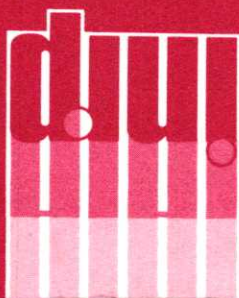


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION

N° 9



NUMERO 6 - 1985

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'EDUCATION**

**PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES DE L'EDUCATION**

est publié trois fois par an par le
Centre de Documentation Recherche
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

REDACTION

Supervision : Jean Hassenforder
Analyse documentaire : Jacqueline Bigot, Agnès
Cavalier, Christine Dubos, Annie Kovacs, Geneviève
Lefort, Christiane Marque-Pucheu, Andrée Rodde,
Nelly Rome
Coordinations : Philippe Champy, Christiane Etévé

FABRICATION

Maquette de couverture : J. Sachs, INRP-Expo
Saisie : Amalia Tolédo
Traitement de texte : J.-P. Houillon, INRP-CIR
Impression : CIEP, Sèvres
Couverture et façonnage : Sitecmo, Dieppe

Pour tout renseignement, demande,
suggestion, s'adresser au
Centre de Documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
tél. (1) 46.34.91.44

SOMMAIRE

ETUDES	5
Itinéraires de lecture : Salons de lecture 1936-1985, par Joffre DUMAZEDIER	7
Repères bibliographiques : L'évaluation pédagogique, par Bernard MACCARIO	41
Innovation et recherche à l'étranger	67
Les connaissances des adolescents au Québec, 67. Vécu scolaire et styles de gestion dans les écoles secondaires, 70. Les jeunes et les media en Suède, 73.	
Communication documentaire en sciences de l'éducation : Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique, par Raymond OUZOULIAS	77
BIBLIOGRAPHIE COURANTE	95
Ouvrages et rapports	97
Articles	131
Thèses	145

ETUDES

LES AUTEURS

Joffre DUMAZEDIER est professeur émérite à l'Université René Descartes (Paris V), chercheur associé au Centre d'Etudes sociologiques (CNRS), équipe "Temps sociaux, âges et modèles culturels".

Bernard MACCARIO est inspecteur départemental de l'Education nationale à Millau.

Raymond OUZOULIAS est élève-inspecteur au Centre national de formation des IDEN-PEN, Paris.

ITINÉRAIRES DE LECTURE

SALONS DE LECTURE 1936-1985

par Joffre Dumazedier

1) Relire Karl Marx après Georges Gurvitch, Jean Fourastié & Paul Lazarsfeld : à la recherche d'une méthode

D'abord formé à la méthode des études littéraires (1), j'ai changé de cap à l'approche de la trentaine. De plus en plus préoccupé par les problèmes de société, j'avais de moins en moins confiance dans les représentations que m'en donnaient les écrivains qui avaient été les guides de ma jeunesse. Leurs observations personnelles base de leurs réflexions ou de leurs créations m'étaient de plus en plus suspectes même quand elles me plaisaient. Leur perception des faits sociaux me paraissait de plus en plus troublée par leurs angoisses, leurs terreurs ou leurs espérances, leurs humeurs ou leurs rêves... Tout ce qui faisait le charme de leur style, peu à peu, à la lumière de l'expérience sociale devint pour moi matière à analyse critique. Les fondements objectifs de leur pensée sociale furent mis en question. Aucun ne fut épargné parmi ceux qui, chez les modernes, avaient eu une influence très forte sur mes jeunes années : André Malraux, *La condition humaine* et ses prophéties sur le siècle ; André Gide, *Les nourritures terrestres* et le *Retour de l'URSS* ; Jean Giono, *Le chant du monde* et le *Refus d'obéissance* ; Jean Guéhenno, *Caliban parle* et le *Journal d'un homme de quarante ans...*

Désormais, je ne cherche plus dans les oeuvres littéraires des romanciers une vérité objective sur l'homme et la société. Je cherche l'enchantement d'un

beau langage dans l'expression de sentiments, d'opinions ou d'idéaux qui me plaisent. Ce n'est pas tout, ce n'est pas rien, souvent me vient le voeu impertinent de voir leur prose se raccourcir. Même les plus géniaux, je les trouve à présent presque toujours trop longs. Je préfère la concision essentielle, la violence existentielle de certains poèmes en vers ou en prose. Je les relis souvent, dans les moments merveilleux où le temps passe si vite qu'il semble s'effacer.

Tout ceci explique que sans rien regretter de ma formation littéraire (1), j'ai commencé à l'âge adulte une formation scientifique qui aboutit à un doctorat d'état de sociologie et me permit de fonder la première chaire de sociopédagogie de l'adulte à l'université à la demande de Maurice Debesse (1968).

Dans une science quelconque, le choix de la méthode est aussi essentiel qu'en art, le choix de la forme. Ce choix commande tous les autres. Tous les problèmes de société seront traités différemment selon la méthode sociologique qui sera choisie. J'ai opté pour la méthode de la sociologie **empirique**. J'ai donc renoncé à certains problèmes passionnants mais insolubles et à certaines idées générales indémonstrables par l'observation systématique de type synchronique ou diachronique. C'est ce que Morin a appelé d'un mot pittoresque "l'école du deuil" (2), mais deuil de quoi ? sinon de grandes idées aux bases objectives incertaines. Dans une période où la dérive littéraire ou philosophique de la "science" sociologique a tant d'équivoques succès, il n'est peut-être pas sans intérêt que je m'explique un peu plus sur les jalons de lecture qui m'ont amené à cette position.

Ce souci d'éviter les illusions et séductions des idées trop générales vient d'une volonté d'éviter les principaux **obstacles épistémologiques** (3) au développement d'une observation scientifique des faits sociaux. Il remonte à mon adolescence. Les idées qui m'étaient enseignées au lycée sur "l'Homme" avec un

grand H ne me paraissaient pas tenir compte suffisamment de la différence des réalités économiques sociales et culturelles que je vivais : j'étais fils d'un maçon devenu comptable et d'une couturière devenue brodeuse. Je n'avais pas connu mon père tué à la guerre et ma mère avait subi le chômage pendant deux années avant de se reconvertir dans le téléphone! Trop souvent les idées qui nous étaient enseignées à l'école avaient perdu leurs racines sociales : cela me gênait. Mes premières lectures de Karl Marx m'ont fait mieux comprendre les pièges de cet idéalisme.

J'ai cru assez longtemps que la méthode de Marx était scientifique. Je ne le crois plus que partiellement. Je me suis aperçu peu à peu que, sous couvert de science passait en contrebande une philosophie qui n'avait rien à voir avec les sciences, et qui était aussi arbitraire (mais pas davantage) que n'importe quelle autre philosophie. J'avais besoin de mieux comprendre les rapports entre les philosophies et la méthode dialectique, car je continue à juger cette dernière indispensable à toute observation sociologique pour mieux saisir le réel dans sa complexité et ses interactions. C'est le livre de Georges Gurvitch **Dialectique et sociologie** (4) qui m'a aidé à y voir plus clair. Il fait apparaître, dans une analyse plus simple que dans d'autres ouvrages au langage parfois inutilement compliqué, que la méthode dialectique a pris dans l'histoire des sens variés en s'articulant à des philosophies, idéaliste, matérialiste, phénoménologique ou existentialiste. Certes ce texte aurait été amélioré s'il avait utilisé des exemples de recherche empiriques et une méthode d'analyse de contenu plus rigoureuse des oeuvres. Mais il reste à mes yeux toujours aussi utile aujourd'hui qu'hier pour aider à libérer la méthode de sociologie dialectique de tout dogmatisme philosophique, tout en faisant à la philosophie sa juste place dans ce que j'appellerai le questionnement scientifique. En 1985 je le recommande encore à mes étudiants de doctorat car aucun livre méthodologique paru depuis cette date

n'a repris le problème des rapports entre la méthode dialectique et les philosophies. L. Goldman lui-même dans **Philosophie et sciences sociales** (5) -est resté trop prisonnier d'une seule philosophie pour pouvoir le faire.

Mais quelles que soient les qualités du livre de Gurvitch, il reste encore après sa lecture beaucoup d'obscurités sur la différence spécifique du mode de connaissance de la sociologie empirique par rapport au mode de connaissance littéraire, politique et même philosophique. Un petit livre de Jean Fourastié (6) m'a permis de mieux cerner concrètement cette différence. Jean Fourastié est surtout un économiste mais le mode de démonstration scientifique qu'il analyse dans ce livre est adaptable à toute science sociale. Cet ouvrage est écrit en langage simple, sans perdre de sa précision. Il est plein d'exemples concrets sans cesser de faire penser. Tout en montrant bien la relativité de toute observation scientifique des faits sociaux par rapport à un choix de questions, d'hypothèses et de concepts, il permet de bien distinguer dans la démonstration la différence capitale entre l'approche subjective et l'approche objective.

Il reste une difficulté majeure pour un sociologue de terrain : comment appliquer la méthode dialectique à l'observation ? Comment éviter qu'elle ne soit limitée à une rhétorique formelle prisonnière d'hypothèses trop générales, incapable de saisir la multiplicité des pratiques sociales selon les classes et catégories sociales dans leur évolution. Dans les années soixante, la mode du structuralisme, entre l'impressionnisme séducteur de Barthes et le constructivisme brillant de L. Althusser, ne facilitait pas cette démarche empirique. Un livre écrit vingt ans auparavant me fut longtemps d'une grande utilité. Il montrait comment la méthode marxiste devait et pouvait s'appliquer à l'observation de la vie quotidienne dans ses diversités, dans ses différences. Entre l'évasion dans le rêve et la

soumission dans la routine, un chemin était possible pour **La critique de la vie quotidienne** (7). C'est le titre de ce livre d'Henri Lefebvre. Il constitue le premier volume d'une série de deux. Ce premier a ma préférence. Certes Lefebvre n'a pas compris le poids particulier des pratiques et des valeurs du loisir, observé dans toutes les enquêtes sur la vie quotidienne. Mais ce qu'il nous apporte et continue à nous apporter se situe sur un plan plus général.

Ce plan plus général lui-même a besoin d'être précisé en fonction des résultats accumulés de la recherche empirique ici et ailleurs. Ce livre d'Henri Lefebvre a été pour moi l'occasion de mieux saisir les limites d'une pensée déductive qui n'est pas complétée, contestée par une pensée inductive armée par les méthodes de l'observation synchronique et diachronique systématiques. Toute théorisation des pratiques sociales, prise dans ce déséquilibre, risque d'être bancale : elle propose alors des généralisations aux fondements partiels et fragiles. Henri Lefebvre lui-même n'y échappe pas. C'est finalement dans les écrits épistémologiques et méthodologiques de Paul Lazarsfeld que cette exigence, double et égale de la théorisation sociologique liée à l'observation méthodique des faits sociaux, m'est apparue le plus clairement (8).

Les trois volumes édités par Paul Lazarsfeld et Raymond Boudon en partant du **Vocabulaire des sciences sociales** pour aboutir à **L'analyse empirique de la causalité** (9), restent pour moi l'ouvrage de base pour assurer une observation méthodique, quantitative et qualitative, synchronique et diachronique, des faits sociaux, qui soit préservée à la fois des illusions subjectivistes et objectivistes guettant sans cesse notre discipline. Certes **Métier de sociologue** et une demi douzaine d'ouvrages méthodologiques postérieurs, ont apporté des compléments et des critiques importantes, mais les principes de base de la sociologie empirique que j'ai choisie avec toutes ses limitations théoriques et techniques sont déjà

formulés dans ces trois volumes (10).

Ce sont ces mêmes principes qui ont inspiré à un sociologue polonais Jan Sczepanski, vice président de l'Académie des sciences de Varsovie, un article capital pour ceux qui attachent de l'importance à la sociologie marxiste empirique (11). Celle-ci est orientée vers l'observation méthodique des faits sociaux des sociétés de type socialiste, indépendamment des dogmes et des propagandes. Cet article s'intitule **"Sociologie marxiste empirique et marxologie"**. La première observe des réalités sociales, la seconde analyse des textes de Marx. Ces textes ne fournissent que des hypothèses à vérifier selon les lois de l'observation scientifique. Cet article permet de faire des distinctions élémentaires dans l'hétérogénéité des modes de connaissance, le plus souvent dissimulée derrière le "socialisme scientifique" : des postulats axiologiques, des idées indémonstrables, des hypothèses démontrables, des concepts à éprouver et une praxis à observer. Ces distinctions sont un préalable à toute sociologie empirique qui tire principalement, mais non exclusivement, ses hypothèses de la pensée marxiste. Sczepanski avait l'intention de développer cet article en un livre de méthode d'intérêt capital pour mieux connaître la réalité des sociétés socialistes dans le monde depuis Octobre 17. Ce livre difficile n'a pas pu encore être écrit ni en Pologne ni dans aucune société de l'Europe de l'Est. Cependant Jan Sczepanski a été nommé docteur honoris causa à l'Université René Descartes Sorbonne Sciences Humaines le 6 Décembre 1980. Chargé par mes collègues de l'UER des Sciences de l'éducation de lui rendre un hommage officiel, j'ai souligné dans sa pensée, mais aussi dans sa vie difficile sous plusieurs régimes politiques, la voie irremplaçable qu'il avait ouverte pour libérer la réflexion marxiste de tous ses dogmatismes historicistes ou structuralistes et pour fonder enfin une authentique sociologie de la société socialiste (12).

Enfin, intéressé par ce difficile problème de communication réelle entre les acteurs sociaux et les sociologues, j'ai essayé de mettre davantage de problèmes d'intervention possible dans la problématique des recherches et davantage d'information scientifique dans les délibérations des hommes d'action pour que l'écart soit réduit le plus possible entre leurs résultats et leurs projets quel que soit le choix de leurs orientations' (13). Cela implique non seulement de la bonne volonté réciproque mais encore une conception plus rationnelle de l'action chez les acteurs sociaux et une conception plus proche des décisions possibles dans le questionnement scientifique des chercheurs (14). Je me suis donc attaché à mieux comprendre ce qu'est une décision éducative, administrative et politique dans sa structure cognitive. Sans cela je n'aurai jamais pu tenter ce que j'ai appelé d'abord une sociologie active (comme P. Georges parle de géographie active) puis sociologie prévisionnelle-décisionnelle. Celle-ci refuse de réduire les sujets sociaux à des jouets passifs de l'inconscient individuel ou des déterminants sociaux. Je ne suis pas le seul à avoir été aidé dans cette voie par le livre de Marc Barbut sur les mathématiques sociales. C'était l'époque où il assumait lui même pendant deux ans avec J. Degenne le perfectionnement méthodologique de mon équipe de recherche du CNRS. Mais je recommanderai d'abord un livre plus simple, écrit par un professeur de mathématiques de l'enseignement secondaire à New York : **Prévision et décision rationnelle** (15), que j'ai beaucoup apprécié aussi dans sa simplification sans caricature de la théorie de la décision. Je regrette que cette théorie, prise dans son sens le plus large et adaptée à l'analyse des contraintes d'une situation sociale, n'ait pas eu plus d'influence sur les méthodes sociologiques pratiquées en France. Ni la sociologie de l'action ni la prospection sociale n'ont vraiment utilisé la théorie de la décision en méthode générale de structuration du champ de la connaissance

sociologique. Ce que nous avons fait n'est rien par rapport à ce qui reste à faire. Cette lacune ne facilite pas la communication entre la connaissance sociologique et l'action sociale.

2) De l'autodidaxie ouvrière à l'autoformation pour tous, Henri Lefebvre et Michel De Certeau en questions

Parmi les problèmes sociaux que j'ai cherché à poser en sociologie, après avoir tenté des les résoudre par l'action, figure au premier rang celui de la culture populaire. Contrairement à la sociologie américaine, je le distingue de celui de la culture de masse, malgré sa liaison avec ce dernier. Mais peu importe les mots, ils évoluent avec les situations ou les modes, hier sur toutes les bouches, aujourd'hui un peu ringart. Demain ? Qui sait ? Mieux vaut s'entendre sur les choses. Les mots apparaissent et disparaissent, les situations restent. Le nouveau développement des connaissances technologiques, artistiques ou scientifiques creuse encore un peu plus les inégalités culturelles entre les minorités qui savent et les majorités dépassées, entre les classes ou catégories privilégiées et celles qui sont sous-privilégiées. L'école obligatoire pendant dix années a du mal à réduire ces inégalités, reflet d'inégalités plus profondes. Face à la standardisation galopante des messages centralisés par la TV et les autres médias, comment bâtir une culture populaire durable et ouverte sur les diversités culturelles locales, régionales ou autres ? J'ai toujours été de ceux qui ont attaché de l'importance aux différentes résistances culturelles, aux dominations en tous genres, aux réalisations à contre courant de créativités populaires et d'autodidaxies militantes. Est-ce qu'aujourd'hui les situations socio-culturelles seraient plus satisfaisantes qu'il y a vingt cinq ans, malgré tous

"les progrès" souvent illusoire de la scolarisation ? Certes les problèmes ont moins de visibilité sociale qu'il y a trente ans, et ils sont moins faciles à discerner dans la crise actuelle des valeurs, les mutations de la vie quotidienne et les questions sur la démocratie politique. Mais qui oserait soutenir qu'ils sont résolus... avec le retrait actuel des militantismes en faveur de la démocratie culturelle ? Quand une rivière devient souterraine, pendant un certain passage, il serait bien dangereux de croire qu'elle a disparu.

Dans la prise de conscience de ce courant historique bientôt vieux de deux siècles pour la culture populaire, deux livres m'ont beaucoup passionné. D'abord, malgré les limites de la littérature, un témoignage romancé sur un jeune marin de vingt ans, autodidacte créatif et talentueux, aux prises avec la culture bourgeoise et un amour inter-classe impossible : **Martin Eden**. Jack London y évoque avec une grande sensibilité des problèmes d'expression qu'on retrouve encore aujourd'hui sous des formes neuves dans les zones périphériques de la classe ouvrière autochtone ou immigrée. Enfin j'ai beaucoup aimé l'essai d'un écrivain, fils de cordonnier, dont nous avons déjà parlé : **Caliban parle** de Jean Guéhenno. Là il protestait contre la domination générale de ceux qui ont appris à parler. Chacun sait bien que, dans les milliers de clubs de loisirs ou de cultures populaires qui couvrent les villes et les campagnes, ce sont toujours les plus instruits qui ont tendance à s'emparer et à faire un usage abusif de la parole... Qu'est ce qui est changé ?

On comprendra aisément mon intérêt particulier pour les réalisations d'éducation populaire en relation avec la condition ouvrière du siècle dernier. Pourquoi la réflexion sur l'éducation qui a tant d'intérêt (et qui est souvent fondée sur l'expérience de la société américaine), en a-t-elle si peu pour les expériences d'éducation populaire de la société française, pourtant riches d'initiatives et de trouvailles en

tout genre. C'est ce que des ouvrages d'un mode de connaissance aussi différent que *L'Histoire de l'éducation populaire* de Bénigno Cacéres, *L'Education populaire et les pouvoirs* de Geneviève Poujol et *L'Histoire de l'éducation populaire* d'Antoine Léon analysent pourtant avec compétence (16). Ces ouvrages, d'autres encore, comptent beaucoup pour moi, aujourd'hui comme hier.

Certains penseront que le mouvement ouvrier n'étant plus ce qu'il était, tout ce mouvement est voué à la mort. Pourtant aucun signe sérieux ne va dans ce sens dans les situations concrètes, sinon le découragement et l'insuccès de dirigeants qui n'ont pas su analyser les nouvelles conditions du mouvement de ce qu'on pourrait appeler l'action socio-culturelle ou l'action culturelle démocratique. C'est vrai que le mouvement ouvrier n'a plus aujourd'hui ni la cohésion ni l'ambition qu'il avait il y a plus d'un siècle. Le mouvement ouvrier se réduit de plus en plus à des minorités syndicalistes, défenseurs d'intérêts ou d'idéologies. Mais dans toutes les associations et institutions, on trouve une fraction d'autodidactes ouvriers avides de savoir et des groupes étendus de classes intermédiaires qui n'acceptent pas d'être exclus de la culture vivante de ce siècle, qui ont besoin d'être guidés par des experts et des militants dans le flot des messages qui inondent leur domicile par la TV, la radio ou la presse. Ils n'acceptent pas sans réactions que les sociétés nouvelles soient dominées par des technocraties montantes dans toutes les institutions. Enfin, ils résistent aux clivages élitistes qui tendent à abandonner le milieu des ouvriers, des employés, des cadres moyens à des formes de sous-cultures. Est-ce négligeable cela ? A l'heure d'une troisième révolution technologique et culturelle qui risque d'accroître partout le pouvoir des minorités technocratiques ? N'est-il pas nécessaire pour éviter un retrait culturel et social général de favoriser la participation locale de tous les milieux à des associations ou à des groupes volontaires, dans

une structure sociale intermédiaire qui prolonge et corrige l'école à tous les âges de la vie selon un type de relation et de communication tout à fait nouveau, nécessaire au développement d'une société éducative ?

Comment l'école obligatoire et initiale pourrait-elle faire face à ce formidable problème du partage permanent des savoirs, condition d'une réelle démocratie ? On sait à présent que le succès scolaire et universitaire apporte avant tout des privilèges d'argent, de statut, de pouvoir, à des minorités qui appartiennent le plus souvent à des classes privilégiées. Certes, un progrès vers la démocratisation a été réalisé. L'observation sociologique de 1960 à aujourd'hui l'atteste. Mais on a observé aussi que la société mutante, condamnée à être éducative sous peine d'aliénation généralisée aux pouvoirs des experts, a besoin que se développent les pratiques permanentes d'autoformation dans la population de toutes classes et catégories sociales. Or nous savons que l'école, même prolongée, est impuissante à produire, y compris dans les milieux privilégiés, une majorité de pratiques culturelles libres, de même niveau que celle qu'impose l'institution scolaire ou universitaire. Il en est de même à l'étranger.

Le premier livre qui m'a révélé l'ampleur de cette impuissance est une oeuvre qui relate les résultats d'une grande enquête nationale sur un échantillon représentatif d'anciens étudiants américains qui avaient passé quatre années à l'Université... Selon douze critères de niveau de culture technologique, scientifique, artistique, musicale, politique, etc. Plus de 85 % de ces "bénéficiaires" de l'enseignement supérieur avaient les mêmes pratiques culturelles que ceux et celles qui s'étaient arrêtés à la formation secondaire obligatoire et quelquefois avant... J'en ressentis un véritable choc (17).

Ce livre m'a beaucoup plus frappé que celui de Reimer sur la mort de l'école qui reprenait pourtant les idées générales d'Ivan Illich sur des bases un peu

moins irréalistes et plus proches des réalités sociales. En 1966, j'avais publié (18) des résultats comparables à ceux de S. Steiner d'après un sondage au 1/20e effectué sur une ville moyenne (Annecy). Nous avons d'après ces résultats tenté d'élaborer un double modèle de relation avec l'école et les privilèges culturels qu'elle accorde à des minorités et qu'elle est incapable de donner des majorités même dans les classes privilégiées. Ce double modèle, fondé sur des calculs de corrélation qui n'élimine pas une réflexion directe sur les inégalités de distribution, est passé complètement inaperçu. Aucune réaction de personne.

C'était l'époque où les modèles unidimensionnels, brillamment commentés par Bourdieu et Passeron, puis par Baudelot et Establet, ne suscitaient guère que des croyances triomphantes. Fort peu ont remarqué comme Georges Snyders que ces modèles unidimensionnels n'étaient pas parfaits, et ne reflétaient qu'une partie de la situation. Mais Georges Snyders (19) lui-même n'a jamais voulu remettre en cause l'école obligatoire en tant que telle. Que peut-elle, que ne peut-elle pas ? Cette institution serait-elle un tabou idéologique au lieu d'être d'abord un produit d'une période historique qu'il nous faut à présent évaluer objectivement ? Comment passer de la formation imposée pendant vingt ans à l'autoformation volontaire pendant toute la durée du cycle de vie, dans toutes les classes sociales et à tous les âges ? Défi majeur de la société mutante d'aujourd'hui. Il faut peut-être regarder de plus près ce qui se passe après l'école pour mieux savoir ce qu'il faudrait changer à l'école, dans ses programmes, ses méthodes, ses structures mêmes, dans l'espace et dans le temps. Peut-être l'échec scolaire aujourd'hui devrait-il être recherché non seulement dans les 40 % d'échecs aux diplômes, mais, au delà, dans l'utilisation de la connaissance acquise à l'école - appliquée ou non appliquée aux pratiques volontaires d'autoformation qu'exige la société d'aujourd'hui et de demain où l'obsolescence du savoir risque encore de s'accélérer.

Dans les années 36, j'avais déjà observé dans un collège du travail de la banlieue-est de Paris combien même de bons élèves de l'école primaire avaient du mal à participer de façon constructive aux cercles d'études sociales que je tentais de faire, en marge de ma vie d'étudiant. Plus tard en 1943, dans le maquis et à partir de 1945 dans les institutions culturelles et stages que j'animais, les mêmes observations s'imposèrent pour de très bons élèves de l'enseignement secondaire issus d'un milieu ouvrier ou d'un autre milieu. De grands écarts les gênaient entre ce qu'ils ressentaient et ce qu'ils exprimaient, entre ce qu'ils vivaient et ce qu'ils analysaient, entre ce qu'ils recevaient et l'autoformation qu'ils voulaient. Ils manquaient d'un **entraînement** à maîtriser face à un problème quelconque ces trois difficultés majeures, par un travail intellectuel approprié. Comment s'y prendre avec méthode, sans passer par le détour d'une connaissance quelconque, littéraire, philosophique quelconque ? La rencontre avec un texte de Paul Valéry sur les règles du "sport intellectuel" dans son Bilan de l'intelligence fut décisive à mes yeux. La simplification du travail intellectuel pour un entraînement efficace et partagé, au-delà des barrières du savoir spécialisé, me fut fourni par le livre d'Henri Wallon **Les origines de la pensée et du caractère chez l'enfant** (20). Je découvrais qu'un travail intellectuel appliqué à un problème social quelconque pouvait se résumer pour l'adulte à un ensemble coordonné d'opérations simples de représentations et de relations, auquel on pouvait s'entraîner selon des règles successives, progressives et variées, analytiques et globales comme dans l'entraînement corporel. Cette structure cognitive en relation dialectique avec la logique affective commune à tous devait devenir centrale dans ce que j'ai appelé à partir de 1942 (Cahiers d'Uriage) : l'entraînement mental. Cette méthode sociopédagogique appliquée tour à tour à l'expression, l'analyse de l'expérience du milieu et à l'autoformation, aux différents niveaux de

formation scolaire initial, fut adopté dès l'origine par le mouvement Peuple et Culture, et se diversifia selon les différents types de personnalités et les différents champs d'application (21). Affermie d'abord dans la formation volontaire extra-scolaire, elle commença à pénétrer lentement la formation scolaire malgré la concurrence des méthodes affectives d'origine américaine et des méthodes plus traditionnelles de l'éducation nouvelle limitée au cadre scolaire.

A partir des années 80, face à l'ampleur croissante des échecs scolaires et au besoin accru d'autoformation volontaire dans l'éducation des adultes (environ 2 000 000 d'adultes en stage par an depuis la loi de 1971 sur la formation continue), les problèmes anciens de l'autodidaxie populaire s'élargirent progressivement aux problèmes nouveaux de l'autoformation individuelle et collective, aux différents niveaux de formation scolaire et universitaire. Un doute n'a fait que croître sur les formes néo-scolaires imposées aux stages d'éducation des adultes par les institutions. Quel effet et pour combien ? Par delà les inégalités bien connues, venues des inégalités sociales devant la formation initiale, on a craint de plus en plus les illusions de ce que Beillerot appelle **Une société pédagogique** (1984) ou Illich une **Ecole à perpétuité**. Dès lors, la pratique volontaire de l'autoformation permanente et son apprentissage à l'école et après l'école me sont apparus comme le problème d'avenir d'une société éducative en formation. Cette autoformation a besoin de devenir permanente. Elle n'exclut pas l'hétéroformation périodique. Au contraire, une nouvelle articulation entre elles s'impose pour que les pratiques éducatives connaissent moins d'échec. Les pratiques d'autoformation qu'on peut déjà observer peuvent être individuelles ou collectives, indépendantes, assistées ou guidées. Par delà les leçons scolaires et les leçons de l'expérience, tout en s'appuyant sur les deux, comment éveiller dès le plus jeune âge, le **désir** de s'autoformer et comment

développer la **capacité** cognitive à s'autoformer et à l'améliorer tout au long du cycle de vie ? Telle est la question la plus importante à nos yeux pour l'avenir de la formation permanente scolaire et extra scolaire.

Là encore, des livres ont été des jalons importants sur un itinéraire, difficile où l'équipe qui a travaillé avec moi sur ce sujet depuis les années quatre-vingts s'est souvent trouvée à contre courant de la mode, en particulier tout récemment avec la prépondérance des idées de Milner sur la connaissance à l'école... Ce qui compte pour nous, ce n'est pas la distribution des connaissances à l'école. Certes, c'est une réaction acceptable face aux excès des pédagogies de l'affectivité. Mais ce qui importe, ce n'est pas la connaissance en soi, c'est la pratique de la connaissance, le passage de la pratique imposée à la pratique volontaire, la transformation de la pratique théorique à la pratique appliquée et réciproquement, le rejet de la pratique routinière pour une pratique novatrice, toujours ouverte. Il s'agit de bien autre chose que de la transmission des connaissances à l'école... Là encore, l'aide de certains livres a été précieuse pour avancer.

Certes, c'est d'abord par delà les échecs ou les succès scolaires, l'observation comparée du niveau et du genre des pratiques culturelles imposées dans ce qu'on appelle l'apprentissage de la culture générale à l'école ou à l'université, et le niveau et le genre des pratiques culturelles choisies dans leur temps libre (23) par les jeunes et les adultes après l'école, qui m'a fait de plus en plus douter de ce qui se passait à l'école pour la majorité des élèves. Mais c'est la réflexion comparée sur les livres qui traitent de la reproduction sociale ou de la discrimination de deux réseaux dominants et dominés par l'école (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet) et de ceux qui traitent des théories de la critique et de l'invention du quotidien (Lefebvre, De Certeau) qui m'a permis un autre questionnement sur ces

observations.

Critiquer ou inventer le quotidien (24) mais par qui et comment ? Les observations des pratiques culturelles selon les classes sociales et les générations, les niveaux d'instruction, nous rendent prudents. La critique et l'invention du quotidien ouvrent une voie neuve à la réflexion sur la formation initiale et prolongée d'une société éducative en plein développement. Mais ces opérations supposent des déviations sociales et culturelles par rapport aux normes dominantes de chaque milieu, même privilégié, un apprentissage à la fois scolaire et extra scolaire, imposé et volontaire à l'autoformation, apprentissages dont les conditions favorables et les processus, continus et discontinus, ne sont guère analysés par ces auteurs. Ce sont ces lacunes que j'ai cherché à combler en suscitant une douzaine d'observations sur ce thème (25) et en dirigeant moi-même, avec la collaboration d'Anne Muxel, une enquête sur l'autoformation de 15 à 75 ans dont les résultats sont en cours d'élaboration ; un livre devrait sortir prochainement.

Dans le dialogue avec des oeuvres d'inspiration neuve comme celle de Lefebvre ou de De Certeau, le plus important n'est pas de répéter leurs idées mais d'assimiler les questions qu'ils ont traitées dans la voie ouverte à la connaissance et de formuler, à partir de leurs résultats, des questions nouvelles qui permettent d'aller plus loin. C'est ce que nous avons tenté dans une publication collective récente (25).

3) De Georges Friedman à Frédéric Nietzsche en passant par David Riesman : qu'est-ce que le temps social pour soi ?

Abordons pour finir un aspect de la vie sociale et culturelle d'aujourd'hui auquel j'ai consacré jusqu'à présent la plus grande partie de mes recherches

sociologiques, ce n'est pas l'éducation populaire en tant que telle. La plupart de mes camarades qui ont connu mon action et ma pensée militante l'ont toujours rejeté. Ils m'ont rarement suivi dans cette nouvelle exploration. Pourtant la crise actuelle de l'éducation populaire n'est-elle pas largement imputable, comme nous l'avons dit, à des transformations majeures nées d'un secteur croissant de la vie quotidienne que, précisément j'ai voulu mieux connaître pour cette raison ? Ainsi une meilleure connaissance de cet aspect de la vie sociale des jeunes, pudiquement appelé "école parallèle" dans les années cinquante, s'est révélée de plus en plus nécessaire pour mieux comprendre les incidences directes et non parallèles de cette libre vie extra-scolaire qui n'a vraiment rien d'une école. Ne se prive-t-on pas ainsi des observations et des analyses fondamentales, nécessaires à une réforme durable du processus d'apprentissage scolaire ? La connaissance des inégalités sociales, déjà largement établie par les sociologues de l'éducation depuis plus d'un quart de siècle, est-elle suffisante ? Ce sont de telles questions qui m'ont poussé à consacrer tant de temps à des recherches nationales, puis internationales, sur le contenu manifeste et caché de ce **temps social à soi**, nommé loisir. Certains ont cru à une mode des années soixante de la prospérité. Mais depuis cette époque les problèmes posés par ce temps social à soi se sont encore aggravés même s'ils sont éclipsés dans l'opinion par ceux de la croissance du chômage. D'abord, la durée du temps libéré du travail professionnel et familial n'a fait que croître tandis que les activités d'engagement social volontaires dans le temps libre, que ce soit sous la forme socio-politique ou socio-spirituelle sont en légère diminution (26).

Aujourd'hui, nous savons, depuis la plus récente exploitation de l'étude des budgets-temps, que le temps libre est devenu le temps social **le plus long** en moyenne entre 18 et 65 ans (27). Ces problèmes ne sont

pas liés à une mode, répétons-le. Ils sont le résultat d'une longue évolution consécutive à l'application de la technologie au progrès de la productivité et aux revendications sociales qui en découlent. Cette évolution s'est, récemment, progressivement accélérée. C'est un résultat qui est passé presque inaperçu malgré la réduction de la semaine de travail de 46 heures à 39 heures en moyenne, malgré l'avancement de l'âge de la retraite et l'allongement des vacances et des week-ends, événements ponctuels dont la presse a beaucoup parlé sans relier les phénomènes entre eux.

Comment s'étonner qu'un tel changement temporel quantitatif ait abouti à des changements qualitatifs de valeurs qui pénètrent finalement tous les âges de la vie du premier au troisième âge avec des incidences sur la pratique de tous les temps contraints du travail professionnel, familial ... et scolaire ?

Aucun système économique libéral ou socialiste, aucun régime politique autoritaire ou démocratique, n'a réussi à susciter plus de 5 % du temps libre affecté à la pratique d'activités socio-politiques volontaires au sens large (28) : en France, 2 ou 3 % d'engagés sociaux volontaires (1975) dans la participation active au fonctionnement des organisations socio-politiques en tout genre et environ 25 % d'intéressés (estimation). Tel est le fait brutal.

Ce temps libre, inégalement réparti selon les classes sociales, est donc partout dominé par des activités qui ne sont ni politiques, ni religieuses, qui sont centrées sur une expression autonome de soi, individuelle et sociale, rationnelle et affective, physique et artistique. L'influence la plus importante des activités de ce temps social n'est pas dans l'accroissement des pratiques de la télévision, des voyages, de week-ends ou de vacances, à tout âge, des pratiques commerciales issues de tous les euroloisirs ou loisiramas. Certes, les actions sans régulation sociale du marché libéral des "industries culturelles" exercent souvent des influences sur l'esprit des

jeunes qui rendent plus difficiles l'action de l'école sur une partie d'entre eux. Il faut continuer à l'observer pour en mieux connaître les effets positifs et surtout négatifs. Mais le plus important est ailleurs. Il est observable dans les sociétés les plus opposées économiquement ou politiquement. Du premier au troisième âge, le temps de loisir est devenu le champ privilégié des conflits culturels, non seulement entre les classes, mais à l'intérieur de chaque classe, entre les générations et les sexes. Mais, c'est le temps social où naissent aussi de nouvelles valeurs ou contre-valeurs individuelles ou collectives (les bandes de délinquants, la drogue, etc.). 99 % des délits, selon le juge Chazal, se commettent pendant ce temps-là. Il faut ajouter que c'est là où s'élaborent et s'éprouvent, en premier lieu, des éthiques sociales nouvelles de l'expression individuelle ou collective de soi et de la relation à autrui qui entrent souvent en conflit avec les éthiques sociales dominantes et anciennes de la "répression" de soi au service de l'autre. Ces mutations se produisent particulièrement sous l'influence directe des mouvements sociaux de libération des jeunes, des femmes, des personnes âgées, etc. Une part de ce qui se nommait hier égoïsme, se nomme aujourd'hui dignité. Le rapport à autrui change. L'aspiration à des relations plus libres, plus spontanées, plus authentiques, complètent ou remplacent souvent une partie des relations fonctionnelles, conventionnelles, institutionnelles plus difficiles à supporter. Une partie de ce qui s'appelait hier service, porte aujourd'hui le nom de corvée ou de servitude. Une partie même de l'ancienne relation amicale ou amoureuse est condamnée au nom de l'indépendance, de "l'autonomie" qui serait la garantie d'une nouvelle "identité"... Quant au rapport à la nature, il change aussi dans les pratiques des heures libres. Le désir de vivre en symbiose avec une nature sauvage ou protégée à grand'peine avec le temps de vivre (week-ends, vacances ou retraite). Même quand

elle est l'oeuvre des vacanciers eux-mêmes, la pollution n'a pas bonne presse. Certes, la transformation de la nature par le travail continue, bien sûr. Elle est nécessaire, mais elle est plus contestée, plus contrôlée, moins valorisée par la majorité des travailleurs (enquête nationale des relations au travail, SOFRES, 1975).

Tous ces changements des valeurs nés en relation avec l'extension du temps libre et l'explosion des pratiques de loisir à tous les âges de la vie exercent une action souvent cachée, encore insuffisamment observée sur les rapports à tous les autres temps sociaux nécessaires à la société et à l'individu : temps contraints du travail professionnel, familial ou scolaire, temps des engagements sociaux, socio-politiques, socio-spirituels ou socio-culturels. Comment s'en étonner ?

Pourquoi, dans ces conditions les recherches empiriques sur ce nouveau déséquilibre entre les temps sociaux et le changement de leur contenu ? Là encore pour comprendre ce qui arrive et questionner ces phénomènes en profondeur dans leurs racines historiques, le recours à certaines grandes oeuvres s'impose. En effet, mon hypothèse majeure après trente années de recherche, c'est que les obstacles les plus grands actuellement pour le progrès de la connaissance sociologique dans ce champ et une utilisation plus rationnelle de ses résultats dans les autres champs sociaux, sont épistémologiques (29). C'est ce que nous tenterons de démontrer pour finir.

A notre avis, **deux courants** d'idées puissants nous empêchent de poser les questions les plus pertinentes sur ce phénomène qui est à la fois limité à un type de temps social produit par le travail et qui est en même temps étendu par les effets directs et indirects qu'il produit sur les autres temps sociaux, qui par ailleurs le conditionnent toujours (conditions de travail, niveau de vie familial, niveau d'instruction, etc.).

Un premier courant très fort s'inspire de

moralismes, à mon avis, désuets du travail, de la famille, de l'éducation, de la politique ou de la religion. Une éthique de ces pratiques majeures pour la société est toujours nécessaire mais sous des formes qui correspondent à la manière dont elles sont réellement vécues aujourd'hui dans les différentes classes et catégories sociales. Là les discours ignorent le temps le plus long ; on ne parle du loisir que comme d'une futilité secondaire ou bien on le noie dans une accusation générale d'"individualisme" de "narcissisme", d'esprit "dionysiaque" qui ne reflète que la nostalgie de pratiques sociales en voie de disparition pour la majorité. Nous devons tous nous défendre contre des métasociologies vertueuses et aveuglantes. Qu'elles soient inspirées de Durkheim, de Veber ou de Marx . C'est un courant que j'oserais qualifier de conservateur, qu'il soit de droite ou de gauche.

L'autre courant, moins présent parmi nous sociologues, mais plus spectaculaire, plus mobilisateur, croit voir dans son nouvel équilibre des temps sociaux qui est en train de se chercher, la fin des temps de la contrainte sociale ou de l'engagement social volontaire... tout simplement. C'est donc la fin du travail et du mythe de Prométhée (Marcuse), la mort de la famille (Cooper), la mort de l'école (Reimer, Illich), la fin des politiques et des idéologies (D. Bell), "la mort de Dieu" évidemment... Dans ce courant qui va des années soixante à aujourd'hui, le loisir n'existe pas non plus. Il est suspecté de n'être qu'un complément douteux à tous ces temps sociaux sérieux dont la mort est prophétisée... Certes ce courant est sensible, à la différence du précédent, aux mutations culturelles. Mais il ne les associe pas au temps social spécifique où elles se sont développées en priorité et il ignore leur insertion dans la structure globale des temps sociaux dont l'équilibre, sans cesse renouvelé, constitue un aspect majeur de la structure sociale. Nous pourrions qualifier ce courant d'utopien.

Je dois d'abord à Georges Friedman de m'être aventuré dans une troisième voie dès les années cinquante. C'est la lecture de sa thèse **Problèmes humains du machinisme** (1945) qui, après son essai sur **La crise du progrès** a été déterminante pour mon orientation de recherche. Pour Georges Friedman, l'introduction des révolutions technologiques successives dans le travail est toujours restée "un test géant aux résultats incertains". Ce n'est pas la généralisation de l'informatique qui réduira cette incertitude... C'est dans **Où va le travail humain ?** qu'il insistera à la fois sur la nécessité de changer l'orientation du travail, l'organisation des relations de travail, le mode de gestion et de propriété, et aussi sur les limites de tous ces changements que nous placerions aujourd'hui sous la rubrique de la "révolution du temps choisi".

Nous ne devons jamais oublier que toute révolution du temps choisi s'exercera toujours dans les limites du temps le plus contraint, le plus nécessaire : le temps de travail. Alors où "reloger l'Homme" dont la liberté d'initiative, le pouvoir créateur, la responsabilité majeure, le droit au rêve, à la poésie, à la fête, sont exclus des règles contraignantes du travail productif pour la majorité ? Georges Friedman fondait au début de sa carrière un immense espoir dans ce qu'il appelait vaguement, et un peu à contrecœur, "le loisir", c'est-à-dire les pratiques hors-travail dans leur ensemble. Pour lui ce loisir était de plus en plus destiné à compléter ou à compenser le travail, selon que celui-ci permet la création ou ne peut qu'engendrer l'ennui dans les "tâches parcellaires et répétitives" même regroupées et aménagées.

Georges Friedman ouvrait ainsi à la sociologie française, comme Elton Mayo l'avait ouverte avant lui à la sociologie américaine, un vaste champ jusque là oublié ou méprisé qui allait sans cesse s'élargir et s'approfondir des années cinquante aux années quatre-vingts. Nous ne sommes pas beaucoup à nous y être