

CHAPITRE I

LE SYSTÈME DE VALEURS QUI GUIDE LE PROJET

Définir un système de valeurs en vue d'un projet éducatif revient à dessiner le type d'homme que l'on veut former et la société dont cet homme est à la fois le produit et l'acteur.

QUEL TYPE DE SOCIÉTÉ¹ ?

Pour créer un cadre commun aux différents projets inclus dans le Plan Europe 2000, la Fondation Européenne de la Culture a proposé un certain nombre d'images, qui ont fait l'objet d'une publication *L'Europe en l'an 2000* (Fayard), images auxquelles nous nous sommes ralliés en inscrivant notre projet dans les perspectives ainsi tracées.

Une société plus large et plus intégrée. Dans ce cadre, la perspective de l'Europe 2000 la définit d'abord à la fois *plus large et plus intégrée* qu'elle ne l'est aujourd'hui.

Plus large, elle dépasse tous les regroupements économiques et politiques actuels; en particulier, elle a noué des liens étroits avec les pays de l'Est.

Plus intégrée, elle a instauré un réseau de relations très denses entre les États participants, en harmonisant progressivement les différents secteurs d'activité de la vie sociale, en favo-

1. Rappelons que la Fondation européenne de la Culture publiera sur ce sujet plusieurs documents et que nous ne traiterons que très brièvement ce sujet.

risant au maximum la circulation des biens et des personnes, en organisant la concertation systématique. Cela peut aller jusqu'à des organes de décision communs dans certains secteurs, voire un gouvernement européen (l'hypothèse n'est pas explicitement faite, mais elle n'est pas exclue non plus). Le problème d'une langue commune de travail est considéré comme résolu, ou en voie de l'être, c'est-à-dire qu'en majorité les Européens sont bilingues, et les secteurs éducatifs et culturels sont parmi les plus avancés sur la voie de l'intégration, tous les pays estimant, à juste titre, qu'ils constituent les instruments les plus efficaces d'une communauté toujours à promouvoir.

Une société pluraliste. Mais cela ne va pas jusqu'à l'alignement culturel, qui signifierait la négation des spécificités nationales et régionales, car la société que nous visons refuse tous les totalitarismes. Au sein d'un grand ensemble uni, elle entend préserver toutes les originalités, toutes les spécificités ; la culture européenne s'élabore au confluent de tous ces apports, grâce à leurs multiples interactions, et non à travers un processus de nivellement et d'appauvrissement.

Le pluralisme, qui n'est pas en contradiction avec la démarche d'intégration, lui paraît constituer la condition sine qua non d'une démocratie réelle, qui ne consiste pas à réduire toutes les individualités à un même type, mais bien au contraire à fournir à chacun les conditions les plus favorables à son épanouissement maximum. Elle ne fuit pas ses responsabilités de pôle de croissance économique et, en ce sens, elle joue à fond la carte du développement technique. Mais dans le même temps, elle accepte la critique de ceux qui refusent ce développement technique, et ne se prêtant pas à ne voir là qu'un phénomène marginal, elle y cherche une contribution à l'élaboration même d'un nouveau code de valeurs. Ainsi, cette Europe pluraliste est aussi une Europe ouverte, prête à accueillir de nouvelles valeurs et perméable à la contestation.

Une société égalitariste. Dans le gigantesque processus de développement technique, elle a le souci constant que les pays les plus défavorisés n'accroissent pas chaque jour leur retard sur les autres, elle est consciente des exigences d'une solidarité à l'échelle mondiale, et des sacrifices qu'elle doit consentir pour aider les nations moins développées.

POUR QUEL HOMME ?

Tout projet social renvoie immédiatement à une certaine visée quant à la personnalité des hommes qui l'animeront et quant aux rapports que ces hommes entretiendront entre eux. La question qui se pose est donc de savoir quel est l'homme qui fera vivre notre Europe de l'an 2000. [Sa description constitue une phase nécessaire à toute élaboration de projet éducatif, même si, à ce niveau très général, les objectifs qu'on peut formuler ont, en tant qu'éléments de référence, une valeur opératoire et discriminatoire assez faible. Nous ne ferons pas œuvre originale en la matière, nous contentant de reprendre rapidement des formulations déjà souvent énoncées, avec lesquelles nous sommes d'accord. De toutes façons, ces objectifs n'ont de sens qu'assortis des moyens par lesquels on compte les atteindre, et c'est justement l'objet du texte qui suit, que de montrer comment le système éducatif devra se transformer fondamentalement pour aider l'homme de 2000 à développer les capacités dont on souhaite le voir doté.]

Un homme épanoui physiquement et intellectuellement. Nous devons permettre à notre homme de l'an 2000 d'être aussi épanoui que possible; on hésite à dire heureux, car le bonheur est une notion trop subtile et trop subjective pour faire l'objet de programmations. Épanoui, nous l'entendons au sens où il a la pleine maîtrise de ses moyens et d'abord de ses moyens physiques : alors que son grand-père, et même encore son père, avaient reçu une éducation (familiale et scolaire) qui privilégiait considérablement les capacités intellectuelles en ignorant le corps, il vit en bonne intelligence avec le sien, il en connaît les possibilités et les limites, il est « bien dans sa peau ». Nous reviendrons sur ce point : disons cependant, dès maintenant, qu'il est pour nous d'une importance considérable, l'absence de sport et de développement corporel étant souvent à l'origine de nombreux déséquilibres.

C'est un homme cultivé au sens où « être cultivé c'est dominer et où dominer c'est exploiter et utiliser, non seulement à bon escient mais d'une façon originale, certains ins-

truments, pour mieux connaître, comprendre et penser le monde¹».

A ce sujet, on peut faire l'hypothèse qu'il a appris à développer son esprit au-delà de ce qu'on croyait possible trente ans avant, les recherches, tant physiologiques que psychologiques ayant permis de découvrir certaines méthodes d'apprentissage beaucoup plus efficaces.

Un homme autonome, créatif mais inséré socialement. Cette aisance corporelle et ce dynamisme intellectuel se conjuguent encore avec (et sans doute concourent aussi à) une vie affective plus riche et mieux maîtrisée. Son insertion sociale s'en trouve facilitée et ses communications avec son environnement humain multipliées. Cet homme n'a rien d'un isolé, il est inséré, impliqué². En même temps qu'il prend conscience de sa personnalité propre, il saisit mieux son rôle au sein des différents groupes auxquels il appartient (en tant que travailleur, parent, citoyen, usager d'équipement, etc.) et, finalement, sa place dans le système social.

Ainsi, plus maître de ses ressources physiques, intellectuelles et affectives et, en même temps mieux pourvu d'outils d'analyse critique de la réalité dans laquelle il se trouve, il peut davantage agir en personne autonome, au sens où l'autonomie permet de prendre la mesure d'une situation et de la marge d'indépendance dont on dispose pour y exercer sa responsabilité. De ce fait, non seulement il peut empêcher qu'on le manipule, mais il est en mesure, du moins en partie, d'influencer son destin et son genre de vie.

Dans cette attitude permanente de critique et de dépassement des situations, ses qualités de créativité trouvent constamment à s'employer; on ne l'a pas seulement formé au respect des normes, il est fondamentalement inventif. Dans une certaine mesure, il en est même nécessairement irrespectueux, mais, en revanche, il accepte de soumettre les produits de son imagination à certaines règles du jeu dont on doit penser qu'il a contribué à les établir ou, en tout cas, qu'il lui a été loisible de contester avant qu'elles ne soient établies.

1. MIALARET, *Introduction à la Pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964.

2. Nous évitons le terme « intégré » qui, aujourd'hui, a une connotation très négative, dans la mesure où il exprime plus ou moins l'idée d'un alignement passif, d'une simple conformité aux normes.

Son sens de la responsabilité est, avant tout, l'expression d'une solidarité très consciente. Il se sent profondément lié, intéressé au sens fort, au destin des personnes avec lesquelles il a des relations de différents types : liens familiaux, affinités et relations électives, solidarités choisies et assumées à travers le travail, engagements syndicaux et politiques.

En somme, il se sent partie prenante et responsable à tous ces niveaux et vit ces liens et les obligations qu'ils impliquent, non comme des servitudes, mais comme sa propre définition sociale, son mode d'ancrage au monde.

Un homme réel ou une image cible? Tel est l'homme que notre projet entend aider à développer : maître de lui-même, ouvert à tous les échanges; critique et non conformiste, mais solidaire; inséré dans son époque, mais, dans une certaine mesure, insatisfait et donc en quête de dépassement.

Ce portrait, avec tout ce qu'il comporte d'utopie, d'idéalisme naïf, ne l'avons-nous dessiné qu'en réaction, et comme le « négatif » d'un homme mal à l'aise, isolé, inculte et résigné, qui serait notre contemporain, ce primitif? Assurément pas. La conquête par l'homme de sa pleine dimension est œuvre de longue haleine, et notre époque est riche autant de motifs d'espoir que de pessimisme. Parallèlement, l'homme qui vivra en l'an 2000 ne sera pas celui que nous avons dessiné, c'est bien évident. Mais nous avons voulu fixer une image-cible, et, en même temps, une image-juge. En effet, c'est à elle que nous reviendrons chaque fois que, dans les pages qui suivent, nous aurons à justifier de tel objectif, de tel moyen, de telle priorité.

CHAPITRE III

LE POLITIQUE ET L'ÉDUCATIF

Toute la suite du présent rapport a pour but de définir le système éducatif que nous voulons, en cohérence avec le type de société que nous souhaitons développer et que nous avons défini au chapitre II, Mais, hélas, les tendances lourdes, que nous venons d'étudier brièvement, sont le plus souvent, sinon en opposition absolue, du moins en divergence avec nos projets. Cela signifie-t-il que nous pensons élaborer un projet éducatif pour tenter d'infléchir la réalité socio-politique, tombant ainsi dans l'illusion pédagogique technocratique, qui consiste à croire que transformer le système éducatif suffit à transformer le système social? Certes non, et nous voulons nous en expliquer en tentant de préciser quelle place et quel poids nous accordons au système éducatif dans le jeu des forces qui constituent une société.

L'ÉDUCATIF, A LA FOIS PRODUIT ET MOTEUR DE LA SOCIÉTÉ.

Le système éducatif n'est pas une réalité isolée, mais un des rouages du système social, une des institutions que se donne le système social pour remplir un certain nombre de fonctions dont, en particulier, celle d'assurer sa « reproduction ». Il ne peut donc être question de le changer indépendamment de tout le contexte socio-politique, dont il est étroitement dépendant. Du reste, même si on pouvait agir sur lui

L'ÉDUCATION PERMANENTE

(nous dirons plus loin que nous pensons qu'on le peut dans

une certaine mesure), toute transformation isolée, qui se trouve en contradiction avec le système social dans son ensemble, est rapidement neutralisée sous une forme ou une autre.

Ainsi l'action sur le système éducatif ne peut venir qu'en aval de certaines transformations du système social, qui relèvent évidemment de décisions d'ordre politique.

En particulier, aucune tentative en vue de transformer le système éducatif n'a de signification, si un certain nombre de préalables ne sont pas remplis au niveau du cadre et des conditions de vie. Bien loin de faire de l'éducation la solution à tout, nous pensons que toute une série d'éléments de la vie de l'homme viennent très largement en priorité et appellent des mesures, faute desquelles tout discours et tout projet éducatif sont vides de sens.

Ces mesures concernent entre autres : les revenus, le logement, l'organisation de l'espace urbain et les transports, les conditions de travail, la santé et la prévention des troubles individuels et collectifs.

Si dire comment se posent les problèmes dans ces domaines vitaux et, à plus forte raison, comment les résoudre, ne relève

LE POLITIQUE ET L'ÉDUCATIF

pas de notre compétence, nous ne pouvons les ignorer, et force nous est, pour élaborer un projet éducatif, de faire une hypothèse sur les décisions prises. Nous en ferons une optimiste, mais dont la réalisation nous apparaît nécessaire et préalable à toute transformation du système éducatif : nous supposerons qu'en 2000 l'organisation sociale s'inspirera des valeurs et priorités que nous avons exprimées au début de cette étude, ce qui, rappelons-le, suppose que des décisions soient prises aujourd'hui pour infléchir l'évolution actuelle dans certains de ses aspects.

Cela souligné très fermement, nous pensons que « l'éducatif » n'est pas seulement un produit du système social, mais qu'il peut en être, d'une certaine manière, un élément moteur : autrement dit, il ne se réduit pas à la dimension d'un élément institué, il a une dimension instituante et induit ses effets propres sur les structures sociales, par le comportement des individus et des groupes.

Nous sommes donc pleinement d'accord sur ce point avec ce qu'affirmé le rapport d'E. Faure¹, quand il dit que « reflet

et sous-système de la société, l'éducation ne peut remédier à elle seule aux déficiences, mais elle peut aider les hommes à se saisir des avantages que la société ou l'environnement leur offrent. Il est vain d'espérer une éducation rationnelle, humaine, dans une société qui offense constamment la raison et l'humanité. Il est illusoire d'attendre d'un système bureaucratique étranger à la vie qu'il conçoive que l'école doit être faite pour l'enfant, et non l'enfant pour l'école. Il est inutile d'attendre d'un régime qui s'appuie sur l'autorité des uns et l'obéissance des autres qu'il développe une éducation de la liberté. Et comment imaginer qu'une société tissée de privilèges et de discriminations développe un système démocratique de l'enseignement? Cependant, le lien entre l'éducation et les autres expressions de la société n'est pas si étroit, si déterminant qu'on ne puisse modifier des éléments du système indépendamment de l'ensemble. Des forces agissent dans le sens de la transformation des structures éducatives, lesquelles concourront elles-mêmes plus ou moins directement aux transformations sociales. C'est à cette condition que les sociétés se dégageront du poids des traditions tyranniques et des rigidités paralysantes. Ainsi, la société et l'éducation progresseront-elles du même pas : ainsi, se réduiront les contradictions qui rendent la vie des hommes si chaotique et si difficile ».

Ceci dit, en considérant les choses sous cet angle très large, nous refusons de circonscrire l'éducatif au « système éducatif » proprement dit et, à plus forte raison, au système scolaire. L'éducatif, en effet, peut être considéré comme tout ce qui concourt, consciemment ou inconsciemment, à travers toutes les circonstances de la vie et sur le plan affectif autant qu'intellectuel, à modifier les comportements d'une personne ou d'un groupe et ses représentations du monde.

Sous le terme éducatif, nous englobons donc toutes les activités de la vie sociale, qui sont — ou peuvent être — porteuses d'éducation, et nous rappelons que l'appareil éducatif n'a pas le monopole de l'éducation, et cela est si vrai qu'on va souvent jusqu'à dire, de nos jours, que l'éducation des enfants — y compris dans sa partie limitée qu'est l'instruction — se joue, en majeure partie, ailleurs qu'à l'école. Ainsi, quelle que soit la part que lui accorde notre projet, le système éducatif ne devra jamais être considéré que comme l'un des facteurs d'éducation dans la vie des personnes.

Tout le milieu de vie est ou peut être éduquant : la famille l'est nécessairement, mais aussi les mass média et, pourquoi pas, les magasins, le métro, les administrations, la rue ? Mais cette éducation que GOODMAN¹ qualifie d'« incidente », à travers les mille contacts de la vie quotidienne, doit, elle aussi, répondre à des finalités non équivoques et cohérentes avec celles du système éducatif. S'il n'en était pas ainsi, celui-ci fonctionnerait pratiquement à vide.

Sans prétendre systématiser ce qui précisément échappe aux catégories et à la formalisation, il nous faut donc rechercher à quelles règles doivent obéir ces actions diffuses, pour que leur portée prolonge et valorise l'action éducative systématique.

A QUELLES CONDITIONS LE CADRE DE VIE PEUT-IL ÊTRE
FACTEUR DE CULTURE ?

Que les langages soient toujours explicites :

On sait que, sous différentes formes, le langage a toujours été utilisé par certaines personnes et catégories sociales pour en dominer d'autres et les manipuler. Le pouvoir ségrégatif de la culture traditionnelle tient, pour une bonne part, au fait qu'elle exige et développe, chez ceux qui la maîtrisent, le maniement aisé d'une langue qui n'est pas la langue « courante ». Les mass média, même les plus récents, ont déjà leurs codes propres, dont les producteurs d'émissions se servent souvent pour maintenir un voile de fumée autour de leurs activités, et le « langage » informatique est également déjà utilisé en ce sens, avec des conséquences qui peuvent être encore plus importantes. C'est pourquoi la première tâche d'une politique éducative concertée est d'exiger, à tous les niveaux, un langage explicite et limpide, et nous sommes d'accord avec BOURDIEU² quand il propose qu'on exige du créateur qu'il four-

1. GOODMAN, Quelques idées insolites sur l'éducation, l'éducation des jeunes, Paris, UNESCO, 1971.

2. BOURDIEU et A. BABEL, L'Amour de l'art, les musées et leur public, Paris, Éditions de Minuit, 1966.

nisse « en même temps que l'œuvre, le code selon lequel l'œuvre est codée ».

Cette démarche nécessaire — imposée ici à n'importe quel « expert » à l'égard de n'importe quel public — n'est d'ailleurs pas fondamentalement différente de ce que les travailleurs réclament de leurs « cadres » et les citoyens de leurs élus dans toutes les circonstances de la vie professionnelle ou sociale. Cela implique qu'aussi systématiquement que possible, les décisions soient expliquées à ceux qui ont à les exécuter ou à en subir les conséquences. Et ceci doit être aussi vrai dans l'entreprise pour la masse des travailleurs que de la part de l'administration vis-à-vis de ses administrés. Est-il illusoire de dire que les administrations (mairie, services de santé, compagnies d'assurances, etc.) doivent avoir un rôle éducatif, que, plutôt que de manipuler des gens rendus passifs et fatalistes à force de règlements obscurs et d'imprimés incompréhensibles, elles doivent leur expliquer patiemment ces règlements et les aider à acquérir une claire perception de leurs droits et de leurs devoirs ?

Que les retours soient multipliés :

Parmi les tendances lourdes dont notre projet a à tenir compte, nous avons noté l'éloignement croissant des centres de décision, dû au fait de la concentration et de la rationalisation des procédures, et qui favorise la bureaucratisation.

À cette bureaucratisation, nous avons opposé, non comme un simple palliatif, mais comme le deuxième terme d'une alternative fondamentale, la participation organisée à tous les échelons : participation des travailleurs à la gestion de l'entreprise, participation des usagers à la définition des services collectifs et des priorités en matière de dépenses, etc. Seule une telle association des intéressés aux décisions, impliquant le retour systématique à la base, peut empêcher que les institutions mises, en principe, au service du public, ne se transforment, pour finir, en instruments supplémentaires de son asservissement et de son infantilisation. Et ceci est particulièrement vrai des mass média, qui, dans le cas contraire, risquent de devenir les moyens d'un contrôle social à une échelle jamais encore rencontrée. Mais il est évident que se pose alors un considérable problème de communication. Le public (l'utilisateur ou le

travailleur pris comme tel) ne peut intervenir dans le débat, que si se multiplient des circuits de retours qui permettent d'enregistrer les réactions significatives de la base aux initiatives du sommet, et, au moins, l'accueil du public aux propositions des experts ou des techniciens.

Le premier élément de ce problème est donc l'organisation technique de ces retours mais nous ne pouvons soutenir que l'existence de circuits soit une condition suffisante de la participation : en effet, on pourrait fort bien développer de puissants réseaux d'enregistrement des réactions, dans le seul but de mieux dominer une population, et le second élément est bien d'ordre éducatif. Mais nous les tiendrons pour une condition nécessaire, et qui le sera d'autant plus que les ensembles de personnes à associer aux décisions seront plus considérables.

Que la création culturelle soit mise à la portée de tous :

Il s'agit de rompre progressivement le clivage néfaste, parce qu'antidémocratique, entre l'élite et la masse, clivage particulièrement présent dans le domaine culturel. Nous refusons la perspective de deux mondes hiérarchisés, celui d'une « culture cuite » préparée par des spécialistes à l'usage du grand nombre, et celui d'une « culture crue », toujours en train de se redéfinir et de se dépasser, dont l'accès serait précisément réservé à l'élite...

Il ne s'agit donc plus ici, seulement, de contrôle constant du public sur les organes de production. Son implication active est attendue à un autre niveau. Il s'agit réellement de faire, de la création culturelle, une expérience vitale à portée de tous ou, si l'on préfère, de libérer la capacité créatrice de chacun, en lui proposant des terrains d'application.

Mais miser ainsi sur les aptitudes créatrices de chaque individu n'est possible que si, en plus de l'infrastructure (locaux, équipements) nécessaire, il est prévu une animation partout présente, qui mette les individus en situation de créer et aide à resituer dans le cadre global du milieu de vie la pratique culturelle, les questions qu'elle soulève, les nouveaux comportements qu'elle induit le cas échéant.

Que l'animation culturelle soit vraiment de l'animation :

Nous venons de faire référence à un type d'animation « partout présente », qui diffère singulièrement des formules traditionnelles de diffusion culturelle. Cette animation, nous la voyons dynamique, allant à la rencontre des publics en instance, légère, nomade, intégrée dans le tissu des activités quotidiennes, polyvalente, toujours en recherche...

Sa première mission serait de réaliser l'infiltration permanente du culturel, sous sa forme élaborée, dans les lieux de travail, de résidence ou de passage : bibliothèque couplée avec le centre social, mairie accueillant des expositions, troupes de théâtre jouant dans les entreprises, petits orchestres allant dans les hôpitaux, et les gares, jardins botaniques, fermes et ateliers qu'on peut visiter, bibliobus, expositions itinérantes, etc. Il s'agirait de multiplier les « micro-réalisations » pragmatiques et vivantes et d'en, faire autant d'occasions de provoquer la réaction des gens et de favoriser leur participation.

La seconde mission de cette animation culturelle serait tout à fait différente; elle consisterait à amener le public à porter un regard neuf sur le quotidien lui-même, à prendre en quelque sorte ce quotidien comme objet de culture. Cela suppose, sans doute, toute une pédagogie de l'attention : savoir regarder, écouter, observer... Mais c'est aussi une question d'attitude par rapport aux autres : s'intéresser à leurs pratiques, à ce qui fait leur compétence ou leur originalité, et, en sens inverse, avoir plaisir à partager avec autrui ses savoir-faire, ses expériences et points de vue.

Cela suppose aussi que les lieux, où les hommes échangent leur vie contre des produits ou des services, s'ouvrent au regard. Une usine, une banque, un hôpital, une prison même n'offrent-ils pas, au même titre qu'un musée, un certain nombre de leçons à tirer ?

Ainsi, la notion de culture ne renverrait-elle plus toujours à ce qui est passé, exotique, rare ou coûteux, ni à l'œuvre achevée et cataloguée, et en tout cas jamais à la chose faite indépendamment des hommes qui l'ont faite.

JUSQU'OUÛ LE SYSTÈME ÉDUCATIF PEUT-IL CORRIGER
LES INÉGALITÉS CULTURELLES ?

Les mesures, que nous venons de passer en revue, vont-elles en ce qui concerne l'accès de la culture, suffire à enrayer les différences existant entre les catégories sociales ? Non, bien sûr, car on sait maintenant que toute offre de biens culturels — aussi attentive qu'elle soit à prendre en compte les clivages sociaux — aboutit à cristalliser, voire à accentuer les différences, dans la mesure où l'utilisation de ces biens est déterminée par la capacité à « recevoir » de chacun. BOURDIEU va dans le sens d'une telle analyse, lorsqu'il démystifie la notion, pourtant très répandue, d'un « besoin culturel » en quelque sorte inné : « S'il est incontestable que notre société offre à tous la possibilité pure de profiter des œuvres exposées dans les musées..., il reste que seuls quelques-uns ont la possibilité de réaliser cette possibilité. Étant donné que l'aspiration à la pratique culturelle varie comme la pratique culturelle, et que le besoin culturel redouble à mesure qu'il s'assouvit, l'absence de pratique s'accompagne de l'absence du sentiment de cette absence... Ce qui est rare, ce ne sont pas les objets, mais la propension à les consommer, ce "besoin culturel", qui, à la différence des "besoins primaires" est le produit de l'éducation. »

Certes, l'animation, dont on a dit l'importance, peut beaucoup pour diminuer les clivages et accroître les chances des plus défavorisés d'accéder à une pratique culturelle. Mais les résultats ne peuvent être que limités si le problème n'est pas pris en charge plus tôt, c'est-à-dire dès les premières années de la vie de l'enfant. De ce fait, le système éducatif se trouve directement impliqué dans la participation de tous à la vie culturelle. Les attitudes façonnées à l'école constituent la base et la condition absolue d'une pratique ultérieure, qui soit autre chose que la consommation passive et aliénante.

Sous cet angle, il nous paraît légitime de considérer le système éducatif comme un des terrains de lutte en vue du changement social. Conjointement à une démarche de transformation des structures menée sur d'autres fronts — et notamment le front économique qui est déterminant — la mise en ques-

tion du système éducatif, le remodelage de ses structures et des comportements qu'elles induisent, sont aussi de nature à engager l'irréversible.

Notons d'ailleurs à ce sujet que dans la mesure où le système économique et social en vigueur, pour son renouvellement et donc sa survie, exige de l'appareil éducatif qu'il produise des gens doués d'imagination et aptes au changement, il y a une certaine convergence entre les impératifs de ce système et les exigences des réformateurs et même de ceux qui le contestent au nom des intérêts de la personne.

Et ce n'est pas parce que le renouvellement du système éducatif fait, pour une part, le jeu du système institué, qu'il faut renoncer à ce renouvellement, persuadés que nous sommes que la dynamique engagée de la sorte ne peut totalement être récupérée et circonscrite; et que cette dynamique aboutit nécessairement, par des voies plus ou moins rapides, à une mise en question de l'organisation sociale en vigueur.

NOTRE PARI : L'ÉDUCATION PERMANENTE.

C'est en tout cas le pari que nous faisons en exposant notre projet éducatif. L'éducation permanente est, pour nous, une notion à la fois historique, militante et opératoire.

Historique : il s'agit moins, sans doute, de nouveaux objectifs fixés à l'éducation, que d'une conception d'ensemble (et en ce sens assez récente) des stratégies à mettre en œuvre pour atteindre ces -objectifs. Nous la définissons ici comme l'intégration des actes éducatifs dans un véritable continuum dans le temps et dans l'espace, par le jeu d'un ensemble de moyens (institutionnels, matériels, humains) qui rendent cette intégration possible.

De conception récente, elle est aussi transitoire, car on peut penser qu'en 2000, ou même avant, l'idée de permanence de l'éducation sera à ce point entrée dans les mœurs, qu'on ne parlera plus que d'éducation, la notion de permanence étant incluse dans l'idée même d'éducation.

Militante : si, de nos jours, l'expression n'est malheureusement pas toujours employée dans le sens où nous l'entendons

ici, en revanche, elle l'est toujours dans une perspective de combat et avec un sens volontariste.

Il s'agit, en parlant d'éducation permanente, de mettre en lumière les disharmonies et les discontinuités des systèmes actuels et leurs causes, afin de convaincre et de mobiliser l'opinion, pour obtenir que les choses changent. En ce sens, nous répéterons après PISANI^a : « L'éducation permanente est aujourd'hui ce que l'école pour tous était, dans nos sociétés en 1880, mieux qu'un projet, une utopie. »

Opératoire : mais cette utopie se propose comme un projet à réaliser et nous ne craignons pas de dire que ce que nous offrons n'est pas un objet de spéculation, mais d'action, qu'il s'agit d'un outil politique, qui doit permettre de choisir, aujourd'hui, ce que nous voulons que soit, demain, notre avenir.

1. Pisani, Plan national d'éducation permanente, Paris, Hommes et citoyens,

CHAPITRE IV

LES LIGNES DE FORGE DE NOTRE PROJET

Nous allons maintenant cerner de plus près notre objectif spécifique : l'éducatif. Cependant, avant d'en développer les aspects relatifs aux contenus et aux méthodes, nous allons d'abord réfléchir sur ce que représente la continuité, puis nous définirons les principes directeurs et leurs incidences structurelles les plus importantes.

Nous le ferons en deux temps, en deux chapitres, en partant, dans le premier, d'une visée globale de l'individu en formation, sans considération d'âge ni de vocation, pour, dans le chapitre suivant, suivre le cheminement de l'individu à travers les étapes d'un véritable continuum. Nous voulons ainsi donner au lecteur une sorte de descriptif schématique qui montre l'originalité de chacune de ces étapes, mais également sa cohérence avec ce qui précède et ce qui suit.

LA CONTINUITÉ ESPACE-TEMPS. INCIDENCES STRUCTURELLES.

En parlant de continuum, nous voulons marquer l'importance fondamentale de la continuité dans notre projet. Mais il ne s'agit pas seulement d'une continuité temporelle : dans la mesure où l'éducation a, en effet, pour but de comprendre l'environnement pour l'influencer, elle implique une continuité dans l'espace et, compte tenu de son importance, c'est même par elle que nous commencerons.

1. Une approche globale. Continuité dans l'espace.

Elle repose sur deux globalités : celle de la personne et celle de notre environnement.

a) *Globalité de la personne.* — L'enfant, l'adulte, mènent une vie présentant des aspects multiples mais, pour eux, inséparables. Leurs rôles ne se succèdent pas, ils coexistent à chaque instant. C'est ainsi que l'adulte a simultanément à jouer ses rôles de travailleur, d'époux ou d'épouse, de père ou de mère de famille, de consommateur, de citoyen, de récepteur de messages culturels, de militant politique, etc. et que l'enfant lui-même dans une gamme certes moins large, est à la fois écolier, membre d'une famille, d'une bande d'enfants, voire d'un groupement plus structuré (mouvement de jeunes, par exemple), consommateur de produits, de messages culturels, etc. Pour prendre en compte et en charge l'individu dans son caractère global et unique, l'éducation doit donc s'ouvrir à tous ces aspects de la vie, faire tomber les frontières entre domaines. D'autre part, l'individu est lui-même global dans la mesure où le biologique et le psychique, le corps et l'esprit sont indissociablement liés. D'où la nécessité de ne pas dissocier apprentissage des savoirs et des savoir-faire et développement de la sensibilité ou de la créativité, de ne pas séparer les activités artistiques et corporelles de la formation intellectuelle, de chercher à resserrer les liens entre musique et mathématiques, entre formation à l'objet technique et création artistique, entre littérature, peinture et autres langues graphiques.

b) *Globalité des phénomènes.* — Les phénomènes du monde naturel, social, spirituel ont eux-mêmes un caractère global. Il est donc dangereux de compartimenter l'enseignement en disciplines cloisonnées, au point de ne jamais mettre les élèves en situation de recomposer les éléments constitutifs d'un même phénomène.

C'est ainsi que la foudre n'est pas un « chapitre » d'électricité, mais ce n'est pas non plus un chapitre de météorologie, plus un chapitre d'acoustique physiologique. Et même si l'on y ajoute ses effets sur les arbres, la lumière qui en résulte, l'émotion qu'elle engendre, nous n'aurons pas, par cette sommation, reconstitué un phénomène qui est global, entier.

Par ailleurs, si chaque discipline a ses méthodes propres, et

permet l'apprentissage de certaines aptitudes spécifiques, une formation globale de l'esprit impose que soient rapprochées et comparées ces méthodes. Si nous voulons vraiment être capables de déchiffrer et de décoder le monde qui nous entoure, il est nécessaire d'assurer une liaison entre les éléments constitutifs de tout ce que nous apprenons.

c) *D'où globalité de l'éducation.* — Autant de raisons qui militent en faveur de ce que nous appelons la continuité de l'éducation dans l'espace, basée, d'une part, sur le décroisement des formations et la disparition de toute hiérarchisation entre les différents modes d'enseignement et entre le développement intellectuel et physique, et d'autre part, sur l'ouverture systématique de l'école sur tous les aspects de la vie. Du point de vue structurel, notre projet visera donc à tirer tout le parti possible des motivations de l'individu. Il cherchera à tirer parti de son appartenance à telle ou telle collectivité, des changements qui affectent le cours de sa vie (qui l'affectent comme individu, mais quelquefois aussi comme partie d'un ensemble plus large). Il cherchera à tirer parti des habitudes des gens, des modes de communication et des langages ou codes qui leur sont devenus familiers. Il ne s'agit donc pas là d'une quelconque tolérance, de « faire la part du feu » à la vie, et de laisser substituer l'école parallèle à côté de notre système. Il s'agit de prendre appui sur cette vie même, pour élaborer notre projet éducatif, même si l'individu que nous prenons alors en charge s'est, d'un seul coup, épaissi et alourdi de toute une réalité d'existence, qui le fait à la fois différent de tous les autres et pourtant lié à un groupe.

2. Continuité dans le temps.

A. — *Pourquoi est-elle nécessaire? Que signifie-t-elle?*

L'environnement change constamment et changera de plus en plus vite et par ailleurs l'être humain au cours de sa vie change lui-même profondément et, avec lui, ses relations à l'environnement et ses besoins, d'où la nécessité que l'éducation se poursuive tout au long de la vie (d'où, en particulier, l'importance de la formation pour la préparation au 3^e âge).

C'est d'abord *l'environnement professionnel* qui évolue, et les

adultes rechercheront, de plus en plus, soit simplement à se perfectionner pour ne pas être dépassés par la machine, la technique, les techniciens, soit à se former pour changer de profession. A ce propos, il ne faut pas se cacher qu'en 2000, le changement complet de profession sera difficile, compte tenu de l'énorme quantité de connaissances et de savoir-faire qu'il faudra posséder. REUCHLIN¹ dit même que l'éducation des adultes ne pourra pas, sauf dans des cas exceptionnels, ouvrir des possibilités pleinement indépendantes du déroulement de la scolarité initiale à plein temps.

Raison de plus pour poursuivre son éducation de façon permanente, pour ouvrir constamment son esprit à de nouveaux domaines.

Mais c'est aussi l'*environnement social et culturel* qui évolue et, s'il veut s'adapter à son milieu de vie, et le modifier, l'individu a l'obligation, non seulement de mettre à jour ses connaissances et ses compétences professionnelles, mais aussi de réviser ses modèles culturels et sa façon de vivre.

C'est enfin *pour ses enfants* que l'adulte, en tant que parent, doit se former, car seuls les parents « en mouvement » peuvent vraiment jouer le rôle d'éducateurs. Et s'il est vrai que seule une transformation radicale de la société peut permettre de réduire les handicaps culturels qui défavorisent, au départ, nombre d'enfants, l'éducation continue peut cependant en réduire la gravité.

Ainsi le système éducatif a pour mission d'aider chacun à cette constante mise à jour, et ceci tout au long de sa vie, dans les différents rôles que comportent ses statuts d'enfant, d'adolescent, d'adulte et de personne âgée, statuts qu'il vit successivement mais en continuité les uns avec les autres, en interaction des uns sur les autres.

Il est connu qu'un être qui n'a pas « réussi » son enfance ou son adolescence, c'est-à-dire qui n'a pas, dans cette période de croissance, pleinement développé ses facultés et trouvé réponse à ses besoins fondamentaux de créer, de s'exprimer, de s'opposer, d'aimer et d'être aimé, aura du mal à réussir sa vie adulte. Certes, l'homme mûrit au terme d'un certain nombre de passages, ou de crises, mais si chacune de ces

1. M. REUCHLIN, *L'Orientation scolaire*, un ouvrage du Plan Europe 2000 à paraître sous peu aux P.U.F.

crises l'appelle à un équilibre nouveau, une trame continue court à travers la série de ces mutations ou de ces ruptures.

Ainsi, chaque âge de l'homme est toujours, en même temps qu'un projet à réussir dans l'immédiat, une amorce des réussites ou des faillites ultérieures.

Mais pour que l'éducation se poursuive sans trop de difficultés tout au long de la vie, encore faut-il que les structures soient elles-mêmes marquées par la continuité, continuité qui cependant ne signifie pas identité : enfants, adolescents et adultes, différents par l'âge, le sont par la nature des besoins et par les aptitudes, et il ne peut être question de traiter toutes les personnes à tous les âges de manière identique.

Tout cela nécessite que le système propose, de façon permanente, une grande variété de formules suffisamment souples pour répondre en temps utile aux besoins spécifiques de chacun. *Spécificité dans la continuité, tel est le principe de l'éducation permanente.*

B. — *Mais quelles sont les implications de ces principes sur le système éducatif?*

Elles résident, d'une part, dans le développement massif de l'éducation des adultes, qui seul permettra à l'éducation des jeunes de ne pas se donner pour objectif de tout apprendre et de se former « une fois pour toutes », d'autre part dans la transformation des étapes scolaires qui recevront précisément pour mission de rendre les personnes capables et désireuses de poursuivre leur éducation à travers toute leur vie adulte.

Une éducation des jeunes qui rende possible l'éducation des adultes, une éducation des adultes qui permette de transformer l'éducation des jeunes, telles sont les exigences de la continuité dans le temps, exigences dont nous allons maintenant étudier la signification.

Un développement massif de l'éducation des adultes.

Il repose sur quatre éléments qui seront mis en œuvre simultanément, parce que c'est leur combinaison qui est la clé du développement cherché :

. un crédit-formation qui permettra les retours en formation à plein temps,

L'ÉDUCATION PERMANENTE

- . un système continu de sanctions, avec grades et diplômes et unités capitalisables.
- . une gamme de moyens à la disposition de tous,
- . la mise en œuvre de méthodes adaptées aux adultes.

a) *Un crédit éducation*¹.

En premier lieu, il faut, pour des raisons unanimement reconnues aujourd'hui, que, de temps en temps, l'adulte puisse consacrer un plein temps à l'éducation, ce qui suppose l'attribution généralisée d'un crédit-éducation.

Chacun étant pourvu d'un tel crédit, la vie s'organise sur un modèle d'alternance entre des périodes d'activité professionnelle, avec éducation à temps partiel, et des périodes de retour dans des institutions éducatives et culturelles. Bien entendu, ce crédit s'accompagne, en outre, du droit permanent à accéder sans limitation, à tous les moyens mis à disposition par le système éducatif et culturel, et, en particulier, du droit à participer à tous regroupements et ceci dans tous les domaines. Ceci dit, ce n'est pas parce que le crédit éducation prévoit une allocation financière que la formation ultérieure est absolument et toujours gratuite. Une légère participation à l'utilisation des moyens constitue souvent une condition de l'engagement personnel, et on a vu combien cet engagement renforce le bénéfice de toute éducation².

C'est le crédit éducation assorti de tous les moyens mis à disposition par le système éducatif, qui constitue le nouveau modèle de formation fondé sur le principe d'alternance tout au long de la vie.

Ce modèle, nous l'appelons éducation récurrente³; c'est à la fois une stratégie, un instrument, un système qui empêche que le temps d'apprendre ne soit cantonné dans une période bien déterminée au début de la vie et le distribue tout au long de l'existence.

Sur ce point du crédit éducation, nous reportons le lecteur

1. Comme nous le dirons plus loin, le terme éducation est pris ici dans son sens le plus large : éducatif et culturel.

2. Un très bon exemple institutionnel actuel est celui des pays nordiques, sous la forme des cercles d'étude.

3. Il faut signaler ici l'action entreprise par les Suédois à qui nous devons à la fois l'idée d'éducation récurrente et les premières législations qui en organisent la mise en œuvre.

LES LIGNES DE FORCE DE NOTRE PROJET

à l'Annexe I. Contentons-nous de souligner qu'une telle mesure ne peut pas ne pas avoir des conséquences sociales et financières considérables :

- . sociales, en donnant à tous une réelle deuxième chance, ou plutôt une chance permanente de se former, de se développer, de s'épanouir;
- . financières, du fait, en particulier, de la charge considérable qui correspond aux rémunérations des personnes en formation. Mais en sens inverse, on peut attendre une importante amélioration du rendement de l'éducation dès lors qu'on s'adressera à des personnes plus décidées, plus motivées, parce que plus âgées, que les publics de jeunes qui ne voient pas toujours l'importance essentielle de l'éducation.

b) *Un système de sanctions cohérent et continu. Grades et diplômes.*

Il faut en second lieu que l'adulte puisse reprendre sa formation quand il en éprouve le besoin, et qu'il puisse la reprendre en continuité avec son passé, et en valorisant au maximum, ses acquis antérieurs. Il s'agit donc d'organiser l'ensemble des progressions possibles en système souple et sans hiatus, pour permettre toutes les reprises et réorientations, au coût le moins élevé pour l'individu comme pour la société. Nous proposons, à ce sujet, la mise en œuvre d'un système de « grades et diplômes » avec unités capitalisables.

Nous commencerons par affirmer une distinction qui nous paraît nécessaire entre grade et diplôme, le grade sanctionnant un niveau de connaissances et d'aptitudes, mesuré, nous le verrons en détail plus loin, à la fois en termes de formation commune et d'un certain approfondissement dans un certain nombre de domaines, reconnaissant que l'individu maîtrise, à un certain degré, un certain nombre de méthodes d'étude, de recherche et d'action, par opposition au diplôme qui, lui, ouvre la porte d'une profession et est un certificat d'aptitude à exercer tel ou tel métier. Pour nous, le diplôme est donc, en quelque sorte, l'ensemble d'un grade et d'une formation professionnelle, spécialisée, intensive et aussi courte que possible.

Conséquence capitale au regard des objectifs de l'éducation permanente : tout adulte peut reprendre ses études, à tout instant, à partir du niveau, du grade, qui lui a été reconnu :

- soit pour préparer un diplôme du même niveau, autre que celui qu'il a déjà;
- soit pour élever son niveau et préparer, ensuite à partir de là, un diplôme de niveau plus élevé.

Un tel système présente un certain nombre d'avantages mais aussi de limites : il permet à l'individu de se réorienter professionnellement ou d'élever son niveau général « au moindre coût », puisqu'il repart à tout moment du niveau où il s'était arrêté auparavant, et que, dans la mesure où la spécialisation professionnelle intervient uniquement au dernier stade, il évite les spécialisations trop précoces et laisse, beaucoup plus longtemps que le système des filières, le choix ouvert.

Par ailleurs, il réduit au maximum les décalages entre l'offre du système éducatif et la demande du marché du travail, ce qui constitue un avantage appréciable, et il facilite les reconversions que le développement économique rend de plus en plus nécessaires.

Il ne faut pourtant pas se cacher ses limites, et noter que tout n'est pas aussi simple que cela paraît. Si l'on se réfère au fait qu'il y a « deux types au moins de connaissances¹ : le premier apparaît notamment dans les domaines scientifiques et techniques, les connaissances relatives à un secteur donné, présentant, en général, un caractère nécessairement ordonné, hiérarchisé et, en un certain sens, cumulable : on ne peut y aborder l'étude d'une question qu'après avoir maîtrisé la connaissance d'un certain nombre de données, de lois, de techniques, dont chacune, à son tour, exige des connaissances plus élémentaires. Le second type apparaît notamment dans les domaines littéraires, où cette notion de hiérarchie nécessaire ne s'applique pas, ou, en tout cas, ne s'applique ni au même degré ni avec la même signification : on peut parler d'une œuvre littéraire ou philosophique de façon plus ou moins fine, plus ou moins originale, plus ou moins profonde, sans que chacune de ces expressions évoque une série d'acquisitions ordonnées et nécessaires, une cumulation ».

Il paraît de ce fait, « peu vraisemblable d'imaginer que la masse considérable de connaissances hiérarchisées que représente une compétence de haut niveau, dans l'état actuel et prévisible des sciences et des techniques, puisse s'acquérir par

1. REUHLIN, *op. cit.*

une période de spécialisation brève faisant suite à une longue période de formation " générale " au contenu indéterminé¹ ».

Pour la même raison, l'individu, qui maîtrise aujourd'hui les connaissances d'un domaine, est mieux placé que tout autre pour maîtriser l'état nouveau que ces connaissances prendront demain et, comme nous l'avons déjà dit, l'acquisition d'un niveau relativement élevé de compétence, dans un champ différent de celui dans lequel s'est exercée jusque-là son activité, restera probablement difficile.

Mais malgré ces restrictions, un tel système est probablement l'un des plus positifs à l'égard des problèmes que nous venons de poser.

c) *Le système d'unités capitalisables.*

Pour ne pas alourdir le texte, nous reportons en annexe II la description à partir d'un exemple concret de ce qu'est un tel système et toute sa problématique, dont l'importance est, à notre point de vue, considérable. De même nous ne nous attarderons pas ici sur la notion d'unité que nous développerons plus loin. Contentons-nous de dire :

— qu'une unité est définie, non par des contenus, mais par des aptitudes et des savoir-faire ou des savoir-agir (qui, bien entendu, impliquent des savoirs) et, d'une manière plus précise, par des « être capable de ». Autrement dit, au terme d'une unité, l'élève reçoit une attestation de capacité dans la mesure où il est capable de réaliser certaines choses, d'accomplir certaines activités bien définies à l'avance;

— qu'un système est un ensemble extrêmement mobile et souple d'unités : par opposition à l'examen « tout ou rien », que l'élève passe à l'issue de ses classes, en une seule fois, et où il est soit reçu soit recalé, il suit des unités d'enseignement et il obtient le diplôme (ou le grade) lorsqu'il a acquis un certain nombre d'unités dont certaines sont obligatoires, d'autres optionnelles, ce qui signifie que l'organisation de l'ensemble des unités n'est pas quelconque.

Pour ce qui nous intéresse ici, nous voyons qu'un tel système favorisera la reprise des études des adultes, en ce sens que l'on ne perd pas le bénéfice des unités que l'on a acquises. D'autre part, il laisse un choix relativement important à l'élève

1. REUCHUN, *op. cit.*

parmi les options, lui permettant ainsi de définir lui-même son cheminement de formation, ce qui, pédagogiquement, est un très grand avantage.

On a souvent souligné le danger de laisser étaler la formation sur un temps très long, les acquisitions faites au cours des premières années risquant de se périmenter. Cet argument est certes valable, mais outre qu'un tel danger existe et est accepté dans le système traditionnel, il est moins grave ici, dans la mesure où la définition des objectifs, donc des capacités requises, est (ou en tout cas peut-être) elle-même constamment réévaluée et révisée.

d) *Une gamme de moyens à la disposition de tous.*

Le développement massif de l'éducation des adultes suppose en troisième lieu que tous les adultes, quels que soient leurs conditions de travail et d'existence, leur niveau de culture et leurs aspirations, aient à leur disposition des moyens de se former (toujours au sens le plus large).

L'institution d'un crédit éducation ne résout pas le problème de l'éducation des adultes si, simultanément, le système éducatif ne met pas partout, tout le temps, à la disposition de tous, les moyens de formation les plus divers.

C'est à la fois ouvrir l'école, mettre à la disposition de tous, les moyens écrits et audiovisuels les plus divers, approcher de la population le théâtre, la musique et toutes les formes d'art, créer des possibilités d'animation à tous les niveaux.

Ceci implique

- de mobiliser toutes les ressources, de les coordonner (cela nous amènera à prévoir la création de districts éducatifs et culturels) ;
- de faire en sorte que « tout » devienne ressource (nous en avons parlé à propos du cadre de vie) ;
- d'en créer de nouvelles, en profitant de toutes les possibilités immenses des média; (c'est le problème de la technologie de l'éducation).

Un premier pas est fait vers cette démarche — dans les centres anglais dits « community collèges », qui ont véritablement une double vocation de formation des jeunes et des adultes, à la fois éducative et culturelle, qui sont au service de la communauté, et qui sont d'ailleurs gérés par elle — dans les centres « intégrés » français, anglais et hollandais (dont certains

sont vraiment conçus comme des ensembles éducatifs et culturels à la disposition de, et gérés par la collectivité) — et dans les écoles Russes qui, en marge de leur rôle éducatif organisent systématiquement et, sous les formes les plus variées de « cercles scolaires », le développement culturel de la population.

e) *La mise en œuvre de méthodes adaptées aux adultes. Nous traiterons cette question ultérieurement.*

La transformation des étapes scolaires.

Il faut faire ici deux remarques liminaires.

- L'éducation des adultes n'ira pas sans contaminer le système scolaire dans la mesure en effet, où d'une part, elle exigera toujours que les méthodes pédagogiques laissent à ceux qui se forment un haut degré d'initiative, et, d'autre part, supposera l'utilisation des technologies les plus modernes; elle sera donc très probablement, comme elle l'est aujourd'hui, un cadre privilégié d'expérimentation et un secteur de pointe du système éducatif. Mais, intégrée dans le système éducatif, elle constituera une référence et, par conséquent, un puissant pôle d'influence.
- La prise en charge des besoins des adultes a un effet en retour considérable sur l'appareil scolaire. En effet, jeunes, parents et maîtres se familiarisent avec l'idée que la formation est affaire de toute la vie, et qu'il est illusoire de prétendre à aucun moment acquérir le bagage qui sera définitivement suffisant pour toute la suite du voyage.

Constatant en particulier que, de fait, les adultes peuvent soit s'arrêter et reprendre à tout moment très facilement leur formation, soit même ne pas s'arrêter du tout mais la continuer sous d'autres formes que celles de l'école, jeunes et enseignants ne peuvent pas en tirer la conclusion que mieux vaut apprendre à l'école ce qui gagne à être assimilé le plus tôt possible et remettre à plus tard les domaines d'apprentissage qui exigent maturité ou expérience.

Ceci dit, pourquoi et en quoi transformer l'organisation de l'éducation ? Si l'affaire de l'école est de préparer des jeunes à se former eux-mêmes pendant toute leur vie, de leur apprendre à

continuer, c'est non seulement l'ensemble de ses méthodes qui s'en trouvent bouleversées, mais encore la gamme de ses contenus et de ses disciplines, et la hiérarchie de valeur qui s'attache à celles-ci. Nous ne développerons pas ce point en détail ici, nous réservant de le faire, dans nos trois chapitres intitulés :

- formation générale et approfondissement,
- vers l'auto-formation assistée,
- créativité et socialisation.

Par contre, il nous faut en tirer dès maintenant la conclusion essentielle suivante : quelles que soient les sommes que les sociétés seront prêtes à consacrer à l'éducation des adultes et quelles que soient, par ailleurs, les facilités de transports, la part principale en temps de l'éducation de l'adulte sera faite de travail personnel (bien entendu; avec l'aide de mille sortes de supports), une seconde part, moins importante, de travail en petits groupes, et une, très faible ou nulle, de travail en grands groupes.

Dès lors, il faut que l'école apprenne aux jeunes à se former dans ces conditions et cela amène à repenser complètement les modalités du travail de l'enfant et à utiliser le maître tout autrement qu'aujourd'hui. Étant donnée l'importance de cette question, précisons-la davantage.

Chaque système éducatif, chaque école disposent d'un certain encadrement qui peut se traduire en un temps de professeur par élève, en un temps d'enseignant à la disposition de chaque élève.

Prenons l'exemple d'un système qui aurait des classes de trente élèves, les élèves suivant trente heures de cours par semaine, cela signifie que chaque élève dispose d'une heure d'enseignant par semaine « pour lui tout seul », qu'il pourrait, à la limite, dialoguer seul une heure par semaine avec l'enseignant, et se former sans maître le reste du temps. Sans aller, bien sûr, jusque-là, ce qui serait insensé, nous voulons seulement souligner que la manière d'utiliser cette heure doit être repensée et peut l'être de multiples façons.

En particulier, au lieu que cette heure soit dépensée le plus souvent à écouter le professeur, il faut prendre le parti de consacrer le temps des enseignants à d'autres formes d'éducation. C'est là que les moyens technologiques peuvent servir de manière massive et nouvelle : s'ils ne doivent jamais remplacer

le professeur, ils peuvent permettre à de nombreux élèves de travailler momentanément sans encadrement, ce qui ne fera d'ailleurs que les préparer à l'autonomie face à l'apprentissage, laissant ainsi les enseignants disponibles pour assister et aider d'autres élèves, en petits groupes ou même individuellement. Et c'est alors, du même coup, le métier d'enseignant, qui devient lui-même l'objet d'une profonde mutation. Tout le système éducatif est donc bien largement affecté par l'éducation des adultes.

POUR UN PLEIN EMPLOI DES FACULTÉS HUMAINES. SIGNIFICATION DE CE PRINCIPE. INCIDENCES STRUCTURELLES.

Quand nous parlons du déploiement des facultés humaines, nous l'entendons sur les trois plans : de l'emploi, des communautés de vie, de l'épanouissement personnel.

— De l'emploi : Il s'agit de permettre à chacun de « gérer » sa carrière sur le plan éducatif et professionnel. Ceci suppose le choix par l'individu, tout au long de sa carrière, d'environnements où il aura l'opportunité de valoriser ses acquis antérieurs et de se développer, que ce soit au moment de l'entrée dans la vie active par une formation professionnelle valorisant les acquis de la scolarité obligatoire ou au cours de la vie professionnelle où l'ensemble des positions que l'individu occupera sera défini en fonction de son propre plan d'évolution (ce qui lui permettra de s'adapter chaque fois qu'il y a nécessité d'une adaptation du fait des progrès des sciences et techniques, des mouvements économiques ou des transformations internes à l'entreprise). L'objectif est non seulement que l'adaptabilité des travailleurs serve l'économie mais surtout qu'elle leur permette à eux de ne pas souffrir des changements, de pouvoir les assumer, les prendre en charge.

— *Des communautés de vie* : L'homme est appelé à vivre de plus en plus en relation avec d'autres, parce qu'habitant communautairement une planète de plus en plus habitée, et laissant à chacun une aire personnelle de plus en plus réduite. Il s'agit donc ici d'aider chacun à sortir de ses retranchements et des isolements, à prendre sa part entière des décisions qui le

concernent, et, ce faisant, à cesser de subir. En effet, dans un monde qui n'en finit pas de changer — et de plus en plus vite, et de plus en plus profondément — il n'y a qu'une alternative : ou subir le changement, ou le maîtriser. Si nous refusons le premier terme du choix, il ne nous reste plus qu'à « accepter » de devenir nous-mêmes agents de changement. Ce que nous demandons à l'éducation, c'est précisément de rendre chacun capable de comprendre son environnement pour pouvoir agir sur lui.

— *De l'épanouissement personnel* : Préoccupé de comprendre et, autant que possible, de maîtriser toutes les transformations qui affectent sa vie professionnelle autant que son environnement et le cadre de référence de son jugement lui-même, l'homme va-t-il se trouver tendu, et comme projeté vers l'avenir au point de perdre le souci, et jusqu'au goût de son présent ? Ce risque n'est pas sans réalité, et notre projet se doit, en défendant cette part de la vie qui n'a d'autre fin que le bonheur immédiat, de défendre l'homme contre lui-même.

L'homme naît analphabète, et la vocation traditionnelle de l'école est de briser cette première entrave. Mais il y a d'autres analphabétismes que celui des lettres et des mots, et notre projet entend faire la place qui lui revient à l'éducation de tous les sens. Et surtout, il y a des analphabétismes de retour, quand aucune occasion n'est fournie de pratiquer ou de développer les acquis initiaux. C'est pourquoi, tout au long de notre continuum éducatif (qui, en réalité, se confond avec la vie même), nous revendiquerons pour la gratuité, le jeu, la création libre et l'épanouissement physique, comme moyens de réalisation de soi, et antidotes efficaces aux anxiétés de l'an 2000.

Tels sont donc les trois aspects de ce que nous appelons le plein emploi des facultés humaines. Dire que nous voulons défendre le principe de leur plein emploi, c'est dire que nous voulons que personne ne se trouve écarté, éliminé, par le simple jeu des héritages et des conditionnements socio-économiques. L'économie d'un système sur une telle volonté est une économie de bon sens. Elle part du constat qu'on sous-exploite les ressources disponibles, et du désir de parvenir à les mobiliser au mieux des intérêts généraux et particuliers. Mais, par ressources, nous n'entendons pas seulement les ressources financières, mais aussi d'autres, non moins rares, qui sont le

temps, le vouloir, l'occasion favorable. Nous ne pouvons souscrire à un système qui entendrait accumuler les apports de connaissances dans la période scolaire comme si, plus jamais par la suite, l'adulte n'aurait la possibilité, ni la volonté de s'informer et de se former. Un tel système, en effet, manifesterait une attitude négative par rapport au temps, considéré seulement comme un facteur d'érosion et donc une menace pour le savoir, et non comme une chance toujours renouvelée de se perfectionner et d'actualiser sa culture. Notre projet cherchera, au contraire, à tirer tout le parti possible du temps. Telle est notre attitude quant au fond, et ce qu'il fallait sans doute éclairer avant d'énoncer et de commenter brièvement les principes directeurs auxquels se réfère l'ensemble de notre projet. Ces principes ne semblent pas être autre chose qu'une série de leviers, sur lesquels il faut peser, mais conjointement. Très schématiquement, nous allons dire maintenant ce que chacun d'entre eux implique, mais la mécanique du système si l'on peut dire, ne sera proposée que dans les chapitres suivants.

A. — Premier train de principes visant à rétablir au maximum l'égalité des chances.

Qu'en sera-t-il en l'an 2000 de l'égalité des chances au départ dans la vie ? Qu'une inégalité demeure, c'est quasi certain (qu'elle soit d'une part, d'ordre génétique ou, d'autre part, le résultat d'un conditionnement socio-économique). Mais quelle en sera l'étendue ? Autrement dit, quel sera le handicap initial des enfants de couches ou des classes socialement défavorisées ? Le fossé se sera-t-il creusé davantage ? Ou au contraire résorbé ? Dans l'incertitude de l'évolution de nos sociétés européennes, il est impossible d'avancer une opinion. Mais l'on rappellera, une fois encore, qu'il est absolument nécessaire que les sociétés de l'an 2000 aient réduit au maximum tous les handicaps socio-économiques et l'on réaffirmera, bien entendu, que le système éducatif ne peut à lui seul supprimer ces inégalités et en neutraliser les effets. Mais ce qu'on peut et doit exiger de lui, c'est qu'il évite de les redoubler et de les renforcer.

Rappelons d'abord, comme le précise fort bien le rapport

UNESCO¹, qu'« assurer loyalement des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement aujourd'hui encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom de l'égalité, mais bien à offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre », et encore qu'« il faut qu'on cesse de confondre, comme on l'a fait longtemps plus ou moins consciemment, démocratisation de l'éducation avec éducation des masses, égalité d'accès à l'éducation avec égalité des chances, accès à l'éducation avec démocratie de l'éducation ».

Pour rétablir au maximum l'égalité des chances, nous proposons trois séries de mesures dont il faut reconnaître qu'une bonne partie figurait déjà il y a vingt ans dans le fameux plan français dit LANGEVIN-WALLON², auquel nous tenons ici à rendre un solennel hommage.

a) *Les premières visent à réduire au maximum les occasions de discrimination*, que celles-ci soient vécues à l'échelle d'écoles entières (séparation entre établissements voués, par exemple, les uns à l'enseignement technique, les autres à l'enseignement classique) ou dans le cadre de filières installées à l'intérieur d'un même cycle.

En affirmant l'égalité des formations, et en refusant toute spécialisation précoce, nous posons comme conditions au système, pour pallier les effets néfastes des passages d'une institution à une autre, une école « unique » c'est-à-dire une école où, à l'image des « comprehensive school » Anglaises, Suédoises et Allemandes (gesamtschulen), tous les enfants font leurs études ensemble, sans filière ni spécialisation et donc sans formation professionnelle avant 16 ans. Il peut se faire cependant, que certains enfants aient, de manière précoce, des motivations très nettes pour tel ou tel domaine et en particulier pour des domaines techniques, et y montrent des capacités réelles. Il ne faut alors pas les empêcher de les laisser s'y épanouir. D'autre part, non seulement nous n'excluons pas la formation à la technique mais nous la prévoyons même explicitement bien avant 16 ans et pour tous les jeunes. Nous y reviendrons.

1. E. FAURE, *op. cit.*

2. LANGEVIN-WALLON, *Projet de réforme*, Institut pédagogique national, Paris 1947.

b) *Les secondes visent à réduire ou éliminer l'orientation par l'échec :*

- en doublant constamment, et en les offrant à tous, les possibilités de rattrapage et de compensation. En effet, mettre en place un système égalitaire ne suffit pas, tant il est vrai qu'en profitent, en premier lieu, ceux qui sont issus des groupes les plus favorisés, ce qui aboutit à augmenter encore l'écart entre les uns et les autres;
- en faisant éclater le groupe « classe » et le système de classement par rapport à la « moyenne » qui l'accompagne inévitablement. De ce fait disparaît une structure qui aboutit à marginaliser une partie des effectifs scolaires, en attendant, souvent, de la rejeter définitivement.

Si paradoxal que cela paraisse, nous allons jusqu'à affirmer qu'il faut supprimer les redoublements pris dans le sens traditionnel d'un enfant qui redouble « son année » et qu'il vaut infiniment mieux adapter l'enseignement à tous les enfants qu'augmenter le nombre des classes d'enfants dits inadaptés. Par contre, l'enfant qui sera insuffisant en une matière pourra, soit la refaire, soit, éventuellement et si son tuteur¹ en est d'accord, en suivre une autre à la place. Nous affirmons même que le problème des redoublements est un problème politique, et qu'il est affaire de volonté et de moyens (c'est ce que prouvent en tous cas certaines expériences suédoises, anglaises, allemandes et françaises. Certes, il y aura toujours des élèves qui suivront mal, ou, en tout cas, moins bien que les autres — les *slow learners* anglais). Mais ce sont ceux-là que l'école se doit d'aider particulièrement par la mise en place des formations de compensation et, l'organisation sous de multiples formes, des cours de rattrapage ou de pédagogie de soutien, qui peuvent même aller jusqu'à des cours individuels. Les Suédois et les Anglais vont très loin dans cette voie.

c) *Enfin le troisième groupe de mesures concerne les premières années de l'enfant*, car c'est au cours de ces premières années que les efforts de rattrapage et de compensation des handicaps, de quelque ordre qu'ils soient, sont les plus efficaces et que les retards pris sont les plus difficiles à rattraper.

Sur ce plan, la première mesure à prendre pourrait être l'organisation et la généralisation systématiques, pour toutes

1. Nous verrons, plus tard, que tout au long de son éducation, tout élève est suivi et guidé par des tuteurs.

les couches de la population, d'une formation pré-scolaire, à partir de l'âge de 3 et peut-être de 2 ans ½, sous une forme qui ressemble à celle qui existe déjà actuellement dans plusieurs pays (et notamment en France). C'est cependant là un problème extrêmement délicat. En faveur de l'obligation, milite le fait que, si l'école est facultative, cela risque, d'entraîner des discriminations de classes privilégiées qui en profitent. En faveur de la liberté, disons qu'elle correspond au droit sacré des familles et que le fait de leur « enlever » leur petit enfant risque de les pousser à ne plus s'en occuper. Malgré cette deuxième remarque, nous penchons plutôt vers l'obligation, c'est-à-dire pour l'école obligatoire, dès 2 ans ½.

En marge de cette obligation, on doit faire l'hypothèse que les demandes d'une prise en charge des enfants, par des institutions, dès les premiers mois, vont se multiplier et que doivent alors se développer des centres de petite enfance à la disposition de tous les parents qui le voudront; et il est bien entendu que ces institutions se reconnaissent une vocation éducative en continuité avec les écoles maternelles.

Enfin, la formation des parents prend, de ce point de vue, une importance déterminante.

B. — Deuxième train de principes visant à ne laisser personne entrer dans la vie active sans formation professionnelle.

Si nous éliminons toute formation professionnelle avant 16 ans, par contre nous estimons que *tous les jeunes, avant de sortir du système éducatif*, à quelque niveau que ce soit, doivent impérativement recevoir une formation professionnelle.

En effet, il est du devoir de toute démocratie d'assurer à chacun la possibilité de gagner sa vie et de trouver un travail — et un travail valorisant — et il revient au système éducatif d'assurer la préparation à l'activité professionnelle.

Pour atteindre un tel objectif, nous proposons de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans. Une autre raison essentielle de l'allongement des études est le fait qu'à 16 ans, le jeune, non qualifié bien sûr, ne peut pas trouver sur le marché du travail d'autre métier que celui de manœuvre et il n'est pas, à cet âge, assez fort pour une telle activité. On peut penser qu'en

l'an 2000 il y aura, en effet, très peu de métiers possibles pour des non qualifiés, jeunes. Nous savons, en proposant cette mesure, combien elle soulève d'objections et tout particulièrement celle de retarder l'entrée dans la vie active. Mais en y regardant de près, cela n'est pas exact dans la mesure où nous prévoyons que cette formation professionnelle doit être très proche des activités réelles des professions et nous estimons plus facile d'en assumer les inconvénients que de laisser sortir une masse de jeunes sans qualification. Cela signifie que les jeunes de 16 ans sont :

— soit autorisés à entrer dans le cycle supérieur (nous verrons d'ailleurs que nous proposons qu'ils n'y entrent pas directement, mais qu'ils commencent par effectuer une ou deux années dans des instituts d'orientation ou S.A.S.). Mais avant leur sortie de l'Université, ils devront aussi suivre une formation professionnelle ;

— soit, dans le cas contraire, appelés à entrer dans des cycles professionnels d'une durée de deux ans.

Compte tenu de l'importance et de la difficulté de ce problème, qui pose celui des liaisons entre éducation et emploi, nous allons préciser là notre point de vue.

S'il n'est pas question d'aligner le système éducatif sur les seules préoccupations de l'économie, il n'est pas question, non plus, d'en ignorer ses besoins.

Assurer une compatibilité aussi bonne que possible entre les deux, c'est en fait œuvrer pour le plein développement des personnes, car l'individu, pour une part importante, s'accomplit ou, au contraire, se détruit, à travers le travail.

Il reste qu'une rigoureuse adéquation entre toutes les visées personnelles des individus et les besoins de la société est irréalisable et inacceptable.

Pour tenir compte de ces contradictions, nous prenons le parti de distinguer formation générale et formation professionnelle.

En ce qui concerne la première, chacun sera encouragé à développer ses aptitudes avec le maximum de liberté, dans les voies qui l'intéressent et jusqu'au niveau qu'il peut atteindre. Mais — la liberté étant laissée à tous de se former, sous réserve d'en avoir les capacités, jusqu'aux niveaux les plus élevés, et dans les domaines les plus variés — ni l'État ni la Société ne peuvent garantir de pouvoir offrir des situations correspon-

dantes. (Il faut cependant noter que, s'il ne doit pas être demandé de garantie à la société, il est, par contre, normal et de son intérêt, faute de quoi elle se trouvera agitée par des contestations très profondes et justifiées, qu'elle soit très attentive aux motivations et aux demandes des produits du système éducatif et qu'elle en tienne le plus grand compte. A l'ouverture nécessaire de l'école sur le monde industriel, correspond une ouverture non moins nécessaire du secteur de l'emploi sur le monde scolaire et universitaire, et sur les modèles qui s'y élaborent. En bref, les besoins de l'économie doivent faire l'objet d'une remise en question permanente, non seulement en fonction des intérêts économiques, mais aussi de critères sociaux.)

En ce qui concerne la formation professionnelle, en revanche, nous proposons qu'elle soit liée d'une certaine manière aux besoins de l'économie et que donc les choix ne soient pas libres. Mais cela doit impliquer :

- . d'une part, qu'on parvienne mieux qu'aujourd'hui, à prédire ces besoins avec une avance suffisante, et qu'en outre une information très large sur les débouchés professionnels offerts soit constamment diffusée.
- . d'autre part, qu'on offre, sinon des garanties, au moins une forte chance d'emploi à l'issue des filières de formation où l'on aura laissé les étudiants s'engager.

C. — Troisième train de principes visant à permettre l'épanouissement maximum.

Réduire les inégalités initiales et garantir à tous une réelle qualification professionnelle vont certainement dans le sens d'un meilleur emploi de toutes les aptitudes. Et pourtant il faut aller d'un seul coup beaucoup plus loin et confirmer le bénéfice réel des mesures de démocratisation par la mise en place d'une série de mesures, tendant, les unes à individualiser la formation, les autres à remettre à chacun les responsabilités de sa propre éducation.

La première idée est basée sur le fait que chaque enfant, chaque adulte a sa personnalité unique et différente des autres. Elle se traduit par la nécessité de ne pas imposer un seul type d'école, de développer le pluralisme.

La seconde a, comme point de départ, la considération des

dépense et gaspillages qu'entraînent l'élitisme érigé au rang d'institution, la standardisation des programmes d'enseignement imposés à tous indistinctement, et l'habitude de faire reposer, sur la base étroite de quelques années de jeunesse, toute la charge du plan de formation d'un être pour la vie entière. Refusant d'accepter une telle situation, nous avons déjà énoncé trois principes qui prennent le contre-pied de trop de pratiques actuelles, et, très schématiquement, avancé quelques-unes de leurs implications immédiates. Mais encore faut-il que l'enfant, et demain l'adulte, veuille se former, et qu'il sache le faire. Or quels que soient la souplesse et le degré d'individualisation du système proposé, si les personnes en formation continuent de le « subir », rien n'est fondamentalement changé.

C'est pourquoi notre dernier principe renvoie à cette immense réserve d'activité et d'engagement, sans cesse renouvelable, et pourtant si rarement mobilisée à ce jour : tout ce qui touche aux motivations et à la prise de décision par les intéressés eux-mêmes.

Se former (au sens actif du verbe, à ce sujet comment ne pas adopter avec force le terme des « s'éduquant » qu'ont imaginé les chercheurs de la Direction de l'Éducation permanente du Québec?) n'est d'ailleurs possible que si l'on s'intéresse à ce que l'on apprend; et l'on ne s'intéresse réellement qu'à ce sur quoi l'on a barre, et lorsque la liberté et la responsabilité sont pleinement engagées. Comme le dit NATANSON¹ « L'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend ».

Comme le note M. PETERSON², « l'adolescent de notre époque n'a pas perdu sa curiosité. Il est intensément curieux; mais, contrairement à celle de l'enfant, sa curiosité est axée non pas tant sur l'extérieur, sur les multiples phénomènes de la nature, que sur l'intérieur, sur lui-même, sur son rôle dans la société et sur son pouvoir (dans lequel il n'a habituellement pas confiance) de modifier l'environnement — c'est-à-dire de faire des choses, de résoudre des problèmes pratiques, de remplir un rôle, de se montrer à la hauteur d'un emploi... »

Les jeunes exigent toujours de nous que l'enseignement soit mieux « adapté », mais cela ne signifie pas, pour l'adolescent,

1. NATANSON, *Les Éducateurs à l'épreuve*, Paris, Esprit, 1968.

2. A.D.C. PETERSON, « Document préparatoire au Colloque sur les enseignements fondamentaux », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971.

qu'il doive être mieux adapté aux besoins de la société tels que nous autres, les adultes, les concevons. La moitié de ses revendications s'expriment comme suit : « je veux un enseignement qui soit adapté à mon état actuel ».

A cette observation, il faut probablement associer la constatation faite par de nombreux médecins que le développement physiologique et psychologique des jeunes se fait plus vite qu'il y a trente ans et que des jeunes de 16 ans sont aujourd'hui à certains points de vue, de deux ans en avance sur leurs anciens au même âge. Comme le dit en particulier le Professeur DEBRE¹ : « Les enfants mûrissent plus tôt alors que, dans le même temps, la vie scolaire se prolonge et que le moment de leur indépendance économique et sociale est retardé, notamment à cause de la durée de leurs études. » Dès lors, c'est probablement vers 13 ou 14 ans et non vers 15 ou 16 comme avant, que, comme le suggère M. PETERSON, le jeune connaît la hantise d'arriver à se situer par rapport à son environnement, qu'il veut, à tout prix, choisir et agir. Si l'enseignement qu'on lui distribue ne l'aide pas à y parvenir, il rejette cet enseignement et s'ennuie à l'école. Il s'y ennuit d'autant plus que l'extérieur lui apporte de réels éléments de réponse.

Il faut s'arrêter un instant sur ce point. Il est fréquent d'entendre dire, non seulement qu'il n'est pas grave que le travail ennuit, mais même que c'est indispensable, qu'apprendre doit être pénible et désagréable. On commet là une confusion entre deux notions, celle de l'ennui et celle de l'effort. Certes, l'on ne peut apprendre et s'éduquer sans effort, et aucune démagogie n'est ici acceptable, mais, par contre, l'ennui n'est sûrement ni nécessaire ni utile. Il faut donc trouver le moyen que l'enfant ne s'ennuit pas à l'école et pour ce faire, il faut qu'il puisse être plus libre et plus responsable. C'est là le fondement de ce que l'on appelle la pédagogie du choix.

Mais cette pédagogie du choix est, en même temps, une pédagogie de « contrat ». Car laisser choisir l'enfant ne signifie nullement qu'on le laisse ne rien faire, mais que, lui ayant permis, par exemple dans le second cycle, de choisir ses domaines d'approfondissement, il sera jugé autant sur ses capacités à

¹ R. DEBRE, « La biologie aide-t-elle à comprendre la jeunesse révoltée », *La Revue 4* Paris, 1969.

approfondir, que sur sa discipline personnelle et ses connaissances. Il devra rendre des comptes de sa liberté, par les résultats acquis.

C'est une *pédagogie de choix et de contrat* qui va sous-tendre l'ensemble de notre projet et qui va avoir d'innombrables implications sur le système éducatif. Sans les développer ici, contentons-nous d'en rappeler les éléments essentiels.

Elles concernent évidemment les contenus, puisque nous prenons le parti de permettre à chaque élève, à partir de 13 ou 14 ans de se déterminer, au moins pour une grande part de son temps.

Elles concernent les méthodes dans la mesure où, dès le plus jeune âge et de plus en plus après, on permettra à l'enfant, dans toute la mesure du possible, de choisir ses méthodes de travail.

Elles concernent les moyens, en supports technologiques et en maîtres, car il n'est pas honnête de dire que l'on offre de grandes possibilités de choix, si une très large gamme d'options n'est pas offerte, ce qui suppose évidemment que l'on dispose des compétences les plus diversifiées qui pourront s'appuyer sur les supports les plus variés.

Elles concernent, enfin, les structures, car il est évident qu'on ne peut concevoir que tous les moyens se trouvent, à tous moments, réunis dans chaque institution. D'où la notion de district éducatif et culturel mettant en commun les ressources d'une petite région.

D. — Vers un système nouveau.

C'est donc bien un système nouveau qui est en question. Peut-on encore parler d'école ? Traduits et mis en œuvre dans le temps et l'espace, nos principes donnent naissance à toutes sortes de figures, mais celles-ci sont souvent encore inédites¹, en tous cas jamais encore généralisées. Ne doit-on pas constater, en réfléchissant sur les modalités de l'enseignement et sur l'étrange résistance qu'opposent au changement les structures

1. Notons cependant que les écoles élémentaires anglaises, canadiennes et américaines, qui vont dans le sens de ce que nous venons de dire, sont non seulement nombreuses, mais probablement en voie de généralisation. Mais celle-ci durera entre dix et trente ans, et, finalement, c'est bien de l'an 2000 qu'il s'agit.

et les mentalités, que la classe est à l'enseignement ce que la chaise de poste est aux transports modernes : une catégorie désuète et inadéquate...

C'est la même réflexion que nous faisons ici au sujet de l'école en général : une catégorie peut être totalement désuète et inadéquate à

traduire notre projet éducatif.

S'il nous arrive donc, dans les chapitres qui suivent, et qui ont précisément pour but d'esquisser une application concrète de nos principes directeurs, d'employer encore les termes d'école et de scolarité, ce ne sera que par pénurie de langage ¹. Ou, plutôt, nous aurons donné au mot une signification radicalement nouvelle, comme MAC LUHAN ² quand il écrit : « un jour nous passerons notre vie entière à l'école; un jour nous passerons notre vie entière au contact du monde, sans rien qui nous en sépare... », et encore « l'édificateur de demain sera capable de se lancer dans la tâche passionnante qu'est la création d'un nouvel environnement scolaire. Les étudiants y évolueront librement, que l'espace qui sera imparti soit délimité par une pièce, un bâtiment et encore des bâtiments, ou même encore soit beaucoup plus vaste ».

Cette même idée est reprise par M. JANNE ³ : « L'éducation scolaire apprendra au jeune à se former par les moyens extérieurs à l'école et l'amènera par elle-même à une prise d'autonomie. L'enseignement ne sera plus un monopole unique et les études ne se feront plus dans un espace particularisé, l'« école ». »

1. Signalons cependant que nous ne nous plaçons pas du tout dans la perspective d'Ivan Illich de suppression de l'école en tant qu'institution.

2. MAC LUHAN, *Mutations 1390*, Tours, Mame, 1969.

3. H. JANNE, *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes*, UNESCO, 1971.

CHAPITRE VII

VERS L' AUTOFORMATION ASSISTÉE,
AUTOFORMATION, AUTO-ÉVALUATION
ET AUTONOMIE

REMARQUES LIMINAIRES.

Au moment d'aborder un chapitre consacré, pour l'essentiel, à la présentation des méthodes pédagogiques que nous pensons les plus en accord avec les objectifs que nous nous sommes proposés, il est bon de formuler un certain nombre de remarques préalables.

- La première concerne l'importance même des méthodes dans tout système éducatif.

Si les méthodes ne peuvent pas tout, sont impuissantes à tirer parti d'une matière humaine que des structures aberrantes ou que des contenus inadaptés et incohérents, parce qu'édictees discipline par discipline, condamneraient à l'échec, elles peuvent énormément sur le problème du don et de la faculté d'apprendre. Nous ferons ici référence au livre publié par le Conseil de l'éducation allemand, en 1968, sous le titre *Begabung und lernen*. Cet ouvrage, qui contient quatorze études de psychologues, sociologues et pédagogues, montre que les dons ne sont plus considérés comme le facteur qui détermine la capacité d'apprendre et les performances dans les études, mais également comme leurs conséquences. Leur développement dépend des exigences auxquelles on les soumet. L'assimilation des connaissances est donc déterminée par la socialisation et l'apprentissage. Les dons ne reflètent pas un état fixe qui caractérise le sujet une fois pour toutes à son

entrée à l'école. Tout au contraire, comme le dit BECKER ¹, il appartient à l'école de « douer les jeunes ». PIAGET ² ne dit pas autre chose quand il écrit à propos des élèves soi-disant « non doués » pour les mathématiques ou les sciences : « ce que les enfants ne comprennent pas, ce sont les leçons, non la matière ».

- En deuxième lieu, il nous paraît important de souligner qu'une méthode n'est jamais bonne en soi, mais qu'elle ne doit être considérée qu'en regard de l'objectif à atteindre, il est rare qu'il n'y ait qu'une méthode qui le permette, il y en a en général plusieurs, plus ou moins adaptées à chaque élève, et enfin l'alternance de plusieurs méthodes, voire de plusieurs méthodes faisant appel à des développements dans des sens opposés, est le plus souvent nécessaire : cela est à relier au fait, décrit par MM. DEBRE et DOUADY ³ dans leur rapport sur la fatigue des écoliers français, que les besoins ont un caractère alternant : sommeil et veille, repos et activité, affection et agression, activités de travail et jeu, mouvement et immobilité, silence et bruit, obscurité et lumière, goût de la nouveauté et de la répétition.

- Nous voudrions insister ici encore sur l'importance qu'il y a à *mêler les parents à la vie de l'école*. Il n'y aura pas de réformes importantes sans qu'ils « soient dans le coup », les méthodes employées par et à l'école ne pouvant être efficaces que si elles sont comprises et admises par les parents et que si il y a un minimum de cohérence entre l'éducation à la maison et l'éducation à l'école. A ce point de vue, rappelons-le, les écoles russes ont beaucoup à nous apprendre. Dans le même sens, les écoles anglaises qui ont procédé à des réformes pédagogiques importantes ne sont parvenues à les réaliser que parce que les écoles sont vraiment celles de la collectivité. D'où la nécessité, sur laquelle nous reviendrons, d'une gestion participative de l'école regroupant enseignants, élèves et parents.

- L'éducation des adultes a joué, joue et jouera toujours un rôle extrêmement important, celui d'évaluateur de l'éducation des jeunes, évaluateur des résultats, donc aussi des méthodes.

1. H. BECKER, « La réforme de l'éducation en Allemagne », conférence faite à Nancy le 18 mai 1971.

2. PIAGET, *Où va l'éducation?*, Paris, UNESCO, 1971.

3. Docteurs DEBRE et DOUADY, *op. cit.*

Si les éducateurs d'adultes ont pu, en effet, dans tous les pays et dans des milliers de cas, élever leurs élèves jusqu'à des niveaux supérieurs, ce n'est pas seulement parce que ces élèves, peu désireux ou peu capables de se former lorsqu'ils étaient jeunes, l'étaient devenus davantage une fois adultes, c'est aussi parce qu'ils ont cherché et trouvé les méthodes appropriées dans un enseignement individualisé.

Sans revenir ici sur tout ce que nous avons dit à propos des stratégies expérimentées en matière d'éducation d'adultes, en particulier sur l'importance d'un retour permanent au réel comme lieu d'application immédiate des acquis nouveaux, nous nous contenterons d'en dégager, en quatre points, la portée méthodologique.

En premier lieu, elles soulignent l'importance qu'il faut accorder aux motivations des personnes, quel que soit leur âge, et aux représentations qu'elles se font de leurs propres besoins. En ce sens, elles conduisent directement à associer les élèves en formation à la détermination des contenus-objectifs de cette formation.

En second lieu, elles illustrent la capacité des gens, dès lors qu'ils sont motivés pour la poursuite d'objectifs qu'ils ont faits leurs, à décider des stratégies intermédiaires, autrement dit à choisir et les moyens et le rythme qui leur conviennent le mieux.

En troisième lieu, elles nous tracent une ligne pédagogique simple, qui part du réel comme source d'observation et d'analyse, soumet, en quelque sorte, ce réel à la théorisation et à un complément d'information (ce que les gens viennent précisément chercher auprès des instances de formation), et y revient pour finir, mais dans une démarche opératoire qui vise à changer ce réel, ou au moins à le maîtriser mieux.

Enfin, elles montrent que l'évaluation, par les intéressés eux-mêmes, du chemin parcouru, en termes de résultats acquis, est indissociable de toute formation qui entend développer l'autonomie et la responsabilité.

Ce sont précisément ces quatre points que nous entendons reprendre, en considérant leur application au système scolaire dans son ensemble.

Mais ce transfert, dans le système éducatif, des méthodes ayant fait leurs preuves dans le domaine des adultes, ne peut pas ne pas être profondément modifié par l'apport d'un nombre immense de supports les plus divers. C'est ce qui nous amène, avant de proposer un ensemble nouveau de méthodes de formation à tous les niveaux, à nous poser quelques questions sur ce que pourra être, en 2000, la technologie de l'éducation.

S'il semble étonnant, à ce stade, de ramener immédiatement le lecteur au niveau des moyens, la raison en est que, pour nous, ces supports n'ont rien de commun avec les modestes auxiliaires de l'enseignement traditionnel. Par leur nature et l'étendue prévisible de leur emploi, ils peuvent certainement modifier en profondeur l'ensemble des situations pédagogiques. Or, toute méthode s'applique à une situation donnée.

- Notre dernière remarque est relative aux fondements mêmes de notre volonté éducative dont l'autoformation n'est qu'un élément que nous traitons dans ce chapitre, l'autre étant le développement de la créativité et de la socialisation que nous traitons dans le chapitre suivant. Ce n'est que pour des commodités d'explication que nous les avons séparés et la preuve en est que, qui dit « autoformation » dit pédagogie individualisante avec des média individualisants. L'enfant, l'élève travaillera seul ou en tout petits groupes, le maître ne jouant qu'un rôle d'assistant technique. Une telle pédagogie a les avantages que nous connaissons et que nous avons abondamment décrits. Mais on en voit bien ainsi les méfaits et le premier serait de ne pas développer l'expression si l'on ne corrigeait aussitôt par des discussions en groupes et l'on fait ici référence à des groupes de niveaux; mais là interviendrait alors un nouveau méfait qui est celui de l'écart croissant entre les niveaux si précisément l'emploi de média ne permettait pas d'y remédier en libérant les maîtres d'une partie de leur travail d'où la possibilité de développer considérablement la pédagogie de soutien.

Mais il y a un autre manque grave, si l'on réduit l'éducation à une éducation individualisante, c'est l'absence de développement de la socialisation. D'où la nécessité, d'autant plus grande que l'on individualise par ailleurs, une pédagogie de groupe dans et par la création collective.

Pour prendre un exemple on pourrait dire que plus on utilise l'enseignement programmé et plus la pédagogie institutionnelle prendra son développement, et inversement, l'on sait bien aujourd'hui que dans les expériences de pédagogie d'action collective les média sont nécessaires. Autrement dit, plus on utilise les média, plus la pédagogie est de fait individualisante et plus celle-ci exige mais plus elle rend possible la pédagogie de soutien et plus par ailleurs l'éducation collective prend de l'importance. Ces remarques étant faites nous allons nous poser maintenant

la question de savoir comment réaliser et ce qu'impliquent l'auto-formation assistée.

EN QUOI LES RESSOURCES DE LA TECHNOLOGIE MODERNE RISQUENT ELLES DE MODIFIER LES DONNÉES MÊMES DE LA PÉDAGOGIE,

1. *Que sera la technologie en 2000 ?*

Nous n'entrerons pas ici dans le détail des équipements technologiques qui entreront en service, d'ici 2000, un rapport de la Fondation européenne de la Culture étant prévu sur ce sujet.

Cependant, un point nous paraît devoir être souligné compte tenu de ce qu'il modifie complètement les possibilités d'emploi de l'audio-visuel et des moyens d'expression de la population. Si l'on considère que dans une région comme le Canada français, il y a aujourd'hui 50 % de la population qui dispose de T.V. par câbles avec une douzaine de canaux, de ce que dans cinq ans, ce sera 80 % avec entre 25 et 100 canaux et de ce que dans vingt ans chaque maison aura son propre câble, il n'est pas absurde de dire qu'en 2000 l'Europe se trouvera dans cette situation. Or ce fait entraîne deux sortes de conséquences :

- la première, la plus visible est qu'il sera possible à chacun, nous allons le voir, de disposer de « n'importe quel document », et, avec une installation très légère et très souple, à chaque groupe d'être même en situation de dialoguer avec un formateur, de le voir et de se faire entendre et voir par lui;
- mais une seconde conséquence en découle, finalement beaucoup plus importante. C'est qu'il apparaît impensable que tous les canaux ainsi mis à disposition de la population soient utilisés pour passer des programmes élaborés. Et c'est ainsi qu'au Québec (mais aussi aux U.S.A. et au Canada en général) se développent d'autres formes de télévision qui font participer la population à la création et cela va jusqu'à la « télévision dans la rue », chacun pouvant vraiment produire (il est mis à disposition de tous des équipes et de» moyens pour les y aider), les émissions n'étant alors absolu-

ment plus élaborées, en passant par des productions semi-élaborées (vidéogramme) où, après une certaine sélection, les émissions sont produites et élaborées avec des professionnels.

Et l'on voit ainsi se développer de véritables possibilités pour tous et de produire et de participer à des discussions sur les productions (par exemple, des personnes âgées vont émettre toute une série de messages sur leurs problèmes, elles les poseront tels qu'elles les ressentent — et ceci sans l'intermédiaire nécessairement réducteur ou modificateur de techniciens — et d'autres personnes âgées pourront à leur tour réagir et ainsi de suite).

C'est vraiment la création à la portée de tous.

Bien entendu, sur le plan de l'utilisation de ces moyens par l'appareil éducatif, cela ne peut pas ne pas avoir également des conséquences considérables que nous allons étudier maintenant.

2. Les contraintes liées aux situations d'apprentissage vont être de mieux en mieux maîtrisées.

Dans une perspective d'éducation, les situations possibles d'une personne sont, en fait, en nombre limité. Si l'on admet trois pôles à l'activité d'échange, qui fonde tout apprentissage, la personne en formation (jeune ou adulte), l'animateur (enseignant, orienteur, ou encore équipe de formateurs), enfin, l'institution ou un des établissements qui en font partie, il existe un certain nombre de relations potentielles entre ces trois pôles : entre l'« élève » et l'animateur, entre les élèves d'un même groupe, entre l'élève et l'institution, etc.

Suivant que l'une ou l'autre de ces relations est, ou non, concrètement réalisée, la personne en formation se trouve dans une situation pédagogique différente. Or, les média de communication ont justement pour fonction de réaliser, ou du moins de rendre possibles, ces relations potentielles, et la notion d'isolement va se trouver complètement transformée. Par exemple, un élève qui est malade (grâce au réseau de télévision par câbles), sera mis en relation avec son groupe de travail. Par téléphone ou vidéophone, il pourra même intervenir dans la discussion du groupe et par le téléscripteur, communiquer ses réponses aux questions posées et recevoir un corrigé. Une

personne éloignée du centre documentaire se fera transmettre les documents qui lui manquent, soit oralement, soit sur son récepteur de télévision, s'il faut y joindre une démonstration qui réclame l'image animée, ou encore par fac-similé, si elle désire conserver le document. L'animateur pourra, à tout instant, nous venons de le voir, entrer en communication avec les élèves dont il est responsable, même de chez lui, même s'ils «ont dispersés et tous relativement éloignés de lui.

Ainsi, du fait de l'intervention des média, les situations marquées par l'isolement, L'éloignement ou la dispersion se trouvent complètement transformées. L'exigence, pour l'individu en apprentissage, de se trouver au sein d'un groupe en Un lieu donné et à un moment précis avec un formateur, fait place à la possibilité de participer à l'activité proposée de loin et au moment de son choix ou de se regrouper avec d'autres mais très loin du formateur.

Mais là ne s'arrête pas l'apport des média.

3. L'acte pédagogique s'offre à la rationalisation.

Si l'on entre dans le détail du processus d'apprentissage lui-même, une nouvelle notion devient importante : c'est celle d'acte pédagogique. Reprenons ici les idées émises par H. DIEUZEIDE¹ : « Dans l'acte d'apprendre, on peut distinguer, par exemple, un temps d'information caractérisé par la recherche et le rassemblement des données à acquérir, un temps d'exploitation qui est la mise en ordre, la critique et l'élaboration des données recueillies, un temps d'assimilation et de fixation du savoir (ou temps de transfert qui réalise l'application du savoir) et, enfin, un temps de contrôle (ou d'auto–contrôle). Il est certain que les nouvelles technologies permettent, plus ou moins bien, mais souvent beaucoup mieux que les méthodes actuelles, l'exécution efficace de chacun de ces moments. »

Pour le premier temps, nous dirons avec DIEUZEIDE que la technologie facilite l'information individuelle, en permettant l'existence de banques de données et de centres de documentation et d'information (discothèques, diapotheques, etc.) par des

1. H. DIEUZEIDE, *Les Techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.

moyens visuels et audiovisuels. Cette acquisition de l'information peut prendre une forme individuelle ou collective et faire appel à une communication de masse (le film et la télévision par exemple).

Le deuxième temps, à savoir l'exploitation, correspond généralement à un travail de groupe et peut, selon qu'il s'agit d'apprentissage ou d'évaluation, utiliser telle ou telle machine nouvelle. Le temps d'assimilation et de fixation peut être individuel, ou faire appel à des travaux de groupe, par exemple, sous forme de pratique commune de matériel programmé ou de travail collectif sur des terminaux d'ordinateur. Le temps de « transfert » se prête à l'utilisation de techniques de simulation (télévision en circuit fermé, machines à enseigner). Les temps de contrôle peuvent faire appel aux analyseurs de réponses et aux machines à tester en général. Enfin, grâce à l'emploi de machines à enregistrer ou d'ordinateurs, il est possible d'établir et de conserver les profils individuels de progrès des élèves au cours de leur carrière scolaire.

Ce schéma général n'est évidemment qu'indicatif, mais il permet d'apprécier les services que les supports technologiques sont en mesure de rendre, ceux-ci pouvant être de simples auxiliaires ou, et ce sera le cas de plus en plus, l'élément d'une mutation de l'acte éducatif. Il est évident, à ce sujet, que l'importance que nous avons accordée à l'enseignement individualisé nous rend encore plus attentifs à l'apport de ces moyens.

4. La gestion des programmes et emplois du temps les plus individualisés peut être assurée.

Dans le chapitre V, nous avons exprimé notre conviction qu'il convenait de parvenir à une forme d'enseignement de plus en plus individualisée, centrée sur l'enfant et faisant la plus large place au travail personnel. Nous y reviendrons d'ailleurs dans les pages qui suivent, en présentant les procédures essentielles d'une pédagogie du choix.

Mais une question capitale se posait jusqu'à ces dernières années à propos d'un tel enseignement, c'était le moyen de l'organiser concrètement et, en particulier, d'organiser les emplois du temps.

Il est clair que la gestion informatique a rendu, en 2000, ce problème soluble. Lorsqu'il s'agit de la gestion des fichiers des

élèves, des formateurs, des équipements, des programmes, elle est le seul moyen, non seulement de stocker un nombre aussi considérable d'informations, mais surtout de prendre, dans les temps courts qui s'imposent, les décisions utiles, comme, par exemple, celles qui président à l'établissement de programmes annuels, mensuels, hebdomadaires et, dans certains cas, quotidiens.

Mais l'emploi de l'ordinateur n'est pas seulement indispensable pour dresser les emplois du temps en tenant compte de toutes les données, il présente, de plus, l'immense avantage que l'on peut vraiment tenir compte des désirs des élèves¹.

Comme le dit LEFRANC² : « Alors qu'auparavant, on cherchait trop souvent, tant bien que mal, à adapter l'élève et son maître à la technique, désormais, dans une perspective plus humaniste (que seule permet une machinerie plus complexe), la nouvelle technologie tend à satisfaire les besoins de l'élève autour duquel le système est orienté et organisé. »

Grâce à la technique du *time-sharing* qui permet d'utiliser simultanément l'équipement pour répondre à des besoins de nature différente et, le cas échéant, en des lieux relativement éloignés, tout le progrès purement technologique des équipements informatiques permet de miser à coup sûr sur un développement très rapide de ce type d'utilisation des ordinateurs à grande capacité.

5. L'espace peut être redistribué. Exemple des écoles à aire ouverte.

Individualiser l'enseignement entraîne à reconsidérer aussi la répartition des groupes d'élèves, nous y reviendrons. Nous voulons souligner ici que la chose est rendue possible par la multiplication des ressources (les supports et moyens de travail étant mis individuellement à la disposition des élèves), qui permet de et amène à construire des bâtiments scolaires tout à fait différents de ceux que nous connaissons actuellement, essentiellement marqués par le compartimentage des salles de classes. Les livres et les documents écrits, et plus généralement tous les supports, toutes les ressources ne se trouveront

1. Voir en annexe (Annexe 9) l'expérience menée à Anaheim (U.S.A.) à ce sujet.

2. R. LEFRANC, « Le grand tournant », revue *Média*, n° I, 1969.

plus dans des salles individualisées, mais intégrés dans des salles de travail collectives. C'est ainsi qu'on peut éviter la coexistence d'une grande bibliothèque d'établissement et de petites bibliothèques attachées à chaque classe. Il devient possible de supprimer les salles de classes et de faire travailler les élèves dans de vastes salles où les ressources se trouvent partout, c'est-à-dire au milieu des élèves et inversement.

C'est l'idée des *écoles à aire ouverte*. Étant donné le grand développement actuel de ces écoles, comme aussi et dans le même temps de types nouveaux de pédagogie associés, il n'est pas inutile de rappeler ici que les écoles à aire ouverte ne font que rendre possibles certaines pédagogies mais ne les impliquent pas nécessairement.

Actuellement développées aux U.S.A., au Canada, en Grande-Bretagne, en France et en Suède (on a même dans ce pays fait une étude assez systématique pour déterminer les meilleures conditions pédagogiques et architecturales de ces nouveaux types d'écoles), ces écoles comportent d'une part d'immenses salles sans classe, qui peuvent recevoir chacune plusieurs groupes d'enfants (en général 120 ou 150) et d'autre part des « aires » spécialisées telles que : aire de lecture, aire de formation manuelle, aire servant d'atelier d'art, etc.

Mais l'intérêt n'est pas seulement de mélanger ressources et élèves, encore que cela soit nécessaire à l'individualisation de l'enseignement, tel que nous le concevons. Une telle organisation présente aussi d'autres avantages, dans la mesure où elle permet de :

- élargir l'environnement des élèves, en encourageant ainsi une meilleure interaction entre les élèves et les professeurs;
- susciter chez les élèves une multiplication des contacts interpersonnels, partant, une meilleure sociabilisation;
- favoriser toute forme de travail chez les élèves : travail individuel, travail en équipe, activités libres, etc.;
- se prêter à des usages multiples et divers, à des transformations temporaires, à des additions, aux modifications et arrangements les plus variés, donnant ainsi le maximum de souplesse aux différents modes d'organisation scolaire et types de pédagogies;
- faciliter l'adaptation de l'organisation scolaire aux différences individuelles en permettant les regroupements plus fonctionnels des élèves;
- inciter les enseignants au travail en équipe.

Nous indiquerons en Annexe X quelques-unes des implications de telles écoles.

6. *L'enseignement programmé et l'enseignement assisté par ordinateur.*

Il n'est pas inintéressant de signaler que déjà aujourd'hui et comme l'indique le rapport UNESCO¹ il existe un nombre imposant d'expériences : « Aux Etats-Unis, on peut estimer à 3 000 le nombre des ordinateurs installés dans des universités ou des établissements d'enseignement, soit environ 6 % du total des ordinateurs en service dans le pays ; en Union soviétique où la recherche cybernétique théorique est très active, des ordinateurs sont systématiquement exploités à l'université de Sverdlosk, dans les instituts technologiques de Minsk, de Kiev et de Lvov (où fut notamment développée la machine à enseigner et à tester Alpha 5) ; d'autres emplois expérimentaux ont été signalés en République démocratique allemande (Institut d'informatique de Dresde) et en Tchécoslovaquie (Prague) ; au Japon, on compte environ 200 calculateurs (sur 4000) au service de l'enseignement dans les universités ; en Grande-Bretagne, de même, la quasi-totalité des ordinateurs au service de l'enseignement sont installés dans les universités ; de nombreuses universités d'Allemagne fédérale ont acquis des ordinateurs. »

C'est que cela correspond à une tendance, particulièrement intéressante à nos yeux, du fait de son retentissement sur l'éducation qu'est la multiplication des média à « réactivité ». On entend par là la possibilité, pour le matériel, de prendre en compte le comportement de celui qui s'en sert et d'orienter sa réponse en conséquence. Les films, disques, bandes magnétiques ne comportent pas de « chaîne action-réaction », alors que l'ordinateur, la machine à enseigner, le texte programmé lui-même orientent l'élève en fonction de ses réponses, et donc « réagissent ».

Cette particularité permet donc le recours aux média technologiques pour la prise en charge de véritables « tranches » de formation. Ils permettent d'offrir une gamme assez large de formations différentes à des niveaux différents, ils per-

mettent à l'élève d'aller à son propre rythme en s'auto-évaluant constamment. Or, il s'agit là, nous le verrons, d'exigences fondamentales de ce que nous avons appelé l'autoformation.

C'est pourquoi, nous pensons que l'enseignement programmé et l'enseignement assisté par ordinateur (*computer aided instruction*), orientés actuellement seulement vers des secteurs originaux, trouveront une place croissante dans tous les apprentissages¹ :

— aide pour la résolution des calculs en mathématiques, physique, économie ;

— résolution de problèmes : la machine suit la façon dont l'élève s'y prend pour le résoudre, lui montrant les conséquences de ses décisions; « les élèves peuvent ainsi, dans de nombreuses disciplines, s'attaquer à des problèmes et les résoudre, ces problèmes étant beaucoup plus réalistes que ceux posés autrefois, qui étaient très artificiels parce qu'il était difficile de résoudre des problèmes réels² »;

— étude de cas : la machine conduit l'élève à établir un diagnostic et à prendre une série de décisions dont elle lui montre les conséquences;

— simulation : « au lieu de présenter une séquence sur une matière d'enseignement, le programme est fait pour simuler quelque système particulier : une fusée dans l'espace, le régime économique d'une communauté, le réseau de transport et de distribution d'un État, etc. »; cette technique offre, semble-t-il, un grand nombre de possibilités pour maints domaines d'instruction différents allant de l'histoire à la science économique, les réseaux commerciaux, et les sciences physiques.

Sans aller chercher des exemples aussi complexes relevant de la recherche opérationnelle, on peut entrevoir une gamme d'utilisations scolaires reposant sur la simulation de situations élémentaires, mais réelles. Dans cet ordre d'idée, des expériences se font actuellement en France et aux U.S.A. pour apprendre aux élèves à expérimenter et chercher des lois en physique ou en biologie. Quant à la souplesse d'emploi de ce matériel pour l'éducation, signalons l'expérience japonaise d'utilisation d'un récepteur téléphonique à touches, pour communiquer de chez soi avec une mémoire qui répond oralement.

1. A condition qu'ils soient toujours utilisés en combinaison avec d'autres méthodes et d'autres média.

2. M. BRIGHT, « La technologie de l'éducation. Problèmes et incidence pratiques », O.C.D.E., conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, rapport de base n° 7, 1970.

Et pourtant, nous ne fonderons pas notre projet sur l'extension généralisée de l'enseignement assisté par ordinateur. Cela pour deux raisons :

. La première raison tient à la difficulté de parvenir à l'élaboration des modèles scientifiques eux-mêmes. Cette difficulté se situe bien en amont du travail de programmation, et on peut faire l'hypothèse que ce sont les progrès dans la recherche de tels modèles qui conditionneront l'extension de l'enseignement assisté par ordinateur, beaucoup plus que les progrès du matériel informatique, à proprement parler.

. La deuxième raison est d'ordre pédagogique et traduit une réserve de notre part, à l'égard des « conditionnements » (pour reprendre le mot de PIAGET) qu'induit chez l'élève l'usage des enseignements programmés. Notre souci, qui est au moins autant de développer la créativité que d'assurer des automatismes ou des acquis de savoir, nous conduirait en tous cas à soumettre l'emploi de la programmation en éducation à la condition suivante : qu'il soit donné régulièrement à l'enfant en apprentissage de programmer lui-même sa propre tâche. Là, nous paraît la première antidote, si l'on peut dire, à la pratique de l'enseignement programmé, la seconde étant, nous l'avons dit, de toujours associer la pédagogie de groupe à cette pédagogie particulièrement individualisante.

7. Rigueur et souplesse introduites dans l'enseignement par la télévision et le magnétoscope.

Nous ne ferions pas ici une place spécifique à la télévision si celle-ci ne devait représenter qu'un moyen rare et qu'une aide complémentaire à un enseignement pratiquement inchangé.

Or, d'une part, nous l'avons vu, il s'agit d'un moyen destiné à une très rapide généralisation; d'autre part, il risque d'être utilisé de moins en moins pour compléter le cours oral d'un professeur, et de plus en plus pour rendre ce cours inutile (et, par conséquent, pour rendre différent le rôle du professeur).

L'audiovisuel, en général, on le sait bien, est un moyen privilégié d'intervention, quand il s'agit de certaines phases de la formation telles que l'éveil et la motivation, la sensibilisation ou la « provocation ». Parce qu'il agit, dans ce cas, autant sur l'émotivité que sur l'intelligence, il peut mieux toucher la

personnalité de chacun et motiver pour la recherche et l'approfondissement d'une problématique donnée. Et ce rôle d'appel à la découverte, dans lequel l'audiovisuel excelle, reste tout à fait précieux.

Mais la télévision, servie par le magnétoscope et les cassettes et toutes les formes à venir de conservation et de diffusion en différé de l'image et du son, servie encore davantage par la généralisation des circuits fermés, a une tout autre portée. Elle peut prendre une place majeure dans la production des supports d'enseignement, qui, par ailleurs, deviendra une partie de la tâche quotidienne des enseignants. Grâce au circuit fermé et au magnétoscope, elle permet en effet de réunir, dans un même lieu et dans un espace restreint, les différentes phases que sont l'élaboration du scénario sur un argument fourni par les enseignants, la réalisation plusieurs fois revue et corrigée, le test auprès d'un échantillon de « public », et les refontes jusqu'à obtenir le produit souhaité. Elle se présente ainsi, à la fois, comme un élément de rationalisation pour tout ce qui concerne l'élaboration et l'évaluation des programmes, et comme un puissant facteur de souplesse et d'individualisation, par toutes les répétitions, tous les changements de rythme, toutes les variations d'effectifs au niveau du groupe d'écoute, et tous les choix même de contenus qu'elle, autorise en matière de diffusion.

8. *En résumé, l'enseignement individualisé est devenu techniquement possible.*

Les observations qui précèdent n'ont pas eu d'autre objet que de montrer le caractère réalisable et, par suite, réaliste de nos propositions pédagogiques.

Amenés à réfléchir dans la première partie de cette étude sur les tendances lourdes qui marquent la fin du xx^e siècle, nous avons relevé, à la fois, l'impact croissant des mass média et la demande croissante de formation. Notre hypothèse a été que l'on pouvait, moyennant certaines réserves exprimées au passage, tirer largement parti des premiers, pour que satisfaction soit donnée à la seconde.

Au terme de ce survol, nécessairement rapide, des performances et capacités des média appliqués à l'éducation, on peut conclure que ceux-ci permettent, non seulement d'assurer plus

d'éducation à un plus grand nombre (c'est, par exemple, le cas de l'Open University en Angleterre, voir Annexe VII, ou du télécollège en Allemagne ou d'autres expériences qui se développent actuellement) mais encore de développer à tous les niveaux ce type de situations nouvelles, qui caractérisent ce que nous avons appelé l'autoformation assistée. C'est, par exemple, le cas du CEGEP Montmorency, au Québec.

L'AUTOFORMATION, COMMENT ?

1. *Rappel de nos objectifs.*

Nous nous sommes fixé, comme l'un de nos objectifs essentiels, le développement d'un homme autonome et responsable. Qu'entendons-nous par là? Pourquoi en faisons-nous l'objectif premier de toute éducation ?

Le concept d'autonomie est difficile à définir. Il y entre des éléments intellectuels, psychologiques, sociaux, abusivement condensés en un seul terme qui est alors, sur le plan philosophique, ou surdéterminé ou trop vague. Cependant, nous le conservons, le retenant comme la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires.

Soulignons bien toutefois qu'autonomie ne signifie ni individualisme ni surtout refus de discipline. Disons même que l'un des aspects de l'autonomie est de s'accepter soi-même au milieu des autres et passe par l'acceptation de la discipline collective et la construction d'une autodiscipline.

Accéder à l'autonomie, avons-nous dit (en fait on « n'accède jamais à l'autonomie » mais notre but est d'y faire accéder « au maximum et de plus en plus »), est une démarche qui implique :

- qu'on comprenne son environnement,
- qu'on soit capable de se situer par rapport à lui,
- qu'on soit capable d'agir sur lui.

En ce sens, l'autonomie requiert la libre disposition de connaissances et de savoir-faire, et la possession d'un certain nombre d'automatismes permettant de réagir efficacement à

toutes sortes de situations. Mais s'il est vrai que l'acquisition des automatismes implique des méthodes répétitives, la formation à l'autonomie est davantage basée sur une prise de recul par rapport à ces automatismes.

Quoi qu'il en soit, qu'on l'envisage sous l'angle de l'insertion sociale ou sous celui de la conquête des instruments personnels d'analyse et de jugement, c'est bien, à nos yeux, un des rôles essentiels de l'école et de l'éducation que de former le jeune et l'adulte à organiser leur vie et utiliser leurs connaissances. « Il faut les préparer à une situation réelle où il n'y aura pas un professeur à côté d'eux pouvant leur indiquer la méthode à suivre. Si l'individu ne peut prendre en charge son éducation et faire preuve d'initiative aujourd'hui à l'école, il n'y a aucune raison pour qu'il puisse y parvenir de façon magique, lorsqu'il sera seul en face d'un problème réel¹. »

Et si l'éducation, selon une définition de CACERES², est « la possibilité, offerte à tous, de faire la synthèse entre leur pratique quotidienne et leur vie intellectuelle », il faut se demander quelles sont les méthodes pédagogiques qui vont développer cette aptitude, qui consiste moins à savoir résoudre un problème posé de l'extérieur, qu'à savoir soi-même poser un problème, mieux encore, à savoir reconnaître qu'il y a un problème dans telle ou telle situation.

2. L'exercice du choix au centre de notre projet.

Si l'on voit, dans le système éducatif, une sorte de milieu de vie en réduction, où la personne, enfant comme adulte, « simule » les comportements qu'elle transférera, soit ensuite, soit parallèlement, dans la vie courante (c'est bien l'hypothèse que l'on fait lorsque l'on dit que l'école doit préparer à la vie), la meilleure façon de développer l'autonomie est bien déjà de remettre à chacun la responsabilité de sa propre formation. En conséquence, seul un système basé systématiquement sur l'entraînement progressif à l'autoformation peut répondre à notre objectif.

Cela signifie que c'est l'enfant, comme individu, et son

1. Opération Sésame. Document interne de la Direction générale de l'Éducation permanente, ministère de l'Éducation du Québec.

2. Président de l'Association française « Peuple et Culture ».

développement, selon ses virtualités propres, qui doivent être placés au centre des préoccupations de l'école. C'est dans ce sens qu'on prône, dans les écoles élémentaires anglaises, le respect du maître pour l'élève comme la condition première de toute formation. Ce respect passe d'abord par l'usage de la liberté et la responsabilité laissés à l'enfant.

Bien sûr, cela ne peut se faire par le jeu d'une simple décision, mais constitue l'objectif d'un cheminement progressif qui doit se modeler aux caractères, aux goûts, aux aptitudes, aux problèmes spécifiques de chacun. Cet entraînement passe en particulier par une formation aussi individualisée que possible. En fait on peut individualiser la formation sans laisser de liberté aux élèves, alors que, bien entendu, l'inverse est impossible, c'est-à-dire qu'il est impossible de baser -une formation sur la liberté de choix sans déboucher sur la nécessité d'une très grande individualisation. Forts de l'apport considérable des médias, nous faisons l'hypothèse que les méthodes faisant systématiquement appel au choix des élèves représentent la plus efficace des pédagogies.

A ce sujet, A.D.C. PETERSON¹ nous rappelle l'inadéquation flagrante de certains systèmes traditionnels, à partir du cas des préadolescents de 12 à 15 ans :

« La plupart des enseignants connaissent le regrettable changement qui se produit vers l'âge de 12 à 14 ans, stade auquel la vive curiosité de l'enfant fait si souvent place à l'apathie maussade, voire au ressentiment, de l'adolescent. Se pourrait-il que la faute en incombe, non pas à l'adolescent, mais à la forme et au contenu de notre enseignement secondaire traditionnel ? » Et PETERSON n'hésite pas à parler, à propos des pratiques scolaires actuelles, « d'aliénation » et de « répression » et s'interroge : « Ne pourrions-nous mettre au point un simple programme-cadre qui viserait à aider l'adolescent dans l'inévitable tâche d'introspection mais qui laisserait à chacun une plus grande liberté de choix et d'engagement personnel comme d'engagement social, et qui ferait place autant à l'intervention sur l'environnement qu'à sa pure compréhension ? »

Là se situe bien notre point de départ, ce que nous avons appelé la pédagogie du contrat, car le développement de l'autonomie est toujours plus ou moins à la clé d'un contrat que l'individu, motivé et responsable, passe avec l'institution de

1. PETERSON, *op. cit.*

formation. C'est cela que nous avons nommé également « auto-formation assistée », et qui implique d'abord une réelle liberté de choix par chacun de ses contenus ou domaines d'études, de ses méthodes et de son rythme.

3. *Choix des moyens.*

a) Comment se réalise-t-il ?

La liberté du choix des moyens signifie, nous l'avons également dit, qu'il est offert aux élèves une grande diversité de moyens et qu'en définitive ils ont, dans une certaine mesure, la possibilité de se former avec ceux qui leur conviennent le mieux et leur plaisent le plus.

Autrement dit, ce qui est la situation réelle de l'adulte fait l'objet d'une anticipation. Alors que souvent il est tentant, dans le contexte scolaire, de choisir à la place de l'enfant pour lui faire économiser ainsi les démarches de recherche, d'essai et d'appréciation des divers moyens, nous estimons que ces démarches mêmes sont formatrices; mieux, qu'elles seules sont capables de préparer le futur adulte à savoir se servir des moyens qui seront à sa disposition, mais que personne alors ne choisira pour lui. Il faut, le plus tôt possible, lui en laisser la responsabilité, et il importe que l'enfant, ayant compris progressivement qu'un moyen n'est jamais « bon » en soi et qu'il n'a de véritable valeur qu'en fonction de l'objectif que l'on poursuit, apprenne à résoudre concrètement le difficile problème de l'adéquation moyens-objectifs.

Si toute action de formation se ramène à une relation à quatre pôles qui sont, dans chaque cas, l'objectif fixé, l'élève, l'éducateur et le « moyen », le système individualisé ajustement pour avantage de permettre la combinaison optimum de ces quatre éléments, et d'aider l'élève à mettre au point, peu à peu, les éléments variables de cette combinaison.

Pour éclairer concrètement la pratique de tout ceci, donnons quelques exemples :

Imaginons d'abord le cas d'un apprentissage purement intellectuel : par exemple, la règle de trois. L'objectif étant d'acquérir la capacité de calculer des règles de trois et d'expliquer le pourquoi et le comment de cette règle, le choix peut être multiple. L'élève peut apprendre à travers un document programmé, une petite machine à enseigner ou un ordinateur, simplement sur des fiches écrites ou encore par une

séquence magnétoscopée ou un film, etc. Il choisit, d'une part, en fonction des possibilités locales et tout d'abord de celles qu'offre son établissement (ou mieux, le district scolaire, sur lequel nous reviendrons), d'autre part, en fonction de ses préférences pour tel ou tel support, enfin, en fonction du type d'assistance sur lequel il peut compter. Par ailleurs, il apprend, soit seul, soit avec des camarades.

Prenons un exemple, à un autre niveau, portant sur un champ de phénomènes physiques, l'élève devant être capable de réaliser lui-même des expériences de démonstration expliquant des phénomènes. Pour y parvenir, il pourra disposer des mêmes types de documents que précédemment et, en plus, d'un laboratoire constamment ouvert.

Prenons un troisième exemple portant sur la capacité de représenter, à un groupe d'élèves, la vie quotidienne à l'époque victorienne. Une méthode peut consister [à l'image de ce qui se fait à Toronto, Canada] à proposer un *kit*, véritable mallette, qui comprend des documents déjà rassemblés et de toutes natures : objets usuels, photographies et documents iconographiques, cassettes de musique, reproduction de documents d'époque, témoignages, parmi lesquels l'enfant serait nécessairement appelé à opérer un tri.

Dans ce dernier cas, il s'agit d'une forme spéciale de « banque de données ». Même sous cette forme de documentation semi-élaborée, il reste à l'élève à faire son propre choix, suivant qu'il est plus sensible à ce qui est écrit, à l'image, au son, puis à compléter et à approfondir son information.

Tous ces exemples soulignent la nécessité d'avoir bien défini les objectifs avant de proposer un choix de moyens. Ils vont, cependant, plus loin, car ils débouchent sur la notion même de, contrats d'étude ou de recherche liant l'élève au groupe ou au formateur, et, à travers eux, à l'institution. Au fond, l'élève peut choisir ses moyens à condition qu'il remplisse son contrat de travail. Nous reviendrons sur ce point central à propos de l'évaluation.

Par ailleurs, ces exemples mettent l'accent sur la nécessaire préparation des enfants au choix : de même que la sensibilisation est nécessaire avant que ne se fasse le choix des contenus, de même les élèves doivent être entraînés à l'usage des différents moyens pour choisir chaque fois en connaissance de cause.

Cela ne veut pas dire qu'il faille faire systématiquement appel aux ressources de la technologie la plus avancée. L'important est que l'élève apprenne à « s'approprier le savoir » et à se doter de méthodes de recherche, de tri et d'organisation

personnelle. Et, dans ce sens, il est bien plus important d'apprendre aux enfants, dès l'école élémentaire, à rassembler eux-mêmes leur information à partir d'un stock de moyens, même très pauvres, et à les fabriquer eux-mêmes, que de préparer, pour des étudiants ou des adultes, une riche gamme de moyens modernes dont ils ne sauraient absolument pas se servir.

b) L'importance de la lecture.

A cet égard, l'école a un rôle fondamental à jouer en apprenant à « lire », c'est-à-dire à utiliser l'imprimé : livre, journal, manuel, etc. Bien sûr, il ne s'agit pas d'un domaine d'étude particulier, mais d'une formation indispensable à l'exercice de la vie quotidienne et à l'organisation d'un plan personnel de perfectionnement. [C'est bien ce que font les écoles élémentaires anglaises qui, avec de faibles crédits et des documents uniquement écrits, forment les enfants à lire et à se documenter, et c'est bien aussi ce que font les écoles FREINET.]

Il peut paraître anormal que, l'on parle, pour l'an 2 000 et même pour 1971, de formation à la lecture pour des pays comme les nôtres. C'est que, contrairement à ce que l'on pense, beaucoup d'adultes ne savent pas lire, au sens où ils ne comprennent pas vraiment la signification du mot qu'ils enregistrent, où ils ne saisissent pas les relations entre les mots dans une phrase et les relations des phrases entre elles. Bref, ces mots ou ces phrases restent sous forme « mosaïque », pour reprendre l'expression de A. MOLES¹, au lieu de se constituer en un ensemble structuré signifiant. Et, de toutes façons, il y a un monde entre savoir lire et savoir pour apprendre, exploiter ses lectures, c'est-à-dire savoir se servir de ce moyen spécifique qu'est le texte imprimé.

Mais, bien entendu, les deux éléments que sont la capacité de lire et le goût pour la lecture ne peuvent être distingués dans l'apprentissage. Le second est la condition de la première. Et l'école ne réussira à développer la pratique d'une lecture structurante, que si elle sait stimuler et entretenir le goût d'une lecture de détente, en mettant à la disposition des élèves, des livres, journaux, albums, etc., et en les entraînant à aller eux-mêmes consulter, à partir des sujets qui les motivent, les bibliothèques et centres de documentation. Il est évident que l'éducation consistant à aider les enfants à se former avec les

I. A. MOLES, *op. cit.*

ressources des salles de ressources, la lecture en est le meilleur apprentissage et l'idée des écoles à aire ouverte qui ont intégré la bibliothèque à la salle de travail va dans ce sens.

Des techniques particulières de décodage (telle que la lecture rapide) pourront être proposées à l'élève, par la suite, mais ce ne seront que des améliorations apportées à ceux qui éprouvent déjà le besoin de lire. Un apprentissage de base bien fait et la découverte du plaisir de lire par l'enfant constituent, à ce titre, un des objectifs les plus importants de l'école de base. {Voir à ce sujet, l'Annexe III sur les écoles élémentaires anglaises.}

c) Limites.

Il reste à souligner qu'une pédagogie, qui fait appel le plus largement possible au choix des moyens, doit compter avec une limite d'ordre pratique.

En théorie, grâce à la mise en commun de l'ensemble des moyens d'une région au niveau du district, « tous » les moyens sont offerts à l'élève, et son choix peut s'opérer librement; mais, en pratique, l'élève est quand même affecté de manière principale à un établissement. Si chaque établissement a sa salle de ressources, celle-ci bien sûr ne possède pas tous les moyens. Si l'on veut de plus que l'élève, surtout quand il est jeune, n'ait pas trop à se disperser en dehors de cet établissement, ceci pour éviter de le fatiguer et assurer sa sécurité affective, on est nécessairement amené à sacrifier un peu de sa liberté de choix « dans l'absolu ».

Mais ces limites mêmes, dès lors qu'elles sont mesurées et comprises par l'enfant, deviennent un élément de formation. C'est cas par cas, dans des situations concrètes qui ne sont jamais idéales, que l'élève a donc à élaborer ses stratégies et à organiser ses ressources, pour remplir le contrat qu'il a accepté.

4. *Responsabilité de son propre rythme.*

a) Principe et implications.

Tout ce que nous venons de dire au sujet de la liberté de moyens tendrait à laisser entendre que, dans notre projet, l'enfant travaille essentiellement seul. En réalité, s'il est vrai que la part de travail personnel est beaucoup plus importante

que dans la plupart des écoles que nous connaissons en 1971, il faut toutefois rappeler ce que nous avons souligné en présentant l'organisation et les structures de notre institution scolaire (au chapitre V), à savoir que le temps de l'élève se distribue en :

- travail individuel avec média individualisant, seul ou en tout petit groupe, dans « des salles de ressources », intérieures ou extérieures à l'établissement et où l'élève travaille, seul ou avec d'autres avec l'aide du formateur, si nécessaire;

- travail de groupe (groupe de niveau 10 à 15 membres) encadré et animé par des formateurs, pour des séances d'expression et de discussion sur ce qui a été appris;

- travail de groupe de 12 à 25 pour la création collective;

- éventuellement, assistance à des séances de grands groupes pouvant rassembler de cent à plusieurs centaines d'individus à la diffusion d'un certain nombre d'informations de base standardisées.

De même que le choix des moyens ne concerne donc pas uniquement l'individu, mais aussi n'importe quel groupe se fixant un contrat de travail, de même la liberté de rythme va avoir des incidences, non seulement sur la vitesse de progression personnelle, mais aussi sur la constitution et la longévité des groupes. Autrement dit, il ne s'agit pas, dans une classe inchangée, de laisser chacun aller à sa vitesse propre à la conquête d'objectifs qui seraient les mêmes pour tous. Il s'agit d'une part de constituer, pour une étape donnée et dans un domaine spécifique d'apprentissage, un groupe homogène autant par le niveau que par la rapidité d'assimilation et d'autre part de faire vivre des classes qui mèneront en commun des actions collectives.

Cela rappelé, parler de rythme libre implique deux choses : la première est que nous refusons d'imposer à tous les élèves le même rythme ; la seconde consiste à donner à chacun la responsabilité de son propre rythme et à le former à l'assumer.

Nous ne développerons pas ici les raisons qui militent en faveur d'un rythme variable, accordé aux aptitudes de chaque personne, et aussi flexible que possible, c'est-à-dire susceptible de changements de vitesse à tout moment. De nombreuses expériences menées tant en milieu d'éducation des adultes qu'en milieu scolaire prouvent que, dès l'instant où l'on renonce à mesurer chaque élève à l'aide d'une « moyenne » générale, où l'on abandonne, de ce fait, une politique d'éducation

orientée sur la sélection des meilleurs, des plus travailleurs ou des plus « chanceux », l'on observe qu'en y mettant le temps et les moyens, le pourcentage des enfants capables d'atteindre des niveaux élevés est beaucoup plus important qu'avec les méthodes traditionnelles.

Nous faisons là le procès de la « moyenne », le but étant de permettre aux élèves — jeunes ou adultes — de fixer eux-mêmes le rythme qui leur convient le mieux pour atteindre l'objectif fixé. Ce rythme variera, du reste, d'un contenu à un autre, pour le même individu; il variera aussi d'une période à une autre, tant, pour le jeune surtout, les capacités et la motivation peuvent étroitement dépendre du stade de développement, de l'état physique, et de toutes sortes de données parfois très changeantes. Il ne sert à rien de pousser à tout prix un élève qui n'en voit pas l'intérêt, et l'on doit, au contraire, laisser chacun suivre un rythme qui lui convienne (aux deux réserves près qu'il y a incontestablement intérêt à forcer toujours les élèves à un certain dépassement et qu'on introduit systématiquement et partout la pédagogie de soutien).

b) Exemples.

Les idées exprimées, ici, ne sont pas utopiques, puisqu'elles sont réalisées dans plusieurs dizaines d'écoles américaines et anglaises. On ne peut pas, à ce sujet, ne pas faire référence à ce qu'on appelle aux U.S.A. 1" « Individually Prescribed Instruction » (I.P.L.), que l'on peut traduire approximativement par « enseignement par ordonnance individuelle », et qui était appliqué en 1971 par quelque 175 écoles réparties dans 32 États et représente une excellente illustration d'une pédagogie du contrat.

Il se fonde sur l'idée que l'enfant peut travailler seul dans une large mesure, et à l'allure qui lui est propre. Les maîtres font très rarement des cours dans le sens traditionnel du terme : ils consacrent la plus grande partie de leur temps à voir le travail de chaque enfant, à évaluer avec lui ses besoins particuliers, et à lui « prescrire » les leçons ou les méthodes qui l'aideront à progresser d'étape en étape.

Manuels et cahiers ne sont plus employés. Des milliers de « feuillets de travail » (par exemple, 5 000 pour l'arithmétique, 4 000 pour la lecture) les remplacent; et chacune de ces feuilles

comporte des instructions concernant la manière d'aborder les problèmes ou les exercices qu'elles proposent.

Les cours sont divisés en un nombre donné « d'unités élémentaires de travail », débouchant sur des objectifs précis. Les tests, que les élèves subissent avant et après avoir abordé chaque unité élémentaire, permettent aux maîtres d'évaluer les connaissances qu'ils ont acquises, ainsi que leur compréhension générale de la matière étudiée, et de doser en conséquence le travail quotidien de chacun.

Naturellement, "dans les écoles qui pratiquent l'I.P.L., il n'y a plus de « classes », au sens traditionnel du terme¹.

C'est dans le même esprit qu'à Hambourg, par exemple, certaines écoles renoncent complètement à la classe et instituent des écoles communautaires (*gemeinschaft verbande*) avec groupes de niveaux : un élève, qui n'a pas obtenu de résultats satisfaisants dans une discipline, peut, soit reprendre le même niveau, soit suivre le niveau inférieur, soit recevoir un enseignement d'appoint².

De la liberté du rythme, on passe ainsi à la liberté du choix du groupe avec lequel l'élève souhaite travailler, voire à celle du choix de l'animateur : c'est le cas du lycée Buxschude en Allemagne et de certaines écoles américaines.

Notons que, dans toutes ces expériences, la partie éducation à la vie sociale par l'action collective nous semble manquer cruellement.

5. Partir du réel. Priorité à la démarche expérimentale.

Dès les premières lignes de ce chapitre, nous avons défini l'autonomie, comme la capacité pour l'individu de comprendre son environnement pour agir sur lui.

En ce sens, nous nous inscrivons radicalement en faux contre la tendance, plus ou moins explicite mais souvent vive, qui consiste à considérer les formations comme d'autant plus nobles qu'elles ont moins de rapport avec le concret et la vie quotidienne et à ne concevoir la culture que comme attachée aux valeurs du passé. (Cela ne signifie pas du tout, inversement, qu'il faille les négliger.)

1. F. LARRY, *L'Enseignement par ordonnances* UNESCO, 1970.

2. P. DEHEM, « Équipe scolaire et différenciation en Allemagne fédérale », *Revue française de Pédagogie*, n° 15, 1971.

Ce concret, sous des formes naturellement diverses et moyennant toutes « médiations » dont nous parlerons ultérieurement, nous paraît au contraire devoir occuper, dans tout enseignement, une place privilégiée : à plus forte raison dans une forme d'enseignement qui repose sur l'option libre et la prise en compte des intérêts de chacun. Mais comment?

Qu'on nous comprenne bien : il n'est nullement dans notre propos de sous-estimer l'importance essentielle de la réflexion théorique et de l'abstraction, ou encore de nier la nécessité de respecter la spécificité et la rigueur de chaque langage ou discipline scientifique; au contraire, entre notre point de départ (le réel) et notre point d'application (ce même réel), le point de passage obligé est l'analyse théorique.

On pense trop souvent à l'expérience comme moyen d'illustrer une théorie apprise avant. Il ne faut pas oublier qu'elle est aussi un excellent moyen pour conduire à cette théorie. A ce sujet nous voudrions insister sur le point suivant : au lieu de toujours commencer et souvent très longuement par apprendre des bases, retardant ainsi le temps de l'action et de l'utilisation, on peut parfaitement concevoir de mettre très vite l'enfant au contact d'une réalité globale et, disons, continûment. Prenons l'exemple de la formation professionnelle : au lieu de ne mettre les jeunes au contact des machines outils qu'après de longs mois d'apprentissage, on peut les y mettre dès le début de leur formation professionnelle [et l'expérience est tentée actuellement en France]. L'idée est qu'ils pourront y mener des actions aussi complexes au début qu'à la fin de leur cycle de formation professionnelle, la différence entre ces deux moments étant qu'au début ils recevront une masse d'informations et d'instructions les guidant pas à pas, alors qu'à la fin ils n'en recevront plus et devront être autonomes.

Tout cela exige que l'on engage l'élève, aussi souvent que possible, dans une véritable démarche expérimentale qui consiste à trouver et à utiliser les instruments nécessaires pour dégager une question, rechercher une solution. Dans un tel enseignement, la première tâche doit consister dans l'expérimentation des composants et des matériaux de ce que l'on cherche à réaliser; il faut tirer les résultats de cette expérience, avant de passer à l'exécution libre d'une œuvre où l'on pourra observer comment ont été utilisés les résultats précédents.

Sans évidemment vouloir établir aucune hiérarchie entre

l'observation et l'expérimentation (de même qu'il ne peut y en avoir entre l'œil et la main), nous pensons que le premier apprentissage doit à la fois susciter et développer la curiosité, apporter les premiers éléments de solution, et préparer la mise en œuvre d'une véritable méthode, dont la nécessité peut souvent ressortir des conditions mêmes de l'expérience. Par ce moyen, l'approfondissement pourra assurer le passage d'une science apprise à une science comprise.

Bien entendu, une telle démarche ne doit pas se limiter à l'étude des sciences dites expérimentales ni même, dans celles-ci, se limiter à l'observation, et le passage à l'abstraction est absolument capital. Sa portée est bien plus vaste et concerne l'élaboration, par l'enfant lui-même, de sa vision du monde.

Comme l'écrit PIAGET¹, « pour en arriver, par la combinaison du raisonnement déductif et des données de l'expérience, à la compréhension de certains phénomènes élémentaires, l'enfant a besoin de passer par un certain nombre de stades caractérisés par des idées qu'il jugera erronées dans la suite, mais qui semblent nécessaires pour en arriver aux solutions finales correctes ».

Autrement dit, ce que nous défendons, ici, c'est la valeur du tâtonnement et de l'erreur, et la nécessité pour l'éducateur de respecter (donc de connaître) les représentations de l'enfant, s'il veut aider celui-ci à les dépasser.

L'éducation de la perception et de son dépassement a un rôle essentiel dans une telle démarche. A cet égard, il faudra savoir tirer parti de toutes les ressources de la technologie moderne pour élargir le champ d'investigation des élèves et utiliser en particulier l'image, chaque fois qu'elle pourra être substituée à une définition abstraite des phénomènes.

Le mot possède un degré d'abstraction beaucoup plus élevé que l'image et ce n'est pas un hasard si, dans l'évolution même de l'écriture, on est passé du dessin, simplification et schématisation de la réalité, au signe abstrait, coupé de toute réalité particulière, mais permettant de percevoir l'essence commune à chacune d'elle et d'atteindre le concept. Entre la réalité et le mot abstrait, l'image peut constituer une étape intermédiaire...

Certes, il s'agit d'un réel « purifié, traité », et cela du fait même des nécessités de la production. Mais ce traitement peut

être plus ou moins poussé, et peut ainsi répondre avec précision à la demande du formateur.

C'est pourquoi nous assignons une place déterminante à l'image dans toutes sortes d'apprentissages. Par ailleurs, le fait qu'elle entraîne une « participation », une adhésion immédiate sur le plan affectif constitue un avantage en ce qui concerne les opérations nécessaires de sensibilisation et de motivation.

AUTO-ÉVALUATION

a) Principes.

De même que nous avons, plus haut, marqué la différence entre un enseignement individualisé et un enseignement basé sur le choix libre, de même ici traiterons-nous successivement, car il s'agit de deux choses distinctes :

— des conditions qui rendent possible une évaluation, quelle qu'elle soit;

— de la pratique de l'auto-évaluation elle-même.

C'est quasiment une tautologie que d'affirmer que l'évaluation n'est possible que si les programmes sont traduits en termes d'objectifs mesurables et clairement explicites.

Rappelons encore une fois qu'un objectif éducatif ne se définit pas par la circonscription d'un domaine de recherche ou d'étude, ni par un certain nombre de notions à parcourir, ni par un certain nombre d'auteurs à lire, encore moins par l'exigence d'une durée d'assistance aux cours ou d'un nombre minimum d'exercices à faire.

Un objectif se définit par une capacité à maîtriser une situation, ce qui implique toujours un contenu précis de connaissances et de savoir-faire, toutes choses qu'il est possible de vérifier, mais également un certain nombre d'aptitudes à acquérir, qui, elles aussi, doivent pouvoir se prêter à la mesure.

Nous avons déjà eu l'occasion de dire que ce n'est que si les objectifs sont précisés que les évaluations sont possibles : celles qui mesurent les progrès de l'étudiant, aussi bien que celles qui mesurent l'efficacité d'un cours ou d'un ensemble de moyens. Il devient possible de mesurer l'écart qui sépare ce qu'on a visé au départ et le résultat réel en fin de programme.

Ce n'est pas seulement l'évaluation par le maître qui devient

possible, mais l'auto-évaluation. Car la clé de l'auto-évaluation, c'est que l'élève au départ ait au moins compris, sinon fait siens, les objectifs du programme. Comment les comprendrait-il, si ces objectifs restaient flous ou ambigus ? Il est, nous l'avons dit, plus ou moins facile de définir tous les objectifs mais le moins qu'on puisse demander aux enseignants est de tenter de le faire et de consacrer du temps à les expliciter à leurs élèves. Comment les feraient-ils leurs si, dès lors qu'ils en ont la maturité et qu'ils peuvent envisager leur vie en termes de projet personnel autonome, ils n'étaient pas associés à leur définition et au choix correspondant des moyens ?

b) Implications.

L'auto-évaluation étant ainsi définie, on en voit naturellement les trois implications immédiates :

— Que soit abolie la notion même de notation progressive et que ne demeure plus au total qu'une seule sanction : « a bien atteint les objectifs visés ». Dans le cas contraire, l'élève se verrait offrir la possibilité de parcourir à nouveau l'étape en question. A la disparition de la note, c'est la référence même à la moyenne qui s'évanouit et, par contrecoup, l'organisation par classes rigides. En effet, une telle organisation secrète et entretient le mythe absurde et stérilisant de la « moyenne générale » que propose une norme rigide et globale, et tend, de ce fait, à rejeter tous ceux qui ne s'y conforment pas. On sait pourtant qu'à part quelques élèves surdoués et qui le sont dans toutes les matières, et quelques cancre qui sont d'ailleurs très souvent des élèves dont on n'a pas su exploiter les réelles possibilités, la plupart des élèves « moyens » sont en fait bons dans un domaine, médiocres dans un autre. Stérilisante, cette organisation l'est encore parce qu'elle nivelle tout, colle l'étiquette « médiocre » à celui qui, par exemple, n'apparaît pas doué dans les domaines dits « importants », alors qu'il l'est dans un domaine que le système valorise peu. Le cas des disciplines artistiques dans le système traditionnel est exemplaire à cet égard.

— Que toute progression soit découpée en étapes correspondant à des niveaux gradués de compétence (nous renvoyons ici à notre présentation des unités capitalisables).

— Que les seuils de sortie en fin d'étape soient parfaitement connus de tous les élèves, et les modalités de vérification objets d'un accord sans ambiguïté.

Il va de soi que nous ne posons pas l'auto-évaluation comme un point de départ mais comme le point d'arrivée d'un certain

nombre de pratiques. Dans le système que nous envisageons, c'est, peu à peu, que le jeune¹ :

- 1° prend conscience de son niveau réel (connaissances, aptitudes), de son rythme au regard des objectifs du programme;
- 2° s'accoutumera à l'évaluation et n'en redoutera plus le verdict irrévocable; celle-ci aura de moins en moins pour objet de classer et de rejeter, mais de plus en plus d'aider et d'orienter;
- 3° affirmera son autonomie par rapport au formateur qui n'est plus perçu comme un maître souverain, mais comme un partenaire et un témoin actif des progrès de chacun;
- 4° sera mis en marche vers la définition de ses objectifs et la pratique de l'auto-évaluation.

c) Organisation.

Bien sûr, en un premier temps, il ne faudra parler que de co-évaluation, l'appréciation portée par le sujet sur ses propres résultats devant être confrontée à une appréciation portée du dehors et quasi objectivement sur les mêmes performances. Le sujet se forme dans la mesure où il prend conscience de la distance qui sépare nécessairement ces deux représentations, et il s'apprête peu à peu à remplir pleinement sa responsabilité d'auto-évaluation, en réduisant progressivement cette distance.

Déjà, dans la plupart des écoles américaines qui utilisent les nouvelles pédagogies, l'élève passe constamment de petites évaluations lui permettant, ainsi qu'à son professeur, de savoir où il en est. Il ne commence une nouvelle séquence que lorsqu'il a terminé et assimilé la précédente.

S'il n'y a pas accord entre le formateur et l'élève, le litige sera évidemment tranché, en dernier ressort, par le formateur. Des expériences menées actuellement dans l'Est de la France avec des adultes, par le Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale¹, montrent que cela ne pose pas de véritables problèmes, si les objectifs sont définis avec rigueur et sont bien connus de tous.

Associé de la sorte à la sanction même de ses efforts, l'élève emportera dans la vie active une image renouvelée de l'école : elle n'est plus le lieu où l'on fait avancer une masse de gens différents par des itinéraires identiques vers des objectifs souvent

1. A.C.U.C.E.S., Nancy, France.

inintelligibles, mais le lieu où se définissent et s'éclairent, cas par cas, des programmes particuliers.

Dans sa vie d'adulte, le recours à l'institution de formation ne sera plus alors le fait d'une démarche héroïque, voire désespérée, mais la prolongation d'une pratique naturelle et, somme toute, banale, consistant à faire régulièrement le point sur ses capacités, ses ambitions et ses chances de promotion.

L'AUTOFORMATION « ASSISTÉE », COMMENT ?

Face à un enseignant qui :

- serait dépositaire d'un contenu, qu'il est seul à même de délivrer et qu'il délivre par le moyen presque exclusif de cours;
- contrôlerait la seule assimilation des connaissances ;
- serait responsable, sans partage, d'un groupe déterminé d'élèves;
- déciderait, sans appel, au terme de l'année scolaire, du passage en classe supérieure ou du redoublement.

Nous en définissons un fort différent, et cela pour deux raisons :

. La première tient aux objectifs mêmes de l'école, qui nous font admettre les deux principes fondamentaux de l'individualisation de l'enseignement et de la pédagogie du choix et qui modifient radicalement les tâches.

. La seconde tient au fait que le « modèle » magistral ne peut plus correspondre — et c'est déjà le cas — à la réalité des choses (d'où la crise d'identité que connaît partout aujourd'hui le corps enseignant). Le professeur, dans quelque domaine que ce soit, n'est plus (et n'est plus perçu) aujourd'hui (et le sera donc de moins en moins) comme la seule source du savoir, celui qui détiendrait le monopole des connaissances. Son message s'inscrit au milieu d'autres, sur lesquels il n'a pas de contrôle possible et qui atteignent directement ses élèves.

En conséquence, ce qui est exigé de l'enseignant (et qui est foncièrement nouveau), c'est qu'il sache apprendre aux élèves comment faire pour tirer parti des informations reçues, ou

pour accéder à telle ou telle source du savoir, c'est qu'il sache orienter et guider.

En précisant comment peut s'effectuer cette assistance à l'autoformation, nous n'entendons pas rendre compte de l'ensemble des tâches — héritées ou nouvelles — de l'enseignant. Nous nous contenterons d'en préciser quelques-unes qui touchent en particulier l'organisation du travail des formateurs, en éclairant successivement :

- la relation d'assistance technique,
- la relation d'assistance pédagogique,
- la relation d'assistance au niveau des attitudes,
- et le relais du formateur seul par l'équipe de formation.

1. La relation d'assistance technique : le maître comme médiateur.

L'appropriation du savoir par l'élève passe nécessairement par la maîtrise des moyens qui servent à le véhiculer : documents imprimés, iconographies diverses, films ou documents sonores, etc. La première tâche de l'enseignant consiste donc à apprendre à l'élève à la fois des connaissances et l'utilisation efficace des moyens, qu'ils soient supports matériels (apprendre à utiliser le livre, à décoder le message audiovisuel, à manipuler le matériel informatique) ou instruments institutionnels, tels que centres de documentation, musées, etc.

Cela suppose du maître qu'il ne soit pas seulement compétent sur le contenu¹, car il faut noter, au passage, que l'enseignant ne saura remplir cette fonction de médiateur que s'il maîtrise aussi bien le support du message que le contenu lui-même et qu'il participe à la fabrication des supports. En effet, il est prouvé qu'on maîtrise d'autant mieux un type de support qu'on a participé à son élaboration et à sa production. D'où l'accent que nous mettrons sur l'idée que les maîtres soient formés, non seulement à l'exploitation, mais à la production même des média, la seconde de ces formations étant condition de la première.

Au niveau de l'élève, il ne s'agit pas, non plus, d'une simple manipulation pratique, et la maîtrise des moyens d'information exigera, en certains cas, un véritable apprentissage technique

1. Bien entendu il faut absolument qu'il le soit et au niveau le plus élevé.

et méthodologique, dont nous avons évoqué certains aspects au chapitre précédent.

Ceci dit, même si les centres documentaires procurent un très large accès direct aux utilisateurs, au moyen de fichiers hiérarchisés et de réseaux informatiques, il n'est pas question de se passer complètement de « médiation » humaine.

Il importe donc d'apprendre à l'élève à formuler son problème à une personne qui connaît bien, au moins dans ses grandes lignes, la documentation dont elle dispose. Par ailleurs, laisser une grande liberté de choix aux élèves suppose une grande diversité de spécialistes et d'experts de tous genres, qui ne sont pas tous nécessairement des enseignants, mais peuvent être issus d'autres secteurs d'activités. Il peut s'agir d'ailleurs aussi bien d'experts sur un contenu que de spécialistes d'une technique d'analyse, de documentation ou de modélisation... Or, ces experts ne feront bénéficier les élèves de leurs compétences sur un thème d'étude bien déterminé que dans la mesure où l'enseignant aura su orienter correctement les élèves, et c'est au maître qu'il appartient de remplir ce rôle de médiateur auprès d'autres personnes.

Ainsi, l'enseignant se trouve investi d'un rôle aux multiples applications et qui revêt d'autant plus d'importance que l'élève bénéficie d'une plus grande marge de choix en matière de contenus et de moyens.

2. La relation d'assistance pédagogique : guidance et orientation.

L'organisation de la formation en unités, et la possibilité de progressions différenciées qui en résulte, rendent d'autant plus nécessaire un suivi pédagogique continu. Les enseignants se trouvent ainsi être les garants de la cohérence interne du projet de chaque élève. En fonction des exigences propres à chaque unité de formation, des possibilités offertes par les moyens d'enseignement, de la connaissance de l'élève et de ses attentes à l'égard de la formation, chaque enseignant l'aide à faire ses choix et construire sa progression. La guidance devient l'acte pédagogique central.

Cela signifie que tous les enseignants, tous les formateurs doivent être capables de guider les élèves à l'intérieur de leur propre domaine, au plan des contenus et des objectifs possibles,

comme au plan des moyens et des procédures d'évaluation. Par ailleurs, ils ont tous une responsabilité de tuteur pour un certain nombre d'élèves.

En quoi consiste ce tutorat? Bien qu'elle définisse aussi les objectifs que se fixe l'orientation, nous emprunterons à REUCHLIN¹ sa définition, pour l'appliquer au tutorat. Pour lui, il s'agit « d'aider chaque individu à se construire une perception cohérente de ses innombrables actions et réactions affectives ou concevables en chaque instant, une perception cohérente de l'évolution qu'il vit sous leur effet ».

Dans notre projet, l'élève, jeune ou adulte, a besoin d'être constamment aidé, suivi, conseillé dans la démarche qui doit l'amener progressivement, à travers le système individualisé, à prendre en charge sa propre formation. C'est là le premier objectif du tutorat.

Nous avons vu que l'élève est invité à choisir ses contenus dans une gamme très large, avec un certain nombre de contraintes et de limites imposées. Ce choix exige un entraînement, sinon il risque d'être désarmé. On ne peut lui imposer d'avoir à choisir, de but en blanc, alors que, d'une part, il connaît parfois mal les contenus offerts à son choix, et que, d'autre part, il évalue difficilement ses aptitudes et ses goûts profonds, souvent masqués par des influences superficielles diverses.

Finalement, le but est que l'élève apprenne à se situer, à partir de ses capacités, dans une sorte « d'arbre », et, à partir de ses goûts et motivations, dans une gamme horizontale. Le tuteur doit l'y aider. C'est donc à lui qu'il revient d'avertir l'élève des exigences propres à chaque programme, qu'il s'agisse d'aptitudes, d'éléments de connaissances pré-requis ou à acquérir complémentaiement. Certes, tuteurs et élèves disposeront probablement un jour de tableaux tout faits décrivant très précisément les objectifs des unités, leurs complémentarités et leurs chevauchements, mais ces tableaux ne dispensent en rien de l'analyse personnelle fine et approfondie conduite avec chaque élève.

Mais, les formateurs ne sont pas seuls à participer à cette action, qui, finalement, est liée à l'orientation, sans être cependant confondue avec elle. Il y a aussi les parents, qui

1. REUCHLIN, *op. cit.*

doivent avoir un rôle prépondérant. Ce sont, en effet, eux, du moins jusqu'à la fin de la scolarité de base, qui, avec leur enfant, doivent prendre les décisions. Cela implique qu'ils soient complètement informés et des possibilités de leur enfant et des perspectives de l'emploi, celles-ci marquant toujours l'orientation finale.

Et nous venons alors de franchir une limite : en effet, il ne s'agit plus là de guidance et de tutorat, à proprement parler, mais d'orientation au sens plein du mot et qui requiert les services spécifiques d'orienteurs. Dans la mesure où l'élève se trouve, en effet, devant des choix plus globaux et plus décisifs, le tuteur doit faire appel à des spécialistes, psychologues-orienteurs, capables d'évaluer, d'une façon aussi scientifique que possible, les capacités de cet élève par rapport aux voies offertes, de le renseigner sur ces voies, et de l'armer au maximum pour qu'il prenne sa décision.

Nous ne traiterons pas, ici, de cette fonction d'orientation, dans la mesure où elle fait l'objet d'une étude approfondie¹, nous contentant de signaler que, dans le système que nous envisageons, son importance devient absolument primordiale. En effet, l'obligation de se déterminer constamment peut être génératrice d'angoisse et l'est souvent pour beaucoup. L'orientation et la guidance, au sens où nous l'entendons avec M. REUCHLIN, est la seule façon d'armer l'individu contre cette angoisse. Au lieu de choisir pour lui ou de lui délimiter des gammes restreintes, ce qui attenterait à sa liberté profonde et le laisserait désarmé devant les choix réels de l'existence, nous avons choisi une voie qui consiste à l'aider à dégager sa propre cohérence, à se libérer au maximum des pressions extérieures de toutes sortes pour faire ses propres choix.

3. La relation d'assistance au niveau des attitudes.

Qu'il s'adresse à l'enfant ou à l'adulte, l'enseignant propose à l'élève l'image d'une personne à laquelle cet élève a tendance à s'identifier, avec laquelle il va tisser un réseau de relations affectives, au moins aussi importantes que les connaissances qu'il retire de sa formation. De ce fait, un enseignant enseigne toujours plus et autre chose que la technique ou le contenu

1. M. REUCHLIN, *op. cit.*

scientifique qu'il enseigne (et dont l'élève retient d'ailleurs beaucoup moins que l'enseignant ne pense) ; c'est son attitude et toute sa personne qui se trouvent proposées comme modèles à l'élève, et qui entrent en compte, pour une part importante, dans le processus de formation.

C'est pourquoi, Gilles FERRY¹ appelle l'attention sur les dangers d'une relation de type charismatique, dans laquelle « l'action éducative du maître se fonde sur les valeurs éthiques et culturelles qu'il incarne de manière exemplaire », et sur ceux d'une éducation « d'ajustage, selon laquelle l'action éducative doit être mise au point à partir d'une connaissance scientifique de l'enfant et de son environnement ». L'un et l'autre conditionnent l'enfant, et le fait que le maître soit moins conscient du phénomène dans le premier cas ne le rend pas moins redoutable.

L'enseignant doit donc être conscient de ce qui se joue ainsi sur le plan affectif entre les élèves et lui, et à l'intérieur même du groupe-élèves, de façon à maîtriser au maximum ces phénomènes et à éviter qu'ils ne viennent à entraver l'accès des élèves à l'autonomie recherchée.

Au modèle charismatique autant qu'au modèle d'ajustage, nous opposerons avec FERRY un modèle d'affranchissement, signifiant par là que l'activité essentielle de l'éducateur consiste à aider l'élève à « se délivrer des entraves qui gênent son développement, y compris les entraves qu'il introduit forcément lui-même dans le jeu de la relation avec ses élèves : ses phantasmes et ses stéréotypes, ses anxiétés et ses défenses, ses fixations affectives²... ».

Nous verrons plus loin les formes que devrait prendre la formation des formateurs de l'avenir, si l'on veut que ceux-ci soient mieux armés que ceux d'aujourd'hui pour prendre en charge les multiples implications de leur fonction.

4. L'assistance doit devenir le fait d'une équipe.

Nous posons comme un principe, nous l'avons déjà souligné, que les professeurs doivent travailler en équipe (les *team teaching* anglo-saxonnes) de manière constante. Il y a de nombreux avantages à cela :

1. G. FERRY, *La Pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970.

2. P. FERRAN, « Le maître dans sa classe », *L'Éducation*, n° 81, 1970.

Tout d'abord, cette organisation (même si elle entraîne un effectif global d'élèves plus important en un même lieu) permet une grande souplesse de fonctionnement, un des enseignants pouvant animer un petit groupe, pendant qu'un autre suit tel élève ou petit groupe d'élèves, qui a des difficultés, ou encore circule parmi tous, ou organise, de son côté, un autre pôle d'activité auquel se rallie une partie ou la totalité des autres. On peut et doit, du reste, fort bien prévoir que les enseignants aient, chacun, un centre d'intérêt ou une spécialité particulière.

En second lieu, l'enseignement n'est plus isolé dans sa pratique avec tous les problèmes qu'elle soulève, il n'est plus seul pour endosser la responsabilité lourde et angoissante d'un nombre important d'élèves; il peut échanger avec d'autres, qui n'ont pas nécessairement la même formation, ni les mêmes idées. Bien sûr, cette collaboration ne va pas toujours sans difficultés, et l'affinité entre les personnes est un facteur déterminant pour l'efficacité de l'équipe, mais nous pensons (et les expériences anglo-saxonnes le prouvent) qu'elle est un bon facteur d'évolution et de formation permanente pour les enseignants. En même temps qu'elle pallie les risques d'isolement, elle combat efficacement les tentations d'utopie et les penchants au dogmatisme.

En troisième lieu, elle est un facteur considérable d'amélioration de la guidance et de l'orientation.

Enfin, l'avantage est que chaque enfant se voit ainsi proposer deux ou plusieurs modèles possibles d'identification, entre lesquels il peut choisir en fonction de ses affinités propres. Il est bon, par ailleurs, que l'enfant sache que le travail est une œuvre communautaire et que l'image de l'équipe des maîtres soit un modèle pour ses propres activités avec ses camarades.

Dans la pratique, il y a plusieurs formes possibles d'organisation d'équipes, fonctions en particulier de l'âge de la population d'élèves considérée. Si l'équipe des maîtres au niveau pré-scolaire et des premières années du premier cycle de l'école de base comprend en tout deux personnes (un homme et une femme, si possible, pour fournir aux enfants des deux sexes des modèles d'identification possible et introduire l'identité du statut de l'homme et de la femme dans le travail), cette équipe peut s'enrichir et se diversifier progressivement en même temps que l'enfant grandit, jusqu'à l'université et l'éducation des adultes, où, chaque étudiant suivant son cheminement propre, la notion d'équipe enseignante prend alors un sens tout à fait différent.

Il va de soi que l'organisation pratique de telles équipes (dont nous n'avons d'ailleurs pas livré ici toutes les dimensions)

pose un certain nombre de questions. Il en est une, toutefois, que nous devons prendre en considération, dès maintenant, car elle est au cœur de nos choix pédagogiques.

Le principe même de l'équipe d'enseignants entre, dans une certaine mesure, en contradiction avec le principe d'individualisation de la formation. En effet, dans un système individualisé, chaque élève ayant un programme différent du voisin, la formation d'équipes d'enseignants réunissant tous ceux qui ont en charge un même groupe d'élèves, peut devenir terriblement compliquée, voire impossible. A la limite, chaque élève aura sa propre équipe d'enseignants, ce qui ne correspond plus, au sens propre du terme, au concept proposé ci-dessus, et dont un des buts est que l'équipe puisse, en fonction des résultats globaux de ses élèves, modifier ses modalités d'enseignement.

On voit ainsi que la liberté réelle offerte aux élèves au niveau des contenus comme des moyens rencontre là une limite, et que l'organisation du temps scolaire est le résultat d'un compromis constant entre deux principes difficilement conciliables, celui d'une grande liberté de choix pour les élèves, et celui de la constitution d'équipes responsables d'un groupe d'élèves.

Il va de soi que c'est par un retour constant aux objectifs du système que s'éclairera, cas par cas, cette contradiction qui, au demeurant, peut constituer un rééquilibrage automatique du système.

EN GUISE DE CONCLUSION : LE PLURALISME.

Nous avons tenté de montrer, dans ce chapitre, combien l'autoformation était importante, mais aussi combien elle impliquait d'assistance, accordée sous les formes les plus diverses.

Mais à force d'avoir proposé du nouveau, nous risquons de faire croire au lecteur que l'ancien, c'est-à-dire l'actuel, doit disparaître nécessairement. Ce n'est pas notre pensée, et nous rappellerons ici, une fois encore, combien le principe du pluralisme est important dans notre projet. Il signifie en particulier que, pour nous, si de très nombreux élèves doivent, surtout s'ils y sont préparés dès leur jeune âge, travailler selon ces méthodes d'autoformation, d'autres — et il s'en trouvera tou-

jours — auront besoin d'écoles du type de celles que nous connaissons aujourd'hui, et il est nécessaire qu'ils puissent les trouver. Si certains élèves ne sont pas gênés par le bruit, d'autres ont besoin de silence et d'isolement; si certains s'épanouissent dans la liberté, d'autres, peut-être, ont besoin d'une discipline imposée.

Probablement faut-il plutôt dire que chaque enfant a de temps en temps et pour certaines choses besoin et, à la limite, envie de discipline imposée et de temps en temps au contraire besoin et envie de liberté. L'important est donc que chaque enfant puisse se former dans l'école et avec les méthodes qui, à chaque instant, lui conviennent le mieux, c'est là une condition nécessaire au développement de tous.

CHAPITRE VIII

CRÉATIVITÉ ET SOCIALISATION

POUR UNE PÉDAGOGIE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL.

C'est sans doute artificiellement que nous traitons séparément du développement de l'autonomie, de la créativité et de la socialisation. Dans les faits, le développement de la créativité concourt à assurer l'autonomie des personnes, l'autonomie facilite et enrichit les relations sociales, et une bonne insertion sociale stimule à la fois la prise de responsabilité et le goût de créer... Le développement personnel ne se découpe pas en tranches.

Cela est si vrai que, si parfois, les difficultés d'ordre intellectuel viennent à compromettre l'équilibre affectif d'un individu, en retour une difficulté profonde à s'épanouir affectivement bloque gravement tout progrès dans le domaine intellectuel. En fait, il s'agit d'une interaction permanente. L'homme se perçoit comme mutilé, si un certain nombre de modalités d'expression de soi lui demeurent inaccessibles.

L'appareil éducatif doit donc donner au même titre à l'individu, les clés du savoir, celles du savoir-faire, et celles du savoir-être. *G'est pourquoi, nous avons voulu que notre projet se définisse comme à la fois centré sur la personne et ouvert.*

— *Centré sur la personne*, il se distingue des projets ou systèmes centrés seulement sur l'acquisition la plus rapide, la plus économique possible, des connaissances et automatismes. Il prend ses distances vis-à-vis des « techniques qui conduisent à bien apprendre, mais pas à inventer » (PIAGET¹) et, d'une façon

1. PIAGET, *op. cit.*

CHAPITRE VIII

CRÉATIVITÉ ET SOCIALISATION

POUR UNE PÉDAGOGIE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL.

C'est sans doute artificiellement que nous traitons séparément du développement de l'autonomie, de la créativité et de la socialisation. Dans les faits, le développement de la créativité concourt à assurer l'autonomie des personnes, l'autonomie facilite et enrichit les relations sociales, et une bonne insertion sociale stimule à la fois la prise de responsabilité et le goût de créer... Le développement personnel ne se découpe pas en tranches.

Cela est si vrai que, si parfois, les difficultés d'ordre intellectuel viennent à compromettre l'équilibre affectif d'un individu, en retour une difficulté profonde à s'épanouir affectivement bloque gravement tout progrès dans le domaine intellectuel. En fait, il s'agit d'une interaction permanente. L'homme se perçoit comme mutilé, si un certain nombre de modalités d'expression de soi lui demeurent inaccessibles.

L'appareil éducatif doit donc donner au même titre à l'individu, les clés du savoir, celles du savoir-faire, et celles du savoir-être. *C'est pourquoi, nous avons voulu que notre projet se définisse comme à la fois centré sur la personne et ouvert.*

— *Centré sur la personne*, il se distingue des projets ou systèmes centrés seulement sur l'acquisition la plus rapide, la plus économique possible, des connaissances et automatismes. Il prend ses distances vis-à-vis des « techniques qui conduisent à bien apprendre, mais pas à inventer » (PIAGET¹ et, d'une façon

1. PIAGET, *op. cit.*

générale, vis-à-vis de tout ce qui peut conduire à la standardisation des comportements et des méthodes de travail. Avec MAC LUHAN ¹, il prend, au contraire, parti pour un nouveau type d'étudiant, qui « suscitera son propre milieu éducatif, constituera son propre bagage et même inventera ses propres méthodes de recherche... ».

— *Ouvert*, il entend se différencier d'un enseignement clos, dominé par le mimétisme et la compétition, où la question que doit traiter l'élève lui est fixée par le maître, et où l'élève est pressé de trouver le cheminement et la solution du maître qui sont seuls considérés comme valables. Cette procédure présente, en effet, au moins deux inconvénients :

D'abord, dans la vie courante, un vrai problème se pose le plus souvent, en termes de fonctions à remplir, les moyens et les données restant à trouver. Et ceci est aussi vrai des problèmes matériels, tels que l'organisation d'un budget familial, que des problèmes intellectuels, tels que ceux que l'on peut se poser par exemple en physique.

Ensuite, parce que les problèmes posés par les maîtres ne sont que très rarement ceux que se posent les élèves, qui s'en posent, de leur côté, de fort importants, en tous cas pour eux. Un système ouvert entend développer, à tous les niveaux, l'aptitude des gens à découvrir et à inventer, et cela passe par une pédagogie qui permette aux élèves de poser *leurs* questions, de trouver *leurs* cheminements et *leurs* solutions. C'est là une condition nécessaire au développement de la créativité, qui exige une alternance de recherche libre et de création, mais aussi persévérance, esprit de suite et discipline.

DEVELOPPEMENT DE LA CREATIVITE.

Inhibitions et freins de toute nature.

Qu'entend-on par créativité? Nous reprendrons ici la définition de MUCCHIELLI : « La créativité est la productivité en ce qui concerne les idées, l'invention, la fécondité intellectuelle et l'imagination. »

1. MAC LUHAN, *op. cit.*

Pour étudier comment développer la créativité, il n'est pas inintéressant de se référer à une expérience récente conduite aux U.S.A. par des psychologues¹ :

200 étudiants ont eu à subir successivement deux séries de tests de créativité à quelques semaines de distance. Au moment de la seconde série, on a dit à cinquante de ces étudiants, choisis au hasard parmi les 200, que leurs premiers tests étaient exceptionnellement bons, et aux autres qu'ils étaient médiocres. Les résultats du second test ont montré — et de façon très claire — que les réponses les moins « rigides » furent celles du groupe qui fut « loué ».

Cette expérience n'est pas unique et montre que, très souvent, il faut attribuer une part des résultats, et en particulier des résultats scolaires, aux effets produits sur l'anxiété des sujets par des félicitations ou des reproches prodigués par le formateur.

Ainsi l'énergie créatrice se trouve-t-elle constamment paralysée sous l'effet de nombreux facteurs :

- conformisme et respect rigide des conventions, telles qu'elles peuvent se traduire dans des règlements administratifs fortement évaluatifs et hiérarchisés;
- facteurs émotionnels, tels que le découragement, le manque de confiance en soi, la peur d'être ridicule;
- effet inhibiteur de l'habitude; souvent la persévérance dans des habitudes ou connaissances antérieures, empêche la perception d'une nouvelle situation;
- effets indirects, enfin, par les reproches, comme le montre l'expérience relatée.

L'explication principale de ces freins réside selon MORENO dans le fait que toute société est plus ou moins fondée sur un principe de conservatisme et d'inertie, à tel point que l'homme fabrique plus volontiers des outils, des machines, au risque de se transformer en automate, plutôt que d'affronter sa créativité : « L'homme a peur de sa spontanéité. Ses ancêtres de la jungle craignaient le feu; ils craignirent le feu jusqu'à ce qu'ils eussent appris à l'allumer. De même, l'homme craindra de vivre en faisant appel à sa spontanéité, jusqu'à ce qu'il ait appris comment la provoquer et l'éduquer². »

1. R. ROSENTHAL et L. JACOBSON, *Pygmalion in the class-room*, Holt, Reinhart et Winston 1968.

2. J.-L. MORENO, *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, P.U.F., 1965.

Il est certain qu'à cet égard, d'une société à une autre, les variations peuvent être importantes; par exemple, en 1971, la société américaine est beaucoup plus ouverte aux manifestations créatrices à tous les niveaux que la société française, plus « structurée ».

En 2000, nous voulons faire l'hypothèse que la société européenne dans son ensemble favorisera la créativité, et c'est justement pour préparer une telle société que nous donnons au système éducatif un rôle spécifique à remplir. Il ne faut pas se cacher que là peut-être réside une considérable utopie, car le moins qu'on puisse dire est qu'il n'en est pas ainsi dans la plupart de nos sociétés actuelles.

Le développement de la créativité est, certes, une affaire de contenus.

Sans vouloir dire que les autres domaines ne peuvent pas favoriser le développement de la créativité, disons cependant que certains constituent à cet égard des terrains privilégiés. Nous en décrirons deux.

a) Esthétique et « corporéité ».

Si nous avons rassemblé, sous cette rubrique, ces deux champs disciplinaires qui sont trop souvent distincts, il y a à cela plusieurs raisons.

D'une part, au niveau des activités, et donc de la formation, nombre d'entre elles relèvent à la fois de l'un et de l'autre; par exemple, le théâtre, la danse, le mime, etc.

D'autre part, dans la mesure où nous récusons la dichotomie habituelle entre créateur et consommateur d'œuvre d'art, et où pour cette raison nous proposons de multiplier les lieux et les occasions de créer, la distinction a encore moins de raison d'être; en effet, les disciplines artistiques, dès l'instant qu'elles sont pratiquées, impliquent globalement la personne, exigeant tout à la fois des capacités d'imagination, un sens esthétique et aussi la maîtrise et la précision du geste qui sont des qualités du corps.

Enfin, nous allons voir que, tant en ce qui concerne les objectifs fixés à ces disciplines, que la manière dont il faut les insérer dans la formation, que les effets mêmes qui sont attendus de leur pratique, on ne peut distinguer des voies différentes, mais plutôt un certain aspect du développement auquel chacune

des disciplines pratiquées contribue, en apportant, de plus, ses| bénéfices spécifiques.

. En ce qui concerne les objectifs, on peut distinguer trois catégories.

D'abord, comme nous l'avons déjà dit, en même temps que l'industrie des mass média et des activités de loisir développe une pratique culturelle de « masse » de type consommation, la demande se fait de plus en plus jour d'une pratique intériorisée, et qui implique globalement la personne. Ces deux formes de pratique ne s'opposent pas; elles peuvent et doivent s'interpénétrer et, complémentaires, réagir l'une sur l'autre.

De plus, au fur et à mesure que la société technicienne s'affirme — (et comme nous l'avons vu, ce mouvement ne peut d'ici 2006 que s'accuser) — elle use l'homme physiquement, et surtout nerveusement, et il a besoin de trouver dans ces activités une sorte d'antidote à sa vie professionnelle et matérielle. Il veut sentir vivre son corps, retrouver le contact avec la nature et avec tout un monde de sensations (visuelles, auditives, olfactives) dont il est frustré la plupart du temps.

. En ce qui concerne la manière d'insérer ces activités éducatives dans l'éducation générale, disons que l'aspect le plus important devra être celui de la continuité entre les différentes activités : continuité entre l'activité manuelle et gestuelle et l'entraînement sportif d'un côté, la formation à la danse de l'autre; continuité entre le dessin et la formation technique, mais aussi l'expression et l'art plastique; continuité entre musique et danse, etc. Tout cela implique la nécessité de ne plus enseigner « des disciplines » ou, pire encore, des matières. Mais de former les élèves à ces ensembles, en leur faisant ressortir cet aspect de continuité, qui ne fait en réalité que traduire la leur propre.

. En ce qui concerne les effets attendus, l'on sait aujourd'hui que la dissociation, voire la distinction, entre ces activités n'a plus guère de sens. C'est ainsi que l'activité sportive, par exemple, que l'on est souvent tenté de considérer essentiellement comme une activité libre, comme une simple exigence de vie personnelle, tend à prendre place dans des programmes de perfectionnement professionnel. Témoins ces expériences françaises menées par le ministère du Travail qui ont montré que la formation professionnelle incluant de l'exercice physique, permet d'atteindre de meilleures performances professionnelles qu'une formation, qui, à temps global égal, n'en prévoit pas. De même, les facultés sensori-motrices, la coordination entre l'œil et la main, sont considérées comme des éléments déterminants pour beaucoup d'activités professionnelles. Dans l'ensemble, d'ailleurs, « la capacité professionnelle dépend et dépendra de moins en moins de la sorte d'habileté qui s'acquiert lentement et qui, au stade artisanal, assurait la suprématie de l'homme mûr. De plus en plus, la promptitude, et la

sûreté du réflexe s'imposent. Et ce sont précisément là des aptitudes que le sport développe ».

Il faut, par ailleurs, mettre en relief la relation très directe que ces activités permettent entre l'effort et le plaisir. Certes, on peut éprouver d'immenses plaisirs à un travail intellectuel, mais le domaine esthétique est probablement le seul, parmi ceux sur lesquels porte la formation, à lier ce principe de plaisir à l'activité même, au point d'en faire une condition nécessaire de son bon déroulement. L'expérience esthétique implique le plaisir. Le sport et les activités corporelles donnent à ce plaisir un caractère très sensuel.

« La fin propre du sport n'est nulle part qu'en lui-même. Je veux dire que sa fin est dans le plaisir qu'il donne, le plaisir de se mouvoir et de respirer un peu plus divinement, que ne le fait l'humanité dans l'ordinaire de ses démarches, le plaisir de la peine et le plaisir de la fatigue, le plaisir de porter un corps jusqu'à la limite que lui a assignée la condition de corps et même un peu au-delà. Le sport n'a pas d'autre fin que de donner à l'homme une âpre, une enivrante jouissance du monde et de lui-même². »

Et l'on peut dire, à un moindre degré sans doute, la même chose, des activités artistiques.

A travers cette relation entre l'effort investi et le plaisir ressenti, l'expérience corporelle et esthétique forge une *morale personnelle très exigeante*, développe la rigueur par rapport à soi, le goût du beau et du bien fait, la recherche de l'authenticité. Elle incline à considérer les gens en fonction de ce qu'ils font, plus qu'en fonction de ce qu'ils disent. En liant une certaine ascèse à la recherche de jouissance de qualité, elle introduit une éthique nouvelle, où la beauté a une grande place (beauté des gestes, beauté des objets, beauté des attitudes) et elle lutte de façon très efficace contre un monde de consommation et de facilité.

Mais surtout, et c'est ce qui nous intéresse ici particulièrement, ce champ d'activités, où rien n'est donné et où tout est à faire et constamment renouvelé, constitue le *terrain privilégié de la création* :

1. M. BOUET, Signification du sport, Éditions universitaires, 1968.

2. Th. MAULNIER, Littérature et sport, *Hommes et Monde*, n° 38, 1948

« L'éducation artistique doit être, avant tout, l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création, dont le jeune enfant manifeste déjà la présence. Et elle ne peut, moins encore que toute autre forme d'éducation, se contenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaborés : la beauté, comme la vérité, ne vaut que recréée par le sujet qui la conquiert¹ »

Nous venons de dire que l'inhibition, qui empêche ou freine la créativité, prend très souvent son origine dans les blocages affectifs; c'est donc bien à ce niveau qu'il faut tenter d'agir : les disciplines, qui ne prennent pas le verbe pour support, et qui ne font que peu appel à des entraînements intellectuels, présentent souvent l'avantage de mettre l'activité en prise directe sur la personnalité affective globale.

Une éducation sensorielle et émotionnelle à la charnière des domaines artistique et corporel et participant de chacun d'eux, aiguise les bases de la perception et entraîne à la gymnastique intérieure des émotions, à la fois pour les mieux ressentir et les mieux maîtriser. Elle aboutit à une véritable mise en « état poétique charnel » propice à la créativité. [C'est ce qui a amené des éducateurs américains à prendre l'éducation artistique comme support d'une thérapie pour les enfants handicapés. Dans certaines écoles, la création artistique, dirigée par un professeur expérimenté, est un moyen essentiel d'acquérir l'assurance et l'équilibre que l'enfant ne peut pas trouver dans les disciplines académiques. Près de Los Angeles, des programmes spéciaux ont été mis au point pour des enfants débiles et aussi pour des handicapés physiques.] C'est pourquoi, nous trouvons heureuse et féconde la formule de COLARIZI², qui dit que l'école de base ne doit pas offrir « une éducation à l'art, mais une éducation avec l'art » (les Italiens et le Hongrois KODALY ont montré comment l'on peut, en une dizaine d'années, élever d'une façon spectaculaire le niveau musical de toute une nation³. De même MARTENOT en France et TEPLOV en U.R.S.S. ont contribué à montrer que « si un enfant mani-

1. J. PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Denoël-Gonthier, 1969.

2. GOLORIZI, *La scuola media «Aspetti legislativi, amministrativi, pedagogici e didattici»*, Rome, 1970.

3. G. DORGEUILLE, Notes critiques sur l'ouvrage d'Aronoff, *Music and Young children*, *Revue française de pédagogie*, n° 15, 1971.

festes précocement des aptitudes musicales, c'est certes une preuve qu'il est bien doué pour la musique mais il n'y a aucunement à en conclure que l'absence de ces signes précoces signifie à un degré quelconque la faiblesse ou, à plus forte raison, l'inexistence des aptitudes musicales chez l'enfant ». Il en va de même, là aussi, pour le sport et les activités d'expression corporelle en général.

b) La fabrication pédagogique de l'objet technique.

Dans l'examen des contenus de l'école de base de 2000, nous avons fait une place importante à l'objet technique, à son approche technologique, logique, scientifique et humaine, tout en soulignant que cette démarche d'observation et d'analyse devait normalement déboucher sur une création (ou re-création) permanente. Certes, en situation scolaire, la fabrication ne peut reproduire la fabrication industrielle, et elle doit se fixer des objectifs différents et spécifiques, en dehors de la rationalité qui préside à la production industrielle. Si les raisons pédagogiques que l'on a de fabriquer ne sont pas celles de la production de masse, pourquoi, en effet, ne pas se situer dans le cadre d'une autre rationalité, qui peut être celle de la mère de famille confectionnant elle-même les vêtements de ses enfants, du photographe amateur faisant pour son plaisir ce que d'autres font pour gagner leur vie, du bricoleur construisant un meuble en un temps beaucoup plus long qu'un ébéniste, mais y trouvant satisfaction.

C'est ce type de travail, « non industriel », qu'il nous paraît souhaitable de privilégier comme une autre rationalité permettant de mettre en œuvre tout ce qui est formateur dans la fabrication, et notamment les capacités créatrices. Cela n'exclut pas une certaine technicité nécessaire, au contraire : lorsqu'il veut fabriquer un objet, le bricoleur, par exemple, définit d'abord son projet. Mais ce projet se détermine aussi en fonction d'outils, de matériaux, de moyens techniques matériels et intellectuels, immédiatement disponibles et le plus souvent limités. C'est en fonction de ces contraintes qu'il va créer une méthode de travail appropriée à chaque cas, mais toujours cohérente. Chaque problème particulier, traité de façon banale par la production industrialisée, exige pour lui le recours à l'imagination, à la découverte de solutions spécifiques.

D'autre part, ce travail, de même que la fabrication industrielle, nécessite méthode et rigueur, car tout travail de création fait nécessairement l'objet d'une analyse préalable; par ailleurs il est bien connu que la matière, par sa résistance, apporte une sanction immédiate au travail approximatif : une plaque de tôle mal pliée (parce que trop précipitamment) est immédiatement gâchée.

Il est donc certain qu'à travers une telle activité, considérée comme une sorte de modèle réduit de l'activité technique, peuvent se développer les vertus formatrices des techniques de confrontation de l'homme à la matière. Ce mode d'éducation est très développé en U.R.S.S., dans de nombreux clubs de pionniers, par exemple.

Mais le développement de la créativité n'est pas seulement affaire de contenus.

Le fait de laisser à l'élève jeune (du second cycle) ou adulte, de grandes possibilités de choix dans ses domaines d'apprentissage et de développement, constitue incontestablement déjà un facteur très favorable.

En effet, on s'accorde généralement à penser que tous les individus, même les plus passifs en apparence, ont un potentiel d'imagination et d'originalité qu'il suffit de libérer des inhibitions signalées plus haut.

Pour peu que la personne soit placée dans des conditions susceptibles de la libérer, elle peut s'épanouir dans des activités créatrices, qui révèlent et épanouissent sa nature profonde, et ceci est d'autant plus facile qu'elle est jeune et que son conformisme n'a pas eu le temps de trop s'enraciner. Il n'est que d'observer combien les tout-petits enfants, chez qui cette faculté n'a pas encore été étouffée et refoulée, ont naturellement des dons d'invention. Le fait de laisser quelqu'un approfondir un domaine qui l'intéresse est sûrement déjà un moyen de le « débloquer », de lui permettre une expression personnelle et de développer sa créativité.

Nous soulignons ensuite le fait que la créativité est essentiellement liée à l'activité. Créer, c'est d'abord agir. On voit donc bien ici combien ce sont les méthodes qui sont en cause. A ce sujet, on a souvent tendance, dès qu'on parle de créativité,

à l'associer au seul climat de la « classe », à la plus ou moins grande permissivité. Il est important d'analyser ce point.

a) Créativité et permissivité.

Il est de fait qu'il existe une corrélation entre les deux, comme le montrent, par exemple, les méthodes du type « brain-storming » éprouvées en particulier dans les milieux industriels.

Mais alors faut-il choisir, comme disait TOLSTOÏ, « entre une école où il est facile aux maîtres d'enseigner, et une école où il est facile aux enfants d'apprendre », entre une école pour qui la pédagogie est centrée sur l'imitation et une école qui récuse cette conception ? Disons que nous ne sommes pas d'accord avec l'hypothèse selon laquelle l'absence totale de consigne et de norme libère un potentiel inventif latent chez l'individu et lui permet de s'exprimer pleinement. Explicitée sous cette forme vulgarisée, l'idée bien que séduisante nous paraît naïve. L'imagination créatrice latente, immédiatement disponible, « à portée de main » en quelque sorte, est abondamment démentie par les travaux des psychanalystes qui montrent que les normes, interdits, etc., ne constituent pas un barrage qui peut être mécaniquement levé par une « consigne » de totale permissivité, mais qu'au contraire ces normes et interdits sont assimilés, intégrés à la personnalité, et à l'origine d'une configuration telle que les résistances sont très solides et demeurent, quelle que soit la consigne, si la méthode est seulement appliquée de temps en temps, et que, le reste du temps, c'est la méthode inverse qui l'est. Par ailleurs, pour des jeunes enfants, et même d'ailleurs pour les plus âgés, la permissivité totale n'est certainement pas un facteur favorisant la créativité, dans la mesure où l'absence de normes et de cadres est génératrice d'anxiété.

Ainsi, loin de libérer l'éducateur de ses responsabilités, en l'amenant tout simplement à se « nier » en tant que représentant d'une règle, le développement de la créativité est, au contraire, plein d'exigences à son égard. La créativité s'apprend, même si elle ne s'apprend pas comme s'apprennent la physique ou la menuiserie. Il serait plus juste de dire qu'elle se libère, ou se développe. Si aucun entraînement, nous l'avons montré, ne remplace là une relation heureuse du « soi » aux autres instances de son environnement, un véritable entraînement est quand même nécessaire qui, pour présenter un caractère particulier, n'en demande pas moins, de la part du maître, un surcroît

d'attention à l'élève. En effet, il est beaucoup plus facile d'édicter une règle et de veiller à ce qu'elle soit respectée, que de créer le climat de « liberté contrôlée », susceptible de rassurer et de permettre à chacun de se libérer.

Là, comme ailleurs, quand il s'agit de laisser une grande liberté aux élèves pour choisir leurs contenus ou leurs méthodes de travail, *l'idée de contrat est fondamentale*. Un climat permissif vise à laisser s'exercer la liberté d'expression, d'autoformation, de méthode de travail à *l'intérieur d'un cadre défini*, compris par les élèves et, bien sûr, dans toute la mesure du possible, accepté et partagé.

b) Créativité et pensée divergente.

Un autre point de méthode est celui de la relation entre ce qu'on appelle pensée divergente et créativité. Encore que les conceptions varient sur cette question, suivant qu'elle est étudiée du point de vue de la psychologie classique ou de la psychanalyse, on s'accorde généralement à penser que la créativité procède essentiellement par deux voies qui d'ailleurs se combinent, et qui sont :

- à partir de l'analogie, la capacité à établir des relations nouvelles entre des éléments différents. A ce propos, comme l'indique BEAUDOT¹, créativité et langage sont intimement liés : « l'enfant n'acquiert pas sa langue par la seule imitation, l'individu aura toujours la possibilité d'utiliser le langage de façon créative ». Le langage poétique fournit un bon exemple de cette démarche;
- la « pensée divergente », c'est-à-dire un mode de pensée qui n'aboutit pas à une solution unique, mais se manifeste dans des tâches où une pluralité de réponses est possible, voire même exigible; les mathématiques « modernes », qui impliquent la recherche de toutes les combinaisons possibles de plusieurs éléments, sont intéressantes à cet égard.

Si l'on voulait réellement développer la créativité à l'école, il faudrait inventorier tout ce qui consiste à apprendre des données, à appliquer des règles ou à faire jouer des automatismes, à démontrer, et même à observer, tout ceci non pour l'écarter, bien sûr, mais pour en reconnaître le caractère non créatif, et par conséquent l'équilibrer par des activités de type divergent.

i. A. BEAUDOT, *La Créativité à l'école*, P.U.F., 1969.

Si, en allant plus loin, l'on voulait stimuler cette créativité par une confrontation sans complaisance avec le réel, il faudrait encore valoriser :

- la communication du résultat de l'invention : la création ne devant pas être un exercice égocentrique, mais impliquant une mise en rapport avec autrui; donc, développer en parallèle les moyens de communication ;
- l'originalité : ceci ne peut être attendu que si le créateur est informé de l'état des connaissances autour de lui, faute de quoi il redécouvre ce qui existe déjà;
- l'utilité (contribuer à la solution d'un problème réel, qu'il soit théorique ou pratique) : ceci suppose également une information à l'égard des connaissances et du degré d'avancement des techniques.

Encore faut-il que cette référence au réel et à l'utilitaire ne vienne pas gauchir l'objectif de développement personnel. Il faut, par des moyens appropriés, faire découvrir la valeur et la richesse de l'acte créateur, et restaurer une communication originale entre l'être et le monde. A cet égard chaque discipline, dans sa démarche propre, présente son type de créativité et de développement libre de la personne.

C'est une préoccupation que l'éducateur doit avoir constamment présente à l'esprit, que de dégager des voies possibles, au sein de tout contenu, à la pensée divergente, sachant cependant qu'elle exige, pour s'exercer, la maîtrise préalable d'un système de références.

De la sorte, un contact très différent des relations « dominateur-dominé » habituelles, a des chances de se développer entre éducateur et éduqué. La relation entre celui qui maîtrise une technique et celui qui l'apprend, reste une relation de participation à un approfondissement qui n'est jamais terminé pour personne. Et c'est seulement par là que l'école pourra devenir, selon l'expression de DUMONT ¹, « laboratoire de culture, milieu créateur ».

c) Utilisation de l'audiovisuel.

Parlant de milieu créateur, on ne peut pas ne pas penser au rôle possible, en la matière, de la pratique de l'audiovisuel, que

1. F. DUMONT, *Crise de la civilisation et crise de l'enseignement*, Université Laval, Québec.

représente un instrument particulièrement souple *de formation à la créativité*. La fabrication et l'agencement d'images obligent à l'initiative, font appel à l'imagination, engagent la personnalité et la responsabilité de chaque participant à un travail d'expression individuelle ou collective.

Il s'agit simplement de mettre à profit le caractère éminemment éducatif du processus de conception, d'élaboration et de réalisation de documents audiovisuels par les élèves eux-mêmes. Les cheminements inventifs, les analyses qu'ils supposent, les choix et décisions qu'ils réclament, les relations logiques de tous ordres qu'ils nécessitent, en font des instruments très complets d'éducation. Même la photographie permet beaucoup à ce sujet ¹.

D'autres expériences américaines, rapportées par AURWITZ utilisent le cinéma pour attirer les enfants vers l'art et les entraîner à la création. Après une mise en contact avec des artistes, les élèves produisent des films, en fabriquant les maquettes et choisissant la musique d'accompagnement, c'est ce que font aussi certains collègues d'enseignement secondaire français.

Quant à la télévision, nous l'avons vu, elle représente un instrument de première qualité pour soutenir une pédagogie de la créativité, à condition que les usagers soient autant producteurs que récepteurs. Outil d'information d'abord, elle devrait devenir, de plus en plus, outil de communication, de recherche et de formation mutuelle.

« A l'avenir, écrit MAC LUHAN ², méditant sur les possibilités de cet instrument, l'étudiant vivra réellement en explorateur, en chercheur à l'affût sur cet immense terrain qui sera son univers d'informations, et nous verrons surgir, revalorisées, de nouvelles relations humaines. Les enfants, même très jeunes, seuls ou en groupes, chercheront par eux-mêmes des solutions à des problèmes peut-être jamais encore envisagés comme tels... Au lieu de les craindre, les éducateurs de l'avenir valoriseront les approches neuves et les solutions inédites. »

1. On trouvera en annexe (Annexe XI), à titre d'exemple, un rapport rédigé par le directeur général de l'Éducation permanente du Québec sur le projet Allan MAC DOUGALL au nouveau Mexique.

2. MAC LUHAN, *op. cit.*

DEVELOPPEMENT DEL'ETRE SOCIAL.

Les méthodes que nous avons privilégiées (pédagogie du choix, auto-évaluation) ont pour premier objectif de développer un individu plus autonome et créatif.

Mais si l'on n'y prend pas garde la pédagogie individualisante d'une part, la pédagogie de la créativité d'autre part, risquent de développer dans le même temps une certaine tendance à l'isolement, voire un refus des normes communes. A la limite, on risque de fabriquer des gens individualistes, uniquement centrés sur leur propre progression.

Or, si l'on considère le temps de formation comme une préparation à la vie, il est primordial, nous l'avons dit à maintes reprises, de développer des êtres sociaux, donc en particulier de tout mettre en œuvre pour apprendre aux élèves à écouter, communiquer avec les autres, élaborer un projet commun, et le mener à bien, ensemble.

C'est une condition nécessaire pour former des gens insérés socialement, capables de prendre des responsabilités au sein des divers groupes dans lesquels ils se trouvent impliqués.

Et il est clair que plus la formation est individualisée, plus il apparaît nécessaire de l'équilibrer par des activités de type socialisant, de rassembler les élèves autour de buts communs.

Mais il ne faut pas opposer développement de l'autonomie et développement des qualités sociales. Elles sont liées, comme nous l'avons souligné en parlant de la globalité de l'éducation : on ne rencontre bien l'« autre » que dans la mesure où l'on n'est pas soi-même en crise d'identité, et, réciproquement, l'on ne s'épanouit, tant intellectuellement qu'affectivement, que pour autant que l'on n'est pas séparé des autres par une impossibilité à communiquer. C'est pourquoi nous avons cherché le développement de la sociabilité dès l'école maternelle.

En allant plus loin, nous affirmons qu'un être ne s'accomplit jamais que par autrui, que ce soit dans la relation d'amour, d'amitié, d'échange ou de lutte. C'est donc, de toutes façons, une école mutilée et mutilante, celle qui ne considérerait les élèves que comme une collection d'individus grandissant côte à côte, mais indépendamment les uns des autres. De la même

façon, il risquerait de ne pas remplir sa mission, l'enseignant qui resterait inattentif à l'ensemble des relations d'échange, de domination, d'identification ou de rejet qui lient ses élèves entre eux, et qui le lient lui-même au groupe comme tel, et à chacun de ses membres en particulier.

Sans revenir sur l'image du monde de 2000, rappelons seulement la menace dont est lourd ce futur probable, et qui touche au problème des communications entre les personnes.

Du fait, d'une part, de l'urbanisation (avec multiplication des grands ensembles résidentiels, nomadisme accéléré des populations, rythme collectif de travail, contraintes des transports en commun, nivellement des activités de loisirs...), et d'autre part, de la prise en charge croissante des besoins de l'individu par les services publics de prévoyance et d'assistance sociale, la marge d'initiative de l'individu et le pouvoir de décision des collectivités ou groupes de base tendront, nous l'avons dit, à diminuer régulièrement.

Si rien n'est fait sur le plan politique, mais aussi sur le plan éducatif, pour freiner cette tendance, nous déboucherons sur une caricature de monde socialisé, sur un monde de silence, d'anonymat, de conformisme et finalement de peur : car plus personne ne sait qui a le pouvoir de décision; et quel est le projet de la collectivité.

LE BOTERF¹, examinant le type de relations existant au sein de certains ensembles résidentiels sub-urbains, écrit :

« Ce milieu ne respire plus. Les communications — au sens psychosociologique du terme — sont pauvres et détériorées, aussi bien sur le plan interne que sous l'angle des rapports avec l'extérieur. Les rumeurs et les "réseaux informels" brouillent les messages et bloquent leur diffusion. Les rapports sont empreints, bien souvent, de méfiance, d'ignorance et en tout cas de méconnaissance. On parle de l'autre, ou à propos de l'autre, rarement à l'autre. Ce milieu vit et subit la peur et l'angoisse vis-à-vis d'autrui, qui est, de par sa liberté fondamentale, imprévisible, inquiétant et donc dangereux. En conséquence de quoi, la tendance à la réification d'autrui est forte et le rapport bureaucratique, impersonnel, figé, inerte, est à l'horizon. C'est le monde de la séparation, du repli et de la surdité. »

Il est significatif par ailleurs de constater que cette analyse pourrait, pratiquement sans modification, s'appliquer à la cel-

1. G. LE BOTERF, *Culture et développement*, Paris, 1970.

lule micro-sociale que représente la famille moderne dans bien des cas, et où se pose aussi bien le problème de la communication entre les générations, que celui de la maîtrise des rapports entre époux ou entre parents et enfants.

Si l'on ne veut pas que demain le choix ne demeure qu'entre la démission et la révolte (sous toutes les formes, qu'elle prend déjà chez les jeunes de tous les pays industrialisés, de l'agression au suicide, à travers l'évasion, l'érotisme et la drogue), il est primordial d'affirmer, et en particulier au niveau de l'école, la place de l'échange, du partage et de la communication (expression et écoute) sous toutes ses formes. (Là encore, l'éducation russe doit nous apporter beaucoup de matière à réflexion.)

Développer les occasions de rencontre et d'échange.

Bien entendu, par définition, l'école est le lieu de la rencontre : avec le passé national et universel, la pensée des maîtres de l'humanité, les civilisations étrangères, l'esprit de la science et des techniques. Ayant dit plus haut toute l'importance que nous accordions à cette ouverture de l'esprit au monde, à condition qu'on sache éviter l'encyclopédisme et, pour reprendre l'expression du recteur CAPELLE¹, réaliser un véritable « enseignement de civilisation », ce n'est pas cet aspect de la rencontre que nous voulons mettre en relief. Nous pensons ici à la rencontre concrète des personnes vivantes.

Avec le développement de la scolarité, le jeune se trouve de plus en plus tôt, et pour des temps de plus en plus longs, éloigné du spectacle de la vie quotidienne, et en particulier de la vie du travail. En fait, il ne voit comme travailleurs que ses professeurs, puisque même ses parents, il ne les voit que dans des situations extérieures à leur travail. Il s'agit donc, sous toutes les formes allant de la réflexion sur toutes sortes de documents apportés par l'école à des enquêtes, visites, stages, de permettre aux jeunes de rencontrer des adultes dans le cadre de leur travail, ceux-ci se présentant soit comme objets d'observation ou d'étude, soit comme agents de formation. Un exemple très intéressant est donné par la Villeneuve à Grenoble.

1. J. GAPELLE, *Évolution de l'éducation permanente*, Conseil de l'Europe, 1970.

À côté des contacts avec le monde de la profession, il faut en organiser avec le monde politique et social. Une certaine éducation civique et politique peut et doit se faire à l'école même (c'est peut-être la plus importante, et nous verrons ci-dessous ce qu'elle implique), mais lorsqu'il s'agit d'informer, de faire découvrir les rouages de la société et de son administration, tout pousse à ce que la chose ait lieu hors de l'école, dans le contact direct avec les responsables concernés et l'homme de la rue.

Enfin, il n'y a pas que les adultes : l'école devra être le lieu de (ou le point de départ pour) la rencontre avec les autres jeunes : ceux d'une même zone résidentielle (la disparition des filières et la constitution des groupes fluides d'apprentissage devant permettre toutes sortes de rencontres et d'échanges) et, ceux « d'ailleurs », en multipliant les échanges de correspondance, les séjours culturels et tout simplement les voyages que l'école favoriserait, à tout moment de l'année.

Moyennant les justifications qu'il faudrait exiger cas par cas, il devrait, par exemple, être possible à chaque élève de consacrer chaque année un certain nombre de jours ou de semaines à la poursuite de programmes culturels extrascolaires, comme des voyages à l'étranger, des séjours d'étude ou de découverte de l'environnement, des expériences de vie active, des tournées théâtrales, etc.

Non seulement les élèves pourraient en tirer les plus grands bénéfices mais l'école s'enrichirait de ces expériences multiples, et deviendrait le lieu privilégié de la restitution à autrui, de l'échange et de l'analyse critique des résultats. Aucun des centres d'intérêt des jeunes ne lui demeurerait étranger.

Toutefois cet « éclatement » de l'école, si proche par certains aspects des vues de MAC LUHAN ou IVAN ILLICH, ne doit pas faire illusion. Autant la rencontre de « l'autre », que la restitution au groupe de ses découvertes extérieures se préparent et feront l'objet d'une pédagogie progressive.

Pour accepter l'autre comme il est et, d'une certaine manière, ressentir le besoin de lui parce qu'il est différent, il faut avoir appris à écouter. Pour dépasser l'échange superficiel et parvenir à l'authenticité, il faut avoir appris à s'exprimer. Sous trop de soi-disant réserve ou de retenue, il n'y a, en réalité, que de la gêne et de la gaucherie, et notre projet doit se donner pour objectif de mettre, précisément et progressivement, le jeune à l'aise :

- dans l'expression orale autant qu'écrite;
- dans l'expression corporelle autant qu'orale;
- dans le dialogue et l'entretien autant que dans le discours;
- face à des visages nouveaux aussi bien que dans le cercle des visages familiers.

A cet égard, *l'apport des moyens audiovisuels* doit, une fois de plus, être souligné. Une des fonctions de ces équipements sera justement de fournir un support d'expression et de communication particulièrement riche, de développer les capacités créatives de la population, et par là, d'alimenter la vie sociale d'éléments plus fournis et plus variés, et d'accroître les échanges (on peut, en effet, inventer toutes sortes de liaisons entre établissements scolaires, logements et lieux de détente collective), et d'en améliorer la qualité.

Parallèlement, si, bien sûr, les activités artistiques ne sont pas les seules à œuvrer dans le sens de cette socialisation, elles ont encore un rôle privilégié à cet égard. Dans la mesure où elles utilisent des moyens d'expression non verbaux, elles outrepassent — dans une certaine mesure — les clivages habituels de langue, race, condition sociale, etc. Il en va exactement de même des activités corporelles en général, et très spécifiquement du sport (en particulier, mais pas uniquement collectif), dont il est inutile de souligner à nouveau le rôle déterminant dans une éducation de la relation sociale. (Encore faut-il éviter d'aller jusqu'au phénomène inverse, à force de développer la compétition¹.)

Le travail de groupe au centre de l'activité scolaire.

A un modèle axé sur la compétition, nous avons opposé un modèle basé sur la complémentarité et l'aide mutuelle.

A la seule promotion d'une élite, dont l'accompagnement nécessaire est la marginalisation du grand nombre, par la sélection et l'échec organisés à tous les niveaux du système éducatif et social, nous voulons substituer un modèle de formation plus collective, reposant, si paradoxal que cela paraisse, sur l'individualisation de la formation et l'approche divergente des problèmes; c'est qu'en effet nous prévoyons en même temps que les élèves mettent toujours en commun leur expérience

d'apprentissage et sont, à la limite, en tout cas pour une part de leur éducation, évalués par une sanction collective, certaines écoles américaines le font.

C'est cette pédagogie « solidariste » qui justifie la place que nous avons réservée :

. d'une part aux groupes d'apprentissage ne se constituant, à un niveau donné et pour une durée donnée, que sur la base d'un contrat précis passé entre chacun des membres et les autres et entre le formateur et l'ensemble du groupe. Précisément parce qu'ils n'existent que le temps nécessaire à l'accomplissement d'un contrat, les groupes occasionnels se font et se défont après des temps plus ou moins longs, suivant l'ampleur et la complexité de l'objectif fixé, et chaque élève se trouve appartenir ainsi à plusieurs petits groupes centrés sur une tâche, un objectif ou une unité;

. d'autre part aux classes qui deviennent de véritables centres de création collective. La formule du groupe d'apprentissage, nécessairement éphémère, n'épuise pas en effet les modes du « vivre-ensemble » scolaire.

Compte tenu de ce que les élèves font ainsi partie de plusieurs groupes différents (et non plus d'une seule classe), il apparaît nécessaire que chaque élève puisse entretenir une relation stable privilégiée avec quelques autres sur une durée assez longue. C'est autant une question de sécurité affective que d'objectif de formation : à la stabilité du groupe peuvent et doivent, en effet, correspondre des modalités d'engagement bien plus riches.

C'est autour du tuteur qu'un tel groupe stable peut se constituer, avec des élèves que rassemblent, non uniquement l'âge ou le niveau général — qui n'a plus de sens dans ce système différencié — mais l'intérêt commun pour un domaine d'activités et un niveau sensiblement homogène dans ce domaine. Ce sera, par exemple, sur le domaine principal d'approfondissement, et, dans ce cas, sa cohésion est garantie par l'intérêt des élèves pour le même contenu ou autour d'une création collective.

C'est ainsi qu'un petit groupe peut élaborer une peinture collective, une synthèse sur un thème donné, une séquence télévisuelle ou filmique, un objet technique, etc. Alors que, dans le groupe d'apprentissage, tous les élèves doivent avoir atteint le même objectif individuel fixé ensemble, dans ce dernier cas,

1. Voir à ce sujet des études récentes de psychologues américains.

devraient trouver là leur style et leur raison même d'être : une réflexion permanente sur les attentes de ses membres et les réponses de l'institution.

Avant d'en terminer avec ce chapitre, il nous faut formuler une mise en garde. Un développement de la créativité et de l'engagement au sein de la communauté, dont nous venons de voir les formes privilégiées, ne peut co-exister sans déchirement avec un enseignement par ailleurs directif et entièrement dérobé à la cogestion. Comme le souligne M. GROS¹, parlant de la situation

française : « c'est la discordance entre une discipline libérale dans la vie scolaire et un style autoritaire dans l'enseignement (ou l'inverse), qui fait le désordre et le lycée impossible ».

Nous ajouterons que la même discordance vécue chronologiquement, à travers une série de passages de cycle en cycle, qui sont autant de ruptures et quelquefois de régressions, produirait (et produit déjà sous nos yeux) les mêmes effets.

Une fois de plus, et sur ce plan peut-être plus que sur les autres, l'école en 2000 se devra d'être cohérente dans le temps et dans l'espace.

1. A. BERGE et L. GROS, *L'École nouvelle témoigne*, Paris-Bourelle, 1970

