apprendre à se guider dans les différents genres de documents par différents types de questionnement, soit pour passer des pratiques plus ou moins routinières, dans les habitudes des «copains», de la famille, des médias quotidiens, du quartier, à des idées plus ou moins originales, soit en sens inverse, pour intégrer les connaissances livresques à l'amélioration des pratiques de tous les jours. Comment prendre en compte l'expérience, réintégrer l'action dans l'étude de la connaissance ?

Ce mouvement dialectique de la pratique aux idées et des idées à la pratique est décisif pour la recherche ou l'exploitation d'une source documentaire. Comment s'y entraîner ? Comment susciter sans cesse le mouvement dialectique ? Comment le simplifier, le graduer sans le caricaturer en vue d'un apprentissage efficace au questionnement du document ?

Apprendre à manier, selon les contenus et les circonstances, cinq questions générales, constitutives de toute pensée active et de toute action réfléchie, devrait faire partie d'une préparation méthodique au travail documentaire volontaire :

1 — *Qu'est-ce qui va ou ne va pas ?*

Cette question permet la description, neutre ou critique, des situations dans le contenu des récits, l'exposé des données dans un rapport, un journal, un roman, un article ou un ouvrage scientifique qui exposent des faits, sans explications ni interprétation, au moins apparentes.

2 — *Pourquoi cela va ou ne va pas ?*

Cette question permet de détecter le champ des analyses subjectives ou objectives qui tendent à exprimer les causes, les lois ou théories explicatives ou interprétatives d'une situation.

Elle est particulièrement utile dans l'analyse de contenu des revues, romans à idées, essais, ouvrages scientifiques ou philosophiques.

3 - *Que faudrait-il souhaiter pour que ça aille mieux ?*

Cette question permet d'interroger les critères de préférence, les *valeurs*, les idéologies, les *doctrines*, explicites ou implicites des auteurs ou acteurs. Elle s'applique particulièrement aux énoncés de types éthiques, esthétiques, politiques, métaphysiques ou religieux.

4 - *Que faire ? Comment et dans quelles conditions ?*

Cette question permet d'identifier les *finalités* ou les *objectifs*, les *moyens* ou les *méthodes* des acteurs et auteurs dans tous les types de contenus, mais particulièrement dans les documents pratiques, les ouvrages techniques, les outils de stratégie et de tactique d'action.

5 - *Avec quels résultats probables ?*

Un tel questionnement apparaît simple à énoncer. Apprendre à le pratiquer en l'ajustant à chaque situation est très difficile. Cela suppose : analyse de soi, élimination d'attitudes fausses ou inefficaces, alternances, répétition, progression, jeu, en bref un ENTRAÎNEMENT.

Ce sont ces cinq questions qu'il faut se poser car elles créent un *cheminement documentaire*. Ce questionnement est d'une explication très variée selon les sujets. S'il n'est pas mécanique, il permet d'identifier et d'analyser des types de pensée hétérogènes dont l'importance varie dans chaque cas : penser affectif ou objectif, probabiliste, axiologique ou praxéologique : cette opération est une condition préalable à toute «synthèse» pertinente. C'est un questionnement de *mise en relation* d'éléments hétérogènes d'un contenu quelconque ; sinon, comment réussir des «synthèses»? C'est un premier entraînement. Les catégories d'analyse sont de type cyclique par rapport aux catégories de la logique qui sont de type linéaire. Mais ce n'est pas suffisant. *Comment sur chacun de ces plans, ainsi découpés, pouvoir comparer, distinguer, choisir* le plus important ou détecter le flou, la lacune, le parti pris, les *points de vue opposés sur les mêmes aspects, les idées d'aujourd'hui empruntées aux situations d'hier*, etc. Ce sont des opérations nécessaires à toute sélection, résumé, condensation. Elles relèvent d'un autre entraînement, l'entraînement à la *représentation* précise d'un contenu : son étendue, ses limites, ses points forts, ses points faibles... L'entraînement au maniement adéquat de ces doubles opérations, de mise en relation et de représentation dans l'analyse de contenu, nous paraît le fondement le plus important de l'apprentissage à la curiosité et à la capacité de se documenter utilement. Une telle méthode pourrait s'apparenter à la méthode générale dite d'Entraînement Mental (25) appliquée à l'autoformation.

(25) J.-F. CHOSSON. L'Entraînement Mental - Seuil 1971
J. Dumazedier et H. de Gisors - Autoformation et Lecture documentaire - ADRAC 1978
Stages organisés par Peuple et Culture - 27, rue Cassette - 75006 Paris

En résumé, apprendre à transformer une question simple d'action en un ensemble d'alternatives, chacune étant une source de questions pertinentes sur les résultats de telle décision plutôt que de telle autre ou de tel moyen plutôt que de tel autre.

*

L'apprentissage au travail documentaire

Le travail sur les sources (comment les questionner avec le plus d'efficacité possible).

Les défauts les plus habituels du travail documentaire - à combattre par l'action du documentaliste-conseil.

1) *La tendance la plus fréquente du travail documentaire, c'est le recopiage.*

Le sujet reproduit purement et simplement le document, c'est un travail mécanique, d'où la nécessité d'un apprentissage à la pensée sélective, critique et inventive dans le travail documentaire. Le 1er travail à faire concerne la *sélection des contenus* qui sont dans le sujet et l'élimination de ceux qui sont hors sujet.

2) *Quand l'individu a retenu uniquement ce qui concerne son sujet, comment va-t-il le traiter, ce sujet ?* Là encore, une attitude courante relève du recopiage pur et simple, pour sortir de cette attitude passive. La 1ère démarche à acquérir est la *démarche du questionnement d'un contenu.*

Comment passer d'un intérêt vague à une question précise ?

Comment, en partant d'une question précise, *hierarchiser les questions* qui s'enchaînent en questions importantes et questions secondaires ? D'où la nécessité d'un apprentissage au questionnement méthodique qui oriente avec efficacité le travail documentaire.

Le risque pour l'individu, indépendamment d'un programme imposé ou d'un travail de groupe, est de *développer une pensée unilatérale* qui elle-même peut devenir facilement étroite, sectaire, renforçant les préjugés au lieu de donner les moyens de s'en affranchir, réduisant les opinions les plus légitimes à des croyances naïves.

D'où la nécessité d'un *apprentissage au questionnement critique* soit par analogie, soit par opposition des *points de vue.*

Par exemple : opposer Pascal et Voltaire ; comparer le Don Juan de Molière et celui de Camus ; 2 témoignages différents sur l'adolescence, celui de Colette et le Grand Meaulnes... La pensée critique est facilitée par la confrontation de points de vue différents, c'est ce qui nourrit. Le questionnement, apprend donc à se distancer des autorités, des vedettes, de la famille, de la télé, du cinéma, des chansons... afin de relativiser les points de vue qui orientent ce questionnement, afin que le point de vue scientifique soit distinct

du point de vue scientifique, qu'un point de vue pratique connaisse ses limites, qu'une croyance ne tourne pas au sectarisme !

D'où la nécessité d'un apprentissage à la relativité du questionnement par rapport à un sentiment, une foi, une vue philosophique...

3) un autre défaut à éviter dans le travail documentaire est l'enfermement dans un mode de connaissance ignorant les autres : mode de connaissance littéraire, scientifique, pratique...

D'où la nécessité d'un apprentissage aux ressources et aux contraintes des différents modes de connaissance en fonction du problème qu'on veut traiter.

Le danger, pour les débutants, c'est la confusion des modes de connaissance, mis sur le même plan : un art de la vulgarisation de qualité et une technique de la vulgarisation à sensation, une étude originale sur Freud, St Thomas.... et un article de vulgarisation où la pensée est défigurée, dénaturée par le préjugé et l'ignorance. On confond des sources journalistiques dont les unes sont fondées et d'autres ne reposent sur aucun fondement sérieux...

D'où la nécessité d'un apprentissage à l'identification du choix et à la critique des différents niveaux de contenus documentaires.

Nécessité de bien comprendre ce qu'est une lecture pertinente en fonction du problème posé.

Pourquoi et comment se défendre contre l'abus des sources inutiles ?

Pourquoi ?

Nous sommes dans une période d'inflation de l'information. Des enquêtes de 1973 sur le comportement culturel des Français montrent que 4 à 5 heures de messages issus de machines se déversent sur nous chaque jour...

D'où la nécessité d'apprendre à se défendre contre l'invasion des messages inutiles ou déplaisants.

Comment aussi passer de l'information subie à l'information choisie ?

Comment transformer une source d'information subie en une source d'information choisie ?

Face au livre, aux affiches, à la radio, à la télé, apprendre à sélectionner un message qui soit une réponse à *ton problème* au lieu d'oublier tes problèmes personnels pour suivre tous les messages qui te ballottent autour des questions des autres. La situation est peu différente dans un centre de documentation ou dans la vie ; c'est un cas particulier de sources d'information, mais comme dans la rue on peut très bien y perdre son temps. Qu'y faire, répondre à quelles questions ?...

Comment identifier les sources documentaires les plus pertinentes ?

Comment faire une Table d'orientation documentaire compréhensible par les jeunes où ils puissent se repérer comme dans les tables d'orientation touristiques ?

Il ne s'agit pas de faire une classification des sciences ni de faire concurrence à Dewey ni de distinguer classification et classement ; là n'est pas la question.

Il s'agit en fonction de problèmes empruntés à la vie (qu'est-ce que l'éducation nouvelle par ex...) ou de problèmes de la connaissance (littérature, sc. nat...) de voir comment favoriser l'orientation d'un élève dans le monde des documents qui sont à sa disposition au CAD ou ailleurs.

Il y a 2 défauts à combattre pour trouver la documentation pertinente :

- lire trop
- ne pas lire assez

Comment lire le plus rapidement possible avec un minimum de perte d'information pertinente ? Il est indispensable, ce faisant de démystifier l'œuvre comme un tout intouchable y compris en littérature... *Le livre doit être pris comme un instrument pour traiter des questions.* Evitons surtout la lecture linéaire où les jeunes copient. Opposons recopiage et confrontation au lieu de recopier des textes, confrontons des textes différents.

Construction d'un champ pertinent

Qu'est-ce en effet que la pertinence ? Construire un champ pertinent, c'est réaliser un groupement artificiel de sources en fonction d'un meilleur traitement possible d'un problème du point de vue du temps disponible, des sources disponibles, du niveau d'exigence (objectifs, ressource, contrainte)

Choix de la pertinence - Comment établir la typologie de ce type de travail selon 3 critères.

- critères d'orientation
- critères de genre de connaissances
- critères de niveau de connaissances

1er critère :

A quoi est destinée la documentation --- choix du type de travail documentaire selon des objectifs : ex : objectif d'action par la communication, informer ou mieux connaître son milieu ou se documenter pour ses études...

Le 2ème : *Modes de connaissance différents* (connaissances pratiques, littéraires, scientifiques, incluant les connaissances religieuses)

Le 3ème : *Les niveaux*

- niveau supérieur : chercheur, inventeur, créateur, créations de connaissances originales

- niveau moyen : vulgarisation, diffusion pour des amateurs, des initiés, des intellectuels.

- niveau élémentaire : vulgarisation la plus générale : 2 cas : vulgarisation honnête respectueuse des règles de la connaissance. vulgarisation malhonnête : défiguration, dégradation de la connaissance, recherche de la sensation plus que la vérité.

Quel est le genre d'information dominante que l'on cherche?

Cherche-t-on seulement à délimiter le problème et les différentes positions qui s'affrontent, nous avons un contenu débat pouvant déboucher sur un cercle débat.

Veut-on une information sur ce qui ne va pas dans une situation réelle ? (fait, statistique...) nous avons un cercle d'analyse. Nous intéressons-nous aux orientations générales d'une politique ? à une morale personnelle ? C'est un cercle pratique (but, moyens, méthodes)

Sélection de sources documentaires selon les critères d'utilisation théorique.

Devant le document, l'œil est souvent embarrassé, parce que l'esprit est incertain, les types de lecture sont nombreux, ils diffèrent selon de nombreux critères. Il en est un qui est primordial : c'est le degré d'activité critique ou créatrice qu'y introduit le lecteur : comment éviter cette confusion si fréquente entre l'objectivité du contenu et la subjectivité du lecteur ? A l'inverse, comment éviter le simple recopiage dont nous avons parlé plus haut ? A quelle condition, la lecture d'un document peut-elle fournir des questions à poser de façon créatrice à un autre contenu de lecture ou d'expérience ? D'où l'apprentissage nécessaire à bien distinguer et à pratiquer pleinement sans confusion *trois types de lecture* : que l'on peut appeler *lecture compréhensive, critique ou inventive*.

La lecture compréhensive analyse le contenu d'un texte, découvre sa structure par un questionnement intérieur du point de vue central adopté par l'auteur lui-même. Elle suspend le jugement. Elle n'ajoute rien, ne retranche rien. Elle conserve dans la réduction toutes les proportions de l'ensemble selon les mots mêmes employés par l'auteur.

La lecture critique introduit clairement un point de vue bien défini, qu'elle préfère à celui de l'auteur. Que ce soient des faits empruntés à d'autres sources ou des idées d'une autre inspiration ou les deux. Ainsi s'élabore un cadre de référence qui permet sans ambiguïté d'affecter un signe positif ou négatif aux items du contenu décodé. Comparer son propre cadre référence à celui de l'auteur afin d'élaborer son propre code de référence.

Enfin, *la lecture inventive* transforme les contenus en réponses à des questions et à ces questions, le lecteur peut apporter d'autres réponses empruntées à d'autres documents. «Le meilleur livre est celui dont la moitié est écrite par le lecteur» aimait dire Voltaire. D'accord, mais mieux vaut apprendre à bien distinguer la part de l'auteur et la part du lecteur, sinon la plupart des résumés, contenus ou synthèses du travail indépendant ne sont qu'encouragement à la connaissance confuse, approximative ou ambiguë.

Quels sont les résultats du travail documentaire ? L'évaluation en ce domaine est encore peu développée. Une recherche américaine datée de 1972 s'efforce d'apporter quelques éléments de réponse (1) «Une conclusion apparaît dans la plupart des cas. On ne trouve guère de différences importantes dans les résultats scolaires entre les élèves recevant un enseignement en classe et ceux qui s'instruisent librement en dehors des structures traditionnelles. Au regard de ces études, il semble bien que le temps consacré par le professeur à un enseignement magistral soit bien souvent peu efficace puisque les élèves travaillant individuellement sans leur concours, rencontrent un égal succès...»
Combien ne pourrait-on faire mieux avec un peu de méthode?!!

Cette formation au travail documentaire autonome, aspect majeur de l'éducation aujourd'hui orienté vers la formation permanente, ne devrait pas être marginale, mais centrale. Le documentaliste et le professeur devraient de plus en plus être des *conseillers d'autoformation* pour les élèves.

Ils devraient recevoir une formation pédagogique et sociologique d'un type nouveau adapté aux exigences de l'apprentissage des élèves à la formation permanente par l'usage critique de l'information et l'usage rationnel de la documentation.

Les professeurs devraient orienter leurs cours vers un apprentissage au désir et à la capacité de s'autoformer en permanence.

Une telle orientation supposerait beaucoup de réformes non seulement de structures mais de mentalités.
Ce sera long.

Hélène De Gisors

(1) Hassenforder - Le Travail Indépendant aux U.S.A. - 1972 - op. cit.

TABLE DES MATIERES**INTRODUCTION**

Le document enseigne et renseigne	5
Organiser sa pensée	7

Première partie**QUELQUES ASPECTS TECHNIQUES DE LA CLASSIFICATION**

Le document, élément de connaissance stabilisé	12
Le document, objet réel	13
L'action de classification	15
La classification alphabétique	16
La classification numérique	17
La classification alphanumérique	20
La classification idéologique ou analogique	20
La classification chronologique	22
La classification géographique	23
Après la classification, un classement vivant	23
Les documents de documents ou documents «seconds»	24
Le symbole, document par excellence	26
Les qualités d'un bon classement	27
Une bonne analyse documentaire	28

Deuxième partie**QUELQUES ASPECTS MATERIELS**

La documentation personnelle et familiale	31
La documentation scolaire	35
L'art de prendre et de conserver des notes	36
La documentation dans les entreprises	40
Les matériels de classement	42
Installation et entretien de la documentation	44
Les archives	46
Les tendances modernes de classement	48

Troisième partie

QUÉLQUES ASPECTS PSYCHOLOGIQUES

La valeur d'un document	51
Les personnages de la chaîne documentaire	54
Les éléments de la chaîne documentaire	56
La traduction des documents	61
Les bibliothèques et les centres de documentation	62
L'automatisation des recherches documentaires	64

CONCLUSIONS	67
PÉTIT LEXIQUE	69
QUÉLQUES ORGANISMES DE DOCUMENTATION	70

Roland Laude

Comment se documenter
Le Centurion 1968

Une bonne analyse documentaire

Nous avons déjà insisté sur l'importance d'une analyse judicieuse et objective de la documentation ; c'est là un des problèmes les plus difficiles de la documentologie. Il faut en fait une très grande expérience du contenu des documents pour porter un jugement de valeur, voire pour résumer, des textes de haute technicité ou à caractère purement informatif. Le problème des points de vue ou des facettes, c'est-à-dire des angles sous lesquels on peut voir un document est un autre problème difficile déjà évoqué. Voici un exemple des plus simples concernant un objet très concret comme une brique ; cet objet peut être ANALYSE avec des points de vue aussi différents que : sa composition chimique, son poids, sa valeur, son utilisation, sa forme, son volume, sa couleur etc. Si donc pour un objet SIMPLE il est possible de procéder à des analyses portant sur de nombreuses caractéristiques, A PLUS FORTE RAISON POUR DES DOCUMENTS COMPLEXES ET ABSTRAITS. En réalité, heureusement, mis à part l'objectif d'une documentation universelle, les objectifs des autres documentations sont plus limités et ne concernent que des aspects plus ou moins techniques PRÉCIS. Encore faut-il que l'analyste les connaisse parfaitement et puisse en apprécier la valeur.

Ce problème est bien connu des éditeurs qui, avant de lancer sur le marché de leurs lecteurs un nouvel ouvrage, soumettent d'abord le manuscrit à un COMITE DE LECTURE de spécialistes ou d'hommes cultivés qui ANALYSERONT le texte et porteront un jugement motivé quant à sa valeur, aux idées originales qu'il contient et dans l'ensemble estimeront l'intérêt qu'il présente au point de vue informatif, ludique, ou scientifique, POUR UN PUBLIC DONNE

Dans certains centres documentaires l'analyse est codifiée et les fiches d'analyse doivent obligatoirement porter un jugement relativement aux points suivants (outre l'état civil et les dimensions matérielles : format, nombre de pages, etc.).

Résumé du document en cinq à dix lignes :
 Idées nouvelles et originales ;
 Points de vue de l'auteur ;
 Clarté, style, illustrations, schémas, diagrammes, annexes ;
 Objectivité, valeur de l'argumentation ;
 Cohérence, structuration ;
 Profondeur, abstraction, valeur scientifique ou technique ;
 Références, sérieux, citations ;
 Intérêt général et particulier.

Tous ces points sont cotés de 0 à 5, par exemple, pour permettre des comparaisons, donc des choix et FAIRE ainsi GAGNER AUX UTILISATEURS UN TEMPS TOUJOURS PRECIEUX.

En effet le titre d'un document ou sa description très sommaire ne s'avèrent pas toujours suffisants.

Certains titres sont même souvent trompeurs. Il nous souvient d'un ouvrage intitulé : *Problèmes humains de l'entreprise* qui traitait en fait...de comptabilité.

L'Association internationale des Documentalistes et Techniciens de l'Information préconise depuis longtemps que TOUS les documents, qu'ils soient d'ordre scientifique, technique ou littéraire soient NORMALISES quant à leur présentation et à leur publication et surtout quant aux ANALYSES qui en sont faites. Que demande-t-on en effet à une analyse ? d'une part, de permettre un bon résumé permettant à tout intéressé de se rendre compte du contenu et de la forme du document, d'autre part, de mettre au point un certain nombre de descriptions conformes à un plan de classification déjà adopté et permettant de retrouver rapidement le document malgré des points de vues différents.

Or, il serait très intéressant que l'analyse fasse partie du document lui-même et soit prévue par l'éditeur ou par l'auteur. Certaines revues adoptent déjà ce procédé en publiant des extraits-résumés, des sommaires, appelés aussi SYNOPSES ; les éditeurs publient également des catalogues qui sont plus que des listes énumératives alphabétiques des ouvrages qu'ils proposent. Naturellement de telles analyses sont toujours favorables ; elles se rapprochent plutôt des textes publicitaires que de résumés objectifs. Mais en dépit de leurs déviations partisans bien explicables, ces analyses permettent d'être regroupées et classées dans une publication spéciale. Une telle publication présente le plus haut intérêt en raison de ce qu'elle constitue un ensemble de documents seconds déjà classés, ce qui évite de longs et fastidieux travaux matériels et intellectuels de la part des documentalistes, pas toujours très qualifiés dans toutes les disciplines qu'ils ont à connaître.

Ce système de PRE-DOCUMENTATION s'il était réalisé effectivement pour toutes les publications, joint à l'utilisation rationnelle, de tous les procédés de reproduction, rendrait précisément inutile l'établissement de catalogues ultérieurs et le classique travail post-documentaire. BEAUCOUP PENSENT QUE CE N'EST QU'AU PRIX DE CET EFFORT INTERNATIONAL DE NORMALISATION ET D'ORGANISATION DE LA DOCUMENTATION QUE NOTRE MONDE TECHNIQUE POURRA MAITRISER SANS DOMMAGE LA MULTITUDE DE DOCUMENTS QUI NOUS SUBMERGE ACTUELLEMENT ET DONT NOUS NE POUVONS PLUS NOUS PASSER.

Roland Laude

Comment se documenter - Le Centurion 1968

AUTOFORMATION ET ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Pour attachant qu'il soit à bien des égards, le monde où nous vivons ne laisse pas d'étonner celui qui parvient à s'éloigner un peu du tumulte pour se livrer à quelques observations simples. On a, pendant des années, encouragé la création de grands ensembles urbains et, de manière plus générale, le développement des équipements collectifs et voici que l'on s'avise, en ayant l'air de faire une découverte extraordinaire, que les hommes ne s'y sentent plus à l'aise. Et pourtant, on était persuadé alors d'apporter une réponse aux besoins des «hommes de ce temps», comme on croyait sincèrement que les moyens de communication de masse allaient jouer un rôle déterminant dans le domaine de la formation.

On se porte aujourd'hui de l'autre côté, de manière tout aussi exclusive, et l'on chante les vertus de la vie à la campagne ou les agréments de la maison individuelle, au risque de provoquer encore, entre autres conséquences dommageables, l'apparition d'un phénomène collectif, en présupposant que ce qui paraît être indispensable à la vie du groupe est nécessairement bon pour chacun de ses membres, à tous instants de son existence propre. Cependant, si l'autoroute a sa raison d'être, cela n'exclut pas que l'un ou l'autre des hommes pour qui elle a été construite ait envie, ou besoin, de la quitter à un moment donné pour rejoindre autrement le terme de son voyage.

En matière d'éducation, nous avons aussi, à notre façon, construit nos autoroutes en dessinant des itinéraires qui permettent au plus grand nombre d'atteindre en un temps déterminé les étapes inscrites une fois pour toutes sur la carte établie. Dans ce domaine particulier, les intentions étaient au demeurant tout à fait respectables puisqu'il s'agissait d'ouvrir à tous les membres de la collectivité scolaire une voie qui semblait naguère réservée à un groupe privilégié, mais pourquoi avoir cru ou donné l'impression de croire que Jean-Jacques n'avait décidément rien compris ? Sans doute avons-nous le mérite de nous être ravisés et de reconnaître maintenant que l'enseignement, sous sa forme conventionnelle ne saurait couvrir tout le champ de la formation, que l'enseignement n'est plus le seul détenteur du savoir, que l'apprentissage ne doit pas se limiter à la seule acquisition de connaissances et de mécanismes. Le propos est devenu banal : il faut avant tout apprendre à apprendre ; mais nous savons bien que cette affirmation dissimule mal l'inquiétude que l'on éprouve lorsqu'on s'interroge sur la suite des opérations qui implique, à l'évidence, des modifications radicales dans les structures de l'enseignement et dans le comportement des partenaires de l'action éducative.

Peut-être convient-il de regarder autour de soi, tout simplement, pour constater que cette évolution a déjà été vécue, dans une certaine mesure, par des institutions ayant vocation d'enseignement. C'est ainsi que le Centre National de Télé-Enseignement a eu la chance d'acquérir une expérience en la matière, parce que sa mission l'appelaient à répondre aux besoins de publics particuliers, c'est-à-dire à trouver des réponses adaptées non seulement à l'attente de formation mais aussi aux conditions dans lesquelles chaque élève est conduit, parfois contraint, à organiser et à effectuer son propre travail. Cet élève est, à plus d'un titre, en situation d'autoformation et l'on est en droit de penser que le dispositif mis en œuvre à son intention constitue l'un des éléments de la solution recherchée au bénéfice des élèves de l'enseignement direct.

Certes, la prétention peut paraître démesurée au regard de l'idée que l'on se fait, à l'ordinaire, de l'enseignement à distance. En effet, que l'on examine ses origines ou que l'on se réfère à ce qui est dit et affiché pour en assurer la promotion, on en revient toujours à l'image d'un enseignement de substitution ou de rattrapage. Bien sûr, on ne manque pas de préciser que c'est tout à l'honneur de l'enseignement à distance que d'être là pour rendre service à tous ceux qui ne peuvent pas ou ne peuvent plus reprendre ou poursuivre des études en empruntant les voies habituelles. Les artisans de l'enseignement à distance partagent aussi ce sentiment, avec la modestie qui convient, sachant bien de surcroît qu'il serait absurde de tenir pour négligeables les possibilités qu'il offre chaque année à des milliers de personnes de tout âge qui croyaient que rien n'était plus possible. Ne serait-il pas tout aussi absurde de nier le rôle que joue l'enseignement direct, sous sa forme conventionnelle, sous prétexte que l'on essaie de faire sa place à l'apprentissage individualisé ?

Cependant, on fait de l'enseignement à distance une présentation bien élémentaire en affirmant, fût-ce avec beaucoup de sympathie, que s'il n'existait pas, il faudrait l'inventer. On en reste, à quelques nuances près, à la conception d'un palliatif et, disons-le, d'un mieux que rien. Si tel était le cas, il ne resterait qu'une chose à faire : quitter prestement le débat en essayant d'obtenir l'indulgence pour s'y être introduit de façon aussi impertinente.

Si l'on entend néanmoins poursuivre le dialogue, il importe de ne pas renoncer à une certaine modestie. Ce n'est pas faire injure à ceux qui ont créé le Centre et qui ont soutenu et développé son action que de dire que l'enseignement à distance n'est pas apparu immédiatement comme un instrument d'autoformation : bien loin de se poser des questions et de se livrer à des spéculations à ce propos, il fallait parer au plus pressé et se mettre simplement au service du public. Cependant, en essayant de remplir convenablement cette

mission, on en est arrivé, au fil des années, à concevoir un appareil de formation spécifique : c'est le public qui, en exprimant des besoins en constante évolution et de plus en plus diversifiés, a déterminé aussi l'évolution de tout le système d'enseignement. Après avoir proposé des préparations par correspondance reproduisant, pour ainsi dire, le modèle de l'enseignement direct, le C.N.T.E. a été amené à imaginer des parcours, des progressions et même de nouvelles formes de distribution des contenus qui soient adaptés aux exigences légitimes des diverses catégories de publics qui s'adressaient à lui. En d'autres termes, l'enseignement à distance en est venu, -sans que l'on puisse prétendre que l'objectif soit absolument atteint dans tous les domaines-, à susciter une relation de formation qui réponde autant qu'il est possible, aux besoins et aux attentes de chacun des demandeurs. Dans ces conditions, et avec toutes les réserves d'usage, on peut dire que l'enseignement à distance est en train de se constituer en support de l'autoformation.

Il va de soi que, dans son activité conventionnelle de préparation aux examens, le C.N.T.E. propose, par nécessité et par égard pour la confiance qu'on lui témoigne, une formation relativement encadrée qui semble laisser peu de place à l'initiative individuelle. A quoi l'on pourrait répondre que c'est la loi du genre, mais il convient d'aller plus loin, au-delà de l'apparence : la nature même de cet enseignement fait que cet encadrement est, en réalité, moins contraignant qu'il n'y paraît, ne serait-ce que parce que les partenaires de formation sont éloignés l'un de l'autre dans l'espace et dans le temps. Les implications en sont presque évidentes : au lieu de vouloir obstinément se livrer à un dosage savamment étudié que viendraient perturber les retards de transmission ou les difficultés personnelles de l'utilisateur, ne vaut-il pas mieux mettre à sa disposition, sous une forme appropriée, un ensemble structuré de formation dont-il puisse tirer le meilleur profit en organisant sa propre activité d'apprentissage ?

Cette affirmation en forme d'interrogation peut paraître un peu inconséquente ; convenons-en, un commentaire s'impose. C'est à dessein que nous avons parlé de la relation de formation et il faudrait être bien sot pour parler d'« enseignement » s'il ne s'agissait en fin de compte que de diffuser des documents préparés, par nécessité, à l'intention du grand nombre. Où serait cette individualisation dont on parle tant et qui trouve son point d'application dans l'échange qui s'établit périodiquement entre l'élève et le professeur appelé à corriger ses travaux et à le conseiller pour la suite du parcours ? Il convient d'éviter toute méprise : nous restons délibérément à l'écart de la conception d'une sorte de libre-service dont on croirait qu'il remplit son office en étant ouvert à toute heure pour proposer n'importe quoi à n'importe qui. Encourager l'autoformation n'est-ce pas amener progressivement l'élève (le terme même

prend tout son sens en la circonstance) à prendre en charge son projet personnel de formation ? S'il en est ainsi, la démarche impose que l'on s'assure certaines garanties et nous sommes ramenés à une observation dont la banalité ne doit pas faire oublier l'importance; si le maître consent à admettre qu'il n'est plus le seul détenteur du savoir, cela ne saurait le délier de ses obligations en tant que médiateur. Vouloir que «l'autre» s'engage, en toute sérénité, sur la voie de l'apprentissage autonome, c'est aussi accepter de prendre, en toute responsabilité, les dispositions qui rendent possible, et efficace, le parcours solitaire : ainsi, que ce soit au moment du choix, c'est-à-dire de la prise de conscience par l'élève de ses forces et de ses limites, puis de la détermination de l'objectif à atteindre, ou que ce soit en cours de route, il importe pour le maître de se maintenir constamment en état de veille, mais à quoi bon insister, n'est-ce pas le choix que fait d'emblée tout homme qui entre en éducation ?

Si l'on veut bien se placer dans cette perspective, on ne manque pas de voir, en pleine lumière, que l'activité essentielle de l'enseignement à distance ne consiste pas, quoi qu'il paraisse, à diffuser la science en expédiant par la poste, à dates fixes, des cours imprimés sur un papier médiocre alors qu'il serait combien plus raisonnable de renvoyer à des ouvrages spécialisés, s'il ne s'agissait que de transmettre des contenus, en application d'un programme prédéterminé. Il ne faut pas que cet élément, certes nécessaire, du système fasse perdre de vue les autres, sans lesquels il n'aurait plus longtemps de raison d'être. Il s'agit, en effet, aussi et surtout, de faire émerger des objectifs de formation et de les bien déterminer ; pour être en mesure d'apporter une réponse adaptée aux attentes et aux aptitudes des partants on a prévu plusieurs itinéraires possibles permettant d'atteindre l'objectif en un temps plus ou moins long et l'on a reconnu et balisé les parcours ; enfin le dispositif se complète par l'implantation de postes de contrôle, qui sont autant de points de passage obligés où chacun peut faire ses comptes et mesurer l'effort à fournir pour se rendre à l'étape suivante. C'est de ce point de vue que nous considérons l'enseignement à distance comme un système qui intègre l'autoformation tout en respectant une certaine discipline parce qu'elle paraît indissociable de l'acte de formation, à plus forte raison lorsqu'il trouve son expression dans la démarche individuelle.

Lorsqu'on est parvenu à ce point du discours, on se demande s'il est réellement possible, sans paraître franchir définitivement les bornes de la présomption, de formuler quelques hypothèses sur la part que pourrait prendre l'enseignement à distance dans une action visant à développer l'autoformation des jeunes. Au reste, nous pressentons toutes les réactions inévitables et il en est même que nous pouvons rapporter, sans craindre la moindre erreur ; nous les avons si souvent entendues : «On ne sait vraiment plus à quoi ils pensent ! Encore des expériences avec des jeunes, alors qu'ils ont

d'abord à préparer leurs examens et à assurer leur avenir, et que cela n'est déjà pas si facile !» Et pourtant ces propos sont loin d'être dénués de raison et, si nous acquiesçons, ce n'est pas par complaisance, mais bien parce que nous partageons, et pour cause, de telles préoccupations. Dire que, dans le cas particulier, l'enseignement à distance a ouvert à beaucoup la route des examens, c'est dire la vérité, mais ce n'est pas apporter la vraie réponse, car, à tout prendre, ces examens ne représentent qu'un épisode de l'histoire : c'est essentiellement de l'avenir des jeunes qu'il s'agit.

Or, si l'on ne se trompe pas quand on dit que le temps n'est plus où l'enfant pouvait apprendre à l'école tout ce dont il aurait besoin au cours de sa vie d'homme, préparer l'avenir n'est-ce pas mettre tout en œuvre pour que l'homme de demain soit équipé pour une éventuelle randonnée d'autoformation ? Dans ce cas, comme le maître d'école qui se donnait pour tâche d'apprendre à ses élèves à lire, écrire et compter, ne convient-il pas aussi de saisir l'occasion de la formation initiale pour jeter les premières bases de l'autoformation ? On ne saurait s'y tromper : il semble bien que ce qu'on a appelé la démocratisation de l'enseignement ne consiste pas seulement à ouvrir les portes de tous les établissements à ceux qui n'y trouvaient pas place auparavant, mais aussi à faire en sorte qu'après les avoir quittés, en dépit des différences que l'on sait, tous aient acquis au moins les ressources nécessaires pour tenir seuls et ne pas renoncer à poursuivre.

Sans doute est-on en droit de conclure à l'utopie, mais que peut-on opposer alors à l'une des critiques que l'on fait aujourd'hui à l'enseignement formel en soulignant son faible rendement. On a beau jeu de souligner, non sans ironie, la gageure qui consiste à vouloir faire apprendre les mêmes choses aux mêmes heures, à la même cadence (l'énumération peut se développer à loisir) à un groupe d'élèves qui n'ont généralement de commun que l'âge et le lieu de résidence de leurs parents. Bien sûr, le propos est d'une banalité attristante ; selon le cas, il fait sourire ou hurler. Il n'empêche qu'il vaudrait mieux, par précaution, se donner le temps d'y réfléchir un peu...

Dans ce cas, on pourrait être amené à se poser au moins une question : si l'on admet qu'il faille développer l'aptitude à l'autoformation et puisque le cadre rigide de l'enseignement formel ne convient pas à tous les élèves, pourquoi ne pas rechercher une modulation du programme de formation qui permette à l'enseignant de disposer, à l'un ou l'autre moment, de plusieurs gammes de réponses adaptées aux besoins et aux aptitudes qu'il a pu discerner ? Si l'on accepte de retenir cette hypothèse, il n'est pas exagéré de dire que l'enseignement à distance a un rôle à jouer dans une formation ainsi conçue en alternance. Encore faut-il s'entendre. Il n'est pas ques-

tion de proposer, par le biais, une formule concurrentielle dont on aurait tôt fait de dire que ses promoteurs sont animés par des préoccupations d'ordre économique, ce qui, soit dit en passant, serait commettre, entre autres, une grave erreur d'appréciation, du reste assez répandue : l'enseignement à distance n'est généralement très économique que lorsqu'on se soucie peu de répondre exactement aux attentes du public. Il ne s'agit pas davantage d'en rester au stade du palliatif et de la solution de fortune qui peut, le cas échéant, rendre quelque service, mais bien de tirer un autre parti de l'expérience acquise par cette institution particulière, de ses méthodes, de sa manière de traiter les demandes spécifiques, en un mot d'assurer l'intégration de l'enseignement à distance au système général d'éducation.

Cela dit, la tâche est loin d'être aisée, et ce n'est pas une clause de style. Mais aussi faut-il, dans ce domaine comme dans d'autres, savoir ce que l'on veut, et puis, quoi qu'on prétende parfois, les hommes ne manquent pas pour croire qu'il est encore possible, sinon nécessaire, de se lancer dans l'entreprise, même si la quête doit être longue. L'enjeu mérite cette détermination.

Bernard Pagney

LA FORMATION ET AU DELÀ

A PROPOS D'UNE EXPERIENCE D'EDUCATION POPULAIRE

La reconnaissance de l'institution scolaire comme lieu unique et monopolisateur de l'enseignement, de l'éducation, voire aujourd'hui de la socialisation, comme de toute formation, pourrait bien caractériser une tendance importante de notre époque, qu'il s'agisse de l'écho idéologique suscité par la croissance de «l'appareil d'état» scolaire, ou de la trace dans les discours d'une évolution des mentalités vers une demande d'assistance sans cesse plus étendue à l'égard de l'état.

Or, si l'école demeure bien d'abord le lieu d'acquisition et d'organisation des connaissances, elle ne saurait assurer (assumer?) à elle seule la globalité de la formation des individus qui la fréquentent. Moins flagrantes, mais tout aussi efficaces sont les influences de la vie familiale, par exemple, ou des media, quels que soient les jugements que peuvent inspirer leur action sur les enfants et les adolescents.

Que les modèles explicites ou implicites proposés aux jeunes suscitent de la part de ceux-ci adhésion ou refus, il reste que le réseau des instances de formation, «officielles» ou non, ne les met pas, à de rares exceptions près, en position de choisir ni de maîtriser, bref, d'être responsables de leur propre formation, à la mesure des possibilités de chacun. Cependant, il existe, tout au moins en France, un tissu associatif dont l'une des richesses les plus grandes consiste en une expérience déjà longue dans le domaine que l'on appelle communément l'éducation populaire. Devant l'ampleur et la diversité de ce champ, j'ai choisi, sans aucune prétention à l'exemplarité ou à l'examen scientifique, d'évoquer l'expérience de formation originale que propose à 40 000 jeunes environ par an, une de ces associations : les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (C.E.M.E.A.) dans le cadre de la préparation au Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur de Centre de Vacances et de Loisirs (Ministère de la Jeunesse et des Sports).

*

* *

Il ne sera pas question ici de retracer l'histoire de plus de quarante ans d'expérience dans le domaine de la formation. En ce qui concerne les C.E.M.E.A., on se reportera utilement au livre récent de D. BORDAT, (1) qui situe cet organisme sur les deux axes de l'histoire et de l'actualité.

Qu'il suffise de rappeler brièvement que «dans la foulée» des mouvements et des changements sociaux qui accompagnèrent le Front Populaire en France, une population d'enfants et d'adolescents, nouvelle et fort nombreuse accédait, dans le même temps que les parents travailleurs, pour la première fois aux vacances. De ces origines, la formation des animateurs a conservé deux dimensions qui la caractérisent fondamentalement : l'engagement personnel et militant des jeunes qui la choisissent, et l'appréhension du centre de vacances non comme une simple garderie, mais comme un lieu privilégié d'action éducative

Aussi nous faudra-t-il examiner dans un premier temps l'apport de la formation en ce qu'elle est liée au centre de vacances, pour évoquer ensuite ce qui, de cette formation apparemment très limitée, agit sur l'évolution personnelle, voire sur l'engagement professionnel.

*

* *

La formation d'animateur comporte actuellement trois temps, qui peuvent s'échelonner sur deux années : un premier temps, dit «théorique», constitué par un stage de huit jours «avec hébergement», c'est-à-dire en internat, un stage pratique constitué par la première expérience sur le terrain, c'est-à-dire en centre de vacances, un dernier stage, dit «de cinquante heures» (six jours) lui aussi en internat le plus souvent, où l'on se perfectionne et où l'on fait le point sur sa formation.

Il est sans doute bon de rappeler que les C.E.M.E.A., dès leur origine, se sont toujours voulus, tout en assumant un travail important de formation, mouvement d'éducation et de culture ; qu'ils se situent historiquement, avec des aspects qui leur sont particuliers, dans le courant dit «d'éducation nouvelle», travaillant à partir d'expériences de pionniers aussi illustres et différents que FREINET, COUSINET, DECROLY, MONTESSORI, mais aussi H. WALLON (2), sur le terrain qui est le leur. D'où vient, en particulier, le refus actif

(1) D. BORDAT : Les C.E.M.E.A., qu'est-ce que c'est ? Maspéro, Coll. Malgré tout

(2) Voir par exemple la série «Pourquoi Wallon aujourd'hui»

Vers l'éducation Nouvelle N° 308, 309, 310, 319, 320, 322, 328, 330, 331

d'une hiérarchie des valeurs, qu'elle s'attache aux personnes, aux moments ou aux modes de l'action éducative. D'où vient aussi le refus du privilège accordé au discours, au verbal, s'il ne s'articule pas à l'action, à l'«Agir» (3). D'où l'accent mis, en stage comme au centre de vacances, sur le «faire ensemble», sur l'équipe, et sur les relations entre les personnes confrontées dans une tâche commune.

Mais il est évident que ces principes, énumérables pour les besoins de l'exposition, se trouvent, dans la réalité de la formation, repérables à tout moment et mis en application de façon concomittante. Pour ne reparler que du problème de la formation et de l'auto-formation, il est clair que pour les C.E.M.E.A., dans la mesure où ils défendent l'idée que l'autonomie et la responsabilité de chaque individu constituent un progrès indéniable, la prise en main par les formés de leur propre formation est un objectif prioritaire. Objectif qui se retrouve au plan institutionnel, auquel ont travaillé les associations concernées par la préparation au diplôme d'animateur, dans le délai (2 ans) accordé aux animateurs pour se former, avec, ce faisant, la possibilité pour chacun de choisir son moment en fonction de ses obligations et de ses désirs personnels. Objectif qui se vérifie dans les stages, où la prise progressive de responsabilités individuelles fait l'objet du travail de l'équipe d'encadrement avec les stagiaires, ce qui ne va pas sans modulations, car il ne saurait être question de mettre d'entrée de jeu en difficulté des jeunes de 17 ou 18 ans pour qui cette formation est bien souvent la première occasion de prendre seuls leurs responsabilités d'adultes, loin de l'école et de la famille. Il est à cet égard révélateur de relever que beaucoup de stagiaires arrivent au stage accompagnés par leur famille, qui va parfois jusqu'à vérifier la literie où couchera «l'enfant», et à s'inquiéter des relations que celui-ci (ou celle-ci) va établir avec les autres jeunes...

Objectif repérable dans la façon dont se dérouleront les activités proposées, quelles qu'elles soient, pour que ce ne soit pas «la bonne parole» de l'équipe d'encadrement qui détermine telle ou telle action, telle ou telle position, mais pour que chacun, là où il en est de son évolution et de sa réflexion, se situe avec l'aide de l'action et de la réflexion collectives.

Aussi bien ne s'agit-il pas tant d'enseigner des techniques, des procédés, encore que cet aspect de la formation ne soit ni négligeable ni négligé, que de permettre aux stagiaires de se reconnaître en tant qu'éducateurs, et pour cela de réévaluer concrètement quels

(3) Voir les articles du Dr. T. LAINE, Vers l'Education Nouvelle N° 276, 277

principes sous-tendent l'éducation dont ils sont eux-mêmes les porteurs et les produits. Certes l'organisation d'un grand jeu, l'animation d'un atelier bois, la construction d'un cerf-volant, cela ne s'improvise pas. Mais il est tout à fait possible de «bien mener» ces activités sans que personne, adultes ou enfants, y trouve un plaisir ou un enrichissement quelconque. De toute façon, la formation se poursuivra autrement dans d'autres lieux, dans la vie habituelle tout d'abord, que chacun retrouvera après le stage, et qui souvent va se trouver profondément modifiée par la secousse que provoquent en chacun (de nombreuses lettres en témoignent) ces huit jours passés ailleurs ; au centre de vacances ensuite, où les conditions seront radicalement différentes, ne serait-ce qu'à cause de la présence des enfants, à cause d'une équipe de travail qu'il va falloir apprendre à connaître, et où le jeune animateur, la jeune animatrice va avoir, non pas à appliquer quelques recettes réputées infaillibles et transportées du stage théorique, mais bien à «s'essayer» dans la réalité, à mettre à l'épreuve ses facultés de réaction et de réflexion face à telle ou telle situation, en liaison avec les autres animateurs du groupe d'enfants, et, plus largement, avec l'ensemble des adultes de la colonie. En ce sens, toute la part d'expérience personnelle avec laquelle les stagiaires abordent le troisième volet de leur formation, relève déjà en grande partie de l'auto-formation, même si cette expérience (mais laquelle ne l'est pas?) est influencée par les conditions dans lesquelles elle a lieu (conditions matérielles, organisation, relations, etc...). Mais c'est peut-être dans ce qu'elle implique d'autre, que la formation d'animateur peut s'inscrire au mieux dans le champ de l'auto-formation.

*

* *

Il serait sans doute mal venu de parler d'effets secondaires d'une formation quand il est question d'action éducative globale. Cependant, les motivations avec lesquelles les stagiaires animateurs entreprennent leur formation sont le plus souvent en évolution. C'est au stade du troisième moment (stage de 50 heures) que cet écart, clairement exprimé par les intéressés, est le plus sensible quand ils confrontent leur point de vue du moment à leur point de vue de départ. Peut-être faut-il parler d'effets «inattendus», qui, de manière tendancielle, modifient profondément les personnes, leurs comportements, leurs attitudes, leurs choix ; le moins inattendu, d'ailleurs, n'étant pas la découverte progressive de la contradiction existant entre la demande de départ, plus ou moins consciente, et la réalité de la formation et de l'action éducative. Car pour ceux qui arrivent avec l'objectif unique de «se faire de l'argent», de «passer des vacances dans un coin tranquille», ou avec une motivation de l'ordre de «l'amour des enfants», nul doute que les diverses étapes de la formation ne suscitent dans les faits une remise en question,

mais aussi une clarification préalable à toute «prise en main» de leur propre formation. Au-delà, le poids et la valeur de la parole, en tant qu'elle est projet et engagement, parce que la pédagogie des stages les prend effectivement en compte, introduisent une rupture vis-à-vis des pratiques les plus couramment répandues dans les rapports, institutionnels ou non, qu'établit l'éducation scolaire ou familiale entre les adultes et les enfants : nombreux sont les jeunes stagiaires sur qui pèse une histoire où leur propre parole n'a jamais eu aucun poids, où ils n'ont jamais eù, si ce n'est de façon parodique, leur mot à dire. Dans la formation dont je parle, chacun a son mot à dire, chacun est écouté, cru, pris au mot en quelque sorte. Parce que dans les stages d'animateurs la parole comme moyen d'analyser les pratiques passées, de prévoir les pratiques à venir, de conceptualiser, de dédramatiser les tensions qui se produisent inévitablement dans la collectivité, permet à chaque individu d'être sujet à part entière de sa propre formation, ou de conquérir peu à peu ce statut, en toute responsabilité, c'est-à-dire en devenant capable de répondre (au sens fort) de son engagement et de ses actes. Répondre aux autres et devant eux. Car les autres existent. On n'agit jamais seul, mais, peu ou prou, toujours en fonction d'autres, avec eux, qui ont aussi leur mot à dire, et dont le geste, l'acte dans le projet commun sont aussi importants que les miens. L'apport des autres, leur expérience, sont des éléments importants de la formation individuelle. Encore faut-il souvent franchir le pas pour aller vers ceux dont tout nous éloigne au premier abord : d'où l'attention portée par les C.E.M.E.A. dans leurs stages à tout ce qui concerne «le faire ensemble», le «vivre ensemble». D'où le souhait, aussi, d'accueillir des stagiaires aux origines aussi diverses que possible.

Voici un souvenir récent, pris d'un stage au cours duquel un certain malaise existait, plus ou moins exprimé, sans que l'on arrive à en dire vraiment la provenance. Lors d'une réunion en petit groupe (7 à 8 personnes) où l'on faisait le point sur le travail, sur l'avancée de la formation personnelle etc, une des stagiaires, commence à dire qu'elle se sent mal à l'aise dans le groupe, et d'ajouter, en s'adressant à celle qui (hasard ?) se trouvait placée en face d'elle : «toi, d'abord, tu me fais peur». Suit une explication ponctuée de diverses manifestations d'angoisse, puis un grand soulagement, et, dans le déroulement de la suite de la session, une réelle coopération entre les deux personnes qui s'étaient ainsi «accrochées», dont nous avons pu observer qu'elles se retrouvaient souvent pour agir d'une façon particulièrement efficace, en complémentarité, et en s'apportant mutuellement une aide matérielle ou des éléments d'explication.

C'est ainsi que parfois (souvent ?) on ne se doute pas de ce que l'on vient chercher, ni de ce qu'on l'on va trouver dans ce type de formation. Car par delà la pédagogie au sens restreint s'expérimente dans les stages une formation sociale au sens large dont sont

mal évaluées les répercussions sur l'action et le comportement des individus dans d'autres champs que celui du centre de vacances. Mais existe-t-il un champ particulier où tenir compte de l'autre soit une qualité prééminente ?

*

* *

Il est cependant un domaine où peut se mesurer un peu plus facilement l'effet «inattendu» de la formation d'animateurs. Ce n'est pas un hasard par exemple si les C.E.M.E.A., depuis le début des années 50, travaillent dans le secteur de la santé mentale, avec les équipes soignantes des hôpitaux psychiatriques. Le domaine dont je veux parler est celui de la formation professionnelle, particulièrement pour tous ceux qui ont à s'occuper d'éducation, de relation avec des enfants, des adolescents ou des adultes, dans les situations les plus diverses. Que la profession considérée ait donné lieu (comme dans le cas cité plus haut des infirmiers et des médecins, ou dans celui des éducateurs et éducatrices spécialisés) à des actions spécifiques ou non, comme dans ce qui regarde l'enseignement et l'éducation nationale, à quelques exceptions près, le point de départ d'une modification des pratiques professionnelles se trouve dans la formation d'animateurs et l'expérience du centre de vacances, pour beaucoup de ceux qui les ont vécues. Peut-être est-il plus simple de ne parler que des expériences d'enseignants au sens traditionnel du terme. Pour eux, voilà l'occasion de sortir de l'école, et de repenser, sans leur statut institutionnel, leurs relations avec des enfants qui ne sont plus des élèves, alors qu'eux ne sont plus que des adultes. Pour bon nombre d'étudiants engagés dans des études telles qu'elles ne pouvaient guère déboucher sur autre chose que l'enseignement, ce type de formation a été l'occasion de réévaluer l'image qu'ils se faisaient du métier à venir... Les élèves ne sont pas que des individus, définis seulement par la place qu'ils occupent dans les résultats scolaires. Et il est vrai que le fait de les fréquenter seulement quelques heures par jour, dans des situations figées par un certain nombre de contraintes bien connues, ne facilite pas la tâche d'aide des enseignants, dans le domaine de l'acquisition des connaissances. Pourtant les travaux des psychologues, des psychanalystes aussi, nous ont appris que «la paresse», par exemple, ou le délaissement de telle ou telle matière, recouvraient tout autre chose qu'une volonté bonne ou mauvaise de l'élève. D'où la nécessité d'un certain regard, d'une observation soigneuse, dans des circonstances souvent peu aidantes. Et ce regard, cette observation, ce n'est pas seulement sur les lectures théoriques que l'on peut compter pour les acquérir et les maîtriser. Seule une pratique avec des enfants à tous les moments de leur vie peut les permettre. Mais cette observation là n'est qu'un détail, compte tenu de ce que la pratique enseignante traditionnelle oublie le plus souvent, comme

si les relations qu'elle noue dans la classe autour du savoir, des connaissances, ne se situaient qu'au plan le plus pur d'intelligences parfaitement désincarnées. Où, mieux que dans une collectivité entièrement consacrée aux enfants, en dehors de toute exigence extérieure de programmes, d'horaires, etc, peut-on appréhender concrètement que les enfants, les adolescents, ont un corps, que tous les rythmes de leur vie ne sont pas indifférents au regard des activités qu'ils pratiquent, que l'aménagement des espaces, l'organisation des groupes jouent un rôle fondamental dans leur équilibre individuel ? Où peut-on apprendre, mieux qu'au cours d'une formation du type de celle que j'évoquais, qu'une connaissance que l'on s'approprie, que l'on se construit selon sa démarche personnelle, sera plus solide que celle que l'on vous «parachute» ? Quel est enfin le lieu où peuvent s'expérimenter l'efficacité et les difficultés d'un réel travail en équipe ? Les réflexions qui précèdent m'ont été fournies par les nombreux enseignants avec lesquels il m'a été donné de parler de ce que leur pratique d'animateur apportait à leur travail en classe. Un certain nombre d'entre eux m'ont avoué que ce «détour» -là avait été à l'origine de leur choix professionnel. D'autres ont raconté comment les modifications de l'espace, des aménagements, du temps lorsque c'est possible, bref, comment la remise en question de ce qui trop souvent n'est considéré que comme un décor, changeait la pédagogie, le comportement des élèves, leur relation aux matières enseignées.

Je prendrai pour dernier exemple celui de ce principal de collège, vieux militant des centres de vacances, qui y avait appris que parfois le détour est le moyen le plus direct pour atteindre l'objectif souhaité. Il avait réussi à laisser libre, c'est-à-dire sans goudron, dans la cour de son établissement, un espace sur lequel les élèves, pendant les récréations, construisaient des cabanes. Comme des problèmes de territoire se posaient entre des clans rivaux, on se réunissait, et les élèves élaborèrent, en commun, un «règlement des cabanes», dont quelques-uns, avec beaucoup de conscience, se proposèrent comme les garants. Il s'agissait là de cancrs bien affirmés, et dont la réputation d'indiscipline, d'autre part, n'était plus à faire. Etonné mais vigilant, le principal ne dit rien, mais on observa au bout de 2 mois des progrès spectaculaires des cancrs susdits dans les matières «générales», tant il est vrai que la valorisation de tous les champs d'activité des enfants et des jeunes est un puissant moteur de leur réussite scolaire proprement dite.

Point de départ pour des pratiques professionnelles novatrices, incitation à poursuivre dans un autre domaine ce qui a été expérimenté dans le cadre de la formation d'animateurs, c'est ce que j'espère avoir sans trop de lourdeur suggéré dans les lignes qui précèdent à propos de la formation d'animateurs.

*

En guise de conclusion, je dirai que pour moi, la formation, et particulièrement ce que je comprends de l'autoformation, est de tous les instants, de tous les âges. Il se trouve que certains moments sont des éteignoirs, d'autres des déclencheurs d'inventivité et que les effets qu'ils provoquent, dans toutes les dimensions de l'évolution individuelle, sont d'une richesse imprévisible. C'est un de ces moments privilégiés que j'ai simplement essayé d'approcher, sans préjuger du nombre ni de la vérité de telles actions de formation.

Bernard Veck

V I E D E S E V R E S

Journées de l'Inspection Générale

Le thème de la réunion annuelle de l'Inspection Générale, qui s'est tenue du 8 au 12 octobre 1979, était : «L'Education, pour quel homme, pour quelle société ? - Contribution à une pédagogie du temps présent».

Pour tenter de définir les «valeurs d'avenir» propres à éclairer la démarche éducative d'aujourd'hui, on avait fait appel aussi bien à des responsables de l'économie et des syndicats qu'à des chercheurs et professeurs. C'est ainsi que figuraient parmi les intervenants des personnalités d'horizons aussi divers que l'économiste Alfred SAUVY, le Secrétaire Général de la FEN, André HENRY, le biologiste Henri LABORIT, le sociologue Michel CROZIER, le Président du Conseil Economique et Social Gabriel VENTEJOL, le pédagogue catholique Didier PIVETEAU, le démographe Alain GIRARD.

C'est dire la richesse et l'ouverture des discussions qui se sont poursuivies au long de cette semaine. Mais, comme le souligna Monsieur Lucien GEMINARD dans la synthèse finale, «les diagnostics sont difficiles, les remèdes incertains et par suite divers!...». «Il faut accepter de vivre dans un monde dissocié ; on peut, on doit, apprendre à vivre dans l'altérité!...» «L'école est ouverte ou plutôt envahie chaque jour par le monde extérieur. Accepter cette situation comme accepter l'altérité, ce n'est point s'y soumettre, c'est apprendre à y vivre pour la dominer».

Venu apporter à ces journées une conclusion, Monsieur Christian BEULLAC, Ministre de l'Education, a exprimé une certitude et un espoir : «l'école doit changer, elle doit accepter le défi qui lui est jeté» ; sa mission est d'aider les jeunes à y voir clair, mais aussi de les préparer à l'effort et de «susciter chez les futurs adultes la créativité et les pensées divergentes qui leur permettront d'innover»

INFORMATIQUE ET ENSEIGNEMENT

Dans l'entrée du C.I.E.P., au panneau d'affichage, et pendant 3 semaines : «INFORMATIQUE et ENSEIGNEMENT»

Dans les salles Montaigne et Rousseau 20 ordinateurs (des LX, des XI), des écrans, des imprimantes... Dans l'amphithéâtre Hatinguais, dans la grande bibliothèque, dans la salle audio-visuelle, dans le pavillon Lulli, dans la salle de réunion du 3ème... même dans l'antichambre de M. AUBA,... des groupes, des sous-groupes, groupuscules de stagiaires : professeurs ou informaticiens ? Une cinquantaine, ils étaient, de 7 heures du matin à minuit (quand voulez-vous que l'on fasse le ménage ?). Avec des machines qui marchent même quand ils ne sont pas là.

Sur leur emploi du temps : robotique, programmation structurée, électronique des entrées-sorties, implémentation de compilateurs etc...

Mais aussi «intervention dans les lycées», progression de formation, lexicologie, mathématiques...

Ce n'était donc pas un stage d'informaticiens et ils étaient bien tous enseignants.

34 collègues de l'enseignement général, plus 4 collègues du primaire et un auditeur libre de l'O.N.I.S.E.P. de toutes disciplines se sont réunis du 9 au 30 octobre pour se préparer à aller installer les 416 premiers microordinateurs et former leurs collègues dans quelque 200 établissements d'enseignement secondaire. La décennie 70 avait vu quelque 58 lycées s'équiper d'ordinateurs Mitra 15 T 1600, quelque 500 professeurs suivre une formation d'une année pleine et 3 000 autres, une formation par correspondance prolongée par des stages courts.

1979 a vu ce premier stage national de formation de formateurs lancer une nouvelle vague d'équipements et de formations :

- nouveaux matériels, plus performants, plus compacts, beaucoup moins chers ;

- nouvelle vague d'enseignants peut-être plus proches des applications directes et surtout une nouvelle implusion (bien dans la tradition du C.I.E.P.), en vue d'apporter tous les moyens matériels et humains à nos collègues enseignants du terrain.

3 semaines intensives, fluctuantes mais finalement si riches qu'aussi bien les organisateurs que les stagiaires se doivent d'en marquer auprès des Amis de Sèvres et du C.I.E.P. le caractère en quelque sorte exemplaire.

André Poly

REUNION DE LA F.I.P.L.V.

Le Bureau de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes s'est retrouvé à Sèvres, à l'invitation du CIEP, pour sa réunion d'automne les 28 et 29 septembre 1979. Parmi les vingt points de l'ordre du jour, relevons quelques temps forts :

- planification du XIV^e congrès international de la FIPLV (Nigeria, 1981) ;
- état des travaux et projets :
 - . les cours «compacts» (Professeur FISIAK, Pologne) ;
 - . les contacts (M. HENNINGSON, Suède) ;
 - . l'entente, la coopération et la paix dans les manuels (UNESCO) ;
- table ronde tenue du 21 au 23 mai 1979 à Zurich sur l'enseignement des langues aux enfants de 4 à 8 ans. Les contributions des experts à cette rencontre très réussie paraîtront sous forme de livre avant la fin du mois de décembre ;
- cinquantième anniversaire de la FIPLV : puisque c'est à Paris que naquit la FIPLV, en 1930, le Bureau actuel de la FIPLV a chaleureusement accepté les propositions de l'Association française des professeurs de langues vivantes : organisation de journées de réflexion et fête officielle à la Sorbonne en 1980. La Fédération internationale des professeurs de français, dont le siège est à Sèvres, sera très heureuse de s'associer aux efforts de l'APLV française.

Les membres du Bureau ont été heureux d'interrompre leurs travaux pour se rendre à une réception amicale où ils ont pu rencontrer Monsieur Jean AUBA, Vice-Président fondateur de la FIPF, Madame Lucette CHAMBARD, Présidente Honoraire et Madame May COLLET, Secrétaire Générale.

Charles Gallo
Chargé des relations FIPF/FIPLV

STAGE D'ÉDUCATION MUSICALE

L'Inspection Générale (éducation musicale) a organisé comme chaque année en octobre, en accord avec la Direction des Ecoles du Ministère de l'Éducation, une semaine de travail musical et pédagogique pour les conseillers pédagogiques départementaux d'éducation musicale (CPEM) nommés en septembre dernier. Cette nouvelle promotion venant s'ajouter aux promotions antérieures porte ainsi à 120, en France, le nombre de CPEM mis à la disposition des maîtres de maternelle et de primaire, dans nos écoles du 1er degré.

C'est dans ce cadre unique et agréable du CIEP de Sèvres, qu'a eu lieu ce stage d'une semaine, qui a permis aux nouveaux promus de se connaître, de mettre en commun leur réflexion sur la pédagogie de l'éducation musicale, et de mesurer l'importance de leur mission au niveau départemental.

Grâce au talent de musicien et de pédagogue de Monsieur Philippe Caillard, chef de chœurs réputé, l'accent était mis sur la direction chorale. Les installations audio-visuelles modernes du CIEP invitaient chaque stagiaire à se soumettre à une analyse critique de sa gestique, et à tirer profit au maximum de ces essais particulièrement formateurs.

Cette dominante du stage était heureusement complétée par d'autres activités spécifiques concernant l'éducation musicale (réflexion sur l'écoute de l'enfant en liaison avec la globalité de son expression - démarche pour une écoute plus spécifiquement musicale). Ces animations étaient confiées à Mademoiselle J. Ribière-Raverlat et à Monsieur Henri Deglane, musiciens et pédagogues chevronnés. Dans une perspective interdisciplinaire et en vue d'une meilleure intégration de l'éducation musicale à l'action éducative générale de la classe, l'idée maîtresse à retenir fut la participation de l'éducation musicale au développement complet et harmonieux de l'enfant dans les domaines fondamentaux que sont sa sensibilité, son affectivité, sa motricité et son intelligence.

Les lignes directrices de l'action du CPEM ayant été cernées tout au long de la semaine, Madame Aubry, Inspecteur Général de l'Instruction Publique (éducation musicale) est venue conclure le stage, et demander aux nouveaux CPEM de contribuer activement à resserrer les liens entre tous ceux qui œuvrent à la rénovation pédagogique en général, où l'éducation musicale trouve une place primordiale.

R. Jourdan
Inspecteur pédagogique régional
directeur du stage

Yves ROGER

Nous avons appris avec beaucoup d'émotion la mort d'un des plus vieux amis de Sèvres, Yves ROGER.

Secrétaire francophone pour la réforme de l'enseignement en Belgique, il était, dès 1946, aux côtés des fondateurs de notre maison et participait aux stages des Classes Nouvelles. Nous lui devons l'établissement de ces chaleureuses relations qui, depuis plus de trente ans, nous unissent à nos collègues belges : les stages, les échanges de visites ont soudé une amitié solide et des habitudes de travail en commun se sont établies, dont nous mesurons toute la valeur.

Pionnier de l'éducation nouvelle, mais aussi grand administrateur, Yves ROGER est de ceux qui ont su faire évoluer les structures de l'enseignement et faire passer dans la réalité quotidienne les acquis de la recherche pédagogique. C'est en grande partie grâce à lui que vit le jour la réforme de l'enseignement belge... bien avant les réformes françaises.

Yves ROGER était chez lui à Sèvres, nous admirions son dynamisme et sa clarté d'esprit, nous garderons de lui un souvenir reconnaissant.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 30 F - membres bienfaiteurs : 50 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRERIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos, Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Declo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminana, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECI MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 637 A D

IMPRIMERIE DU C.R.D.P. D'ANTENS

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27