

\* \* \*

\* \* \*

COUNCIL  
OF EUROPE

\* \* \*

CONSEIL  
DE L'EUROPE

EDUCATION & CULTURE

CCC/EP (77) 8 révisé

**ÉDUCATION PERMANENTE**

**Rapport final**

**CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE  
Strasbourg  
1978**



Strasbourg, le 31 mai 1978

Corrigendum au  
CCC/EP (77) 8 rév

Or. fr.

## CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE

Rapport final du

GROUPE DIRECTEUR  
SUR L'EDUCATION PERMANENTE

### CORRIGENDUM

Ajouter, à la fin du Chapitre VI de la deuxième partie, p. 68, le paragraphe suivant :

Monolithisme ou pluralisme ne doivent donc pas être ici la matière d'un débat politique ou académique ; conclure à ce stade exigerait une connaissance des conditions historiques dans lesquelles tel ou tel système s'insère. Cependant, si nous avons introduit cette notion, c'est qu'elle reste attachée à celle de démocratie et d'exercice des libertés individuelles. Elle est donc trop essentielle pour qu'on puisse la gommer sans l'étudier ; le Conseil de l'Europe devrait pouvoir, sur ce point, organiser la recherche.



Strasbourg, le 10 avril 1978

CCC/EP (77) 8 rév.

Or. fr.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE

Rapport final  
du  
GROUPE DIRECTEUR  
SUR L'EDUCATION PERMANENTE

présenté par  
Bertrand SCHWARTZ, Directeur du projet et  
Anne de BLIGNIERES

Ont également participé au travail d'ensemble

D. HAMELINE  
M. MIGAYROU  
L. ROUSSEL  
JJ. SCHEFEKNECHT

Ce rapport est le fruit du travail et des réflexions du Groupe Directeur qui lui a donné son accord unanime. Les idées qui y sont exprimées n'engagent cependant que les auteurs.

53.958  
04.3

## TABLE DES MATIERES

### INTRODUCTION

#### PREMIERE PARTIE : EDUCATION DES ADULTES

I. La participation des adultes à leur formation .....	6
II. La globalisation dans l'éducation des adultes .....	16
III. L'égalisation des chances dans l'éducation des adultes ...	25
IV. Conclusions sur l'éducation des adultes .....	30

#### DEUXIEME PARTIE : EDUCATION INITIALE

I. La participation des élèves à leur formation dans la phase "post-école obligatoire" .....	36
II. La globalisation dans la phase "post-école obligatoire" ...	42
III. La participation dans l'école obligatoire .....	46
IV. La globalisation dans l'école obligatoire .....	52
V. L'égalisation des chances dans le système éducatif initial ...	58
VI. Conclusions sur l'éducation initiale .....	55

#### TROISIEME PARTIE : INNOVATION ET DEVELOPPEMENTS FUTURS

I. Que nous ont appris les expériences visitées en matière d'innovation? .....	70
II. La conjoncture économique : blocage extrêmement grave ou source de nouveaux développements pour l'éducation permanente .....	80
III. Un lieu pour l'éducation permanente : le district .....	84

## INTRODUCTION

### Un rapide rappel historique

De 1967 à 1971, le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe commençait un travail de conceptualisation de l'éducation permanente. Un recueil d'études était publié en 1970, suivi, en 1971, par un schéma de développement pluraliste qui définissait cependant les "Fondements d'une politique Éducative intégrée" (1).

En 1972, le même Conseil de la Coopération Culturelle créait un Groupe Directeur, chargé, à partir de visites d'expériences ou de projets-pilotes, de vérifier ou d'infirmer les principes qui n'étaient et ne pouvaient être au départ que des hypothèses et de formuler un cadre pour une politique cohérente d'éducation permanente.

Entre 1972 et 1976, 25 actions-pilotes, proposées par les gouvernements» ont été sélectionnées puis visitées par les membres du Groupe Directeur (2). Il s'agissait de voir jusqu'à quel point ces contributions étaient déjà l'expression d'une action pratique en cours, ou si le discours de l'éducation permanente se trouvait plaqué au titre du commentaire sur des réalités disparates. Cette analyse devait donc permettre de fonder le travail théorique, d'actualiser les "Fondements", de préparer des matériaux pour une large campagne d'information et de sensibilisation aux problèmes de l'éducation.

Il ne s'agissait pas, par cette démarche, d'"évaluer" les expériences-pilotes. Le but était de soumettre les hypothèses à l'épreuve de cas concrets, et il a donc été beaucoup plus procédé à l'évaluation de ces hypothèses et du projet de référence qu'à celle des expériences visitées.

Afin de réduire le risque de subjectivité de la démarche, afin également d'organiser la confrontation entre les hypothèses de travail et les enseignements à tirer des expériences examinées, le Groupe Directeur s'est d'abord doté d'une grille d'analyse, grille conçue comme un outil d'analyse de contenu, permettant une formalisation progressive des principales caractéristiques de la perspective "Education Permanente". Cette grille a été centrée sur le projet du Groupe Directeur, puis confrontée à chaque expérience visitée et donc progressivement enrichie (3).

### Quelles idées-forces avons-nous retenues ?

Il faut ici reprendre les "Fondements". A l'origine, le constat des conflits inéluctables entre les besoins (4) des individus et ceux du groupe social, entre aspirations individuelles et collectives, entre catégories sociales, entre système éducatif et société.

---

(1) Brochure du Conseil de l'Europe, 1971.

(2) Certaines de ces visites datent donc de fort longtemps. La situation des institutions visitées a évidemment souvent profondément évolué. Ce que nous en rapportons ne tient cependant compte que des rapports rédigés immédiatement après chaque visite.

(3) Le texte final de cette grille est distribué avec le rapport de synthèse des 25 visites (CCC/EP (77) 3), rapport dont la lecture, nous tenons à le souligner, est absolument nécessaire à la bonne compréhension du présent document.

(4) Le terme besoin étant pris dans une acception non rigoureuse, englobant besoins "biologiques et psychosociaux".

A partir de ce constat, les "Fondements" proposaient une politique de l'éducation permanente qui, fondée sur trois principes profondément liés entre eux, déterminerait la mise en place de rapports sociaux nouveaux :

- offrir à tous des chances aussi égales que possible ;

- rendre possible l'exercice de la responsabilité et développer la responsabilisation et l'autonomie en faisant participer au maximum les personnes à leur formation ;

- permettre à chacun de mobiliser son potentiel en assurant sa propre unité, la condition étant la globalisation de son éducation.

Egalisation, participation, globalisation ; telles sont les trois idées-forces que nous avons utilisées pour notre diagnostic général et pour nos propositions. Telles, elles étaient aussi pour le groupe d'experts sur l'éducation des adultes du CGC dont le rapport (1) rappelle que "si les principes centraux de la démocratie et du respect des droits de l'homme forment une trame solide et commune à tous les pays membres du Conseil de l'Europe", alors les objectifs essentiels sont bien "l'autonomie responsable, l'égalité des chances, l'accomplissement personnel".

#### La forme donnée au rapport

Qu'avons-nous cherché à faire ? Un document final qui, en un espace limité, prétendrait rendre compte de tout ce qui a été vu, faire un diagnostic global, critiquer et proposer des solutions, et ce à tous niveaux du système éducatif, était impossible.

Notre but a été tout autre. A partir des trois idées-forces qui nous semblaient donc définir l'éducation permanente, nous avons tenté d'établir une caractérisation des différentes expériences visitées.

Si nous avons rejeté l'idée d'une synthèse à vocation universelle, c'est qu'il nous a semblé à la fois beaucoup trop ambitieux, voire malhonnête, de théoriser à partir de cas finalement peu nombreux et étudiés de manière aussi rapide (2).

En outre, le Groupe Directeur était responsable d'une recherche portant sur l'éducation permanente, non sur les différents niveaux d'éducation. Si tous les groupes d'experts du CGC tentent - et c'est la preuve que le concept d'éducation permanente les a bien inspirés - de s'en réclamer, notre Groupe a, de son côté, cherché à voir s'il existait des principes qui "traversaient tous les niveaux".

C'est pourquoi le document est rédigé sous la forme d'une recherche des différences dans la continuité. Autant de raisons pour conserver la forme "analyse des expériences", estimant d'autre part que le lecteur disposait des moyens de se situer et que les décideurs pourraient, par rapport à leurs contraintes et en fonction de leurs orientations, choisir leurs propres solutions.

#### Un guide de lecture

On a donc adopté une certaine formule : l'étude de ces trois idées-forces, successivement pour les adultes (car c'est avec eux qu'on peut "aller le plus loin", car c'est l'éducation des adultes qui doit marquer et marque de plus en plus l'éducation initiale, et non l'inverse), puis pour la classe d'âge correspondant à la phase "post-école obligatoire" et enfin pour la phase "école obligatoire". Les trois axes

---

(1) CCC/EES (77) 3

(2) Les visites n'ont pu être que superficielles : malgré l'aide apportée par les "visités", 4 jours ne peuvent suffire à saisir tout un projet.

de la participation, de la globalisation et de l'égalisation des chances nous permettent de situer la diversité des expériences à travers les gradations successives, d'établir en quelque sorte un classement. Mais la notion de classement ne porte-t-elle pas en elle-même un jugement de valeur : telle innovation serait-elle à nos yeux meilleure que telle autre ? l'étude se réduisant alors à une notation des expériences.

Là n'est point notre propos : il ne s'agissait pas pour nous de juger, mais de caractériser une expérience à un moment donné de son développement, de déterminer les champs d'interaction entre l'innovation et le système dans lequel elle s'insère. D'autre part, exprimer un jugement serait rendre fixe ce qui ne peut l'être : car il ne faut pas omettre la dimension du temps : une innovation connaît un développement dans le temps, à travers lui se jouent les influences des conditions historiques et sociales il n'est rien en ce domaine de brutal, ni de définitif. Ainsi une innovation doit toujours être comprise dans le contexte où elle prend racine ; c'est par rapport à un optimum défini ailleurs : il ne faut donc pas juger les innovations seulement selon la phase qu'elles occupent dans notre rapport ...

Ce texte se veut lisible par toutes sortes de publics, mais tous ne le liront pas de la même façon :

- certains administrateurs et décideurs s'étonneront de descriptions et analyses trop contestataires ou radicalisantes ;
- de leur côté, les novateurs du terrain pourront les trouver peu mobilisatrices ou même dépassées.

Mais l'on peut rassurer les premiers : nous ne livrons ici que des expériences vécues ou des projets décidés. Mais on peut demander aux seconds une certaine patience, car il nous appartient dans ce rapport de situer les innovations à l'intérieur de la société actuelle, de tenir compte de toutes les forces rencontrées pour organiser un nouveau champ de l'innovation.

Enfin, il faut ici prévenir la lassitude du lecteur : chaque expérience analysée trois fois risque de lui laisser croire à des répétitions à des redondances ; mais à chaque fois le point de vue sera différent, car chaque chapitre doit offrir une analyse immédiatement utilisable sans obligation de se rapporter à un passage précédent, car cela peut aussi aider à la compréhension de la complexité des situations étudiées.

### Les limites du rapport

Le rappel de la démarche avait pour objectif principal de permettre au lecteur de mieux apprécier ce qu'il peut raisonnablement attendre du travail de synthèse que nous présentons. Il n'est pas le fruit d'une démarche rigoureuse, et de nombreuses réserves peuvent être émises sur la validité scientifique de ce projet.

Parmi les expériences proposées, le Groupe Directeur a eu tendance à sélectionner celles qui lui paraissaient les plus novatrices, celles qui lui permettaient d'illustrer les aspects les plus divers de l'éducation permanente ... celles, faut-il l'ajouter, qui allaient le plus "dans le sens de ses propres idées" ! ...

Le travail présenté ne fera donc pas justice à toute la diversité et à la richesse des expériences en cours dans tous les Etats membres.

D'autre part, face aux quelques expériences créatrices, étudiées ou non, il reste la masse des actions "conformistes" qui n'ont pas été visitées. Lesquelles auront raison de l'avenir ?

L'échantillonnage présente par ailleurs des manques graves (1) : ont été peu ou pas analysés sur le terrain :

---

(1) que des colloques restreints ont cependant tenté de réduire,

- la formation professionnelle et le secteur parascolaire qui jouent pourtant aujourd'hui tous deux un rôle décisif dans le développement de la formation continue ;
- la formation des publics dits "prioritaires" : handicapés physiques - minorités ethniques - migrants - exclus de la croissance ... Or, ces différents publics occupent aujourd'hui une place centrale dans les activités éducatives, place qui n'est certainement pas uniquement conjoncturelle ... :
- le secteur social dont justement les modes d'intervention deviennent de plus en plus éducatifs ou complètent le travail éducatif fait ailleurs ;
- l'action culturelle qui se développe le plus souvent dans une organisation complètement distincte et souvent en réaction contre le champ de l'éducation. Appartient-il à l'éducation permanente de réconcilier concrètement ces divers modes de traitement complémentaires d'un même problème : celui du développement personnel et collectif ? C'est l'hypothèse que nous avons adoptée.

Une autre limite du travail de synthèse tient à ce que les analyses n'ont porté que sur des "actions", peu sur les conditions sociales, pas du tout sur les conditions historiques qui en conditionnent toujours l'existence, le développement ou la généralisation. Or, c'est par l'étude de ces déterminants que sont possibles, pour une grande part, les explications de chaque situation actuelle, et les conditions de son évolution.

Et la diversité des situations politiques et culturelles dominantes des divers Etats est grande. Certes, les sociétés industrielles avancées présentent des caractéristiques communes, mais les différences essentielles proviennent de la diversité des systèmes sociaux : systèmes néocapitalistes à gestion libérale ou social-démocrate, systèmes socialistes bureaucratiques ou autogestionnaires, n'offrant pas les mêmes conditions au développement de l'éducation des adultes. Il y a aussi les différences issues du caractère idéologique (religieux ou laïc) des pouvoirs organisateurs de réseaux d'enseignement. Notre analyse ne saurait rendre compte de toutes ces différences.

PREMIERE PARTIE

EDUCATION DES ADULTES

## CHAPITRE I

### LA PARTICIPATION DES ADULTES A LEUR FORMATION

Parce que la formation doit développer une aptitude à gérer sa propre existence, c'est-à-dire les divers facteurs sociaux, économiques et culturels qui la conditionnent, les "Fondements" affirmaient, parmi les principes de l'éducation permanente, la nécessité pour les adultes "de gérer, d'être responsables de leur formation".

Mais, il n'y a là rien de facile : car la possibilité même d'une participation se définit en référence à quatre situations de vie :

- C'est le rôle du citoyen dans la société : sans doute est-ce une réelle conquête démocratique que la participation à la vie politique par l'usage du bulletin de vote. Mais lorsque la part prise par les citoyens à leur destinée s'y réduit, s'agit-il d'autre chose que d'une illusion démocratique ? Y a-t-il place pour une éducation qui développe la responsabilisation, qui permet la participation ? Où est la démocratie directe, forme la plus avancée de l'éducation permanente ?

- C'est la situation du travail :

- . un travail divisé et répétitif, une tâche parcellisée, enfermante, et l'individu n'éprouve aucun besoin de venir se former ;
- . un travail où l'on n'apprend rien, mais un travail harassant, entraîne une perte d'intérêt à l'égard de ce travail, à l'égard de l'environnement même ;
- . enfin, une structure d'autorité rigide anéantit toute possibilité de participer à la gestion de la vie quotidienne, à la fois dans le travail et hors du travail : l'éducation permanente est liée à la démocratie économique.

- C'est ensuite la situation de loisir : le loisir est très souvent négligé comme objet de participation ; il s'exerce surtout en effet comme consommation culturelle ou sportive, de manière conditionnée et passive. Le but est en conséquence d'amplifier la participation réelle pour passer du "spectacle" à l' "action" ou tout au moins au "choix réel" et à la "critique" où l'on s'exprime personnellement. C'est ici le lieu de l'animation culturelle visant à passer de la démocratisation consommatrice à la démocratie participante.

- C'est enfin la situation de formation : le but assigné à la formation définit ses choix et ses méthodes ; il s'agit là de l'objectif politique, la formation n'étant que seconde par rapport à cet objectif :

- l'objectif politique est-il de développer l'autonomie de l'individu, du "sujet social", comme aptitude à gérer sa vie (c'est le sens même du mot autonomie) l'objectif de la formation est alors de susciter cet apprentissage de l'autonomie, et tout d'abord à l'intérieur même de la situation de formation : il s'agit là d'une action de responsabilisation qui devrait aller jusqu'à donner à l'individu la responsabilité de ses objectifs, de ses contenus, de ses méthodes, jusqu'à lui déléguer le pouvoir de la décision ;
- l'objectif politique est-il au contraire de réaliser une adaptation plus adéquate des individus aux exigences des structures, la formation choisit alors de privilégier l'apport d'apprentissages très précis : c'est un peu le degré zéro de la participation, dont l'illustration est la formation professionnelle pointue, ou encore les cours dits de promotion sociale qui préparent à des diplômes.

Ici, le preneur de formation ne participe (n'a de pouvoir sur) (1) ni à la définition des objectifs, ni à celle des contenus, ni aux choix des thèmes et des méthodes, ni à l'organisation de sa formation.

Un seul choix pour lui est possible : suivre les cours ou quitter lorsqu'il perd pied ou en a assez ; on sait que, dans ce type de situation, le nombre des abandons est élevé.

Ces formations, dites de promotion sociale, sont en réalité au service d'une promotion individuelle. Elles proposent aux adultes de chercher, par le diplôme, un correctif individuel ;

- mais les cours sont pris sur les heures de liberté,
- mais les formateurs les assurent en dehors de leur temps de travail,
- mais la formation est assurée par l'école (le système est dit intégré), il y a modélisation scolaire qui ne laisse guère de responsabilité au preneur de formation, qui renforce la sélection sociale et, avec elle, les injustices de l'école obligatoire

#### 1. Plusieurs aménagements permettent une participation individuelle (2)

- En libérant de la contrainte de lieux : ainsi l'"Open University" organise la décentralisation des lieux de formation dans des centres de ressources ; ainsi elle favorise un processus d'autoformation assistée par la mise à disposition de moyens diversifiés. Les adultes en formation, en allant aux ressources, disposent alors du choix des supports et de leur organisation de travail : première forme de responsabilisation. Mais tout le "reste" reste fixé en dehors d'eux ...

- En libérant de la contrainte, de temps : les congés-formation libèrent des plages élargies : journées ou semaines consacrées à plein temps à la formation. Le fait de disposer de davantage de temps ouvre des possibilités de négociation de son utilisation et, par voie de conséquence, des méthodes de travail. La plus grande diversité est permise et existe d'ailleurs : on verra des formés qui utilisent tout leur temps à assister à des cours intensifs, d'autres au contraire travailleront chez eux et emploieront le "temps de formateur" (3) dont ils disposent à rencontrer le -ou les- formateur individuellement, avec toutes les solutions intermédiaires. Ainsi, les congés-formation permettent donc déjà beaucoup.

De nombreux pays accordent aujourd'hui des congés-formation sous les formes les plus diverses : ils restent pourtant limités en nombre, touchent surtout les privilégiés, ou se trouvent affectés, par la conjoncture, à des publics dits prioritaires.

- (1) Nous ne parlons pas ici de la participation qui se déroule lors des négociations entre représentants des travailleurs et représentants des employeurs. Il est certain, comme le souligne le rapport susmentionné du groupe d'experts sur l'éducation des adultes, que l'intervention des organismes paritaires se développe de plus en plus. Toutes les nouvelles législations sur la formation professionnelle les prévoient. Et même les universités se voient de plus en plus intégrées dans les collectivités par le biais de conseils régionaux comprenant les élus et les représentants syndicaux (voir la nouvelle loi suédoise par exemple).
- (2) Pour la première fois dans ce rapport, nous utilisons ce que nous avons décrit dans l'introduction sous le terme de "gradation successive". Le lecteur comprendra bien ici que les degrés de participation que nous définissons ne doivent en rien dévaluer certaines expériences qui représentent souvent dans l'environnement où elles se déroulent des progrès considérables, et qu'elles ne doivent pas faire oublier les dangers que constitueraient des changements trop rapides et contradictoires avec les potentiels locaux, régionaux ou nationaux.
- (3) Si l'on divise le temps total de formation d'une institution (nombre des formateurs multiplié par le temps de formation qu'ils donnent à l'institution) par le nombre total des élèves, on définit en quelque sorte un "droit individuel de contact formé-formateur" que recouvre ici le terme "temps de formateur".

D'autre part, l'attribution de congés-formation implique toujours des restrictions, et de la liberté de choix du contenu, et des objectifs de formation, et du type de public qui pourra en bénéficier. Dès que le temps de formation est pris sur le temps de travail, même lorsque l'Etat prend en charge la formation, il y a de fortes contraintes, légales et/ou conjoncturelles. En France et en Belgique, par exemple, les congés sont surtout et de plus en plus accordés aux chômeurs, et pour de la formation professionnelle. Le budget total consacré à la formation des adultes étant limité, celui consacré à la promotion des défavorisés se réduit peu à peu.

Le cas italien dit des "150 heures" (1) où le salaire est maintenu sans censure sur les contenus, où le congé est en priorité accordé aux travailleurs peu scolarisés, constitue une importante conquête syndicale ; une limite apparaît cependant dans le lien de l'objectif à la préparation à un diplôme.

On mesure ici l'incidence du congé, sa nécessité, mais en même temps son influence réductrice sur le choix des contenus et des objectifs.

- En libérant des contraintes de contenus. La participation et la responsabilisation des preneurs de formation restent très réduites s'ils ne peuvent intervenir sur la définition et la nature des contenus.

Dans le cas où il y a certification, les contenus soi-disant offerts sont évidemment le plus souvent (2) définis à l'avance et de manière rigoureuse. L'évaluation est effectuée par le professeur ou par un jury extérieur. La participation à la définition des contenus est donc très faible ; elle donne souvent lieu à un véritable bachotage, tout étant sacrifié à la préparation de l'examen, quand il n'y a pas compétition lorsque l'examen devient "concours". Dans la mesure où le caractère sélectif l'emporte sur le caractère qualifiant, elle scolarise, elle risque d' "infantiliser" les adultes, de les rendre dépendants.

Limiter la certification à des formations de "promotion" ne résout pas le problème. On constate en effet que, même lorsque les contraintes liées à la certification n'existent pas, l'offre éducative a tendance à reproduire les scolarités nées du cycle formation-sélection-promotion. Le résultat est que ce "champ libéré" de formation ne l'est qu'en théorie. La prise d'initiative qui devrait ici connaître son lieu d'élection, se trouve très insidieusement conditionnée par la nature de l'offre éducative et par la spécialisation des enseignants : le système scolaire dominant envahit le zone de liberté de la formation continue.

Un correctif important est apporté à cette situation par une très grande diversification de l'offre. Les Volkshochschulen allemandes (V.H.S.)» en permettant aux adultes de choisir au sein d'un éventail très large de contenus, ouvrent à une forme de participation. Un pas supplémentaire est franchi par les institutions ou systèmes qui offrent la possibilité de formation sur mesure (c'est par exemple le cas de l'expérience suédoise des cercles d'études) : les adultes participent en quelque sorte puisqu'ils peuvent se former dans le domaine de leur choix.

Mais tel un champ magnétique, l'organisation du savoir produit par le système scolaire finit par imposer son ordre, ce qui souvent entraîne un processus d'exclusion du plus grand nombre.

C'est un principe bien connu des éducateurs d'adultes : les adultes ne sont prêts à se former que s'ils espèrent trouver une réponse à leurs problèmes dans leur situation. Le besoin de formation n'existe pas chez l'individu comme un besoin primaire (cela explique qu'une enquête par questionnaires ne suffise pas pour le

(1) Nous faisons ici allusion à un accord travailleurs-employeurs italiens, permettant aux travailleurs de bénéficier de congés-formation (cf. CCC/EES (76) 12).

(2) Il y a cependant des exceptions. En Autriche, par exemple, certains contenus, bien que "débouchant" sur une certification, restent "ouverts". C'est-à-dire que les preneurs de formation gardent une marge de liberté de choix.

faire émerger) ; c'est un besoin inculqué, acculturé. Liée à la situation sociale des individus, la demande de formation trouve d'autant moins de réponses en termes de contenus préfabriqués que le niveau de formation initiale est bas ; les ouvriers ne viennent pas, parce que l'offre de catalogues ne correspond pas à leur demande qui est, de fait, inexprimée.

L'offre induit ainsi la demande et, avec elle, le public. Il est donc nécessaire de développer des méthodes qui remplacent l'analyse des besoins par l'étude des "situations-problèmes", où l'on donne pouvoir aux preneurs de formation de "négocier" leurs objectifs avec les formateurs.

Dans la pratique éducative, cette orientation consacre le passage d'une responsabilité individuelle plus ou moins développée à la responsabilité collective, celle du groupe en formation.

## 2. Une transformation importante : la participation collective par la prise en charge de la formation par le "groupe en formation"

Jusqu'ici, les expériences citées ne relevaient que du degré de participation de chacun à la définition et à la mise en oeuvre de sa formation ; le groupe en formation n'existait que comme un ensemble de "formés" isolés, le formateur restait détenteur de tous les savoirs, de tous les pouvoirs.

Reconnaître l'identité du groupe et lui donner la possibilité d'instituer son propre pouvoir constitue un pas très important dans l'ordre de la responsabilisation des individus, car la socialisation passe par l'accroissement de l'autonomie à l'intérieur du groupe.

De nombreuses expériences vont dans ce sens depuis une participation relativement restreinte jusqu'à l'autogestion (1),

- Dans le cas de la formation politique en Autriche, expérience du Burgenland, le groupe choisit ses cas, ses exemples ; mais la certification impose aux cas apportés de n'être qu'une illustration de programme, à la participation collective de n'être que très limitée.

- Les cercles d'études suédois réalisent une participation beaucoup plus importante du groupe en formation et lui confèrent une autonomie instituante : la définition des objectifs, des méthodes, des contenus revient en commun aux membres du groupe et à l'animateur.

- La formation syndicale en général, et l'expérience de l'ISCO (2) en Belgique en particulier, va beaucoup plus loin ; mais, même si toute la matière de la formation est fondée sur le "vécu", même si l'expert n'intervient que pour répondre, même s'il y a "production de savoirs" par la mise en commun des savoirs expérimentiels et des savoirs de l'expert, même si l'évaluation de chacun revient au groupe selon des critères établis par lui, même si, pour toutes ces raisons, il y a autogestion pédagogique, l'existence d'un diplôme universitaire impose sa limite (3) ; certes il s'agit d'un diplôme que l'Etat accepte de reconnaître sans imposer aucune contrainte, ce qui est remarquable ; mais la pression du niveau comme aussi celle des stagiaires qui souhaitent poursuivre leurs études à l'université, agissent de manière plus ou moins visible, et constituent un obstacle incontestable au type d'autogestion dont se réclame l'institution.

(1) Malgré l'importance de ce concept, nous ne nous y attarderons pas. Le lecteur intéressé est invité à se reporter au remarquable rapport du groupe d'experts sur l'éducation des adultes du CGC, ouvrage plus haut cité.

(2) Institut Supérieur de Culture Ouvrière, lié au Mouvement Ouvrier Chrétien Belges (MOC)

(3) ce qui ne signifie pas que l'ISCO "ne devrait pas en délivrer".

### 3. Où la participation de la collectivité entre en jeu - les actions collectives et le développement communautaire

Une action collective est tout d'abord une action conçue à l'intention d'une collectivité spécifique, une action de masse, qui, parce que l'on attend de développer un processus social de formation, responsabilise une multitude d'acteurs sociaux. Pour ce faire, elle organise une concertation permanente des représentants élus, une analyse constante et répétée de l'expression des besoins par l'analyse de situations. En cela, elle veut renverser le rôle de l'offre qui devient réponse aux besoins exprimés.

La participation - prise de responsabilité - se situe ici à deux niveaux : le "groupe en formation" d'abord, mais surtout la collectivité tout entière. Et là tient toute la différence avec les actions précédentes.

Cette participation de la collectivité revêt diverses formes ;

- A Merlebach (France) : les habitants sont associés à la définition et à la gestion de l'action à deux niveaux :

- le comité chargé de gérer l'action comprend, outre les représentants des pouvoirs publics et les représentants des employeurs, les élus locaux et les représentants des organisations syndicales ;
- mais c'est surtout par le nombre très important des participants que la population est associée : les groupes étant en relation constante avec le comité, les adultes gèrent, au moins en partie, eux-mêmes l'action, c'est-à-dire en définissent les objectifs, les contenus et les méthodes.

L'on peut mesurer ici tout le projet politique ; on attend de l'accroissement du niveau culturel qu'il développe la prise de conscience des habitants de leurs problèmes spécifiques, qu'il provoque une attitude de plus en plus active à l'égard de la situation jusque là subie.

Trois caractéristiques d'une telle action peuvent être relevées :

- un organisme intervient pour animer, mais son but est de rendre les intéressés autonomes au point d'assurer leur propre prise en charge ; s'il organise l'expression des besoins, il le fait faire par des représentants de la population ; s'il participe à la gestion quotidienne, c'est en éclairant l'instance politique qu'est le comité ;
- les objectifs sont collectifs : la formation méthodologique des groupes importe autant que l'acquisition individuelle des savoirs ;
- les formateurs sont issus de la collectivité, choisis par elle. L'action collective, au lieu de se limiter aux traditionnels "experts", fait appel à toutes les "personnes ressources" possibles .

Cela dit, ces "formateurs-personnes ressources" sont utilisés comme experts et, quels que soient leurs efforts pour tenir compte des besoins et demandes des formés, ils ont malgré tout tendance à apporter les savoirs qu'ils estiment indispensables. La responsabilisation des preneurs de formation connaît là sa limite et, dans une certaine mesure, l'offre éducative reste prédéterminée, et ce d'autant plus que les contenus connaissent certains interdits : bien que née d'une crise économique, l'action de Merlebach débouche sur un "champ éducatif" restreint, parce que, selon les pouvoirs publics qui la financent, seuls le "professionnel" et la formation dite de base relèvent de l'"éducatif".

- A Bari, en Italie, la mobilisation de la population veut aller plus loin. La gestion de l'éducation se définit encore à plusieurs niveaux :

- mise en place d'instances régionales et locales ;
- association des institutions éducatives et culturelles existantes ;
- définition des objectifs par les groupes en formation.

A l'inverse de Merlebach, privilège est accordé à la dimension sociopolitique par rapport à la dimension éducative et surtout professionnelle : la situation économique et sociale de la population constitue l'amorce du processus éducatif, le lieu de définition des domaines d'éducation. Mais le financement continue de dépendre de l'Etat, comme l'initiative de toute action collective d'ailleurs, ce qui limite, sans nul doute, les initiatives.

Il y avait deux obstacles : la certification et le problème de l'offre et de la demande, deux obstacles inhérents à une conception de l'éducation et de la culture.

Les actions collectives les surmontent en grande partie. Mais, parce qu'elles s'organisent autour d'une définition tout autre de l'éducation, elles se heurtent à d'énormes difficultés :

- elles coûtent cher (mais est-ce là plus qu'un alibi pour cacher l'inquiétude, voire l'opposition, des pouvoirs ou leaders en place, liées au pressentiment que le savoir collectif engendre ou réclame un pouvoir collectif ?) ;
- de nouvelles règles administratives manquent ; car les règles et les législations qui gouvernent l'école ne facilitent guère son insertion dans des actions très décentralisées ;
- rares sont les formateurs capables d'éviter les formules traditionnelles de formation. A Merlebach par exemple, les visiteurs du Groupe Directeur avaient constaté qu'une fois "l'analyse des besoins à partir de situations-problèmes réalisée, les formateurs cédaient à l'inexorable tentation de ne plus en tenir compte et de reprendre les programmes" ;
- il est difficile pour l'organisme intervenant de ne pas "trop" intervenir, car, détenant les savoirs, il influence sans cesse les élus et les instances politiques, d'autant plus qu'il est considéré comme expert en formation ;
- et l'on doit enfin - et surtout à propos de Merlebach - évoquer le risque d'éluder les vrais problèmes, les problèmes critiques» en accordant la priorité à l'élément éducatif, traité comme s'il avait une valeur en soi.

- Dans l'expérience norvégienne de démocratie industrielle, la participation revêt une autre forme, parce que l'action se développe dans un autre milieu, dans une autre collectivité, l'entreprise.

La participation se joue :

- au niveau de la gestion même de l'entreprise. La structure d'autorité de l'entreprise permet une élaboration collective des décisions : les salariés participent et sont intéressés à la politique et à la marche de l'entreprise, de l'atelier ou du bureau ;
- au niveau des tâches qui sont enrichies et surtout définies collectivement par des groupes, ces derniers étant responsables d'un ensemble de tâches ;
- au niveau de la formation : des séances d'information, de discussion et de formation sont organisées sur le lieu de travail, l'encadrement devenant formateur.

Cette expérience est d'un exceptionnel intérêt. Elle indique en clair qu'un apprentissage quotidien n'est possible que si la structure des emplois et l'organisation du travail permettent une véritable participation aux décisions.

D'une façon générale, plus que la formation ou l'éducation, les divers éléments organisationnels qui structurent notre cadre de vie - ici la situation de travail - jouent un rôle déterminant dans nos possibilités de développement. Mais ce constat ouvre à une autre forme de participation, celle de la démocratie culturelle.

#### 4. De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle

Toutes les expériences décrites précédemment, dont certaines apportaient une amélioration considérable de la démocratisation de la culture, étaient fondées sur la multiplication des lieux (sur la multilocation) de transmission des savoirs (produits éducatifs) et des biens culturels.

Mais n'est-ce pas que toutes relevaient d'une certaine conception de la culture, "cuite", ou plutôt déjà acquise, déjà existante, toute résumée en produits culturels, en richesses culturelles, toute enfermée dans les musées, dans les livres, dans le savoir des experts ? Et cette culture-là a ses exigences : celle d'être transmise, d'être connue de tous, à travers un développement culturel qui n'est autre que la démocratisation de la culture :

- parce que "démocratiser" signifie faire partager au plus grand nombre les acquis culturels, les "agents" de la démocratisation - même si des animateurs peuvent développer une prise de conscience des besoins - assurent la formation d'individus ou de groupes, les traitant comme des entités singulières, isolées ;
- les média restent produits à l'extérieur : ce seront un film, une émission de télévision utilisés pour mieux enseigner ou mieux éclairer, mais le couple diffusion-transmission demeure inchangé, la relation des formateurs aux formés est absente ou passive ; les uns transmettent, les autres consomment.

Comment, à l'inverse, caractériser un développement culturel qui tend à susciter un nouveau potentiel de créativité individuelle et collective, c'est-à-dire un processus au cours duquel le culturel échappe au couple culture-éducation, pour devenir le lieu d'une action qui engage toute la collectivité et jusqu'à l'action collective, jusqu'à la démocratie culturelle ?

Mais avant de poursuivre la théorie de cette autre "culture", il est nécessaire de la déceler dans les expériences visitées, de la raconter à travers un cas précis.

- Les expériences de ce type sont rares :

- dans le Jura Suisse, une expérience de télévision locale a permis à la population d'analyser les mécanismes de décision ;
- aux Pays-Bas, les écoles populaires supérieures (Volkshochschulen) représentent une expérience institutionnelle intéressante ;

- elles sensibilisent les populations - et en particulier les populations désavantagées - à leurs problèmes ;

- elles les aident à trouver leurs propres solutions ;

- elles amorcent des actions qui se situent à mi-chemin entre le politique et l'éducatif, ou plutôt elles visent à développer la dialectique entre les deux. Pour inciter à la participation, elles développent la prise de responsabilité de tous les citoyens dans leurs institutions éducatives et culturelles. Elles "conscientisent" les populations, ne craignant pas de les amener ainsi à la contestation des pouvoirs en place. D'où le terme utilisé à leur sujet par le Groupe Directeur d'"underground éducatif" et de "rupture ou de discontinuité" par rapport à toutes les autres actions visitées ...

Mais dans toutes ces actions, le démarrage n'appartient pas à la population ; des animateurs ou des "conscientiseurs" interviennent. La démocratie culturelle va encore plus loin : nous l'illustrons ici par l'action de Liverpool (action non visitée mais exposée lors d'un récent colloque du Groupe Directeur).

En 1972 le gouvernement vote une loi de finances sur le logement : son but, encourager l'accès à la propriété ; ses moyens, une modification du régime des subventions ; ses résultats immédiats, le renforcement des forces en place. Cette loi touche particulièrement la population des docks et à ce titre agit à la manière d'un révélateur. C'est l'occasion politique et historique d'un changement d'attitude de la population.

L'action va se développer selon trois phases :

1. Une bataille politique s'engage : les locataires refusent de payer les loyers ; ils ne bénéficient d'aucun appui syndical ; du côté des autorités municipales, les conseillers démissionnent. Les locataires proposent leurs propres candidats, et, dans cette région marginale, dans cette région où la population est considérée comme inapte à s'organiser, l'on assiste à la mise sur pied d'un programme politique, d'une organisation sur la base d'un conseil local.

2. Une demande éducative apparaît : les universitaires (présents sur les lieux parce qu'à l'initiative du gouvernement ils y faisaient une recherche dans un quartier défavorisé) deviennent des consultants pour la campagne du loyer. Mandaté! par la population, ils vont produire un document d'explication de la loi. A ce stade, l'attitude des universitaires, qui est en même temps celle requise par la population, reste académique ; il s'agit de produire un document incisif, mais explicatif, il s'agit d'une recherche qui va se prolonger durant neuf mois.

Des groupes de 300 à 400 personnes suivent des cours, de véritables cours de professeurs d'université : il y a bien là mise à disposition des ressources de l'université,

Mais peu à peu, dans ce processus d'action éducative, les animateurs se sont situés; en fait, ils ont apporté d'une manière non académique un certain savoir critique ; ils se sont identifiés à la lutte : "on nous a reconnus comme solidaires... c'est la population qui nous a changé" témoigne l'un d'entre eux.

Cette solidarité va même plus loin, car les universitaires prennent aussi des risques, en particulier vis-à-vis de l'institution universitaire attachée aux valeurs d'une éducation neutre ; et cela les a rapprochés de la situation objective de la population (par rapport aux autorités locales).

3. Enfin, un troisième moment amorce le prolongement de l'action sociale dans l'éducation des adultes : c'est "l'alliance avec le peuple" : les adultes mobilisés pour une action politique ponctuelle prennent en même temps conscience de leurs manques éducatifs et de la possibilité de prendre en charge leur propre formation :

- à l'échelle d'une région jusque-là passive, on organise de multiples cours qui couvrent une vaste échelle, depuis l'enseignement de la cuisine jusqu'au discours politique ; il y a multiplication des possibilités de formation ;
- des leaders émergent du groupe, des "intellectuels" mettent eux-mêmes sur pied de véritables programmes : à l'intérieur du groupe, chacun peut à tout moment prendre en charge l'éducation, devenir leader ...

Arrêtons là la description de l'expérience, elle soulève des questions d'importance, telles que ;

- dans une action éducative, quels peuvent être les rôles respectifs des institutions, des corps sociaux détenteurs d'un pouvoir culturel (ici universitaire) ?
- comment définir le concept d'animateur ?

- quel type d'approche privilégier pour les publics "défavorisés" ? existe-t-il des méthodologies spécifiques, des actions éducatives spécifiques et comment intégrer ces publics à une action plus large : syndicale par exemple ?

Mais elle a suffi pour reconnaître les paramètres autour desquels se définit un processus de démocratie culturelle :

- Au départ, une collectivité existante affirme la pratique responsable de la solidarité : il s'agit d'un groupe et de son problème concret. La volonté d'une "action collective", au sens propre du terme, est déterminante ; la notion de militantisme reconquiert ici toute son authenticité, dans l'attitude militante de l'individu conscient de son appartenance à la collectivité et de ce que son action engage cette même collectivité.

- Si l'on emploie le terme "éducation", c'est en un tout autre sens ; l'éducation est certes présente à tout instant, mais à la manière d'un processus culturel indissociable de l'action : aucune instance ne privilégie l'éducatif. Et pourtant, il y a éducation et culture, mais les termes dans leur connotation ancienne se distendent, ils reprennent sens autour de la participation et de l'engagement collectif dans  
•me action qui est élaboration par le groupe de sa propre identité.

Il faut ici une extrême vigilance car les mots sont piégés :

- il y a un risque énorme à situer le phénomène de la démocratie culturelle dans l'horizon familier de la "culture classique" ;
- il y a tout le risque de ne pas entrevoir qu'elle ouvre un horizon culturel tout autre, qu'elle suppose, pour être comprise, un changement radical du sens du mot "culture".

A Liverpool, rien de "culturel" au sens classique, mais un engagement qui est l'instance créatrice de cette culture que le groupe crée lui-même dans sa situation.

La définition de la culture est donc renvoyé» au groupe et cela a une double conséquence :

- le groupe crée ses propres valeurs culturelles : l'émergence de leaders naturels, d'intellectuels issus du groupe, signale assez cette mobilisation : ce qui est en jeu, c'est une identité culturelle jusque là disloquée ;
- une demande éducative apparaît, mais non imposée ; des experts extérieurs sont appelés. Et si, dans toutes les démarches de la démocratisation de la culture, la discontinuité se jouait entre des temps forts éducatifs, ici les temps forts, au sens d'une dynamique et d'une implication individuelle et collective, se produisent dans la vie quotidienne, la formation plus structurée se détachant entre des temps forts.

Autre forme d'intervention, l'animation culturelle ; elle se tient, soit du côté de l'exploration des acquis offerts, avec tout ce que ce type d'action peut offrir .le clés pour une action nouvelle, soit du côté de l'émancipation et du contrôle de l'environnement : l'animateur cesse alors d'être l'accompagnateur ou seulement le formateur, il est membre actif de ce groupe, issu de lui : il prend rang parmi les leaders naturels.

Enfin, si l'on considère l'espace de la démocratie culturelle, il s'agit d'un espace où s'opère la multilocation de l'initiative et de la production des savoirs, et non plus, comme tout à l'heure, un espace seulement défini par les exigences de la distribution ; cela signifierait que la mobilisation autour d'un problème traduit, et se traduit dans la volonté politique de trouver un espace propre : celui de la collectivité, dont l'on puisse disposer.

Le terme même de démocratie culturelle ne se dissocie point ici de la double /, notion d'un temps découpé autrement, d'un espace reconnu différent.

Une remarque générale doit ici être formulée. Un nombre considérable de personnes éprouvant un besoin de formation, vivent avec angoisse les responsabilités participatives qui leur sont offertes, et se trouvent inhibées pour en user. C'est le résultat de leur formation scolaire de caractère directif, prolongée par des activités professionnelles conditionnantes et aliénantes. Une véritable participation dans l'éducation supposerait une société où la démocratie soit suffisamment vécue et directe ainsi que, surtout, des entreprises où règne la démocratie économique... Dès lors, au niveau éducatif, dans les sociétés actuelles, la participation doit être, au départ, objet d'apprentissage ; elle ne va pas de soi et ne représente pas, d'une manière générale, la réponse à une aspiration spontanée. Aussi bien, une pratique progressive constituera, dès le plus jeune âge, une prise de conscience des relations sociales qui tendra, non sans douleur, à se répercuter dans toute la société.

## LA GLOBALISATION DANS L'EDUCATION DES ADULTES

La globalisation est une façon de caractériser les actions et les moyens qui nous semblent concourir à une certaine globalité. Le terme de globalité recouvre un double sens : l'homme est global, le fonctionnement humain est un fonctionnement global dans des situations de vie elles-mêmes globales. La volonté d'une éducation globale, d'une éducation qui s'attaque à tout l'homme, part de ce double constat de l'homme en situation.

Or cette globalité est vécue aujourd'hui le plus souvent sur le mode de la séparation ; car il y a pour l'individu deux sphères d'action, deux modes d'être :

- dans la vie professionnelle ;
- dans la vie quotidienne, non professionnelle, privée ou familiale, ou communautaire.

Il est donc important de nouer la définition d'une éducation selon une double typologie (1) : selon les éléments d'une globalité restituée entre la vie non professionnelle et l'éducation, ou entre la vie professionnelle et l'éducation ; important aussi de repérer dans les exemples, dans les cas cités, les indicateurs qui permettent de repérer des gradations dans la globalité.

- Une éducation "globalisée" par rapport à la vie quotidienne signifierait une éducation imbriquée dans les éléments de cette même vie quotidienne, qui ne dissocie pas cette vie-là, qui ne se déroule pas à l'extérieur d'elle.

- Une éducation "globalisante" signifierait une éducation qui donne les moyens d'agir sur l'environnement.

La nature même du public et de sa demande a imposé très vite à toutes les institutions éducatives une certaine globalité des méthodes. Et cependant, l'éducation des adultes profile aujourd'hui ses différences, allant de la formation de promotion individuelle à des actions de démocratie culturelle en passant par des groupes en cogestion, des actions collectives et le développement communautaire (2).

### I. La promotion individuelle - critiques et aménagements possibles

L'on peut s'interroger sur elle. Y a-t-il dans les méthodes nouvelles plus que de la rénovation pédagogique ? Quelle globalité individuelle se dessine lorsque, par exemple, la promotion individuelle passe par ce que l'on a déjà appelé "l'école intégrée" ou le retour des adultes étudiants dans une structure scolaire inchangée ?

- (1) Le rapport du groupe d'experts sur l'éducation des adultes du CGC, intitulé "Savoir et qualifications-clés" (CCC/EES (76) 49-F) écrit, sous la plume de Pierre Dominicé, que "l'éducation continue des adultes entendue dans son acception professionnelle, ne recouvre pas la totalité de la formation" et il définit des "qualifications de vie" concernant tous les secteurs de l'existence.
- (2) Ici, pour la première fois, nous allons comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, reprendre les différents cas étudiés. Mais nous les analyserons sous un aspect et avec un questionnement différents de ceux du premier chapitre ; là c'était le problème du degré de participation des adultes à leur formation, ici, c'est le degré de globalisation. Les cas sont les mêmes, les questionnements sont différents,

Dans la mesure où les savoirs sont préfabriqués, imposés, ou qu'ils sont transmis par des agents préfabriqués, imposés, ou qu'ils sont transmis par des agents patentés, des experts, n'y a-t-il pas là pour l'adulte le minimum de la globalité possible, le maximum de "l'intégration-déperdition" ? En deçà, rien ; en delà, qu'est-ce qui est possible, dans La mesure ou intervient l'élément de la certification ?

On a dit déjà combien, surtout lorsqu'elle passe par des examens traditionnels, celle-ci impose une limite à la globalité dont elle brise la dynamique. Elle téléguide (1) la demande de formation lorsque la promotion individuelle se dessine presque toujours dans ses chemins.

Mais nous l'avons déjà dit, même s'il n'y a pas certification, le risque demeure d'une puissance excessive des modèles ; c'est tout le problème de l'offre et de la demande, la demande de formation se coulant ici dans les normes de l'offre catégorisée, le plus souvent parée des représentations du savoir "sérieux" et socialement patenté.

Nous avons pu relever plus haut que, dans ces conditions, seuls les aménagements restent possibles, que tout se tient ici dans le plus ou moins, dan l'écart qui permet autre chose.

a) La diminution des contraintes de temps apporte un premier aménagement à la division et à la parcellisation des savoirs. C'est grâce aux congés-formation, l'augmentation du temps que les adultes peuvent consacrer à leur formation, c'est à la libération de plages horaires élargies. Un début de globalité s'inscrit ici dans l'élargissement du temps de formation, qui peut connaître des incidences sur la nature de l'apprentissage.

b) C'est, avec la mise en place de techniques d'apprentissages facilitantes, l'amorce d'une pluridisciplinarité ou, mieux, d'une trans- ou interdisciplinarité dans le sens où ces techniques permettent de dépasser les frontières actuelles des disciplines (l'OCDE a fait d'excellentes études sur ce sujet) ; la formulation d'objectifs peut constituer, en ce sens, une technique facilitante dans la mesure où elle tient compte de l'acquis des individus, car elle fait le partage entre savoirs utiles et savoirs inutiles, car elle peut interroger le formateur et le futur formé sur les objectifs de la formation, sur les objectifs de l'apprentissage.

Ici la notion de "savoir" disparaît au profit d'un "être capable de" ; et cet "être capable" bien compris contient plus de globalité dans la mesure où il appelle à une attitude qui requiert une pluralité de savoirs, dans la mesure où la notion de "capable de" effectue une dialectique entre le savoir et le savoir-faire. Mais nous voyons là que toute cette globalité se résume à une globalité de la situation d'apprentissage, que, même définie en "être capable de", l'imposition des objectifs peut rester totale, même lorsqu'il n'y a pas certification.

Ici le savoir s'efface devant l'objectif, ou plutôt ce dernier découpe le savoir dans un autre champ, il impose au savoir une distorsion. Ici l'individu échappe un peu au savoir, il y a début possible d'appropriation par l'individu. Cependant cette même technologie de la formulation d'objectifs pédagogiques peut être mise au service d'une programmation a priori rigide, voisine d'un véritable conditionnement, dans la mesure où les "capacités" à acquérir ont été définies par une autorité, comme des répertoires d'actes à réaliser et non comme un potentiel d'action à utiliser.

c) D'autres aménagements peuvent agir sur la division des savoirs : tout à l'heure division temporelle, maintenant division spatiale où, à l'unité de lieu imposée par le modèle de l'école, se substitue une multiflocation des lieux de formation.

C'est l'exemple de l'"Open University" ; le terme ici désigne bien le fait, car l'école demeure dans les savoirs imposés, mais elle s'ouvre dans les modes de transmission et de réception : non plus le bâtiment école, mais la diffusion des contenus sur le lieu de vie. Les contenus imposent leurs modes de résolution, mais cette forme de mise à disposition des savoirs - le savoir est là, de façon différente –

---

(1) Même si les preneurs de formation participent à la définition des objectifs, par l'intermédiaire des organisations syndicales.

et la présence de tuteurs individuels, agents d'un soutien et psychologique et méthodologique peuvent favoriser une certaine globalité en transformant l'attitude de l'apprenant dans sa relation au savoir.

d) Enfin, du côté de l'accueil, de l'information et du conseil, émerge un autre aspect de la globalité, celui du choix. Car l'information, le conseil, la guidance permettent aux adultes de clarifier leurs objectifs, de ne pas modeler leur demande sur l'offre d'un cursus préfabriqué, d'intégrer leurs besoins en un ensemble globalisant. Mais encore cette information ne doit-elle pas se réduire à une présentation de catalogues, la globalité ne signifiant point ici plus ou moins grande quantité d'information, mais possibilité pour l'individu d'un choix davantage enraciné dans ses besoins, d'où l'importance d'une guidance bien personnalisée.

Il y a donc là quatre facteurs possibles de développement d'une certaine globalité, mais d'importantes restrictions :

- une globalité aménagée à l'intérieur de savoirs imposés, préfabriqués, rationnels (par opposition à "affectifs") ; mais en quoi répond-elle aux critères tout-à-l'heure énoncés du globalisé puisqu'il y a volonté maintenue de privilégier les savoirs, puisque le modèle de l'école ou de la certification impose ses grilles de référence ?

- une globalité qui n'est qu'individuelle, empêchant ainsi toute action, qui ne peut être que collective et communautaire, sur l'environnement. En quoi répond-elle alors au globalisant qui cherche à développer des agents de changement ?

La globalité semble ici toute résumée dans ces quatre aménagements, dans ce qu'ils permettent plus que dans ce qu'ils sont, dans l'inflexion ou le déverrouillage possible des attitudes face aux savoirs.

Mais là une interrogation se joue, dans le pourquoi des savoirs :

- d'un côté, les savoirs-connaissances ou les savoirs de la promotion individuelle : ils doivent faire l'objet d'une légitimation, d'un diplôme ; ce sont les savoirs de l'éducatif. Pour l'individu isolé, une solution envisagée : la promotion individuelle ; une seule solution proposée qui privilégie l'éducation et se veut facteur d'une meilleure adaptation, d'une meilleure insertion dans une collectivité demeurée inchangée ;

- de l'autre, des savoirs-pouvoir agir ; et là se remettent en question la grille des savoirs imposés, divisés, préfabriqués, et la nature même de l'éducation qui doit alors être proposée ; car la condition de l'action tient toute dans le non isolement de l'individu, dans son appartenance à une collectivité.

Le rapport, déjà mentionné, sur l'éducation des adultes soulignait bien cette distinction en montrant combien l'autogestion transforme le concept du savoir, à la fois sa nature et la relation formé-savoir, modifiant la façon dont le savoir s'élabore. Et l'on voit là que la globalité va se déterminer à un triple niveau :

- l'amorce éducative : y a-t-il demande éducative et, dans l'affirmative, de qui émane-t-elle ? d'individus que l'on "regroupe", d'un ou plusieurs groupes, d'une collectivité, d'une région ?

- la situation de formation : la formation et ses axes privilégiés se définit-elle autour de l'éducatif" ou du "non éducatif" ?

- l'issue éducative : le mode de retour au quotidien qui, s'il veut être action sur l'environnement, ne peut rester individuel et, pour devenir "collectif", peut revêtir deux formes :

- par la formation de relais, pour une action politique et sociale, et là se dessine toute la promotion collective ;
- par la formation d'un groupe tout entier, au terme d'une action collective.

L'individu, en tant que sujet d'une action de promotion individuelle, disparaît ici ; toute la dialectique se développe entre les problèmes d'une collectivité, les savoirs-connaissances, les savoir-pouvoir. Si l'éducation "récurrente" il y a, elle n'est qu'un moyen opérationnel pour permettre l'existence de moments éducatifs qui facilitent l'explicitation de l'expérience quotidienne et le recul par rapport à la vie quotidienne. Une éducation récurrente qui, à l'inverse, serait conçue comme une mise en oeuvre de périodes où l'on pense, par opposition aux autres où l'on agit mais ne réfléchit point, refusant ainsi l'issue éducative, est inconciliable avec une véritable globalité.

Mais toutes ces réserves ne doivent cependant pas amener à négliger des besoins respectables de promotion individuelle. Au surplus, ils concernent des personnalités parmi les plus conscientes et les plus autonomes. Très souvent, ces personnalités recherchent un "titre de compétence", négociable sur le plan professionnel ; il s'agit donc là de certifications catégorisées qui, seules, revêtent, aux yeux des candidats, une valeur réelle. Il n'en reste pas moins que, même lorsqu'on tente d'élargir les contenus de ces certifications, elles restent facteur de dé-globalisation.

## 2. Des groupes définissant leurs objectifs - une situation de formation plus globalisée

### 2.1 Les cercles d'études

Si, dans l'amorce éducative, la globalité signifie l'enracinement dans les problèmes concrets, les cercles d'études suédois relèvent en quelque sorte de cette globalité ; mais une globalité inachevée, refermée sur soi (il y a "cercles") ; si la priorité est accordée à la réflexion et à l'apport culturel, les retours sont cependant difficiles sur le quotidien individuel et impossibles sur le collectif. Mais globalité dans la mesure où, à la faveur d'un problème, de n'importe quel problème, douze personnes peuvent constituer un groupe, un collectif en quelque sorte, même s'il est momentané et artificiel. C'est un collectif de réflexion où s'opère une mise en commun des savoirs, production même des savoirs. Mais la réflexion n'a d'autre issue qu'elle-même et l'issue éducative, politique et sociale, serait donc très limitée si le nombre de groupes était restreint. Mais, en Suède, il n'en est pas ainsi : sur une population de huit millions de personnes, les cercles d'études touchent trois millions d'entre elles, facilitant ainsi la circulation de tous dans ces cercles et leur multiplication parmi toutes les couches de la population ; par leur nombre, ils échappent alors aux risques de l'élitisme.

Il y a donc ici une certaine globalité que l'on peut caractériser ainsi :

- une globalité interne mais sans "retour" éducatif ;
- une globalité inscrite du côté de la multiplicité et de la diversité des orientations idéologiques, une certaine forme de globalité donc, mais qui n'a, cependant, ni les caractères de la promotion collective, ni ceux de l'action collective, car il y a artificialité de la collectivité, car il y a cloisonnement entre la collectivité d'origine et le groupe réuni dans un cercle d'études.

### 2.2 La promotion collective

Là se situe la charnière ; un premier décroisement entre la collectivité d'origine et celle de formation opère le passage au collectif dont nous parlions Coût à l'heure ; l'instance de la collectivité constituant le point de départ d'une action qui se dessine entre la formation de quelques-uns et la formation de Tous.

L'ISCO, par exemple, se donne pour but de former une "élite ouvrière du changement"; et ce terme contient à la fois un élément de globalité et de non globalité :

- globalité dans le choix de personnes déjà engagées dans l'action sociale et politique,
- non globalité dans la mesure où l'on ne cherche pas à toucher tout le monde, dans la mesure où l'on choisit de former une "élite".

Et l'apparente non globalité du choix se résout dans une certaine globalité du but éducatif, car il s'agit bien là de former des "relais", des personnes ayant une action politique et sociale renforcée ; s'il y a une coupure par rapport au quotidien, elle n'est que provisoire, ou mieux, stratégique, ou encore pédagogique. Pour l'ISCO, donc, un objectif : donner aux formés les outils théoriques susceptibles d'améliorer leur action. Mais ici intervient une seconde coupure, d'ordre épistémologique si l'on veut, car le privilège est donné à l'éducatif ; car, même s'il y a une alternance permanente des situations puisque les cours ont lieu le samedi, la formation est longue : quatre années ; car le programme est conçu avec une certaine rigueur.

Le mot de programme signalant la trilogie des savoirs imposés, préfabriqués, divisés, pourrait même évoquer une extrême parcellisation, si la pédagogie ne favorisait une approche concrète en s'appuyant sur les contradictions des expériences vécues. Globalité retrouvée par conséquent au niveau de la méthode d'approche, puisque les problèmes et les situations se clarifient à travers toutes les disciplines ; il y a une globalité de la situation, et l'on prend toute la situation. Globalité retrouvée aussi dans l'objectif : il s'agit de produire un savoir-action né de la confrontation dialectique entre le savoir des experts et le savoir du groupe, et ce savoir-là alimente donc la production.

Enfin, la globalité résulte surtout de la cohésion entre un projet politique et un programme éducatif. D'ailleurs, la possibilité même de la globalité se joue tout entière autour du projet politique.

Une telle formation réalise donc une globalité intermédiaire : une globalité interne et achevée dans la situation d'apprentissage par la mise en commun des savoirs vécus et des savoirs-connaissances, une globalité "externe" inachevée dans le choix de la promotion de quelques-uns. Une globalité intermédiaire, en ce sens que seul le passage à une formation de masse instaure les conditions d'une autre globalité, celle par exemple que veut réaliser l'action collective de Merlebach.

### 3. Les actions collectives : l'amorce et l'issue éducatives, facteurs de globalisation

Merlebach, c'est tout d'abord, à travers, le problème politique et social d'une région tout entière (la crise du bassin houiller de Lorraine, la population menacée de chômage, réduite au chômage), l'émergence d'une demande d'aide : globalité donc d'une situation initiale conflictuelle, l'une situation qui implique toute une collectivité et exige une solution.

Mais cette solution se dessine du côté d'une demande de connaissances, comme si, dans une situation dont les données échappent aux individus concernés, la multiplication des connaissances allait déterminer l'acquisition de ces savoir-pouvoir. Or, dans une situation de contrainte, la demande immédiate dépend de la possibilité entrevue de changer quelque chose à sa situation. Si, dans le cas présent, la demande est exprimée en termes éducatifs, c'est qu'elle ne parvient pas directement de la collectivité en tant que telle, c'est qu'elle subit, par rapport au quotidien, une distanciation : celle de la traduction par un comité. Et dans ce décalage se glisse quelque chose de non global à propos d'une situation collective globale. Car c'est une instance politique, un comité représentant les diverses forces de la région, qui est porteur explicite de la demande collective. Le comité est d'accord pour "geler" l'examen de certains problèmes ; les données sociales, économiques, ne font point l'objet de propositions éducatives. Et cette seule élimination fait basculer l'action collective du côté de la promotion individuelle, car on peut choisir dans un grand éventail de formations - excepté les formations les "plus dangereuses", critères de l'instabilité - celles qui, finalement, contiennent en elles le plus de globalité, car elles constituent l'instance de la compréhension critique d'une situation. Y-a-t-il là-une

volonté délibérée de la part des "gestionnaires" de l'action collective que les individus n'atteignent pas un certain niveau de conscience où s'opère la clarification politique, elle-même obstacle à une institutionnalisation "sans histoire" du processus ? On se trouve pourtant bien devant une institutionnalisation : est-ce alors que le privilège reconnu à l'éducatif implique son rétrécissement sur le seul champ des compétences professionnelles ?

- Non, il n'est, pour s'en apercevoir, que de comparer le nombre de ceux qui désirent, à la faveur des cours, obtenir une promotion et une certification : seulement 20 % du nombre total des participants ; et s'il y a formation professionnelle, elle se réalise dans un aller et retour constant entre la pratique quotidienne et la théorie.

- Non, car la globalité de la situation collective de départ se retrouve ici dans la globalité de la situation d'apprentissage à ses trois niveaux :

- dans l'amorce éducative par la façon même dont est organisée l'analyse des demandes et par la mise en place des cours "d'accrochage" ou de sensibilisation. Il y a donc là éducation globalisée par un retour voulu à la situation quotidienne des formés. Le choix des cours l'exprime assez, lorsqu'il s'agit, pour les femmes, de coupe-couture, pour les hommes, de mécanique-auto. Ce choix vise entre autres raisons à rompre l'isolement des uns et des autres. Ces deux types de cours s'enracinent dans le quotidien ; car il y a chômage professionnel et, pour l'individu, la couture ou la mécanique restent les seuls moyens de vivre de manière plus économique, d'avoir une activité, de gagner un peu d'argent. Le cours de sensibilisation trouve ici écho dans une motivation tout individuelle, dans un quotidien collectif (car le fait de tous) mais vécu individuellement ;
- dans toute la situation de formation car, parallèlement à des formations de plus en plus structurées, telles que l'électricité, des cours tels que l'expression continuent de développer une approche des problèmes et des situations de vie ;
- dans l'issue éducative, par le nombre élevé de personnes impliquées, qui en parlent, en discutent et réfléchissent ainsi à ce qu'il, faut en attendre.

Cependant, entre la multiplication des connaissances et les "savoir-pouvoir agir" collectivement, il y a une rupture, impossible à franchir ; les apprenants n'ont pas à produire des savoirs. La production des savoirs implique que la situation soit, toute la matière du savoir et non son prétexte de départ ou l'objet d'un éclairage ; indirect.

Pour cette raison, la seule suppression de tout le donné social et économique, et dans l'amorce éducative et dans la situation d'apprentissage et dans le retour au quotidien, est contraire à la globalisation. Plus encore, la mise à disposition de toutes les formations, y compris les formations dites dangereuses, ne suffirait point à assurer la globalité lorsque la priorité est donnée à l'action pédagogique et à l'intervention passagère des situations-problèmes, lorsque tout le choix possible reste un choix entre des "cours".

Enfin, la globalité ici envisagée est pour une part une globalité individuelle : la volonté d'une action globale et collective trouve écho dans les motivations individuelles, avec le risque de se résoudre dans des actions de formation individuelle. La notion d'"écho" signale ici d'ailleurs le processus de l'action collective, "écho" selon lequel l'action de formation, même individuelle, se perd ou se transmet ; à Merlebach, cet écho est effectif : la population participe de plus en plus largement à l'action en cours. L'écho est possible lorsque l'on peut espérer, à travers une meilleure expression des besoins, favoriser une prise de conscience des problèmes spécifiques d'une région, élever le niveau scolaire et culturel d'une population : ce sont là les incidences d'une éducation globalisée, dans la mesure où elle décroisse le retour au quotidien, dans un enrichissement de ce quotidien, d'un quotidien qui reste pourtant individuel.

Et là, dans le mode privilégié de la formation, dans la nature de l'"écho" qui la prolonge - l'écho, c'est ici l'aller et le retour, c'est le signe apparent de la globalité - se dessine une forme possible d'action collective, le développement communautaire. Cependant, il ne sera jamais possible d'échapper à la nécessité de structurer l'action collective (ce qui ne signifie pas la figer). Sans structuration, en effet, elle sombrera dans l'agitation chaotique, la discontinuité et l'inefficacité. Or, structurer implique des différenciations de rôles, lesquels impliquent des "savoir-faire" diversifiés. Même si les rôles s'intègrent dans une perspective globalisante - c'est le sens même de leur structuration - la nécessité fonctionnelle des rôles porte en soi le germe d'une dé-globalisation relative. Il s'agit d'un dynamisme dialectique qui est l'expression de toute vie sociale créatrice.

#### 4. Le développement communautaire : l'issue éducative devient un objectif essentiel

La différence tient ici à la stratégie et à l'issue éducative : l'action précédente mettait l'accent sur les aspects éducatifs, espérant, à travers cette stratégie, un accroissement massif du niveau de formation ; l'autre, l'action de développement communautaire, donne la priorité aux aspects socioculturels. C'est, d'un côté, Merlebach, de l'autre, l'action de développement communautaire de Bari. Au départ, cette différence d'orientation n'est pas évidente. Dans les deux cas, les points de départ sont placés sous le signe de la globalité, du fait d'une triple localisation :

- localisation de l'action éducative ; localisation géographique d'une région, d'un quartier ;
- localisation socio-économique : une situation de crise latente ou aiguë, une région rurale touchée par le dépeuplement, par exemple ;
- localisation démographique : c'est toute une population qui est considérée comme concernée par l'action éducative, et d'autant plus concernée qu'un même problème socio-économique la touche ou l'accable.

La différenciation se joue dans l'issue éducative, dans le retour au quotidien.

- C'est, à Merlebach, la contagion espérée de l'éducatif sur le collectif puisque, et nous l'avons écrit plus haut, la circulation éducative est intense et l'"écho" tient dans la conscientisation par une augmentation multi-individuelle des connaissances.

- C'est, à Bari, la volonté de susciter l'attitude active d'une population à l'égard d'une situation, jusque là passivement vécue, de développer une capacité d'action collective sur les causes qui la produisent. Trois conséquences fondamentales caractérisent dès lors ce type d'action :

- l'éducatif n'est qu'un moyen : l'intervention du savoir est elle-même dépendante de l'action d'ensemble et s'opère à un moment circonstancié ;
- la situation globale d'une population détermine à la fois l'amorce du processus éducatif et son mode de résolution ;
- enfin, mais c'est également le cas à Merlebach, la gestion de l'action "appartient" à la population. Les instances éducatives, les experts, n'interviennent qu'à titre d'aides, pour susciter la conscience des problèmes et l'analyse des besoins.

La globalité du projet impose ici une autre gestion de l'action :

- car il y a reconnaissance de l'interdépendance entre les inégalités culturelles et sociales et donc priorité accordée aux problèmes sociaux et économiques de la population ;

- car il y a intégration de la formation aux structures de la vie quotidienne, de production ou de résidence. Les problèmes et l'expérience immédiate de chacun sont pris comme support ou comme objet du savoir ;
- car il y a intégration des activités éducatives dans une demande plus globale de développement de la collectivité et recouplement de l'action sociale, éducative et culturelle.

- Mais la communauté peut être prise sous un autre sens : celui d'une entreprise, et l'expérience norvégienne de démocratie industrielle révèle son appartenance aux actions de développement communautaire. Elle transforme simultanément les tâches et les responsabilités des travailleurs et les démarches de formation. Les tâches sont enrichies dans le sens d'une réduction de la parcellisation, par la possibilité d'initiatives, de critiques, de suggestions. La formation est quotidienne, faite en groupe, sur le lieu de travail, en autogestion. Les périodes d'apprentissage deviennent un second moment, celui où l'on explique ce que l'on a vécu.

La permanence de l'apprentissage, et surtout la prise en compte, dans le développement de l'individu, des facteurs pédagogiques, sociaux, organisationnels, économiques et politiques nous laissent entrevoir ce qu'est une véritable globalisation.

##### 5. En allant plus loin : la démocratie culturelle : des actions globalisantes

Mais, même dans l'expérience norvégienne et surtout à Bari, la globalité garde, pour deux raisons, quelque chose d'inachevé ; il y a projet d'action, mais celui-ci n'émane pas de la population ; il y a stratégie de mise en place de cette action de développement, mais la population risque de ne pas s'y impliquer. L'offre éducative cherche à recouvrir tous les paramètres de la demande sociale, sans qu'intervienne une discrimination dans la hiérarchie des problèmes ; mais, à Bari, les habitants continuent de savoir que les moyens de la résolution ne leur appartiennent pas. L'on peut dès lors s'interroger ; quelles motivations majeures détermineraient les individus s'ils ne perçoivent pas, dans les propositions qui leurs sont faites, les moyens d'une action efficace ? Qu'est-ce qui susciterait le passage de la passivité à la prise de conscience active et la contagion à l'échelle de la région au delà des localités volontaires ? L'incertitude pèse sur les possibles retombées de ce type de développement, sur la globalité inachevée des retours.

D'autre part - mais il n'en est précisément pas ainsi dans les cas précédents - si la formation se pliait complètement aux exigences des savoirs expérientiels, elle déterminerait et la nature même des savoirs (il y aurait alors production de savoirs» appel à la connaissance au nom de la production du savoir-pouvoir) et la nature des agents du savoir : dès lors que l'éducation cesse d'être l'instance privilégiée, dès lors qu'il n'y a plus acquisition, mais production de savoirs, la distanciation de celui qui sait disparaît, l'agent réintègre le groupe. Une telle situation caractérise la démocratie culturelle, encore que, comme on l'a déjà dit au chapitre précédent, on puisse la trouver à deux niveaux :

- ce n'est pas la population qui a l'initiative des problèmes qu'elle veut résoudre. Les animateurs "conscientisent" ; c'est le cas des écoles populaires supérieures des Pays-Bas ;
- c'est la population qui, par elle-même, prend la décision d'agir. S'il y a des animateurs, l'initiative ne leur revient en rien ; elle appartient à tous» par l'intermédiaire de ses porte-paroles non distancés du groupe ; c'est le cas de Liverpool.

Mais dans les deux cas, le développement collectif offre à chaque membre du groupe la possibilité de prendre en charge l'action de tous. La stratégie de développement est bien globale. Le terme de développement recouvre exactement le fait car il n'y a pas seulement découvertes de solutions possibles, sociales, politiques, éducatives, mais : la promotion d'une collectivité et l'extension du champ possible. Mais ce développement risque d'échapper à toute régulation, dans la mesure où il est global, c'est-à-dire

prend en compte sans hiérarchie tous les problèmes et où nul ne lui assigne un sens. La collectivité ne se donne un sens que par la médiation de l'action de développement collectif, sinon un processus de démocratie culturelle, où le projet ne se distingue plus de l'action, où l'action ne se sépare plus de l'élaboration, par un groupe, de sa propre identité ? C'est Liverpool, c'est la volonté collective de recouvrir, de conquérir une identité culturelle, mais dans cette globalité maximale se trouvent tous les germes de l'instabilité.

## CHAPITRE III

### L'ÉGALISATION DES CHANCES DANS L'ÉDUCATION DES ADULTES

Tout en rappelant que cette préoccupation ne devait pas servir d'alibi aux adversaires d'une refonte globale de l'éducation initiale et que l'objectif de l'égalisation dans une société qui s'appuierait sur l'inégalité ne serait qu'un leurre (1), depuis fort longtemps le Conseil de la Coopération Culturelle soutient la nécessité d'une égalisation maximum des chances dans l'éducation des adultes, et il s'est penché sur les expériences qui tentaient de la promouvoir.

C'est là d'ailleurs un objectif commun à toutes les expériences visitées et un problème fondamental. Toutefois, parce qu'il existe un lien très étroit entre le développement d'une éducation globale, d'une responsabilisation élevée, et la réduction des inégalités, nous ne reprendrons pas ici dans son ensemble une question dont les premières caractéristiques ont déjà été étudiées.

On observe partout une augmentation considérable des moyens mis à la disposition des adultes dans l'ordre des offres éducatives : le nombre des adultes en formation ne cesse en effet de croître. Mais un examen attentif de leurs profils sociologiques montre qu'il existe une relation de fait entre le niveau de formation antérieure, et celui des adultes qui se forment : plus on est formé, plus on est amené à étendre et à parfaire sa formation. Les publics peu formés sont, par contre, sous-représentés, parfois même exclus. Même les actions spécialement destinées à corriger les inégalités éducatives et sociales engendrées par les formations initiales ne parviennent pas à réaliser cet objectif.

Or, les législations entendent reconnaître à tous les adultes des droits égaux devant la formation continue. Pourquoi les résultats restent-ils alors, dans l'ensemble, si décevants ?

Plutôt que de nous livrer à une analyse globale et théorique de la situation, nous étudierons les causes de cet échec à travers les expériences visitées.

#### Quatre aménagements offrent théoriquement une seconde chances

Ils ont déjà été étudiés : contentons-nous de les rappeler :

1. la réduction des contraintes matérielles par la gratuité de la formation ;
2. la réduction des contraintes de temps qui peut revêtir deux formes :
  - soit des aménagements d'horaires : un exemple extrême est celui de l'"Empire State Collège", véritable université pour adultes, qui individualise l'enseignement au point que chaque "étudiant" négocie des horaires avec son tuteur, et viendra des semaines ou mois à temps plein ou à mi-temps, et quand il voudra ;
  - soit surtout les congés-éducation ;
3. la réduction des contraintes de lieu par la multiplication des lieux de formation. C'est le cas de l'"Open University" ;

(1) Le Groupe Directeur veut ici souligner qu'il refuse aussi bien le piège de la sur-détermination de la société sur l'école que celui du pédagogisme. Bien qu'ayant constaté dans de nombreux cas que les inégalités observées étaient déterminées par l'organisation sociale, il maintient sa conviction qu'un décalage est possible entre le système global de la société et le système éducatif, ce dernier pouvant exercer une certaine influence sur le premier.

4. le quatrième aménagement est lié aux efforts faits par de nombreuses universités pour permettre l'entrée des travailleurs, qu'ils soient ou non titulaires du "requis" préalable traditionnel (le "baccalauréat"). Certaines prévoient des "quota" (c'est le cas en Suède ou en Norvège).

Pour l'Université de Roskilde, un objectif prioritaire : que les étudiants soient capables de suivre avec profit des études de type universitaire. Ainsi tient-on moins compte des études régulières faites que des véritables connaissances et aptitudes des candidats à s'adapter à ce nouveau type d'enseignement. Ainsi l'appréciation des savoirs et des capacités nés de l'expérience détermine-t-elle l'admission (1). Il s'agit donc de valoriser l'expérience, mais une valorisation plus difficile dans le domaine des sciences pures que dans celui des sciences sociales. En 1974, par exemple, sur les 174 étudiants non bacheliers admis à Roskilde, 19 seulement l'étaient en sciences naturelles.

D'autres universités vont beaucoup plus loin. A l'Université de Vincennes, en France, par exemple, l'organisation des études est complètement repensée pour permettre l'accès à toutes les catégories de travailleurs. Un système d'unités capitalisables, dont l'importance pour la reprise des études par les adultes n'est plus à souligner, une guidance très développée, des méthodes pédagogiques spécifiques très diversifiées pour tenir compte de la diversification des situations des adultes, ont ainsi permis à cette Université de compter parmi ses étudiants des milliers de salariés non bacheliers.

Mais, si intéressants qu'ils soient, ces aménagements ne réduisent guère les inégalités : il y a à cela au moins deux raisons auxquelles répond la démarche de l'action collective:

1. Une première tient à l'insuffisance de l'information et de la guidance ; l'information sur les possibilités de formation dépend étroitement du niveau de formation déjà acquis. La première raison pour laquelle les personnes peu scolarisées ne profitent guère des possibilités offertes est, sans nul doute, leur ignorance à cet égard ; et même lorsque l'information leur provient, par exemple dans le cas des crédits d'heures de formation professionnelle, les entreprises ne semblent pas pressées d'appuyer leurs demandes ou d'élargir cette information.

L'expérience suédoise de démocratie éducative échappe à ces insuffisances lorsqu'elle met en place les conditions d'une information et d'une guidance collective, in-dissociées de l'activité professionnelle et de l'activité éducative. Des personnes prises dans le milieu de travail ou le milieu de résidence se chargent, après une formation spéciale, de l'information sur la formation et, pour ce faire, disposent de temps libre pris sur le temps de travail. Il s'agit pour eux de prendre contact avec les salariés de très faible niveau, de discuter de leurs souhaits de formation et de les informer sur les possibilités éducatives offertes. Dans le prolongement de cette information préalable, un centre de formation poursuit des activités d'accueil et d'orientation ; et la responsabilité de l'information et de la formation incombe aux mêmes personnes, les représentants des salariés.

De même en Italie, dans le cas des "150 heures", ce sont les organisations syndicales qui se chargent du contact avec "la base".

2. La deuxième raison, la plus importante, a déjà été soulignée, dans les deux chapitres précédents : les adultes ne sont prêts à se former que s'ils espèrent trouver une réponse à leurs problèmes dans leur situation ; si l'issue éducative n'existe pas ou s'ils n'ont pas conscience ou espoir d'en trouver une, s'ils n'attendent rien de la formation, ils la refusent. Aucune "offre de catalogues" ne peut intéresser les ouvriers, car ne pouvant pas correspondre à leur demande. La scolarisation de la formation des adultes en éloigne les faiblement scolarisés, en ce qu'elle met à l'écart les individus par rapport à leur milieu socioculturel, comme si une solution éducative pouvait remédier à une situation socio-économique de fait.

(1) En fait, là est bien la solution. Pourquoi imposer à des adultes la moindre condition pour entrer sinon celle d'être capable de "suivre les cours" ... ?

D'où l'importance de mettre les adultes en situation d'exprimer leurs attentes collectivement. C'est en ce sens que les actions collectives représentent un progrès très important. Constatant :

- l'échec de la formation individuelle comme moyen de lutte efficace contre les inégalités sociales,
- le lien entre inégalités éducatives et culturelles et inégalités sociales,
- l'influence de la place occupée par les individus ou groupes dans l'organisation sociale, sur leurs "possibilités éducatives",

et refusant l'idée que l'égalité égalise, les actions collectives se fondent sur une discrimination positive. Elles axent délibérément leurs efforts sur ceux qui normalement ne profitent pas des offres. Elles n'offrent plus des formations toutes faites, elles mettent - c'est la guidance, dans son acception nouvelle de facilitation de l'auto-analyse de ses propres besoins - les personnes en situation de se définir : elles remplacent la pseudo analyse des besoins par une démarche d'étude-participation, elles sensibilisent les gens à leurs possibilités de formation, dans une certaine mesure elles "conscientisent", en rendant les gens plus conscients à la fois de leurs possibilités et de leurs problèmes.

Une telle expression inquiète par son aspect politique. Mais toute l'éducation des adultes est "politique". Car, qui veut bien regarder la situation de façon objective sait bien que l'action éducative joue toujours un rôle d'auxiliaire politique ; elle est toujours partisane.

Et là s'impose une double constatation :

- Sauf pour certaines formations bien spécialisées, l'éducation n'est pas neutre, et celle qui se veut neutre démobilise ; plus même, l'apparente neutralité cache une volonté politique de neutralisation.

- L'éducation des adultes n'a pas en elle-même sa propre force : à Liverpool, l'énergie ne venait pas de l'éducation, mais d'une situation motivante. Ainsi, l'éducation prend-elle sa source dans des intérêts sociaux qui doivent continuer de l'alimenter : coupée de ses sources, elle n'est plus qu'un "outil". Or, un outil peut être utilisé de différentes façons. Aujourd'hui, la participation accrue des citoyens, leur volonté de savoir, leur désir de réponse à tel problème précis, entraînent de plus en plus les enseignants à adopter dans l'éducation des méthodes plus pertinentes. Mais selon quelle logique d'utilisation ?

- . une logique de "récupération" utilisera des méthodes nouvelles à seule fin de mieux intégrer les individus dans des mécanismes et des structures traditionnels : ces méthodes assureraient alors le renforcement de contrôle vieilliss;
- . une logique de "restitution" utilisera ces méthodes nouvelles pour faciliter, par exemple, une meilleure compréhension des mécanismes de l'institution éducative ; elles seront alors la clé de possibles déverrouillages.

C'est pourquoi la limite entre action collective et action politique est souvent si difficile à tracer. Il n'est pas facile de s'en convaincre que de réfléchir sur la démocratie culturelle dont nous avons déjà parlé dans les chapitres précédents, mais que nous allons voir maintenant sous son aspect d'égalisation des chances.

#### Démocratie culturelle, action éducative, action sociale, action politique

Avec la démocratie culturelle se dessine la ligne de partage entre assistance éducative et action politique, entre politique éducative et politique globale ; même lorsque l'assistance éducative développe des actions en faveur des publics déclarés prioritaires, elle ne récuse jamais le fait de leur marginalité. Elle l'accepte au contraire comme conséquence inéluctable d'un système socio-économique où la division technique du travail entraîne la division sociale, où la fonction exercée fait la valeur de chacun.

L'adjectif "prioritaire" ne s'attache pas ici à désigner l'essentiel par opposition à l'accessoire. Son sens est conjoncturel. Il énonce que l'on "fait passer avant". En ce sens, cette forme d'assistance développée auprès de populations marginales, ou plutôt situées aux points de rupture du corps social, assure un rôle de conservation.

Une politique éducative qui, à l'inverse, se fonde sur la démocratie culturelle, va s'attaquer au fait-même de la marginalisation par une politique élargie de discrimination positive. Suivant cette orientation, toute action se donne pour fonction de faire ressortir (et se donne les moyens de remédier à) la marginalisation. Ainsi prend-elle position contre la division sociale du travail ; ainsi s'attaque-t-elle aux problèmes de salaires, de logements et de santé ; ainsi ne connaît-elle d'élargissement qu'appuyée sur une certaine cohérence de l'action des pouvoirs publics.

Action éducative, action politique, entre les deux se situe en fait l'action sociale. Avec elle il ne s'agit plus de remédier au phénomène de la marginalité, mais d'exercer sur lui des régulations, voire de l'effacer en tant que problème.

L'action sociale prévoit le plus souvent de prévenir le mal et, à côté ou en deçà de la réparation (l'assistance éducative, médicale, scolaire), s'organise le système de la prévention. Le concept emprunté au langage de la criminologie et de la prévention médicale ancienne forme (1) nous renseigne assez sur la signification implicite de cette volonté de prévention. De même qu'il y a prévention de la délinquance, prévention des maladies à virus, il y aurait prévention du sous-développement culturel et, dans les trois cas, diagnostic de l'origine du mal et prescription de "vaccin". Ainsi, la prévention sociale adopte comme moyen privilégié de son action le modèle de la vaccination généralisée. Ainsi le même modèle appliqué à l'éducatif lui imposerait une systématisation de l'action selon le schéma de l'intervention médicale :

- avec la définition des besoins du public : le diagnostic ;
- avec la désignation des lieux et des modes de l'intervention : la maladie et son remède ;
- avec la mise en place d'un réseau d'éducateurs : le personnel médical.

Il y a donc un modèle médical, et, qui plus est, un modèle périmé, de l'action sociale et de l'action éducative, modèle rassurant parce qu'il présuppose que tous peuvent être soignés, c'est-à-dire réintégrés au tissu social ; un modèle où règnent en maîtres les concepts implicites de maladie et de santé, de médecin et de malade ; modèle exclusif car il semble indiquer que le bien-être social passe par l'Etat-providence. C'est le modèle de la démocratisation de la culture.

Mais cela suppose que l'on définisse en leurs lieux et places et les maux *et* les besoins de l'individu. Or, qui peut prétendre le faire, en matière éducative et culturelle, sans réduire la qualité, la spécificité de certains tissus sociaux ?

Et là se pose tout le problème des sous-cultures par rapport à la culture dominante. Y-a-t-il une "bonne culture" ? Il n'est pas question de traiter un tel problème, tant il a fait l'objet d'études et d'écrits. Contentons-nous de rappeler que, s'il faut laisser se développer les sous-cultures, il ne faut pas pour autant priver les publics marginaux de la culture de la classe dominante, car on les enfermerait.

(1) Car il faut souligner ici que les finalités de la santé publique, telles que les a définies l'OMS par exemple, s'éloignent complètement de la conception autoritaire, bureaucratique et "médiocentrique" qu'on lui a trop longtemps connue. Ces changements que les responsables de la santé ont promus, les éducateurs d'adultes ne peuvent-ils à leur tour les assumer ?

Là apparaît bien le sens de la démocratie culturelle : la culture s'exprime individuellement et collectivement par la volonté et la capacité d'assumer l'accomplissement des personnes, soit comme individualités, soit comme participants conscients d'une collectivité. Le premier pas de la démocratie culturelle est la prise de conscience individuelle et collective des potentialités intellectuelles, affectives et physiques.

Alors que la démocratisation de la culture tend soit à refuser les sous-cultures, soit, en les "légalisant", à les éliminer, la démocratie culturelle leur donne droit de développement.

Un principe de l'éducation permanente est d'englober, d'associer, de brancher les unes sur les autres, de valoriser (au sens de faire prendre conscience de leur valeur) les sous-cultures par rapport aux cultures universelles. L'éducation permanente refuse autant l'éducation sauvage seule que la permanence de l'éducation scolaire seule.

La réduction des inégalités suppose en outre la mise en oeuvre de discrimination positive pour tenir compte des inégalités socioculturelles de départ.

## CHAPITRE IV CONCLUSIONS SUR L'EDUCATION DES ADULTES

Les trois chapitres précédents soulevaient trois difficultés d'importance (1) :

- lorsque la promotion individuelle développe ses formations dans le champ de la certification, elle se scolarise ...
- lorsque cette même promotion repose sur l'attribution des "congés-formation", la liberté des contenus se restreint. Faut-il alors accepter l'enjeu de deux formes d'éducation : l'une scolarisée du côté de la promotion individuelle, l'autre plus politisée du côté du développement culturel ? C'est là posé le problème du libéralisme de nos sociétés, et de leur seuil critique de tolérance ;
- enfin, et en filigrane des questions précédentes, peut-on ne saisir entre les deux concepts de la démocratie culturelle et de la démocratisation qu'un processus d'exclusion mutuelle ?

### Pour ou contre la certification

1. Certains (2) la remettent en cause : Pourquoi ne pas la supprimer ? Sa nécessité est celle d'un instrument de sélection socio-économique, mais son usage à des fins sociales contamine tout le système éducatif. C'est l'exemple de la formation médicale : être médecin requiert certaines capacités, mais, par malthusianisme, on va éliminer bon nombre d'étudiants capables de l'être.

Par la sélection sociale, les critères de la certification ne sont-ils pas ceux d'une certaine classe ?

D'autre part, la certification comptabilise :

les résultats déterminent l'attribution des budgets ;

les "Etudiants" cherchent à obtenir des attestations et des notes.

Enfin, la certification scolarise. Sous son influence, les contenus de la formation se modifient, la relation des preneurs de formation aux animateurs devient celle des élèves au maître. Les preneurs de formation apprennent à "restituer le savoir" pour avoir les meilleures notes possibles.

Alors, disent les tenants de ce courant, pourquoi ne pas déléguer le pouvoir de certification aux employeurs, puisque de manière implicite ils le détiennent déjà ?

2. D'autres la défendent ardemment : Elle est garantie de justice et d'égalité : ses critères identiques pour tous ne dépendent pas du bon vouloir de quelques-uns ; il est même possible de les modifier : c'est là un problème de vouloir politique.

Dès lors, transmettre aux employeurs le soin de juger, serait ouvrir la porte à toutes les formes d'oppression, à toutes les injustices sociales, à tous les risques d'emploi de critères les plus invraisemblables.

La certification joue encore dans la défense des travailleurs. Des conventions collectives obligent les entreprises à recruter à certains niveaux ; toutes les organisations syndicales dans tous nos pays y sont favorables (3).

(1) qui ont été étudiées au cours de deux colloques restreints.

(2) Nous faisons ici allusion aux participants aux colloques.

(3) et c'est ce qui a amené l'ISCO, par exemple, à introduire les diplômes dans son système de formation.

N'est-elle pas encore, pour la société, le témoin du sérieux d'une formation et, pour l'étudiant, une motivation à apprendre ? (De même qu'en sport, on aime bien se voir sanctionner ses aptitudes de même pour les apprentissages théoriques et pratiques, on peut souhaiter que la certification couronne un cursus).

Enfin, dans la continuité d'un processus d'éducation permanente, les adultes doivent avoir le droit de s'insérer dans le système de formation initiale à n'importe quel niveau, et ceci grâce à des diplômes semblables à ceux de la formation initiale.

Dès lors, n'est-il pas un peu facile à ceux qui ont eu la chance d'acquérir des diplômes, de les refuser aux autres surtout lorsque tous les risques évoqués ne sont pas insurmontables ?

- Ainsi, il dépend d'une volonté politique que certification et malthusianisme ne soient pas liés ;

- ainsi, il incombe à la formation de rendre les formateurs aptes à assumer le double rôle d'animateur et de notateur. Après tout, tout le monde joue ces deux rôles : les parents avec leurs enfants, les ingénieurs avec leurs ouvriers. Pourquoi des enseignants, bien formés, ne seraient-ils pas capables de s'assumer ?

- et des objectifs définis en termes de capacités favorisent l'autonomie des formés face au formateur.

3. Quelle position prendre ? De cette problématique, nous proposons de retenir :

- que les formations individuelles, parce qu'elles préparent à des fonctions, ne sauraient échapper à des contraintes extérieures à J.a dynamique de formation ;
- que le diplôme est un droit, une défense de l'individu contre la société.

Mais, parce que la certification est dangereuse, il faut garder à son égard une vigilance extrême :

- dénoncer des améliorations qui se réduiraient à du pédagogisme : le système des unités capitalisables par exemple - par ailleurs extrêmement intéressant - ne modifie pas les inconvénients de la certification ;
- limiter la certification aux formations aboutissant à des qualifications ; empêcher qu'elle ne devienne l'objectif nécessaire ou l'issue réglementaire ;
- éviter, enfin, le risque d'une sur-valorisation (financière) de ce type de formation au détriment des autres, celles qui se dessinent hors du champ de la formation-adaptation : c'est là tout le problème du libéralisme de nos sociétés.

Faut-il faire un choix entre actions de formation Individuelle et actions collectives ?

Très nombreux sont actuellement les pays européens qui ont pour principe de subventionner "également" a priori toute institution éducative qui propose et organise des formations, c'est-à-dire de ne jeter aucune exclusive. Le marché de la formation est donc absolument libre : libres sont les demandeurs de formation de s'adresser à qui ils veulent.

N'est-ce pas là une garantie du libéralisme démocratique ? Mais un libéralisme soumis aux impératifs du budget ; il y a un "gâteau à partager", il y a "rationalisation". Tout se joue dès lors dans la répartition : et si le budget est une limite objective, les critères de la répartition répondent à des données politiques : c'est

pourquoi les ministères de l'Education Nationale choisissent-ils aujourd'hui d'écarter, à quelques exceptions près, les actions nouvelles; définissant des "actions prioritaires", ils freinent ainsi massivement toutes les autres. Nous ne dénonçons pas ici la nécessité de priorités - toute politique se fonde précisément sur des actions prioritaires. Mais la conjoncture de crise produit des glissements dans les sources de financement jusqu'à éliminer dans certains cas tous les publics qui ne sont pas prioritaires, d'où il résulte que les "demandes de la base" sont de moins en moins prises en compte (1).

Deux types de formation risquent alors d'occuper le champ de l'éducation des adultes :

- la formation individuelle et professionnelle, reconnue par l'Etat, tend à se dessiner comme rouage d'une scolarisation permanente, devenue infidèle aux principes originaux du concept de l'éducation permanente ;
- le développement culturel, parce qu'il requiert une approche plus militante et la participation de tous, connaît un développement plus politisé, mais est de plus en plus entravé par les réticences de l'Etat.

Comment d'ailleurs l'Etat serait-il prêt à financer, sans les gérer et les bureaucratiser, des actions qui contestent ses pouvoirs ? La raison financière n'est-elle pas souvent invoquée pour étouffer une expérience devenue encombrante ?

Certains pays affirment pourtant leur caractère de véritable démocratie. En Belgique, le Ministère de la Culture autorise, au terme d'un récent décret, l'administration à financer des organisations volontaires dont les objectifs sont d'assurer et de développer:

- "a. une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
- b. des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;
- c. des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique."

En Suède, le développement de certains cercles d'études répond bien à des objectifs similaires.

C'est là posé le problème du pluralisme (2). Un faux pluralisme s'exercera dans le laisser-faire (les moyens et ressources étant, de manière égale, à la disposition de tous) : ce pluralisme permissif, parce qu'il minimise ou élimine l'intervention, ne peut que favoriser une minorité.

Un autre pluralisme se souciera d'appuyer à parts égales toutes formes d'actions de formation individuelle et actions collectives, actions de formation professionnelle et actions de développement culturel. Mais il s'exercera à travers une discrimination positive (il ne se contentera plus de mettre à la disposition de tous des ressources, il privilégiera les personnes, groupes et collectivités qui, pour toutes sortes de raisons, ne les utilisent pas "normalement", les "désavantagés).

(1) alors que, d'ailleurs, dans le même temps, les formations offertes à ceux qui y ont droit, sont davantage que par le passé négociées avec eux.

(2) que nous rencontrons ici pour la première fois mais que nous retrouverons très souvent au cours de ce rapport et qui constituera, pour cette raison, un des principes fondateurs du "district" (qui fera l'objet du dernier chapitre).

## Faut-il choisir entre démocratisation de la culture et démocratie culturelle ?

Les trois chapitres précédents organisaient l'analyse séparée des deux politiques selon les critères de la participation, de la globalisation et de l'égalisation.

Or, plus qu'une opposition peut-être trop intellectuelle, ce qui semble exister entre ces deux politiques c'est un certain lien de complémentarité, comme si l'une était l'inachèvement de l'autre.

Selon que le système est orienté vers les dominants ou vers les dominés, qu'il est centralisé, scolarisé, selon qu'il est à l'inverse décentralisé, déscolarisé, selon qu'il est tourné vers les demandes individuelles ou collectives, selon qu'il est planifié ou flexible, que les groupes sont animés de façon directive par des experts ou autogérés, que les contenus sont offerts ou fonction des demandes, que les savoirs sont répétés ou "recherchés", divisés ou synthétiques, vécus ou formels, savoirs appris ou produits, transformateurs, qu'il y a évaluation externe ou auto-évaluation réinsérée dans la formation, on a affaire à la démocratisation de la culture ou à la démocratie culturelle

- En démocratisation de la culture, le système, au moins dans une certaine mesure, confisque la fonction éducative et les sociologues du loisir monopolisent la culture populaire.

- En démocratie culturelle, le processus éducatif s'enracine dans un donné socioculturel, en rupture avec le scolaire ; il ne se dissocie point d'une politique de changement social ; chacun des membres d'une collectivité s'engage ici dans sa formation.

Mais, née de l'instabilité, la démocratie culturelle ne peut durer, ne serait-ce que parce qu'elle entretient l'instabilité et qu'une population a aussi besoin de périodes stables ; ne serait-ce que parce que, trop longtemps poursuivie, elle entraînerait, à travers son refus des savoirs, un appauvrissement culturel. Et puis, elle-même requiert toujours, à un moment de son développement, le passage aux savoirs, et là réapparaît la démocratisation de la culture, mais non une démocratisation de la culture qui réintroduirait la stabilité et, avec elle, la bureaucratiation ; car elle mourrait alors, à son tour, lentement ...

Les processus qui fondent la démocratisation de la culture sont (ou peuvent être) riches, mais, pour l'être, ennui et aliènent parfois et souvent éliminent les personnes et groupes faiblement éduqués. Les processus qui fondent la démocratie culturelle dynamisent, mais après un temps s'évanouissent s'il n'y a pas dialectique entre démocratie culturelle et démocratisation de la culture. Encore faut-il que la forme de cette dernière permette la poursuite de la réflexion collective, développe "l'issue éducative", soit vécue comme une action collective.

Les expériences comme Briey ou Merlebach durent depuis 10 ans. En offrant des formations très variées, elles répondent ainsi aux critères de la démocratisation ; en organisant l'analyse des demandes par les discussions de situations-problèmes, elles peuvent permettre à tout instant le surgissement ou la reprise de la démocratie culturelle. C'est là le principe des écoles populaires supérieures hollandaises. Ne le reprendrions-nous pas à notre compte ?

## Ou ne faudrait-il pas - là serait notre proposition - offrir un véritable pluralisme ?

Un pluralisme qui se fonderait sur une structure ne rejetant a priori aucune demande, et tenterait de "répondre" à toutes les situations ; une structure qui, malgré l'évidente nécessité d'actions prioritaires, financerait et, en veillant à ce qu'aucune d'entre-elles ne se développe au détriment des autres, organiserait :

- des actions de formation individuelle, avec et sans diplôme : des actions collectives et de développement communautaire.

Une structure qui irait jusqu'à permettre, voire aider, les actions de démocratie culturelle. Une politique qui favoriserait les moins favorisés, une structure qui permettrait de répondre à toutes les demandes, qui serait à la fois cadre et logistique, tel serait le système proposé, qui serait bien la forme ultime du pluralisme. Tel serait le district socio-éducatif et culturel.

Il reste que l'un des dangers politiques du pluralisme est la reconnaissance des initiatives valables, qui se trouvent être les plus diligentes, car celles-ci expriment souvent les aspirations des catégories sociales les plus aptes à s'organiser, c'est-à-dire celles qui ont le moins besoin d'aides extérieures. Les statuts d'intervention doivent permettre - ce n'est pas facile à réaliser - de susciter les besoins même dépourvus, au départ, d'enracinement et de moyens, et de lutter contre le concept des droits acquis qui seraient reconnus comme l'expression du "mérite". C'est tout le sens de la discrimination positive.

DEUXIEME PARTIE

EDUCATION INITIALE

## CHAPITRE I

### LA PARTICIPATION DES ELEVES A LEUR FORMATION DANS LA PHASE "POST-ECOLE OBLIGATOIRE"

Dans presque tous les pays européens, l'itinéraire suivi par les jeunes de 16 à 25 ans, offre une certaine similitude :

- soit que la fin de l'enseignement obligatoire consacre la fin de toute scolarité, les jeunes entrent alors dans la vie active en y suivant ou non des formations dites d'apprentissage ;
- soit que la fin de la scolarité obligatoire ouvre à deux filières très cloisonnées, et sans lien (1) entre elles, l'une préparant à la vie professionnelle, l'autre à des études supérieures, souvent universitaires ; et ceci, dans des établissements séparés, selon des objectifs et des méthodes distincts, avec des personnels de formation différents.

Le champ ainsi délimité, qu'en est-il de la participation des élèves à leur formation ? L'analyse se poursuivra ici selon des repères identiques à cause de la participation des adultes, à quelque exception près, ou plutôt à quelque impossibilité près dans le passage à la participation collective : elle ne dépasse guère celle du groupe en formation, ici du groupe classe, la démocratie culturelle n'ayant pas son équivalent (sauf en période d'effervescence et de contestation).

Et tout d'abord, l'absence totale de participation n'est pas rare ; les élèves n'interviennent alors ni sur les contenus, ni sur les méthodes, ni sur l'organisation de leur travail. Plus même, l'orientation annuelle, inéluctable, "participe" de cette absence de participation, car l'orientation échappe aux individus et elle a quelque chose de fatal.

#### A. Quelques pas dans l'ordre de la participation individuelle

Son champ d'application reste limité : l'élève ne participe pas à son orientation ; il n'échappe pas à la trilogie : évaluation, sanction, orientation.

##### 1. Une plus grande responsabilité dans l'organisation du travail

Divers projets développent le "travail indépendant". Seuls ou en petits groupes, les élèves ont alors la responsabilité des moments de leur formation et de leurs méthodes. C'est une liberté très faible lorsque, dans le même temps, la plupart accèdent à une majorité civile (2)... civile mais non éducative ...

##### 2. Une plus grande liberté dans le choix des contenus

a) Elle s'établit entre filières et options. La responsabilité du choix n'est pas totalement absente du lycée et de l'université traditionnelle : il y a des filières scientifiques ou littéraires, sociales ou techniques, et, à l'intérieur de ces filières, des options et la nécessité pour l'élève ou l'étudiant de choisir. Un choix libre peut-être, un choix qui libère ? Non, car il est soit irréversible, soit insignifiant :

(1) S'il en existe : l'organisation des études et du système est telle que ces passerelles ne peuvent concerner qu'un nombre très faible d'étudiants.

(2) De nombreux pays accordent aujourd'hui la majorité à l'âge de 18 ans.

- irréversible, parce qu'une fois choisie, la filière exclut tout autre cheminement : ce sont des filières-tunnels, parce qu'elles déterminent le choix des options, ces options "obligatoires" dessinant alors tout le profil de la filière ;
- insignifiant, parce qu'une filière ne se situe que par rapport à ce à quoi elle conduit : l'orientation future ou mime le diplôme. La hiérarchie des valeurs pèse ici de tout son poids, et le choix se limite à des options sans impact sur l'orientation future. Choix : l'histoire de l'art, la musique et le dessin ... intérêt du choix ... mais non choix intéressant le futur !

D'autres raisons justifient d'ailleurs les limites du choix ; le diplôme, parce qu'il ouvre à l'exercice d'une profession, requiert un contenu identique pour tous, reconnu par tous ; n'est-ce pas là une affirmation égalitaire ?

b) Le projet des Kollegstufe allemandes conteste pourtant cette affirmation. C'est une expérience que nous choisissons de décrire ici bien qu'elle soit "restée à l'étude", sans doute parce qu'elle a suscité trop d'opposition. Une raison essentielle : elle prévoit la fusion des lycées professionnels ou non, et l'intégration des lycéens et des apprentis, ces derniers suivant chaque année trois mois de scolarité.

D'où une réaction en chaîne : les organisations patronales craignent de devoir entériner les compétences acquises par les apprentis, le gouvernement dissimule ses inquiétudes sous des problèmes de coût ; enfin, des organisations d'enseignants craignent une dévalorisation de la formation générale.

Il ne s'agit plus de diplôme, mais d'un profil professionnel conçu autour d'un noyau d'approfondissement professionnel. Et là, dans la définition du noyau, intervient la négociation entre élèves et enseignants ; car la composition du noyau est double : d'une part il y a des modules obligatoires (la plupart commune aux 17 profils prévus), d'autre part, à l'intérieur de modules à option, l'élève choisit ses modules ; il choisit de faire la preuve de leur utilité à l'intérieur du champ défini par le profil : c'est un choix négocié.

La réalisation d'un tel projet laisse espérer pour l'élève davantage de motivation et d'autonomie face aux savoirs ; aptitudes et intérêts déterminent les cheminements de la formation ; les possibilités d'approche des savoirs se multiplient.

Mais comme toute novation pédagogique, ce projet suppose un certain nombre de conditions préalables :

- une réflexion sur les contenus et les complémentarités des disciplines : l'élève ne doit pas choisir n'importe quoi ; c'est là tout le risque d'une formation atomisée ;
- une formation des enseignants à leur nouveau rôle à la fois de conseiller, soutien et orienteur. Ici l'orientation ne définit pas ses critères par rapport à un modèle culturel imposé, elle devient négociation entre les impératifs du projet professionnel et les goûts de chacun ;
- une préparation au choix, commencée dès le premier cycle, évitera les risques d'orientation autoritaire de la part des enseignants qui, inconsciemment, feront peser sur le choix des élèves les critères des modèles culturels. On prévoyait d'ailleurs la création d'organismes régionaux chargés d'informer parents et jeunes sur les choix, les débouchés, les modalités de travail dans les Kollegstufe ;
- enfin, l'aval doit s'associer à la réforme. Si l'université ne modifie pas, outre ses règles d'admission, ses propres contenus et ses propres modèles, L'innovation reste un leurre (1).

(1) Mais il semble que les universités aient, à l'époque du projet, accepté de rentrer dans le jeu.

### 3. Une plus grande responsabilité dans l'évaluation

Il est très rare de voir l'élève associé à son évaluation et cela s'explique en particulier par le fait que cette évaluation détermine la décision de l'orientation.

Mais cette seule explication ne suffit pas : le modèle traditionnel du savoir entraîne qu'il est apporté et donc contrôlé par l'enseignant. Comment l'élève pourrait-il dire quelque chose, comment aurait-il quelque chose à dire, sur sa propre évaluation ?

L'expérience des collèges expérimentaux de l'enseignement technique français a résolument tenté de s'opposer à ce modèle.

Une évaluation qui ne porte plus sur des savoirs mais sur les connaissances, les capacités et l'autonomie, n'est possible qu'à travers une repensée des contenus de la formation. La "pédagogie par objectifs" l'inaugure lorsqu'elle propose comme objectif d'un cours : "être capable de", le terme signifiant ici la possession d'un savoir-faire et l'autonomie par rapport à ce savoir-faire.

La participation de l'élève à l'évaluation dépend donc de deux conditions :

- une progression définie en termes d'objectifs opératoires que les élèves doivent connaître - donc des objectifs très clairs et connus de tous ;
- une autonomie de l'élève par rapport à sa formation qui lui permet de se situer, de prendre conscience de ses manques.

La nature de l'évaluation se modifie alors : une évaluation non plus ponctuelle, mais continue, indissociable de la formation qui comprend :

- une évaluation personnelle de l'élève par lui-même ; il fait le point sur lui-même : c'est un facteur de développement de l'autonomie ;
- une évaluation de l'élève par l'enseignant ; il peut ainsi situer la progression de l'élève dans tous les domaines de la formation ; il enrichit de ses remarques l'évaluation menée par l'élève ;
- une négociation permanente entre l'élève et l'enseignant permettant à l'élève de pouvoir sans cesse se situer par rapport à lui-même et aux autres, et de différencier son effort ;
- enfin, l'évaluation dernière revient à l'équipe des enseignants. Le jugement leur appartient, c'est normal, mais c'est un frein à une réelle participation, dans la mesure où il risque de renforcer la dépendance des élèves à l'égard de leurs enseignants, de limiter l'objectif de l'autonomie.

Un même enseignant forme et juge ; et même s'il n'est pas seul engagé dans la décision finale, cette évaluation constante risque fort de peser à la manière d'un contrôle, d'une mise à l'épreuve constante. Non préparé par sa formation antérieure, l'élève risque d'en concevoir une véritable angoisse, et de taire ses difficultés. L'enseignant lui-même est-il libre de développer une "pédagogie de l'erreur" lorsqu'il est à la fois formateur et juge (1) ?

L'on retrouve ici le problème de toute innovation pédagogique : la formation des maîtres : orienter sans manipuler, conseiller sans imposer un modèle, susciter la prise de responsabilité et la contestation tout en continuant de juger, ne va pas de soi. Cela requiert des qualités et une formation pédagogique très élevées.

(1) C'est un inconvénient que permet (théoriquement) d'éviter l'examen, dans la mesure où la sanction finale reste extérieure au rapport maître-élève.

### A. Une plus grande responsabilité dans l'orientation

Celle-ci n'est abordée ici que sous son aspect de la responsabilité des élèves ; nous reprendrons ce problème beaucoup plus en détail dans le chapitre égalisation des chances.

L'orientation échappe à l'élève ; il n'a pas le choix de son avenir, les autres libertés, à lui accordées, n'ont guère de signification ; or, qu'en est-il en Europe de la participation des élèves à leur orientation ?

Dans l'école obligatoire, c'est l'orientation par paliers successifs. A seize ans, l'orientation définitive divise la population scolaire :

- aux uns, le choix de poursuivre des études secondaires et supérieures,
  - aux autres le soi-disant choix immédiat ou à court terme, celui de la vie professionnelle.
- En République Fédérale d'Allemagne, même avec le projet des Kollegstufe, la voie de l'apprentissage reste imposée à la majorité.
- En Norvège de même, si la nouvelle loi accorde des années supplémentaires à certains élèves pour changer de filières, et organise le soutien des élèves, l'orientation continue de leur rester extérieure.
- En France, le choix n'est pas libre entre l'apprentissage et la formation dans les lycées professionnels (1). Dans ces mêmes lycées, l'élève se voit imposer le type de diplôme qu'il va y préparer. Les améliorations restent donc négligeables ; ce sera une meilleure information sur les possibilités du marché de l'emploi ; l'on écouterait l'élève, ainsi aura-t-il participé à la décision.

Mais, plus que d'être informé et jugé, l'élève ne doit-il pas être mis en situation de s'informer (2) et de se juger (3) lui-même ? Or cela requiert quatre réformes préalables et difficiles à mettre en oeuvre car elles remettent en cause les structures actuelles du système éducatif :

- dans le système d'orientation lui-même (4) ;
- dans les mentalités ; seule la reconnaissance de la valeur égale des contenus garantit une orientation "libre" ;
- dans l'organisation de l'école : que l'erreur cesse d'être fatale, et que l'on reconnaisse le droit à l'erreur ou au changement ;
- enfin, dans la relation du système éducatif au système de production et au marché de l'emploi, car lorsqu'un système éducatif dépend d'un système de production fondé sur la division du travail, comment peut-il tolérer une liberté de l'orientation ? Mais sur ce point aussi nous reviendrons.

### B. La participation "collective"

Ici un groupe, en tant que groupe, participe au choix des méthodes et/ou des contenus, et même à sa propre évaluation.

Nous n'avons visité qu'une seule expérience, celle de l'Université de Roskilde, dont un objectif prioritaire est (5) de développer la responsabilité des étudiants dans leur formation ; "l'aptitude à acquérir et évaluer les informations, à se juger soi-même" détermine toute l'organisation du travail.

(1) Les anciens collèges d'enseignement technique sont aujourd'hui appelés "lycées professionnels".

(2) En Suède, les élèves des lycées effectuent des stages dans les entreprises.

(3) Cf. l'expérience écossaise dont nous parlerons plus loin.

(4) Nous en parlerons à propos du problème de l'égalisation des chances.

(5) Nous devons, bien entendu, dire "était", tant il est vrai que, plus dans ce cas que dans n'importe quel autre, la situation s'est profondément modifiée.

Au début de l'année, les étudiants, par groupes d'une soixantaine (la "maison") choisissent un domaine d'études. A l'intérieur de ce domaine, des sous-groupes organisent leur formation autour d'un thème. Et cela détermine une forte participation à plusieurs niveaux.

1. Dans la définition d'un projet interdisciplinaire : participation de tous dans le choix des contenus et dans la répartition du travail, et participation entre étudiants et enseignants dans la négociation initiale : un contrat mutuel s'établit librement.

2, Dans la réalisation du projet : participation à l'évaluation indissociable de la formation (les étudiants sont totalement responsables de leur progression à l'intérieur du programme qu'ils se sont donné).

Chaque semaine les groupes consacrent plusieurs heures à discuter de ce que chacun a fait, de la façon dont le groupe doit fondre l'ensemble des travaux individuels, de ce qui reste à faire ; et en fin de semestre, les différents groupes d'une même "maison" se réunissent durant trois jours. Il y a donc toujours à la fois bilan et formation, évaluation et apprentissage.

Et l'évaluation n'a rien d'illusoire lorsqu'à la correction de l'enseignant s'ajoutent celles des étudiants : ce qui d'ailleurs n'est pas sans danger, car dans le contrôle par le groupe se pose un problème. Certes, les étudiants apprennent à prendre la responsabilité individuelle de leur formation, à planifier leur programme, à chercher leurs propres méthodes, à "se situer" en analysant ce qu'ils sont vraiment capables et ce qu'ils ont vraiment envie de faire ...

Mais l'étudiant a une autre responsabilité face au groupe : il remplit un contrat et est tenu de l'assurer (il doit par exemple rendre compte d'un livre qu'il a proposé de lire) . Mais une question se pose : son choix est-il totalement libre ? La participation collective risque en effet de se résoudre à la soumission individuelle devant le groupe : ce sont là les excès de la participation (1).

Les étudiants, rencontrés par les visiteurs, ont d'ailleurs paru adopter une attitude relativement totalitaire à l'égard de ceux "susceptibles" d'exprimer des opinions divergentes de celles de la majorité. L'absence d'un pouvoir réellement régulateur risque d'instaurer dans les groupes un certain climat d'intimidation intellectuelle, d'installer la conformité dans l'anti-conformisme, et finalement de compromettre les chances de dissémination et de succès des conceptions initiales du projet.

Par contre, l'autonomie des étudiants est limitée par l'évaluation finale qui, elle, appartient à l'extérieur. A la fin du quatrième semestre du premier cycle, les étudiants présentent l'un de leurs projet., devant une commission mixte (composée de représentants du monde professionnel et d'enseignants d'autres universités). Et cette commission juge sans appel (en cas d'échec, les étudiants peuvent seulement obtenir l'autorisation de prolonger leurs études d'un semestre). Ici la participation trouve donc sa limite, l'évaluation traditionnelle reprend ses droits.

3. Dans la gestion de l'institution au sein du conseil de l'université. Ce n'est pas la chose unique actuellement : dans la plupart des pays, les élèves ou étudiants siègent aux conseils d'administration. Mais les rôles de ces conseils restent très limités, les étudiants ne gagnent guère de pouvoir de gestion de leur vie scolaire ou universitaire.

A Roskilde, il en était autrement : la commission paritaire regroupant en proportions égales étudiants, professeurs et personnels techniques, disposait de pouvoirs considérables.

(1) qui ne se retrouvent pas seulement à Roskilde.

Les preneurs de formation avaient donc à la fois des responsabilités sur les savoirs, et sur leur vie ... encore que l'on puisse se demander si, dans ce cas, le pouvoir étudiant qui s'exprimait en conseil n'était pas le fait d'un groupe très restreint, et si, dès lors, les autres étudiants avaient plus (ou même autant) de pouvoirs que dans d'autres universités plus traditionnelles.

### C. En allant plus loin : l'autogestion de la vie scolaire

Une expérience, non visitée mais qui a fait l'objet d'un grand retentissement, mérite d'être analysée : dans un lycée d'Oslo (1) l'ensemble des enseignants, des élèves et du personnel vit en autogestion. Et ce pouvoir des élèves sur l'institution est considérable sur leur vie quotidienne. Il est même tel qu'ils peuvent, si la majorité le souhaite, fermer le lycée. (Il est vrai que, une fois le lycée fermé, un lycée "normal" le remplacera pour eux, car l'école est obligatoire).

Mais il faut noter ici que responsabilité et autonomie s'arrêtent à l'organisation de la vie scolaire, les savoirs restant imposés par l'extérieur, l'examen ne subissant aucun changement. Voilà qui limite sérieusement le pouvoir d'une liberté accordée à l'intérieur d'un système éducatif demeuré inchangé. L'expérience demeure . pourtant et elle mérite une analyse et une expérimentation élargies. Il y en a d'ailleurs plusieurs autres en Europe ainsi qu'aux U.S.A. C'est la forme "free schools" (2) mais au niveau post-secondaire. S'agit-il de démocratie éducative ? Oui : les élèves ou étudiants ne sont-ils pas acteurs véritables de leur formation et producteurs de savoirs ? Non : ils sont seulement acteurs de leur vie scolaire ou universitaire, les savoirs exigés continuent de leur échapper.

Une remarque doit être faite à propos de ces cas de "participation collective très poussée" : il ne faut pas se dissimuler le (:emps qu'elles exigent pour aboutir à des conclusions claires, pratiques et reconnues. L'expérience montre en effet que les meilleures volontés s'usent souvent dans des séances interminables et répétées. Les tentatives de rationalisation des procédures sont dénoncées comme anti-démocratiques ... et l'accusation n'est pas fautive en soi. L'ouverture totale au droit d'expression s'oppose dialectiquement à l'efficacité. Cette contradiction ne se réduit que si deux conditions sont réunies :

- la confiance mutuelle des participants ;
- un consensus suffisant sur les finalités du groupe.

Or, ces conditions sont rarement acquises dans une société d'essence conflictuelle qui, à travers les personnes et leurs pratiques sociales, se projette dans les institutions éducatives. Il faut former à la participation, ce qui ne peut se faire qu'en la pratiquant. Et sa pratique, même si elle est en avance sur la société, peut alors contribuer à la transformer, car elle aura, jusqu'à un certain point, créé des hommes nouveaux.

(1) Un lycée aux lycéens - Jorgensen - Editions du Cerf, 1975.

(2) Courant qui se développe surtout aux U.S.A., au niveau des écoles élémentaires.

## CHAPITRE II

### LA GLOBALISATION DANS LA PHASE "POST-ECOLE OBLIGATOIRE"

Dans le chapitre "globalisation dans l'éducation des adultes", nous avons distingué l'éducation dite "globalisée", une éducation imbriquée dans la vie quotidienne, mais éducation d'abord, d'une éducation "globalisante", liée à l'environnement, qui en est issue et donne des moyens d'agir sur lui, et qui nous amenait très vite au concept de "collectif" ou de "communautaire".

Une amorce éducative qui tienne compte des attentes des "étudiants", une formation qui ne se limite pas à l'éducatif, une issue éducative qui ne vise pas seulement à être capable de répondre à des questions d'examens : l'école post-obligatoire ne peut aller aussi loin ; car la certification exerce ici des contraintes drastiques, en particulier sur les contenus.

Certains aménagements, et non des moindres, sont cependant possibles : réduire la division et la monodisciplinarité des savoirs, en modifier l'approche, en permettre un enracinement meilleur dans la vie quotidienne, éviter que tous les contenus soient préfabriqués et imposés : tels sont les objectifs que se donnent de nombreuses institutions éducatives.

- Avec les lycées expérimentaux d'enseignement professionnel français (1) , une globalité améliorée à la formulation d'objectifs pédagogiques .

Paradoxalement, c'est dans ces lycées qui préparent à une qualification et qui sont donc, plus que partout ailleurs, sous la contrainte de la certification, qu'a pris naissance une des expériences les plus intéressantes. Le remplacement des examens par un contrôle continu a modifié fortement la situation.

Pour l'expérimentation, un objectif prioritaire : le formé, une fois sorti du lycée, doit être en mesure, à tout moment, de réinvestir son capital de savoirs, soit dans une nouvelle activité professionnelle, soit dans une nouvelle formation.

La progression, désormais conçue en termes d'objectifs, a modifié la situation d'apprentissage, car elle est liée à une évaluation continue qui permet- à chaque élève de mesurer le chemin parcouru et celui à parcourir.

Cette formulation d'objectifs pédagogiques implique une recherche systématique de la pluridisciplinarité. Pour poursuivre la définition des objectifs, les enseignants ont tenu d'innombrables réunions par groupes interdisciplinaires, associant d'ailleurs des professionnels. Et cette intense concertation a provoqué un décloisonnement des disciplines et une véritable modification des contenus.

D'autre part, le champ de la formation purement professionnelle s'élargit ; chaque diplôme se définit selon deux axes : un axe professionnel, variable selon la spécialité recherchée, et un axe commun à tous les diplômes, c'est l'axe "compréhension du monde contemporain" ; à partir de ces axes sont élaborés les contenus des diverses disciplines. Celles-ci ne s'alignent plus parallèlement les unes aux autres. Telles des branches partant d'un arbre, elles participent à la construction de la formation globale des deux axes. Tout en gardant leur structure propre, elles sont enseignées en tant que de besoin, pour éclairer des phénomènes globaux. La est du moins le but ... facile à décrire, beaucoup plus difficile à atteindre :

(1) que nous étudions une seconde fois, mais ici sous l'aspect de la globalité et non plus de la participation.

- problème de temps : les enseignants en manquent pour définir leurs objectifs ; et des objectifs qui seraient imposés de l'extérieur portent en eux le risque énorme de la bureaucratisation de la formation. Les élèves de leur cote, astreints à des horaires très lourds (pour "absorber" des programmes souvent beaucoup trop surchargés), manquent du temps nécessaire pour participer à la définition des objectifs ;
- problème de formation des maîtres ;
- enfin, comment définir en termes de capacités, des domaines tels que l'expression ?

Dans le projet des Kollegstufe allemandes, la globalisation relève de l'organisation des contenus et des cheminements

C'est la négociation du profil professionnel et le choix libre des options, c'est le tronc commun comprenant une formation politique et socio-économique, c'est enfin la "propédeutique" scientifique qui fonde les principes politiques à la base des nouveaux objectifs de l'enseignement.

Ainsi rien ne doit être enseigné qui se soustraie à la mise en question, à la critique de sa base de légitimation ; ainsi l'on renonce à la conception traditionnelle d'une culture générale réduite à l'apprentissage de disciplines codifiées. La formation professionnelle devient partie intégrante de la culture.

L'enseignement propédeutique doit faire en sorte que :

- les élèves soient systématiquement familiarisés avec des méthodes et des modes de raisonnement scientifique et avec des "attitudes scientifiques" indispensables (comportement rationnel, aptitude à la communication et à la coopération, créativité, etc.) ;
- le caractère social et historique de toute théorie et pratique scientifique soit dégagé et clairement défini.

Fonder la formation professionnelle sur des savoirs et la formation générale sur des pratiques, voilà incontestablement une conception globalisante de la formation.

Ne nous trouvons-nous pas ici dans une forme avancée de la globalisation ? Et n'est-ce pas d'ailleurs la raison pour laquelle, nous l'avons dit, le projet s'est trouvé en butte à tant de résistances au point de ne jamais voir le jour ? Car cette globalisation se situait bien aux trois niveaux définis précédemment :

- dans l'amorce éducative, les contenus étant pour une bonne part demandés, choisis ou négociés par les élèves ;
- dans la situation d'apprentissage, ouverte par les possibilités de choix des options libres et par le tronc commun ;
- dans l'issue éducative puisque l'institution a pour but de permettre l'action sur l'environnement (la formation devait permettre aux jeunes de comprendre comment ils pourraient plus tard "influencer la vie de leur entreprise, de leur environnement familial, social et civique").

Mais ces deux projets ou expériences, si avancés soient-ils, restent encore à l'intérieur du système. Ils ne mettent pas véritablement en cause l'école ni a fortiori sa relation à la société.

- Le Centre universitaire de Roskilde cherche à atteindre le degré le plus élevé de la globalisation

S'il y a, en sciences, des cours obligatoires, en sciences sociales rien n'est plus imposé a priori et par voie de programmation parcellaire, l'apport de connaissances, fonction traditionnelle du professeur, se fait en relation directe avec le projet de l'équipe d'étudiants et à sa demande, au moment où elle en ressent le besoin. Ces connaissances sont donc immédiatement réinvesties dans une action de recherche et de production ; les étudiants choisissant et leurs thèmes et leurs contenus et leurs livres et leurs méthodes.

L'étude des projets interdisciplinaires ne va-t-elle pas permettre de mieux cerner les problèmes de la société et de la vie ? ... surtout lorsque l'on choisit comme matière l'environnement, parce que les questions posées exigent des réponses globales.

Une des difficultés tient, sans aucun doute, à la définition du thème que l'on choisit. Trop ambitieux, trop abstrait, trop long, trop de temps pour le cerner et donc le décider ... tels sont les reproches que l'on a entendus souvent, à Roskilde même. Mais n'est-ce pas là déjà une formation et une formation très globalisante que de cerner les difficultés auxquelles on se heurte, et dans la théorie et dans la recherche des ressources, et dans la méthodologie et dans la dynamique du groupe ?

Peut-on trouver forme plus élaborée de globalisation au niveau :

- de l'amorce éducative : les étudiants ont tout à définir eux-mêmes ;
- de la situation d'apprentissage : le "non traditionnellement éducatif" est inclus dans la formation ;
- de l'issue éducative : l'objectif officiel est de rendre les étudiants aptes à analyser et à résoudre leurs propres problèmes.

En fait, cette globalité se heurte à des obstacles multiples :

- la situation géographique du centre - 30 km de Copenhague ;
- le peu de crédibilité de cette formation pour certains milieux (patronat - universitaires traditionnels), qui considèrent cette expérience comme à l'écart du réel ;
- la faible disponibilité des enseignants, occupés par l'organisation même des études ;
- enfin, dernière difficulté et non la moindre : la certification y est de règle, et avec elle son cortège de problèmes et d'obstacles.

D'autre part, la pression du groupe sur ses membres est à prendre ici en considération. Que signifie la globalité lorsque règne le climat d'intimidation dont nous avons parlé ?

Cela dit, l'expérience de Roskilde, parce qu'elle n'est pas - au Danemark - un fait isolé, qu'elle se développe à l'intérieur de tout un courant de rénovation, pose, avec le problème de la globalisation, tout le problème de l'université elle-même. Y accorde-t-on la priorité à l'apprentissage des connaissances ou à une culture critique de la société ? Une université peut-elle (ne doit-elle pas) former des gens responsables et critiques ? Ou, sous prétexte de ne pas s'isoler de la société, doit-elle rester conforme aux normes de celle-ci ? (ou plutôt à celles de sa classe dominante ?) Questions semblables à celles de la démocratie culturelle : dans une grande mesure, l'expérience de Roskilde en fait partie.

- Mais parmi d'autres façons d'aller plus loin, une mérite d'être soulignée : "l'alternance".

Même des aménagements du temps et de l'espace qui font alterner les activités, qui développent l'initiative, l'invention, la recherche, et transforment enseignants et enseignés en interlocuteurs attentifs du milieu extérieur, ne peuvent suffire à faire de l'éducation globalisée une éducation globalisante. L'obligation d'une formation professionnelle pour tous introduit certes la sphère professionnelle au sein de la vie globale. Mais cela non plus ne suffit pas pour que la vie professionnelle soit liée aux autres aspects de la vie, et, surtout, soit objet d'étude. Car la vie professionnelle ne se limite pas à l'exercice d'une technique. Car une éducation globalisante ne se limite pas à l'apprentissage de savoirs.

Une alternance peut y amener, alternance de périodes de travail dans l'appareil de production et de périodes de formation (1). Nous ne faisons qu'évoquer cette solution qui a fait l'objet de très nombreuses discussions et publications (en particulier - éducation et vie active - OCDE). Disons seulement que ce n'est pas uniquement une superposition de périodes qu'il faut prévoir. L'alternance ne sera globalisante que si les élèves peuvent à (et par) l'école expliquer ce qu'ils ont vécu - l'école est alors un second moment, celui de l'explicitation - et transformer leur expérience en savoir, en théorisant leur propre pratique.

"Rien de commun ici ni avec l'apprentissage tel qu'il existe dans certains pays européens, ni avec l'alternance telle qu'elle est utilisée dans de nombreuses universités aux USA. Une autre alternance, mais qui suppose alors des réformes politiques et sociales fondamentales, une alternance qui constitue une véritable renverse politique et sociale autant par ses exigences que par les résultats que l'on peut en espérer. Une alternance qui fait de l'école post-obligatoire le début de l'éducation des adultes au lieu de la maintenir dans l'école." (2)

(1) Les récentes législations norvégiennes sont ici intéressantes qui prévoient dès le secondaire la possibilité pour les élèves d'"alterner" et, en même temps d'ailleurs, ouvrent largement les universités aux salariés et à l'éducation des adultes.

(2) Une autre école, B. Schwartz, Flammarion, 1977.

## CHAPITRE III

### LA PARTICIPATION DANS L'ECOLE OBLIGATOIRE (1)

A la fin de la scolarité obligatoire, un très grand nombre d'élèves quittent l'école pour la vie active. S'ils ne sont pas autonomes, quelle instance y remédiera ? Si l'éducation initiale n'a pas développé en eux les capacités d'une autoformation et le désir d'apprendre, il est trop tard, et les ressources et les moyens de l'éducation permanente ne signifieront rien pour eux.

Le cycle de l'école obligatoire prend donc une grande importance dans l'ordre de l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. En ce sens, les expériences visitées révèlent toutes les modifications dans les objectifs, les contenus, les méthodes, les ressources, dans l'organisation du travail et du temps, dans l'évaluation.

Ici les mots eux-mêmes requièrent une vigilance extrême ; car la participation et la responsabilisation passent sans doute par l'individualisation de l'apprentissage, mais ne s'y arrêtent pas ; et individualiser peut très bien ne pas signifier rendre responsable de la formation.

Ainsi trop d'écoles, sous prétexte qu'elles doivent ou veulent tenir compte des réalités, imposent à l'enfant méthodes et contenus.

#### 1. participation au choix des contenus, des méthodes et de l'organisation du travail à l'école maternelle

Un objectif double préside au choix de ses orientations ; favoriser l'épanouissement de l'enfant et lui permettre de saisir son environnement. Et ceci à travers des contenus recherchés parce qu'ils facilitent l'expression et la communication (le langage, puis, dès la fin du cycle maternel, l'initiation à l'écriture et à la lecture), à travers une organisation de travail qui privilégie le socio-affectif.

Ainsi se développe une pédagogie de la liberté, d'autant plus réelle qu'aucun contenu n'est imposé, une pédagogie de l'action individuelle ; l'enfant choisit librement ses activités, parmi celles proposées.

Les maîtres, de leur côté, parce qu'ils cherchent à faciliter le développement de l'enfant, essaient d'adapter une attitude moins intervenante : il ne s'agit pas d'obtenir des comportements standards mais d'offrir une guidance, une aide personnalisée.

L'école maternelle, tant suédoise que française, répond en principe à cette description ; mais entre les objectifs affirmés et les résultats effectifs, des décalages s'opèrent, des problèmes se posent.

Ainsi, qu'en est-il du choix des contenus selon les motivations individuelles, lorsque des effectifs de 35 enfants par classe (cas assez fréquent en France) rendent impossible une véritable individualisation, et impossible aussi un soutien personnalisé du maître ?

Qu'en est-il des équipements lorsque la richesse d'une école dépend des crédits accordés par la municipalité chargée du financement : à municipalités pauvres, écoles pauvres. Or, la pédagogie de la participation requiert des ressources diversifiées (média et matériels disponibles à tout moment, multiples et combinables), mobiliers

(1) Y inclus l'école maternelle

et architecture doivent construire un espace qui organise la libre circulation et facilite la communication (l'on a vu à propos des écoles élémentaires anglaises toute l'influence de l'architecture : une pédagogie de la libre activité s'instaure difficilement dans des locaux imposant une autre configuration des conduites).

Enfin, l'école maternelle encourt le risque d'être contaminée par l'école primaire : ce frein structurel est pernicieux. Certaines classes de fin de maternelle semblent d'ailleurs amorcer un processus de sélection inavoué, mais insidieux : les maîtres ont tendance à évaluer les aptitudes de chacun, les jeux deviennent de plus en plus éducatifs, compétitifs. Un autre modèle risque peu à peu de prévaloir.

## 1.2 A l'école élémentaire

Un courant novateur se développe autour des principes de l'"open éducation" ; ce sont, entre autres, les écoles anglaises, les écoles de la Villeneuve de Grenoble.

Pour elles, un objectif politique ; la charte des enseignants de la Villeneuve en témoigne lorsqu'elle propose "d'aider l'enfant à devenir un être capable de prendre des responsabilités individuelles et collectives, de se prendre en charge, de s'engager dans un processus de formation continue".

Et cet objectif dépasse la seule situation d'apprentissage : il s'agit de susciter l'engagement responsable de l'élève dans toute sa formation et de lui donner la liberté de construire sa vie scolaire à travers une nouvelle organisation de l'apprentissage qui réintègre l'enfant dans son désir d'apprendre : car ses jeux, son existence quotidienne, nous laissent bien percevoir une volonté d'apprendre surprenante. L'école traditionnelle la mutile lorsque, dans les activités imposées, rien n'appartient plus à l'enfant ; les règles lui échappent et le jeu lui-même ne se relie en rien à son existence personnelle ; le dégoût trop souvent observé signale ici le non-engagement de l'enfant dans son éducation. C'est là qu'intervient le défi de l'école ouverte : que l'apprentissage cesse de se réduire à un processus d'inculcation et devienne formation de tout l'être, fondée sur le respect et la reconnaissance du droit à l'originalité, le choix libre des méthodes et des activités, la liberté du rythme, de l'organisation du travail, et jusqu'au choix des thèmes et des contenus : certaines écoles anglaises n'encouragent-elles pas l'apport des contenus de l'extrascolaire parce que l'élève sera davantage impliqué, motive ?

C'est tout le défi des pédagogies permissives qui laissent l'enfant libre de choisir ses activités parce qu'elles cherchent à tenir compte des ressources de chacun, à valoriser des facultés jusque là tenues à l'écart de tout apprentissage (imagination, habileté manuelle, etc.), à réaliser l'épanouissement de l'enfant et à promouvoir en lui un réel désir d'apprendre.

Cette liberté-là peut aller très loin, jusqu'au choix entre des contenus. Et c'est particulièrement là qu'elle tient du défi mais qu'elle connaît ses limites : il s'agit, en fait, davantage de choisir des activités que des contenus qui, eux, sont peu ou prou imposés par la civilisation moderne.

Choisir ses activités ne signifie pas choisir ce que l'on va apprendre, mais choisir la façon dont on va l'apprendre. Ainsi à la Villeneuve de Grenoble, dans les écoles anglaises, les apprentissages fondamentaux restent privilégiés ; il est hors de question de ne pas apprendre à lire, à écrire, d'écarter l'histoire ou la géographie. S'il y a choix, il s'exerce sur le quand et le comment, mais non sur le quoi.

Au terme de cet apprentissage, l'enfant n'aura pas moins appris, peut-être même aura-t-il appris davantage, précisément parce que la nature de l'apprentissage aura changé, mais cette liberté du "comment" ne va pas sans d'impérieuses conditions.

Seules des ressources multiples et disponibles permettent un choix réel : livres, photos, documents, objets à manipuler sont ici les supports de l'apprentissage ; l'enfant apprendra les mathématiques à la fois dans les livres et lors d'expériences personnelles sur les mesures et les objets les plus divers. Encore doit-il savoir se servir de ces supports, les utiliser comme soutien technique d'une réalisation, et. lai

intervient le maître : conseiller et guide, il devra orienter et former au choix des moyens efficaces. L'enseignant se centre davantage sur l'enfant et cherche plus à favoriser son apprentissage qu'à lui inculquer des connaissances. Sans cette "guidance", sans cette orientation et évaluation quotidiennes de l'apprentissage, la liberté risque de se résoudre à celle d'activités apparentes qui n'exprimeraient que l'inexpérience et la naïveté de l'enfant.

Mais elle comporte aussi un risque, celui d'influencer l'enfant, trop malléable pour savoir se déterminer lui-même : le processus éducatif peut bien être centré sur l'enfant, ses besoins, ses intérêts, mais le maître détient les objectifs à long terme et oriente l'activité de l'enfant vers ceux-ci. Quelle est alors la part de liberté réelle accordée à l'enfant ? Et une guidance non-directiviste ne contient-elle pas tout le danger d'un directivisme insidieux, parce qu'inconscient ?

Enfin, parce que l'action ne signifie pas du tout activisme, l'enfant doit être à tout moment conscient et des contenus à apprendre et des objectifs des activités qu'il entreprend : cela seul rend possible le travail indépendant, un travail qui requiert une évaluation constante par le maître et l'élève, par l'équipe d'enseignants et chaque membre d'un groupe : ainsi l'enfant apprendra-t-il à participer à son évaluation, à se situer dans sa progression.

Il y a donc bilan continu, de manière non systématique, toutes les demi-heures ou heures - lorsque l'élève change d'atelier - ou encore deux fois par jour. Ce bilan peut être institutionnalisé comme dans certaines écoles anglaises : le matin, le professeur, responsable de "sa classe" discute avec chaque élève de son projet, soit qu'il en refuse certains, soit qu'il se contente d'en discuter mais n'intervient pas dans la décision. Le soir, il évalue, constate les manques et peut imposer certaines tâches pour le lendemain (si l'enfant a pris du retard dans certains apprentissages). Parfois même, s'ajoute une évaluation hebdomadaire.

Ainsi se développent les stratégies novatrices de l'école ouverte, mais l'on peut se demander jusqu'où ... lorsque tant de problèmes se posent ... :

- les maîtres se sont formés ni à la fabrication des documents ou fiches d'évaluation, ni à la docimologie ; le temps leur manque, leur formation ne les a en rien préparés à ce type de pédagogie, et ce sont là deux données qui traversent la plupart des expériences visitées ;
- certaines écoles primaires sont dépourvues des ressources suffisantes ; le champ des activités se réduit alors à une improvisation des moyens, difficile pour les maîtres.

La participation elle-même risque d'osciller entre deux excès :

- elle peut masquer une illusion. Dès lors, à l'intérieur d'un système demeuré intact, elle risque de reproduire des attitudes traditionnelles rassurantes pour les parents, mais fort peu éducatives ;
- elle peut détériorer la permissivité en "laisser-faire" avec tout le risque pour l'école "ouverte" de devenir un isolât libertaire, en déséquilibre par rapport au contexte familial et social.

Ainsi parce que ces expériences attirent souvent des maîtres révoltés par toutes les pesanteurs du système traditionnel, la formation peut se dessiner hors de tout interdit, mais être aussi enfermante : l'apprentissage de l'autonomie ne passe-t-il pas par la connaissance des contraintes à assumer maintenant et plus tard ?

Plus encore : de l'absence totale de régulation, d'autres lois peuvent naître, des lois dites naturelles ; c'est au sein d'un groupe la loi du plus fort. Après deux années d'expérience peut-être trop permissives, certains enseignants de la Villeneuve allaient d'ailleurs jusqu'à demander une reprise en main des enfants, une modification des "structures d'accueil" et même des sanctions.

Enfin, comment concevoir un tel système à l'intérieur des structures éducatives traditionnelles ? C'est une fois encore posé tout le problème de l'innovation, de sa survie ou de son incidence possible ...

Qu'en est-il lorsque l'on continue de distribuer la formation en années scolaires, en classes, avec niveaux et redoublements ? Lorsque les résultats d'une pédagogie "libre" devront se confronter aux critères établis de l'évaluation traditionnelle, inévitable lorsque "l'école ouverte" débouche sur une école moyenne demeurée hors de l'innovation ?

Cela exige une réforme des structures et de l'organisation scolaire, une réflexion intense sur les contenus, sur les modes et le but de l'évaluation, sur les objectifs politiques de tout le système éducatif.

Ainsi, des perspectives telles que celle de "l'école ouverte", comme celles de toute innovation profonde, rencontrent de grandes difficultés qui, pour n'être pas insurmontables, n'en sont pas moins à prendre en compte : l'étape finale de la généralisation à tout un niveau scolaire. En effet, si, dans une première phase, la partie du corps enseignant hostile à l'innovation trouve refuge, de même que les élèves dont les parents partagent leurs vues, dans les écoles restées traditionnelles, en dernière phase, c'est donc ce noyau, le plus résistant, qui doit être réduit. Seul un "mélange" d'autorité, de stimulation, de tolérance et de compréhension peut venir à bout de cette difficulté.

### 1.3 A l'école moyenne

La participation rencontre ici de nouvelles difficultés : ce sont des contenus uni disciplinaires ; c'est, avec la proximité du passage dans le cycle secondaire, la hiérarchisation des contenus qui se renforce, le modèle culturel qui devient plus contraignant.

Si l'on valorise les matières "importantes", en général mathématiques et langue maternelle, parce qu'elles déterminent la sélection et scolaire et sociale, les sciences humaines et les langues restent au second plan ... Enfin, même si l'on parle de plus en plus du travail manuel, de la musique et des arts, ils conservent un statut tout-à-fait accessoire et secondaire.

Ainsi, lorsque le cycle d'orientation de la Basse-Saxe organise une évaluation qui ne porte plus seulement sur les savoirs, doit-il s'affronter aux modèles inscrits dans la mentalité traditionnelle.

C'est pourquoi seule une intense réflexion collective peut assurer la viabilité d'une innovation en matière de contenus (en cela les études anglaises du Schools Council sont très importantes).

## 2. Participation de l'élève à son évaluation et à son orientation

Intégrée à l'acte d'apprentissage, l'auto-évaluation agit comme facteur essentiel de développement de l'autonomie :

- parce qu'elle suppose chez l'élève une connaissance claire des objectifs de la formation ;
- parce qu'elle suppose et permet des relations négociées entre élèves et adultes ;
- parce qu'enfin, de manière constante, elle doit permettre à l'élève, nous l'avons déjà écrit, de se situer dans la courbe de sa progression.

Mais elle ne saurait suffire. Lorsque tout le champ de la liberté reste déterminé par une orientation imposée et lorsque le choix de son avenir (ici le passage dans le cycle secondaire) n'appartient pas à l'élève, l'autonomie reste un concept vide.

### 2.1 Un exemple qui va plus loin : le "cycle d'orientation" de la Basse-Saxe

A la fin du cycle, Crois orientations s'ouvrent. Le corps enseignant établit un bilan d'évaluation et conseille le choix d'une d'entre elles ; ici l'orientation est d'autant mieux acceptée qu'elle ne suscite aucun étonnement.

Mais la participation à l'orientation va-t-elle plus loin qu'une participation à la prise de décision, décision qui reste le fait du corps enseignant ?

### 2.2 L'enseignement secondaire écossais a davantage d'audace

A la sortie du cycle d'orientation, l'élève choisit lui-même ses domaines et études.

- Pendant les deux premières années» tous les élèves suivent un programme commun. Et durant cette période, l'évaluation des aptitudes revient à l'équipe d'orientation.
- La fin de la deuxième année fixe un choix quasi définitif des matières de l'orientation :
  - par les élèves : les professeurs les informent des nouvelles matières d'études. Des entretiens individuels sont organisés. Les élèves passent des examens informatisés et des tests de mesure du quotient de raisonnement verbal ;
  - avec les parents : ils se réunissent dans l'établissement et consultent les responsables des différents départements.
- La fin de la troisième année permet un réexamen du choix. Les élèves peuvent changer d'orientation s'ils ont l'impression d'avoir choisi une orientation mauvaise : le droit à l'erreur est ici reconnu : c'est là un autre élément capital et original.

L'information sur les modalités d'accès à telle ou telle formation et sur les débouchés professionnels est certes indispensable, mais peut très bien fonctionner à l'intérieur d'une orientation sélective. Ici, au contraire, la nature de l'orientation se modifie : il ne s'agit plus d'orienter l'élève, mais de faire que l'élève apprenne à "s'orienter" ; elle est totalement intégrée à l'acte éducatif, elle tend à poursuivre, à travers l'ensemble des activités scolaires, un apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité.

Cela n'est possible que grâce à un soutien à la fois psychologique et cognitif de l'élève ; pour ne rien imposer il doit se jouer dans une coopération vigilante entre élèves et éducateurs.

Mais il reste à voir comment une telle "orientation" est compatible avec une économie moderne, avec le malthusianisme des formations en aval et les contraintes financières et économiques.

### 2.3 L'école suédoise tente un véritable règlement du problème

L'orientation définitive avant l'âge de 13 ou 14 ans contribue à refuser à l'enfant la possibilité d'une véritable liberté. Plus il y a sélection précoce, plus l'enfant éprouve de la difficulté à se connaître et à se situer par rapport au choix offert.

La Suède remédie à ce danger lorsqu'elle décide de retarder l'orientation définitive à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), mais encore faut-il que le tronc commun proposé jusqu'à cet âge permette une éducation à la décision.

### 2.4 Mais l'obstacle fondamental est politique

La nature "politique" de l'orientation se relie directement aux exigences actuelles de l'appareil de production : une division technique excessive, des spécialisations pointues, une abondance de travailleurs non qualifiés, une hiérarchisation

des tâches dans l'entreprise. Alors, une orientation qui prépare à une telle insertion professionnelle peut-elle être autre que sélective ? Peut-on espérer plus : une éducation à la liberté par exemple ? Et cela nous donne encore la mesure de l'influence de toute société sur son système éducatif (1).

### 3. En allant plus loin

Ce sont là trois situations qui permettent le développement d'une participation très différente.

- Dans les cas cités, les possibilités de participation relevaient d'une liberté plus ou moins importante, parce que ces écoles se développent à l'intérieur d'un système éducatif inchangé (parce qu'il y a tous les freins de l'aval, tout le poids des modèles socioculturels).

- Certaines "free schools" choisissent de cultiver une liberté quasi totale de l'enfant face à son apprentissage, dans le libre choix des contenus et le choix libre aussi de ne "rien faire" ; et cela n'est possible que parce que ces "free schools" se développent en marge du système éducatif. Un anti-modèle se met ici en place, la fonction d'autorité "change de camp", et parfois même la fonction enseignante, voire la fonction formation disparaissent. Un maximum de liberté se dessine donc ici, mais à l'intérieur d'une structure elle-même coupée de la vie.
- D'autres catégories de "free schools" se fondent sur un principe éducatif fort différent qui contient quelque chose de politique lorsqu'elles ouvrent à une révolte contre le système éducatif et la société dont il émane.

Aucune de ces deux démarches ne correspond, il faut le dire, à nos positions.

- Malgré le contexte social et politique très différent de celui de l'Europe, nous avons choisi de donner cet autre exemple parce qu'il répond à un principe intéressant. Les Kibboutz israéliens instaurent une toute autre forme de participation. Ici l'école fait partie de la société, la formation privilégie la responsabilisation des enfants à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Programmes et méthodes restent imposés et non remis en cause. La participation se joue dans l'apprentissage des rôles sociaux. A son niveau, l'élève a déjà des responsabilités à assumer et dans l'école et hors de l'école ; c'est ainsi cultiver la conscience d'appartenir à une collectivité vis-à-vis de laquelle l'on est redevable. Entre éducateurs et enfants, dans la mesure où tous assument les contraintes et les objectifs d'un même service, se nouent des relations qui ressortent davantage des échanges entre partenaires autonomes.

Mais peut-on et doit-on concevoir ce mode de participation hors de collectivités bien spéciales et hors des moments critiques de leur histoire ?

(1) La dernière partie du document revient sur ce problème

## CHAPITRE IV

### LA GLOBALISATION DANS L'ECOLE OBLIGATOIRE

Il s'agit ici de "l'école de base" ; il s'agit encore de globalité, et le mot continue de signifier et la non-séparation et la volonté de ne pas séparer :-.

- parce que l'enfant est global dans le développement de son identité, dans son appartenance à des collectivités multiples, dans son implication à des situations de vie complexes ;
- parce que les phénomènes sont globaux - et cette globalité-là recouvre tout l'environnement, tant naturel que social.

Il y a donc là pour l'éducation un double enjeu :

- par rapport à la vie,

- c'est ne point dissocier les temps éducatifs de ceux du développement de l'enfant ;
- c'est intégrer tous les éléments de la quotidienneté ;
- c'est refuser que tout ce qui est extérieur à l'école soit considéré comme non éducatif ;
- c'est donner la primauté à une formation qui apprenne à vivre ;

- par rapport aux phénomènes, c'est une éducation qui, à travers de nouvelles approches, de nouveaux contenus, s'attache à promouvoir la capacité à saisir le réel : des connaissances applicables, des savoirs utilisables.

Or, la structure éducative dessine trop souvent ces objectifs sous le signe d'une éducation morcelée. Malgré des transformations souvent hardies, le reproche est de plus en plus souvent adressé à l'école qu'elle est un lieu coupé de la vie, un lieu où le quotidien ne passe pas ; les savoirs n'ont d'autre liaison entre eux que leur agencement au sein d'un programme très souvent encyclopédique. Ce même programme leur assigne des valeurs différentes : il y a une hiérarchie des valeurs attachées aux savoirs de l'école, véhiculés à travers des disciplines ; des savoirs divisés parce que pensés en termes de programmes. Et cette division-là reproduit dans l'école les modèles culturels de la division du travail et de la division sociale ; et ce cloisonnement est retrouvé jusqu'à l'horaire, à l'organisation imposée du travail en heures, en années.

Ce sont enfin, également trop souvent, des savoirs "préfabriqués" et l'adjectif définit assez bien la nature des contenus : des contenus dont tous les éléments sont pré-donnés, qui imposent et leur mode de transmission - le cours - et le mode de réception - l'écoute. Certes, l'environnement n'est pas tenu à l'écart de manière délibérée et systématique mais, quand on l'évoque, c'est à titre d'exemples, à la manière d'une illustration du réel.

Mais ce degré zéro de la globalité, où tout est donné, contient déjà une ébauche de ce que l'on peut et voit faire, que l'on pourrait appeler le processus de la globalisation. L'environnement passe comme facteur d'enrichissement de l'éducatif. Le problème d'un environnement éducatif ne se pose pas encore : car il y a seulement utilisation du réel, ou du moins de certaines données d'un réel transformé à la manière d'un éclairage indirect,

Mais un pas est franchi ; le monde extérieur intervient dans les exemples choisis par le professeur, dans ceux apportés par les élèves, dans la visite de l'atelier, du musée ... c'est une étape nécessaire car elle ouvre à une possible liaison savoirs-quotidien. Ce n'est qu'un premier pas dans la mesure où cet apport de l'extérieur

reste second par rapport aux savoirs ; et c'est d'ailleurs la seule amélioration - et le maximum aussi - possible à l'intérieur d'une organisation éducative demeurée inchangée, en quelque sorte un aménagement qui se développe à l'horizon de la démocratisation de la culture. Et cela ne va déjà pas sans difficulté car l'école doit pouvoir disposer d'un environnement riche en ressources immédiatement accessibles. Qu'en sera-t-il d'un environnement pauvre, éloigné des ressources culturelles ?

Faire référence à des cas précis nous a semblé ici superflu, lorsque tous les maîtres intègrent à leur rôle cet enrichissement des savoirs.

### Une première transformation : les ateliers

Plus qu'un aménagement, un nouveau type de pédagogie inaugure une rupture par rapport à la grille des savoirs imposés, préfabriqués, divisés : c'est l'organisation de l'apprentissage selon des tâches (Villeneuve de Grenoble - écoles anglaises).

L'organisation spatiale du travail se modifie, l'atelier succède à la classe : si l'existence de la classe trouve sa légitimation dans une recherche de "socialisation". elle ne sert que trop la persistance de la pratique de l'heure consacrée à telle ou telle discipline ; c'est une organisation du travail qui repose essentiellement sur la division horaire de la distribution des savoirs ; et, pour chaque groupe d'âge un programme défini.

A travers le travail en atelier, deux éléments essentiels de l'apprentissage vont évoluer :

- la structure du groupe se mobilise autour de la tâche à accomplir ; et c'est une structure qui peut être mouvante, jusqu'au "vertical grouping" de l'école anglaise qui associe des enfants d'âges différents autour d'un même travail ; un premier décroisement s'effectue ici, la compétence cesse d'être fonction de l'âge ; c'est un pas vers la socialisation, l'objectif de la tâche commune suscite le soutien mutuel, évite les risques de la compétition ;

- le temps de travail s'organise autour de la tâche ; il devient le temps d'un "faire" quelque chose. Il ne s'agit donc plus d'un emploi du temps divisé selon les impératifs des matières enseignées, mais d'un temps mobilisé selon des activités à accomplir. Ainsi l'acte d'apprendre échappe à une division temporelle artificielle. Et la disparition de cette contrainte de temps influe sur le comportement de l'élève : l'individualisation implique autonomie du rythme de progression et liberté du moment de l'apprentissage. C'est d'ailleurs l'un des objectifs des écoles dites ouvertes que de favoriser cette libre disposition de l'enfant à l'intérieur d'une certaine plage de temps : en général des matinées. Progrès très important et qui paraît simple à réaliser ; il n'en est rien et il faut signaler ici les risques nombreux et graves : celui d'une dispersion parcellisante ou celui de l'activisme, dans la mesure où l'élève peut passer d'une activité à une autre sans approfondissement, en particulier dans les classes élémentaires, parce que les méthodes pédagogiques novatrices tentent en partie d'adapter les modes de l'activité libre aux impératifs de l'apprentissage obligatoire.

Car, si à l'école maternelle la liberté du choix est totale, dans le cycle élémentaire, cette liberté connaît de fortes limites dans la mesure où l'on se préoccupe d'abord de faire acquérir certains savoirs et savoir-faire, les contenus restent donc imposés, et la part donnée aux savoirs considérés comme importants réduit les autres à la portion congrue. Il n'est que de voir la répartition habituelle entre les ateliers français, mathématiques, activités d'éveil.

Malgré ces limites, certaines expériences définissent les apprentissages en termes de tâches et le passage du "pur apprendre" au faire impose aux moments de l'apprentissage une articulation autre, une profonde modification :

- de l'amorce éducative : dans les écoles anglaises, dans le cycle d'orientation de la Basse-Saxe, dans les écoles de la Villeneuve, par exemple, le travail de l'enfant est choisi selon l'expression de ses intérêts, de ses capacités de réalisation, et de ses besoins futurs ; et l'enfant participe à ce choix ;

- de la situation d'apprentissage : il s'agit de produire ensemble quelque chose. Et cela ouvre à un cheminement différent qui passe par le savoir, le dire (savoir expliquer), le faire (savoir faire quelque chose) et, dans ce faire, il y a plus que le dire ; il y a une première application du savoir au réel, et par là-même un changement. C'est ainsi cependant que les savoirs indispensables peuvent et doivent être acquis ;

- de la nature même des savoirs appris : ceux-ci deviennent des savoirs utilisables. Parce que l'élève peut être amené à faire appel à d'autres savoirs, à les coordonner, c'est, à l'intérieur d'un contenu certes encore imposé, l'ébauche d'une moindre division des savoirs ;

- de l'attitude face aux savoirs : en ce sens, et à l'intérieur de disciplines toujours imposées, le collège de la Villeneuve, par exemple, favorise les conditions d'un "développement divergent".

C'est, en mathématiques : permettre des entrées multiples, encourager la recherche d'approches, voire la possibilité pour les élèves de créer leurs propres exercices.

C'est, en langue maternelle : produire des messages pour des média de toutes sortes, ce qui ouvre d'ailleurs à la réflexion critique sur la nature même de la communication.

Mais l'on parle ici de média ; et cela est d'importance, car individualisation de l'apprentissage et autonomie supposent la disposition de supports très diversifiés.

Les média jouent ici un double rôle : ce sont les outils de l'apprentissage, mais aussi les agents de développement de l'enfant.

- Ainsi l'apprentissage individualisé requiert une pluralité de supports diversifiés, achevés : fiches d'enseignement programmé - qui organisent les trois moments d'une démarche d'apprentissage : la compréhension, l'évaluation et formulation d'une réponse, et l'application dans un contexte différent des connaissances acquises (écoles anglaises), livres, photos, matériels de toutes sortes, tous moyens qui servent dans le passage d'un savoir verbalisé à une production, et effectuent la médiation entre appropriation individuelle et tâche à accomplir.

- Mais, parce qu'une production est requise, les média achevés qui, en quelque sorte, remplacent le maître (fiches techniques ...), vont se doubler de média moins coercitifs, moins enfermants, c'est-à-dire de média organisables autour d'une réalisation qui est celle de l'élève ou du groupe.

Ici un problème se pose : s'agit-il d'utilisation ou de production de média ? Une émission de télévision "captive", parce qu'elle est un tout, et ne permet pas à l'élève de glisser sa propre création, ses propres erreurs. C'est pourquoi à la Villeneuve de Grenoble, l'on encourage la production de média à tous les niveaux : depuis la production toute individuelle jusqu'à la participation à une émission collective ( au collège surtout, les média font partie intégrante de la réalisation de projets). Pour ce faire, l'ensemble des écoles de la Villeneuve dispose d'un centre audiovisuel. Mais c'est un problème difficile car tout se joue ici

- dans la quantité de média disponibles, d'appareils pour les produire, de personnes pour aider à produire,
- dans leur nature (média individualisant ou média de groupe, média produits ou média "réalisables"),
- dans la formation des maîtres à la maîtrise technique de la production.

Ici, apprendre signifie désormais comprendre et "prendre conscience" de ce que l'on peut, et l'on est en droit d'en espérer une mise en jeu plus intense de la personnalité individuelle. Ni l'école élémentaire ni le collège de la Villeneuve n'oublie

cet objectif essentiel : produire par soi-même, parce que le plaisir de faire ou de réussir quelque chose réalise une implication et une motivation à apprendre plus forte pour l'individu.

- C'est le pari de la liberté, mais une liberté soumise au plaisir de faire contient en filigrane le risque déjà souligné de ne faire que ce qui plaît, un risque qu'acceptent d'assumer certaines écoles. Il y a là, pour l'enfant, liberté de va-et-vient à l'intérieur de l'espace atelier, à l'intérieur du champ "activités".

- C'est le pari de la valeur du ludique, et le privilège accordé à l'action se situe dans l'exact prolongement des jeux de la maternelle, mais ne risque-t-il pas de repousser encore le passage nécessaire à des modes de pensée plus inductives, et ne va-t-il pas ainsi fonctionner comme agent de morcellement dans la mesure où un excès de liberté ne prépare pas du tout à vivre, ne serait-ce que le futur scolaire ... ?

- C'est le pari du pluridisciplinaire, au demeurant très difficile à tenir : même si, à l'école élémentaire, la formation pluridisciplinaire des maîtres le permet et que l'extension plus large des programmes le facilite, même si le courant de l'école ouverte veut établir avec l'environnement une articulation constante, les obstacles sont nombreux. Ils sont encore plus forts au collège avec l'imposition de nouvelles disciplines plus structurées et plus abstraites, avec la formation déjà spécialisée des maîtres et tout l'horizon de l'aval.

L'ouverture sur l'environnement pose d'énormes problèmes matériels et politiques. Il en résulte que l'"environnement" de l'école se limite souvent à des objets ou animaux apportés par les maîtres et les élèves à l'école.

L'orientation vécue sur le mode d'une sélection, le modèle culturel véhiculé par la société à travers les adultes : autant de freins à la liberté d'agir, au sens propre du terme.

Un premier moment de la globalisation se joue donc ici, à l'intérieur d'une situation d'apprentissage où la nécessité de la "production" suscite à l'égard des savoirs une attitude autre et favorise l'articulation possible de plusieurs contenus ; mais cette globalité est assignée à résidence dans les limites mêmes de la situation d'apprentissage car :

- les contenus restent imposés et distribués selon des valeurs inégales ;
- ils restent divisés et préfabriqués ;
- ils continuent d'alimenter seuls l'apprentissage.

#### Une transformation plus importante : les projets

Une pédagogie va plus loin dans l'ordre de la globalité ; c'est la pédagogie par projet. Le terme définit lui-même un processus entièrement nouveau qui amène à une production possible de savoirs par les élèves eux-mêmes. Lors même de la fabrication d'un projet, interviennent divers corps de connaissances que les élèves vont devoir associer entre eux et, ce faisant, ils sont amenés à produire.

Une nouvelle approche des savoirs extrêmement efficace, à condition qu'elle ne reste pas un jeu : les savoirs "utilisables" ; ce sont des savoirs utilisés autrement, non plus pensés en termes de contenus déjà divisés, mais de domaines divisibles et à l'intérieur d'un domaine (français, mathématiques, activités d'éveil). Le champ s'ouvre à d'autres découpages.

L'approche par projets impose ou permet de nouveaux contenus. A travers une interrogation plus globale, une demande qui tend à devenir multidisciplinaire, on peut pressentir une plus-value éducative : le développement de l'individu y gagne comme la compréhension des phénomènes, car la plupart des projets relèvent de l'étude de l'environnement.

Mais les difficultés sont grandes et les implications, si l'on veut réussir, sont nombreuses : utiliser n'importe quel savoir implique de reconnaître

- que tous les savoirs ont valeur égale ;
- qu'il est même possible d'en délaissier certains.

C'est là l'enjeu de la pédagogie par projet, un enjeu défini par les critères mêmes de l'évaluation : d'autant plus prégnante que la pédagogie du projet s'organise davantage au collège, plus proche de l'orientation définitive, marquée par la sélection.

Et la question des "requis" se pose alors : et qu'en est-il du tronc commun ? Reste-t-il celui des savoirs, ou peut-il être pensé en termes d'objectifs ?

C'est là tout le champ ouvert par la pédagogie du projet et, à l'intérieur de ce champ, l'on peut distinguer deux niveaux très différents :

- Ainsi au collège de la Villeneuve, il n'y a pas, officiellement du moins, des disciplines plus ou moins importantes que d'autres. Chaque élève doit participer à la réalisation de plusieurs projets. A l'intérieur des contenus se définissent des projets unidisciplinaires en mathématiques, en français, en histoire, en géographie, en sciences naturelles. Ici le savoir est compris davantage en termes de domaines (et, à l'intérieur de ce domaine, en termes de progrès réels) qu'en termes de contenus abstraits ; c'est, toujours à l'intérieur d'une grille imposée, une formulation nouvelle du savoir où l'apprentissage répond davantage à l'objectif concret : être capable de ...

- Mais en marge de ces projets disciplinaires, chaque élève consacre deux heures par semaine à un projet de son choix qui, lui, est multidisciplinaire, dont la réalisation assume une certaine globalité :

- dans le point de départ : le milieu est toute la matière du projet ; ce sont les savoirs nés de l'expérience de chacun ;
- dans la démarche : l'approche est multidisciplinaire ;
- dans l'issue éducative ; par l'ouverture à des domaines plus larges, autres que les domaines imposés (participation à des activités artistiques ou à des émissions de télévision communautaire, etc.).

Mais l'on peut s'interroger : le projet dans la multidisciplinarité n'est possible qu'à l'intérieur de savoirs tenus pour moins essentiels, ou alors essentiels d'une manière différente. Et l'on sait bien à la Villeneuve (les élèves, les enseignants, les parents) qu'il y a d'un côté les savoirs nécessaires, requis pour l'évaluation, de l'autre "les activités d'éveil", non "évaluées". Ne pas le reconnaître serait méconnaître l'influence du "modèle". La coupure entre savoirs importants et non importants, la dissociation entre le développement de l'enfant et la nécessité des apprentissages essentiels se renouvellent donc ici.

L'on ne dépasse ce niveau que lorsque la hiérarchie des valeurs attachées aux contenus disparaît ; tous les contenus ont valeurs égales et d'ailleurs d'autres contenus interviennent : c'est ce pari que tente le cycle d'orientation de Basse-Saxe, lorsqu'il choisit de privilégier dans ses programmes les sciences naturelles parce qu'elles facilitent la compréhension de l'environnement, parce qu'elles suscitent une motivation plus forte des élèves ; ce pari se retrouve lorsqu'il évalue plus sur les capacités à réaliser quelque chose (qui comme toujours supposent des avoirs) et sur la maîtrise des méthodes de travail que sur les savoirs eux-mêmes.

On ne parle plus alors de sélection, mais d'orientation ; le cycle est pris davantage comme cycle de préparation au choix, d'où une multiplication des contenus et l'accent mis sur la formation de tout l'individu. La pédagogie du projet prend vraiment ici toute sa valeur ; il peut ne plus y avoir séparation entre activités d'éveil et apprentissages, les unes favorisant et suscitant les autres, et les trois situations de globalité se présentent plus favorablement ; le point de départ :

l'expérience individuelle : ce sont des thèmes choisis dans le quotidien ; il y a irruption de la quotidienneté; les enfants sont (au moins théoriquement) impliqués dans le choix du thème, dans la répartition et la division du travail.

### En allant plus loin

La globalité connaît un développement selon deux dimensions :

- soit à l'intérieur de l'école qui privilégie la réflexion sur les méthodes de travail et l'apprentissage de la prise de décision. Ce développement est sans limites lorsque certaines écoles choisissent délibérément d'abandonner tout apprentissage. Mais quel est alors le sens de la globalité ?
- soit dans le rapport de l'école à la société – certaines "free schools" qui d'ailleurs vivent en marge de la société, utilisent les savoirs pour la critiquer. Ces écoles sont le plus souvent créées dans des localités pauvres et cherchent à restituer le pouvoir à la communauté : les parents, le plus souvent les fondateurs, jouent alors un rôle prépondérant dans la gestion, et participent à égalité avec les enseignants à l'éducation des enfants. Il y a globalité dans la mesure où les problèmes de la communauté constituent l'essentiel de la formation et où les enseignants choisissent de "conscientiser" les enfants sur leurs conditions de vie. C'est en cela que ces écoles appartiennent à la démocratie culturelle, mais c'est pour cela qu'elles sont peu durables ; et c'est probablement mieux ainsi.

## CHAPITRE V

### L'EGALISATION DES CHANCES DANS LE SYSTEME EDUCATIF INITIAL

Deux analyses préalables s'imposeraient ici : quelles sont les inégalités dont on parle ? Quelles en sont les causes ? En somme l'objet d'une recherche : il faudrait pouvoir y consacrer une série de visites spécifiques et même un ouvrage entier. Il ne s'agit là que d'un chapitre ; nous nous contenterons donc de résumer les principes de l'égalisation des chances et, à travers les expériences visitées, d'en reconnaître les applications et les problèmes.

Réduire les inégalités sociales, économiques et culturelles est un objectif clairement exprimé par les responsables des institutions visitées, et ceci à tous les niveaux de l'éducation initiale ; mais selon quels moyens, mais sous quelles conditions ? (1)

Si des principes communs organisent le changement aux différents niveaux, la spécificité des mesures impose qu'on prenne en considération successivement les situations de l'école maternelle (2), de l'école obligatoire et de l'école post-obligatoire.

#### 1. A l'école maternelle, ce sont avant tout les conditions matérielles qui sont déterminantes

Les pouvoirs publics affirment la nécessité de leur développement comme condition première d'une vraie démocratisation de l'enseignement. Cela est vrai, mais risque de rester lettre morte si un certain nombre d'éléments n'interviennent pas :

- une implantation généralisée des écoles maternelles et la disposition pour toutes de moyens égaux (moyens matériels et assistance ménagère) : il est impensable que la richesse d'une école soit fonction directe de celle de la municipalité qui l'abrite. Les écoles des zones défavorisées doivent au contraire disposer de moyens supplémentaires et la discrimination positive exercer une inégalité a contrario ;
- une réduction des effectifs : l'égalisation passe ici par un suivi attentif du comportement de l'enfant, dans ses réactions, dans ses difficultés, dans ses blocages. Comment, avec des classes surchargées, les maîtres et maîtresses pourraient-ils se libérer assez pour exercer auprès de chacun cette pédagogie de l'attention et du soutien ? Comment pourraient-ils éviter à temps qu'un blocage momentané ne se transforme en handicap ? Ainsi, des enfants présentant un retard de développement moteur souvent ne participent pas aux activités générales du groupe, et si l'on n'intervient pas pour leur proposer un moyen de réussir à leur tour quelque chose, ils vivent alors anxieusement une situation d'échec, prélude à leur futur scolaire ;

(1) La remarque faite à propos de l'éducation des adultes doit être ici renouvelée : que signifierait l'affirmation de l'égalisation dans une société qui s'appuierait sur l'inégalité ?

(2) Les "Fondements" avaient également préconisé le développement des centres de petite enfance. Nous n'en avons pas visités ; ils n'en demeurent pas moins essentiels.

- une collaboration active des parents : sans elle, la scolarisation précoce inaugure la séparation entre vie familiale et vie scolaire ; grâce à elle, les parents connaissent les (et s'associent aux) objectifs des maîtres. Ainsi la Villeneuve de Grenoble a développé une information constante des familles. Mais la participation des parents soulève aussi des difficultés : les uns *ne* viennent pas : pour ceux-là, l'école maternelle représente tout au plus une garderie ; d'autres ne se sentent pas le droit d'intervenir dans un univers qui déjà leur échappe.

Qui participe alors ? Les plus intéressés, parce que déjà les mieux informés : dans les milieux favorisés (cadres et professions libérales), on a une plus grande conscience du profit éducatif, au sens le plus large, que les enfants retirent et doivent retirer de l'école maternelle. Les autres familles y voient surtout l'avantage de décharger la mère qui travaille, et l'on pense en outre, à tort, qu'un début précoce à l'école entraînera la réussite scolaire ou professionnelle : c'est pourquoi la Villeneuve va plus loin en organisant systématiquement la prise de contact avec les parents "qui ne viennent jamais aux réunions" ;

- enfin, la continuité entre l'école maternelle et l'école élémentaire doit éviter un double danger:

- la contamination de l'école maternelle par l'école élémentaire ;
- l'amorce d'un processus de sélection inavoué dès la dernière année de l'école maternelle.

## 2. Des mesures pour l'école obligatoire. Une discrimination positive.

Dans le chapitre éducation des adultes, nous avons déjà évoqué les deux formes ou degrés possibles de l'égalisation des chances (qu'il ne faut pas confondre avec l'égalité des chances : l'égalité est un mythe, l'égalisation une volonté politique).

- Le degré inférieur : l'égalité d'accès à l'école et à ses différents niveaux suffirait pour égaliser les chances. On sait aujourd'hui que c'est, dans une très grande mesure, un leurre.

- Le degré supérieur : l'égalité de réussite ou de résultats ; il est également un mythe si l'on entend par là qu'on veut amener tous les jeunes aux niveaux supérieurs de l'université.

Mais s'il n'est pas porté à sa limite maxima, effectivement mythique, c'est cependant un objectif essentiel, le seul qui fonde la réduction des inégalités. Il signifie qu'on refuse de rejeter la responsabilité de son échec sur l'enfant lui-même, qu'on l'attribue à l'inverse en grande part à la société, à l'école et aux enseignants. Il se traduit par une éducation individualisante qui considère chaque enfant pour lui-même, qui voit en lui un être capable de réussir ; il se traduit par la discrimination positive, par une école inégale, une école qui, sans se désintéresser des élites, accepte de consacrer davantage de maîtres et de moyens aux enfants qui ont des difficultés qu'aux autres. Il se traduit par une école qui permette à chaque enfant d'aller au maximum de ses possibilités.

Un tel élargissement du concept d'égalisation implique donc de très nombreux et de très importants changements et de société et d'école.

### Et d'abord une pédagogie de soutien

Une pédagogie individualisante fondée sur le respect de l'individu, différent dans ses manières d'apprendre, dans les variations de son rythme d'apprentissage : c'est tout d'abord une nouvelle organisation du temps de travail.

Plutôt qu'en termes d'horaires et de programme, le travail scolaire s'organise en termes de progrès individuels; l'acte éducatif échappe aux contraintes de l'heure de classe, de la classe elle-même. Dès lors - et c'est là tout le pari des écoles anglaises, et des écoles ou collèges de la Villeneuve de Grenoble - l'apprentissage se réalise dans une succession de temps éducatifs. L'enfant, seul, remplit une fiche programmée de mathématiques ou de langue (1), ou reçoit un enseignement de soutien, direct ou par fiches ou films ; de petits groupes réunis selon les affinités travaillant autour d'un projet ; des groupes de niveaux se forment et l'hétérogénéité, ici voulue, aiguise l'aptitude intellectuelle.

Une progression du travail adaptée au rythme de chacun s'affirme donc comme élément d'une pédagogie de l'égalisation ; un élément essentiel, mais non suffisant lorsque, seule mise en jeu, elle risque de favoriser l'inégalité entre les élèves les plus rapides et les autres.

D'ailleurs l'individualisation du rythme rend possible ici un autre objectif : libérer les maîtres de leur rôle traditionnel. Les élèves travaillant seuls ou en groupe, aidés de documents, de média individualisants. Le rôle du maître se transforme alors : il devient guide, disponible pour être présent de manière différente, libre d'exercer une pédagogie de soutien. C'est une pédagogie de l'aide à l'intérieur de la situation d'apprentissage et sans le recours d'heures supplémentaires vécues sur le mode compensatoire. C'est une pédagogie égalisatrice qui peut emprunter diverses formes :

a) Une aide en temps : les maîtres choisiront de consacrer davantage de temps à ceux dont la progression rencontre des difficultés, de leur apporter une aide dans le choix et la détermination des cheminements de l'apprentissage : avec la pédagogie différenciée, les différences cessent d'être des inégalités, elles deviennent autant d'itinéraires du savoir. Grâce à elle, la pédagogie de soutien prend tout son sens car le maître reconnaît la spécificité de chacun, sait utiliser les différences et guide dans la recherche de l'approche la plus motivante, la plus facilitante.

Ainsi se développe une véritable pédagogie individualisante.

Mais des problèmes se posent : que l'enfant choisisse ses approches, certes, mais la possibilité du choix est-elle réelle ? Cela exige des média nombreux, variés, individualisants ; cela exige encore une formation des maîtres et la concertation constante entre les maîtres, et entre les maîtres et les élèves.

Ce type de relation, nous le retrouvons d'ailleurs dans les lycées d'enseignement professionnels français. Un véritable système de contrôle continu jalonne toute la progression jusqu'au diplôme final. Cette organisation de l'apprentissage instaure bien un suivi attentif de l'élève et une relation constante entre l'élève et le maître : les objectifs de la progression définis en termes de capacités (2), des objectifs assez clairement conçus pour être connus aussi bien des élèves que des maîtres ; ainsi l'élève prend conscience de ses problèmes et de ses difficultés ; ainsi l'évaluation intégrée à l'acte éducatif permet de mettre en oeuvre à temps un dispositif d'aide et de soutien et de déterminer si l'élève a réalisé l'objectif requis en toute autonomie ou grâce à une pédagogie de soutien.

(1) Pour tous les apprentissages, les enfants disposent de matériels didactiques individuels et variés, matériels conçus et fabriqués pour permettre à chaque enfant de comprendre et s'assurer qu'il comprend.

(2) dont nous avons dit par ailleurs toute la difficulté.

b) Une aide en encadrement qui peut revêtir diverses formes :

- encadrement de taux différent selon la force d'un groupe de niveaux constitué pour certains apprentissages, dans le cycle d'orientation en Basse-Saxe par exemple ;
- encadrement à la fois psychologique et cognitif : dans les écoles anglaises, chaque professeur est responsable d'une classe et à ce titre le tuteur des élèves. Il verra davantage et autrement les élevés en difficulté ;
- ou encore encadrement qui privilégiera certaines disciplines : les collèges de Grenoble réalisent un effort tout particulier pour l'apprentissage de la langue française par les élèves étrangers.

Ce soutien peut aller très loin, jusqu'à l'organisation de "clinics", assistance à des enfants très handicapés. En Suède, tout est mis en oeuvre pour ne pas les séparer des autres, ou seulement un minimum de temps (ainsi des écoles spéciales à encadrement intensif recevront certains enfants durant une semaine).

c) Une aide en guidance enfin : c'est ce que pratique l'enseignement écossais en développant la guidance dans l'information et dans l'apprentissage d'une certaine auto-orientation ; c'est là une mesure de discrimination positive lorsque les enfants (influencés en outre par leurs parents) des classes défavorisées hésitent à poursuivre précisément parce qu'ils ne savent pas : à valeur égale, ils hésiteront devant l'obstacle, devant la décision de pousser les études, alors que les "autres" ne se poseront même pas la question.

Toutes ces mesures supposent la disponibilité de moyens techniques et financiers. Or, les écoles visitées sont pauvres en média ; c'est là un problème évoqué plus haut, un problème crucial qui risque de compromettre toute la mise en oeuvre des pédagogies de soutien : les maîtres doivent compenser l'insuffisance des média par des cours, le temps leur manque alors pour d'autres tâches ; ils sont contraints d'abandonner l'individualisation et le soutien.

Et s'ils disposent de média nombreux, une formation est nécessaire pour apprendre à les maîtriser, à en fabriquer d'autres. Sans cela, la pédagogie de soutien risque de se résoudre en un vain mot, car elle signifie beaucoup plus qu'un mot d'ordre, elle inaugure une organisation tout autre du travail.

Autre mesure de l'égalisation des chances : retarder l'orientation et permettre les réorganisations.

Dans un certain nombre de systèmes éducatifs, il n'y a, avant l'âge de 16 ans, ni sélection, ni redoublements. Dans d'autres, un processus de sélection inavoué s'amorce très tôt, par le biais des redoublements et des retards accumulés.

Souvent, dans l'enseignement traditionnel, les deux termes ne se dissocient pas ; plus même, l'orientation est la manifestation d'une sélection inavouée. Lorsque à la fin de l'école obligatoire la sélection devrait se limiter à répartir les élèves entre ceux qui pourront poursuivre une formation longue au lycée et ceux qui ne le pourront pas, lorsque l'orientation devrait permettre le choix d'une qualification, la sélection est une orientation par l'échec, l'orientation se réduit à une illusion du choix. Et elle touche les enfants des couches sociales les plus défavorisées, parce que les critères de la sélection sont ceux d'une autre classe sociale ; elle commence très tôt et amorce presque toujours une exclusion définitive hors du champ éducatif :

- les uns ne terminent pas les cycles de l'école obligatoire (1) : éliminés dès le début ou le milieu du collège, ils quittent l'école pour la vie active, mais sans aucun diplôme ;

(1) même s'ils restent jusqu'à l'âge de fin de scolarité obligatoire.

- les autres, non autorisés à l'issue de l'école obligatoire à entrer au lycée parce qu'ils n'ont pas le niveau en langue maternelle ou en mathématiques, se voient imposer un choix négatif ; ils entrent dans l'enseignement technique par impossibilité d'autre chose. Pour l'élève, rien de plus dévalorisant, rien de moins motivant ...

De semblables mécanismes de l'orientation s'organisent autour de présupposés ambigus :

- Le temps de la scolarité obligatoire permet-il de cerner les goûts et les aptitudes de chacun ?
- Goûts et aptitudes sont-ils désormais arrêtés dans leur évolution (aucune réorientation n'est possible) ?
- Y a-t-il une information suffisante, seule condition de l'orientation ?

Plus encore : L'arbitraire de certaines capacités d'accueil et des raisons financières participent du grand partage au terme de l'école obligatoire.

Une sélection qui se développe donc dans le champ des contraintes établies par l'"aval", par le second cycle et l'université, comme si l'ensemble de la scolarité s'organisait dans le seul but de fournir à l'université les étudiants dignes d'entrer dans ses structures et de recevoir son enseignement.

Et cela continue au-delà : dans de nombreux pays, les étudiants sortent sans diplôme de l'université. Les établissements techniques susceptibles de donner aux bacheliers des qualifications précises restent trop peu nombreux. Des lors, ceux que ni ces établissements, ni l'université ne peuvent accueillir entrent dans la vie active, démunis, sans grande envie - et sans guère de possibilités - de reprendre par la suite une formation quelconque.

Ainsi il y a, d'un côté, des jeunes qui n'ont aucun choix et subissent très tôt un déterminisme où se mêlent le social, l'économique et le culturel ; de l'autre, des jeunes qui ont le droit d'espérer plus, mais se heurtent ensuite d'ailleurs à de graves déceptions : ainsi se développe un nouveau type de prolétariat : c'est par exemple le cas de l'Italie.

Certains pays tentent autre chose : la mise en place de cycles d'orientation et d'observation (1) qui, sans redoublements internes, permettent à l'élève, grâce à une pédagogie de soutien, de participer à son orientation ; mais l'amont et l'aval demeurent inchangés et l'égalisation limitée.

Les pays nordiques (2) et la Villeneuve de Grenoble vont plus loin avec la suppression de toute sélection avant la fin de l'école obligatoire, de toute "division en cycles et surtout en années niveaux", véritable course d'obstacles. Ainsi, plus de filières, plus de cycles, mais un cycle unique, mais une pédagogie de soutien intensive.

Et des freins inévitables :

- dans les mentalités : l'organisation de l'école obligatoire en un cycle unique (3) fait l'objet d'une grande incompréhension ; est-il la question que tous apprennent au même rythme ? Ne va-t-on pas faire "baisser le niveau" ? Question finalement moins redoutable qu'on ne pense quand on sait, d'après les recherches menées par

(1) Basse-Saxe, Ecosse, enseignement rénové en Belgique.

(2) En Suède, il est prévu que d'ici quelques années la quasi totalité de toutes les nouvelles classes d'âge atteindront le niveau d'entrée de l'enseignement supérieur et, d'une manière ou d'une autre, y poursuivront leurs études.

(3) Tels les C.E.S. français, les "Gesamtschulen" allemandes, les "comprehensive schools" britanniques.

l'association internationale d'évaluation (IEA), que plus la proportion du groupe d'âge fréquentant l'année terminale d'un cycle est forte, plus élevée est la moyenne des tests. Et lorsque l'on s'interroge sur les coûts de l'encadrement, oublie-t-on ce que coûtent les redoublements ?

- dans les difficultés éprouvées par les enseignants, et tous ceux des expériences visitées en témoignent : c'est le manque de temps, de moyens, c'est une formation inadéquate ;
- dans les critères et les modalités de l'orientation. Des critères intellectuels, abstraits (verbal et symbole) instaurent une sélection socialement inégale. D'où les recherches (1) menées à la Villeneuve, en Basse-Saxe, pour trouver d'autres critères de l'évaluation. Il s'agit là d'un problème politique et technique très délicat, indissociable d'un problème beaucoup plus large : celui de la fonction de l'école dans la société, et du rôle de sélection sociale assigné à l'orientation. Le rôle implicite de l'école n'est il pas de préparer les futurs travailleurs dont la société a besoin : des postes de cadres à pourvoir, mais également des tâches non qualifiées ou peu qualifiées ; et une répartition des tâches selon le cycle habituel :
  - à formation faible, travail inintéressant et/ou pénible, et salaire médiocre ;
  - à formations spécifiques, des postes d'exécutants peu responsables de leur propre travail ;
  - enfin, à formation de type universitaire, de niveau très élevé, les postes de responsabilité.

Comment alors modifier les critères de l'orientation lorsqu'elle reste dans l'étroite dépendance d'une demande sociale très contraignante (et d'ailleurs de plus en plus fluctuante) ? Car la mobilité inhérente aux conditions économiques actuelles implique que les travailleurs puissent facilement s'adapter, se reconvertir .... Et puis, comment une société peut-elle évaluer quantitativement ses besoins ?

### 3. Au-delà de l'école obligatoire une formation professionnelle pour tous

Le lycée, la formation professionnelle, ou l'apprentissage sont, le plus souvent, les trois orientations possibles. Dans les deux premiers cas, les élèves suivent une formation à plein temps ; en apprentissage, ils travaillent dans l'appareil productif et suivent dans certains pays une formation quelques heures par semaine, dans d'autres, des formations à plein temps étalées sur plusieurs semaines ou mois.

L'égalisation des chances se heurte ici à des problèmes toujours identiques : cloisonnement entre formation générale et formation professionnelle, inégalités des formations, absence de qualification pour ceux qui quittent le système avant l'université.

Certains pays cherchent alors une solution du côté d'une école unique intégrant formation générale et formation professionnelle. C'est, pour ceux des élèves suivant une formation à plein temps (2), le projet allemand de la Kollegstufe et pour tous les élèves, le projet norvégien.

(1) qu'il faudrait beaucoup développer et que le Groupe Directeur recommande au Conseil de l'Europe de réaliser.

(2) Pour les apprentis, la situation est loin d'être idéale : si pour eux le projet allemand constitue un progrès par rapport au passé, ils ne peuvent cependant guère espérer passer dans la filière des lycéens. Se pose en particulier le problème des bourses (ils craignent d'abandonner leur place dans l'entreprise et de perdre ainsi leur rémunération). Se pose aussi le problème des contenus enseignés, la porosité entre les deux systèmes étant plus théorique que pratique

Ces deux projets se construisent autour d'un double objectif :

- pour tous une formation et une qualification professionnelle : au niveau terminal de la scolarité, le jeune doit pouvoir obtenir une qualification professionnelle pour lui permettre d'avoir un statut clair et solide dans la vie active et de reprendre une formation quel que soit le niveau de scolarité, et d'entreprendre ou de poursuivre des études supérieures ;
- pour réduire les inégalités des deux formations, la fusion de la filière générale et de la filière professionnelle qui impose, au-delà des structures différentes, une repensée des principes mêmes des deux formations. La formation générale cesse d'être le privilège des élites ; la formation professionnelle, conçue comme une approche du monde technique et social, devient un élément d'une formation globale, d'une culture indissociable de la formation à la vie active. C'est en quelque sorte le projet politique d'une culture "militante".

Et ces projets vont beaucoup plus loin que les écoles dites "intégrées". Organiser l'installation de filières distinctes dans des locaux communs, prévoir des tronc communs, ne diminuent guère l'étanchéité des filières.

Ici, au contraire, les structures se modifient, une pédagogie d'aide et de tutorat vient sans cesse appuyer les insuffisances et les handicaps.

Pourtant, l'école ne peut à elle seule assurer le double rôle d'apporter à tous les jeunes une formation générale et une formation professionnelle. D'où des études - dont celle déjà citée de l'OCDE - pour voir si un système d'alternance entre l'école et le milieu professionnel ne peut offrir une solution économique intéressante. Non point une alternance calquée sur le modèle de l'"apprentissage" (alternance des moments éducatifs et des moments non éducatifs) mais un système (1) qui organise un aller et retour constant entre la théorie et la pratique, le pivot d'une pédagogie du projet réellement interdisciplinaire.

#### Et une question se pose à travers tous ces projets

A travers chaque projet, chaque expérience, nous avons reconnu la persistance d'obstacles ou problèmes qui sont en apparence toujours identiques ; ce sont par exemple :

- des problèmes de structures : toute discontinuité, parce qu'impliquant "orientation", est productrice d'inégalités sociales ; mais ces structures sont voulues par qui ?
- des problèmes de moyens :
  - des maîtres insuffisamment formés, des maîtres en nombre insuffisant ;
  - des média et des ressources en quantité insuffisante rendant impossible toute pédagogie différenciée, toute pédagogie de soutien.

Mais ces moyens sont donnés par qui ?

Ce qui est ici en cause, ce sont les choix de société : où les sociétés choisissent-elles d'investir ? Et comment ?

Car, réduire les inégalités ne consiste pas seulement , nous l'avons dit, à égaliser l'accès aux ressources, mais suppose une politique de discrimination positive.

Car, plus encore, l'organisation de l'école n'est pas indépendante des exigences du corps social (c'est tout le problème de la sélection).

(1) très rapidement évoqué dans le chapitre II, la globalisation dans la phase post école obligatoire.

Car, enfin, l'environnement social joue un rôle prépondérant :

- sur les résultats scolaires de l'enfant, et ceci à tous les niveaux ;
- sur la viabilité des projets ou des expériences. Leur développement dépend d'un environnement propice ou même tolérant. Mais cela est rare et l'on assiste le plus souvent à un processus de marginalisation.

Des lors, et face à tant de difficultés, une question se pose : les sociétés, ces sociétés qui affirment vouloir l'égalisation des chances, la veulent-elles vraiment ... ? ou lorsqu'elles disent qu'elles la veulent, est-ce alors qu'elles laissent se développer des mécanismes latents de récupération des mesures égalitaristes, mécanismes produits par les structures inégalitaires mêmes du système social ? (2)

C'est pourquoi nous avons parlé l' "apparence". Si les obstacles sont bien partout les mêmes, la manière de les affronter dans chaque pays dépend considérablement de sa volonté politique.

(2) Un exemple : si l'on supprime les filières, l'on retrouve régulièrement les enfants des classes favorisées dans celles qui préparent aux études universitaires les plus gratifiantes, et les enfants "pauvres" dans les études qui sont les impasses, les parents des classes aisées reconstituant exactement les filières qui leur plaisent, par leurs options, dans le système qui remplace ces filières. Au surplus, ils constituent un milieu culturel qui leur permet de se "reproduire" socialement par l'usage adéquat des systèmes d'études.

## CHAPITRE VI

### CONCLUSIONS SUR L'EDUCATION INITIALE

#### PARTICIPATION, GLOBALISATION, EGALISATION ET PLURALISME

##### Participation, globalisation, égalisation et liberté

La plupart des expériences visitées s'accordent sur une double option : la diversité des méthodes d'apprentissage et le choix pour les élèves de se déterminer. La question des contenus et des curricula n'est que rarement abordée. Si quelques "free-schools" vont jusqu'à s'interroger sur le fait même de l'obligation d'apprendre (n'apprendre que ce qu'on a envie d'apprendre), la liberté s'arrête avec la nécessité des apprentissages fondamentaux (apprendre à lire, à écrire, comprendre les mathématiques, est "indispensable").

Alors, qu'en est-il exactement de cette liberté du choix dont on parle tant ?

- La motivation est un facteur déterminant de l'éducation, de l'autonomie, de la participation ; à travers le choix et la discussion, l'enfant apprend l'exercice de la liberté ; mais y a-t-il compatibilité entre un "développement libre et les contraintes d'acquisition de savoirs considérés comme indispensables" ?
- La liberté de choix est facteur de globalisation dans l'approche globale qui répond aux goûts et aux aptitudes de chacun, qui utilise des cheminements divers, qui échappe au cloisonnement des disciplines. Mais, que signifie globalisation lorsque certaines disciplines sont totalement ignorées ? Et n'y a-t-il pas risque de mutilation lorsqu'au nom de la liberté du choix, l'on rejette, sans les connaître, certaines matières ?
- Enfin, l'égalisation des chances passe sans doute par le droit pour chaque enfant de choisir son cheminement, ses contenus, son rythme, ses méthodes, mais elle pose aussi le problème de l'utilisation de la liberté :
  - liberté peut-être pour les enfants d'un niveau social élevé à qui une certaine maturité intellectuelle facilitera l'exercice d'autonomie ;
  - mais liberté problématique pour les autres si elle ne s'associe pas à une pédagogie de soutien, à un refus de laxisme et d'abandon.

Reconnaître les différences certes, les accepter comme facteurs d'inégalités : non. Mais savoir les utiliser chez l'enfant comme autant de possibilités ... mais tout cela ne suffit pas ...

Qu'en est-il de la liberté de choix lorsque les contenus restent hiérarchisés et leurs valeurs attachées aux critères de la sélection ? Les élèves risquent de choisir leurs options plus en fonction de leur appartenance à leur milieu socioprofessionnel que de leurs désirs propres, avec tout le danger réapparu des filières et d'une liberté très inégale du choix : c'est un problème auquel se trouve affronté l'enseignement rénové belge. La Suède y remédie lorsqu'elle adopte le principe d'un programme commun jusqu'à la fin de l'école obligatoire, mais ce programme commun tiendra-t-il compte des goûts et des aptitudes de chacun ?

##### Quelle option pourrions-nous proposer ?

C'est là toute l'alternative. Nous proposons d'opter pour la liberté des choix, mais assortie de précautions susceptibles d'éviter l'enfermement dans des filières :

- des contenus enseignés, identiques pour tous, jusqu'au dernier cycle non compris de l'école obligatoire ;
- des options très nombreuses ; la multiplicité des combinaisons possibles évite les filières (c'est le cas du projet de la Kollegstufe). Mais cela suppose une organisation de coordination des ressources (type district). Sans elle les inégalités continuent de définir le partage entre zones pauvres et zones riches, entre zones urbaines et zones rurales ;
- une guidance intégrée à l'acte éducatif ;
- une re-modélisation des critères de sélection ;

autant de moyens qui permettent un droit à l'erreur et un changement constant.

Mais là se posent les problèmes de la crédibilité des expériences et de leur connaissance par l'extérieur : la liberté serait-elle compatible avec le "sérieux" des apprentissages ?

Que de fois n'entend-on pas accuser le laxisme de superficialité, "d'atteinte à la culture", toutes les innovations qui se permettent de réduire les apprentissages obligatoires ! L'"open education" anglaise, les écoles de la Villeneuve, le cycle d'orientation de Basse-Saxe, même la Kollegstufe (parce qu'il y a négociation) n'échappent pas à ce reproche.

Et lorsque Roskilde affirme "le droit, pour les étudiants, de ne pas apprendre certaines disciplines", la réaction est des plus méfiantes. Les administrateurs et les enseignants ont beau répondre que :

- a. dans les universités traditionnelles, on oublie presque tout ce que l'on a appris (et c'est d'ailleurs peut-être justement ce qu'il ne faut pas dire !),
- b. les problèmes étudiés, la façon de les étudier et la guidance constante des enseignants, réalisent une approche systématique de tous les savoirs,

nul n'est convaincu. D'où l'introduction de l'évaluation finale externe, dans une certaine mesure destinée à faire reconnaître la validité du diplôme par les établissements en aval, par les employeurs et par la société tout entière.

Est-il possible et souhaitable "d'aller plus loin" avec un "pluralisme institutionnel" ?

Depuis fort longtemps, existe dans la plupart des pays européens un pluralisme officiel avec, par exemple, la possibilité pour les parents d'envoyer leurs enfants soit dans les écoles publiques soit dans les écoles privées, ou de choisir entre des écoles "nouvelles" ou des écoles traditionnelles. Des groupes de parents peuvent même, sous certaines réserves, créer leurs propres écoles : il est vrai que, dans ce cas, ils ne reçoivent, en général, aucune subvention.

Sans vouloir traiter ce problème, nous avons cependant estimé utile d'en discuter la problématique (1), en prenant comme exemple le cas américain de "pluralisme institutionnel" :

La liberté de l'école ouverte ou des "free schools", facteur à la fois positif et négatif de la globalisation, de la responsabilisation, de l'égalisation ... faut-il alors laisser les parents choisir, et comment?

(1) Voir à ce sujet la très intéressante étude réalisée par l'équipe franco-québécoise du Conseil Franco-québécois pour la prospective et l'innovation en pédagogie - Delachaux et Niestlé - 1977.

Un courant nouveau naît actuellement aux U.S.A. : celui d'un pluralisme "officiel". L'innovation est toujours contestation et refus ; mais en même temps, elle exprime une diversité d'opinions : certains, à travers elle, refusent tout ou partie des principes de l'école ; d'autres refusent l'école comme une émanation d'une société qu'ils contestent. Alors plutôt que d'imposer à tous la même solution, le courant pluraliste choisit d'intégrer dans une même zone plusieurs types d'institutions.

Ce sera par exemple une école traditionnelle, une école novatrice, une école du courant école ouverte et une "free school" ; et toutes sont financées à parts égales, y compris les plus contestataires.

Un tel système dit "alternatif" veut renvoyer le problème de l'éducation à la population. Les parents doivent penser à l'éducation de leurs enfants. La réflexion permanente des adultes sur ce problème est partie intégrante de leur éducation permanente ; parce que la confrontation s'instaure, les divergences se clarifient et peut-être par là s'atténuent, parce que l'on peut espérer un engagement social des parents.

Le pluralisme ainsi exercé, s'il s'accompagne de la part de l'administration d'une éducation continue des parents, serait, selon les tenants de ce courant (1), le ferment d'une future politique éducative et sociale inscrite contre les déviations, qu'ils vont jusqu'à appeler totalitaires, d'un système monolithique.

Enfin, toujours selon les tenants de ce courant, si l'on compare cette nouvelle hypothèse au système actuel, ce dernier n'a jamais encore suscité une véritable égalisation ; le pluralisme la permettrait davantage (c'est en fait conclure un peu trop vite, lorsque l'on songe que des réformes comme celle de la Suède, qui partent du principe inverse d'une école identique pour tous, n'ont pas encore totalement fait leur preuve, et que des solutions telles que celles que nous proposons n'ont jamais trouvé d'application concrète).

N'est-ce pas par ailleurs supposer le problème résolu ? Comment, dans une telle hypothèse, se résout la question de l'égalité des chances ? Car l'innovation, lorsqu'elle se dessine, dans les "free schools" par exemple, du côté de la contestation, attire les parents les plus engagés, ceux qui précisément ont eu l'expérience de ce système qu'ils contestent. Pour les autres, l'école traditionnelle reste le modèle de la formation qu'ils n'ont pas eue. Car, à l'inverse (et les deux mouvements peuvent se produire, sans pour autant annuler leurs effets respectifs), les écoles restées les plus traditionnelles grouperont les enfants des parents qui, ayant réussi matériellement dans leur carrière, ont une tendance au conservatisme. Ces écoles seront alors celles de l'élite, et par leur composition socioculturelle, celles de la réussite. D'où d'importants risques de ségrégation.

Par contre, à travers un regroupement des enfants, non plus géographique mais idéologique, vont pouvoir se développer de petites communautés ; des cultures jusque là dominées qui trouveront alors une expression légitime, même si elle est située dans le prolongement de la situation de ségrégation de départ. Ouverture donc, mais quelle ouverture lorsque ces écoles risquent de fonctionner refermées en elles-mêmes, lorsque, entre les écoles, risquent de se nouer des oppositions graves ? Les plus défavorisées ne seront-ils pas aussi les plus idéologiquement démunis ?

Tout cela met en lumière la triple nécessité d'un pouvoir central

- vigilant sur les normes et standards, car un pluralisme qui est celui de tout permettre finit toujours par favoriser les déjà favorisés ;
- intervenant selon le principe de la discrimination positive ;
- organisant l'information et la formation des parents (spécialement les "désavantagés").

(1) Cf. étude citée dans la note précédente

## TROISIEME PARTIE

### INNOVATION ET DEVELOPPEMENTS FUTURS

## CHAPITRE I

### QUE NOUS ONT APPRIS LES EXPERIENCES VISITEES

#### EN MATIERE D'INNOVATION ?

Les expériences visitées présentent, quand on entreprend de les comparer, des différences importantes, au point qu'il est intellectuellement téméraire de tirer de leur confrontation des conclusions générales. Pourtant, le but de ce rapport étant d'identifier la présence d'un certain nombre de principes d'action communs à ces tentatives disparates, on essaiera de retrouver certains invariants qui permettent de réduire l'arbitraire des décisions de mise en oeuvre des innovations.

Un premier point commun à ces tentatives est qu'elles constituent toutes des essais pour implanter une ou plusieurs des fonctions de l'éducation (ici, "responsabilisation", "globalisation", "égalisation") à l'égard desquelles le milieu environnant ne se montre pas d'emblée favorable. On sait (1) que c'est dans ce rapport, toujours plus ou moins conflictuel, avec le système environnant que réside la spécificité de l'innovation quand on veut opposer ce concept à celui plus général de changement.

Toutes les expériences visitées incarnent à un plus ou moins grand degré un projet de modifier l'ordre des choses, même s'il ne s'agit pas de s'y laisser aller à des naïvetés volontaristes. Les auteurs de ces projets, comme ceux qui les mettent en oeuvre, savent que les changements imposés par les circonstances et les évolutions historiques déterminent le bon vouloir et le soumettent parfois à un ordre que ce bon vouloir n'a pas choisi : en ce sens, les changements précèdent l'innovation. C'est souvent après coup qu'on identifie un projet possible au sein de ce qui se présente d'abord comme le cours anonyme des choses. L'histoire des "courants" pédagogiques impose aux novateurs cette nécessaire modestie (2).

Ceci posé, il reste que des projets innovateurs sont effectivement envisagés et mis à l'essai, dans le but de contrarier ce cours des choses et d'en diriger le développement : gérer les conflits entre la zone d'innovation et son environnement (système éducatif, habitudes, préjugés, intérêts, inertie) fait partie de l'innovation, Et cette gestion induit des choix qui ne sauraient être quelconques.

Ainsi l'articulation d'un espace novateur avec le reste d'un système de production d'effets suppose que l'innovation s'effectue par plusieurs entrées possibles. La façon dont on peut pronostiquer que les facteurs d'innovation entreront en composition avec les autres éléments du champ commande le choix de ces facteurs, de leur positionnement, de leur portée "stratégique".

Ce pronostic n'est pas facile à établir, car l'action, et l'action novatrice en particulier, n'est concevable que dans la mesure d'une relative incertitude. Aussi bien est-ce souvent de façon rétrospective qu'une analyse à tendance systémique permettra de rendre compte en quoi une innovation avait des chances raisonnables de s'implanter, de se consolider, voire de faire tache d'huile et d'atteindre le seuil critique où elle peut renverser la tendance précédente, en quoi une autre innovation risquait à tout coup de se trouver marginalisée, réduite au rôle dérisoire de "faire-valoir" ou condamnée et ouvertement combattue.

(1) Cf. L'Éducateur et l'approche systémique, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1976, p. 157.

(2) Cf. Jean-Claude PASSERON, "Pédagogie et pouvoir", art. "Pédagogie", Encyclopaedia uniyersalis, vol. XII, 1972.

## I. Les différentes entrées possibles de l'innovation : leur force novatrice

Les expériences visitées tentaient d'accroître l'autonomie des étudiants en les faisant participer à leur éducation, de rendre les études plus "globales" en leur conférant une fonction plus intégrative, de diminuer les injustices de la sélection en réalisant une plus grande égalité des chances.

Ces expériences étaient évidemment fondées sur des modifications des pratiques pédagogiques et sociales. L'une changeait l'organisation du travail des élèves, l'autre les modalités d'évaluation, une autre encore les méthodes ou les structures, d'autres changeaient simultanément plusieurs de ces facteurs. Mais il ne s'agissait pas de changer n'importe quoi pour le plaisir de changer ou de suivre l'air du temps. C'était en fonction de l'objectif recherché que l'on déterminait, au moins en partie, le facteur à modifier et la nature du changement à prévoir. On peut ainsi noter a posteriori que certains changements ont eu davantage d'effets que d'autres ou que, faute d'en avoir modifié certains, les résultats n'ont pas été ceux que l'on attendait.

On peut, pour illustrer cette analyse, faire appel, après Kurt Lewin, à l'analogie physique du "champ de forces" et de sa résultante. Tout système éducatif, qu'il s'agisse d'un micro- ou d'un macro-système, qu'il s'agisse d'éducation des jeunes ou des adultes, est régi, défini par un certain nombre de paramètres ou de facteurs. Toute innovation consiste dans la modification d'un ou plusieurs de ces facteurs qui agissent "à la manière" de forces déformant un objet.

S'il n'est pas encore possible, tant s'en faut, de prédire les influences des différentes forces, nous voudrions cependant pousser le Conseil de l'Europe à promouvoir des recherches dans cette voie. Car l'analyse de ces interactions, des liens ou de l'indépendance entre les différents facteurs, est essentielle pour renseigner les innovateurs et décideurs sur les moyens et démarches pour atteindre leurs objectifs, et sur les décalages prévisibles entre objectifs recherchés et résultats probables.

L'analyse à laquelle nous nous sommes livrés à partir des 25 expériences, bien que riche déjà de résultats, est insuffisante pour être publiée, c'est la raison pour laquelle nous nous contenterons d'indiquer les directions.

La première difficulté tient à ce que les expériences pilotes portaient les unes sur des expériences effectuées, les autres sur des projets. Quelle valeur peut alors avoir une étude qui prend en compte les unes et les autres de la même manière, alors que les unes, par leur effectuation, ont déjà été confrontées à la réalité, et que les autres n'ont été que "discutées" ? Cette réserve trouve cependant sa limite, et la comparaison sa légitimation, dans le fait que nous n'avons jamais prétendu évaluer, mais analyser expériences et projets sur leurs principes.

Une autre réserve beaucoup plus importante porte sur la nature des "réformes". Les unes se situaient au niveau du micro-système, les autres étant macro-systémiques. Comment intégrer dans une comparaison et dans une même analyse certaines des expériences dont les réalisateurs sont en même temps les concepteurs et ont sur l'innovation une influence considérable, avec d'autres dont, à la limite, les réalisateurs ne sont que les exécutants plus ou moins "disciplinés" ?

En fait, bien que cette réserve soit de taille, sa portée est, elle aussi, atténuée par le fait que nos visites n'ont en général pas été effectuées "n'importe où". Les décideurs qui souhaitaient nous montrer leurs réformes choisissaient, d'ailleurs avec notre accord, des lieux "intéressants" où les exécutants étaient en fait, sinon "les concepteurs", du moins des réalisateurs convaincus, imaginatifs, créatifs. N'en étaient-ils pas alors, au moins en partie, "les créateurs" ?

Mais la difficulté essentielle est liée à l'arbitraire de la distinction entre les facteurs de l'innovation pédagogique du fait qu'ils interagissent les uns sur les autres et à l'insuffisance du terme "changement". Se contenter de dire que l'on "modifie" l'un de ces facteurs n'a pas de sens, car il y a souvent de très nombreuses formes possibles de modification.

C'est ainsi par exemple que, à un niveau d'étude déterminé, remplacer une partie de la physique par une autre - simple changement de programme - est sans commune mesure avec l'introduction, dès le plus jeune âge, des mathématiques modernes. Et ce sont bien là deux changements de contenus. La simple introduction d'exemples prétendument "réels" constitue, au même titre que l'insertion systématique de non-enseignants dans la formation et dans la gestion de l'école, une forme d'ouverture de l'école sur l'extérieur mais dont les effets sont sans commune mesure. De même, changer la relation enseignant-enseigné peut revêtir au moins trois sens :

- changer la structuration du rapport social entre enseignants et enseignés ; . modifier la nature "symbolique" de ce rapport social ;
- ou faire évaluer les interactions qui surviennent effectivement dans un groupe-classe donné, entre des personnes singulières.

Il est donc nécessaire de préciser chaque fois en quel sens l'expression "changer un facteur" est prise.

Ces réserves prises, nous avons cependant retenu neuf facteurs :

- les contenus enseignés ;
- les méthodes utilisées pour les enseigner ;
- les médias employés ;
- l'organisation et les modalités de regroupement des élèves ;
- les modalités d'évaluation ;
- la relation enseignant-enseignés ;
- les relations entre élèves ;
- les structures de l'institution éducative ;
- l'ouverture de l'institution sur l'extérieur.

Pour chaque expérience visitée, nous avons analysé les facteurs sur lesquels les promoteurs avaient (délibérément ou non) agi :

Par exemple, pour réduire les inégalités à l'école, les promoteurs avaient agi

- sur l'organisation des regroupements par l'introduction des groupes de niveau avec pédagogie de soutien (Basse-Saxe) ;
- ou sur l'évaluation en la rendant continue, en y faisant participer les élèves et en les soutenant (dans les lycées d'enseignement professionnels en France) ;
- ou sur l'organisation des regroupements (dans les écoles ouvertes anglaises ou à la Villeneuve de Grenoble), changement qui, ici, va très loin puisqu'il individualise complètement l'enseignement; met en oeuvre (c'est un de ses principes essentiels) des pédagogies différenciées et, grâce à elles, le soutient. Dans ce cas, il semble même que ce soit la relation maître-élèves qu'en premier ces écoles veulent changer en
  - .. laissant la liberté aux enfants de travailler selon leurs désirs ;
  - .. proposant aux enseignants de se "centrer sur l'élève", sur "chaque élève" beaucoup plus que sur le "savoir qu'ils enseignent" ;
  - .. cherchant à modifier la relation de l'élève au savoir en en faisant une relation de "preneur de formation".
- ou enfin sur la structure de l'école par la suppression des années-"niveaux" dans les écoles anglaises ou à la Villeneuve de Grenoble, et par la suppression des filières dans les écoles "intégrées" (Gesamtschulen, comprehensive schools) ;

Et pour réduire les inégalités dans l'éducation des adultes, les promoteurs ont agi

- sur les méthodes pédagogiques et surtout sur les méthodes d'organisation de l'offre éducative, par exemple dans les Volkshochschulen ou les cercles d'études suédois où l'égalisation est recherchée par le biais d'une offre éducative très large ;

- ou simultanément sur l'organisation et l'ouverture sur l'extérieur, et le cas de l'Impérial State Collège de New York est intéressant à analyser. Constatant que, sauf ceux qui ont des moyens financiers élevés, les adultes qui travaillent ne peuvent se libérer, ils ont, nous l'avons dit, complètement individualisé "temporellement" l'enseignement, l'adulte travaillant par contrat individuel, venant quand il le peut et le souhaite. Mais le collège a vite compris que les adultes de faibles niveaux ne viendraient se former que si leur formation était liée à leur vie quotidienne, que le programme de chaque étudiant devrait être lié à son expérience passée et présente, acceptant ainsi que les savoirs, bien que consacrant des diplômes "officiels", varieraient d'un individu à l'autre ;
- . ou enfin, sur le "type de savoirs" proposés, des savoirs qui permettent le savoir-pouvoir agir collectivement, des savoirs dont l'issue éducative soit clairement perceptible pour les formés. C'est ce que visent les actions collectives.

Ces exemples montrent assez que l'analyse par facteurs est formelle et qu'il est donc bien nécessaire de préciser chaque fois la nature du changement.

Mais ils apportent deux autres réflexions qui devraient précisément orienter les recherches futures :

- il existe incontestablement des seuils en deçà desquels le changement d'un facteur est en fait sans influence sur la modification attendue et au delà desquels, à l'inverse, la "situation" est réellement transformée ;
- il existe par ailleurs des relations entre les "forces" ou changements.

Dans de nombreuses expériences, nous avons constaté la nécessité de surimposer certains changements à d'autres qui sont plus directement exigés par telle ou telle réforme ou innovation. Par exemple, vouloir transformer la relation maître-élèves dans le sens d'une centration du maître sur chaque élève ne peut se faire sans une individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire sans un changement de l'organisation des regroupements. L'inverse n'est pas vrai ; l'individualisation dans l'organisation des apprentissages, si elle affecte la relation maître-élèves (l'enseignant parlera plus souvent à l'élève et, parce qu'il modifiera son mode de travail, il sera tout naturellement enclin à modifier son comportement), elle n'implique pas une attitude moins directive de la part de l'enseignant.

Certains changements en induisent d'autres : il existe donc, entre facteurs, tout un faisceau de relations de cause à effet

Ainsi l'impact des facteurs sur le développement de l'éducation permanente varie beaucoup. Ainsi certains changements en entraînent ou en bloquent d'autres. Connaître les relations entre les facteurs et leur impact doit faciliter la tâche et les réflexions des novateurs, leur permettre "d'aller plus loin".

L'usage des graphes est ici fort utile, facilitant et l'analyse individuelle de chaque cas et l'analyse globale des relations des facteurs entre eux.

Illustrons cela par l'exemple des écoles ouvertes anglaises.

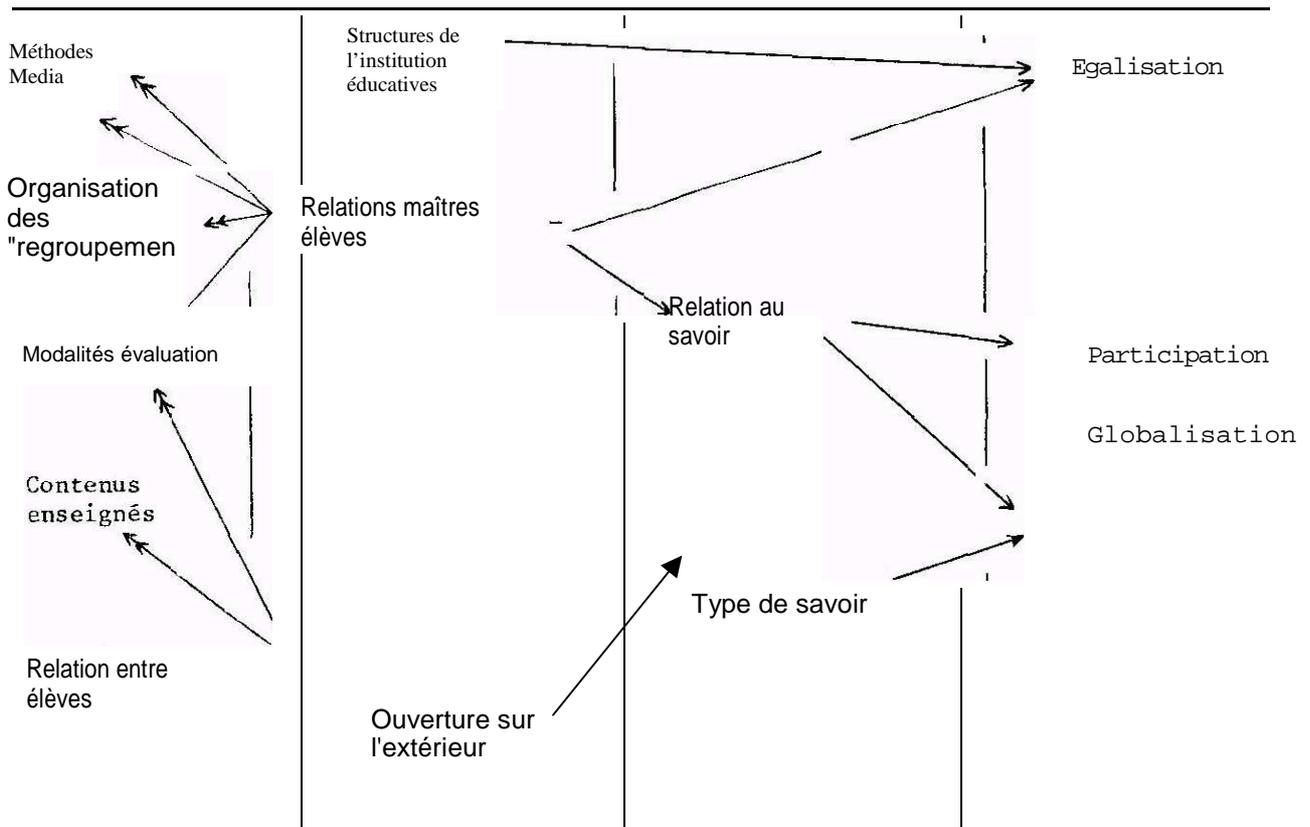
Le lecteur est invité à commencer la lecture du tableau par la colonne 4.  
Il y verra les 3 objectifs recherchés.

changements  
"indirects"  
nécessaires  
1

changements  
"directs"  
2

objectifs  
"intermédiaires"  
3

objectifs  
recherchés  
4



La flèche → indique "influe sur"

La flèche →> indique "suppose le changement de "

La colonne 2 indique les 3 facteurs sur lesquels l'école ouverte cherche à agir. Par la modification des structures éducatives, elle change les structures de l'institution, en éliminant la sélection et les "années-niveaux". Par le changement de la relation maîtres-élèves., elle propose à ses enseignants de se centrer sur chaque élève, en introduisant ainsi pédagogies différencié es et pédagogie de soutien. Enfin, elle s'ouvre sur l'extérieur. L'égalisation des chances est améliorée par la conjonction du changement de relations maîtres-élèves et le changement des structures, la participation par le changement des relations maîtres-élèves et la globalisation par la conjonction relations maîtres-élèves et ouverture.

La colonne 1 donne la liste des facteurs qu'il est nécessaire de changer si l'on veut que les changements directs soient efficaces.

La colonne 3 représente les "objectifs intermédiaires", c'est-à-dire liés à l'égalisation, à la participation et à la globalisation.

Nous ne décrivons pas plus avant cette analyse. Nous noterons cependant que ses possibilités d'utilisation seraient accrues si l'on y distinguait des niveaux "spatiaux" :

- le niveau de la situation d'apprentissage, où se situe l'expérimentation pédagogique, où peuvent agir le professeur et l'animateur ;
- le niveau de l'institution, avec le groupe classe, où peuvent se jouer les possibles modifications organisationnelles, où intervient la "direction de l'école" ;
- le niveau du réseau institutionnel et de la société globale, où l'on passe de l'expérimentation au changement de structure, et l'on tombe là sous l'influence du "politique".

Mais nous n'avons voulu ici qu'indiquer des possibilités de recherche. Celle-ci reste à faire et nous espérons que le Conseil de l'Europe en assurera le développement.

## 2. Comment dépasser les obstacles au développement de l'innovation ?

Au terme de ces années d'étude, il serait malhonnête de taire une évidence. Nombreuses sont les expériences visitées qui, en raison d'obstacles très prégnants, sont mortes (ou moribondes), purement et simplement éliminées, ou n'ont finalement jamais vu le jour, ou enfin sont ou sont devenues très différentes de l'intention initiale.

Or, ces obstacles, nos rapports intérimaires le soulignaient clairement, étaient (sous la réserve déjà exprimée de la volonté donc de la manière avec laquelle les différents pays les affrontaient) toujours les mêmes : il est de ce fait, possible d'en faire la problématique.

### 2.1 La stratégie de l'innovation et son lieu de départ

Schématiquement, on peut considérer quatre situations :

Ainsi,

- pour l'école : le cycle d'orientation en Basse-Saxe, les écoles polyvalentes d'Irlande, la Kollegstufe en Nord-Rhein-Westphalie, la réforme du secondaire en Norvège ;
- pour les adultes : les Volkshochschulen allemandes, qui, bien que délibérément créées en marge du système éducatif initial, constituent un "système public" d'éducation d'adultes.

et souvent même la téléguide, la "protégeant" par des institutions de recherche et par le label "expérimental". C'est le cas des lycées professionnels français ou du C.E.S. de la Villeneuve ; les écoles anglaises sont elles aussi "protégées" par la décentralisation.

c) L'innovation est extérieure au système, mais cependant financée par l'Etat. C'est le cas des actions collectives françaises ou des écoles populaires hollandaises.

d) L'innovation se développe en-dehors, voire contre le système. C'est le cas des "free schools" et de l'action de Liverpool.

Or, le développement des innovations est étroitement lié à la situation respective des novateurs et de l'administration (laquelle, même dans les pays décentralisés, ne peut rester indifférente, responsable qu'elle est, vis-à-vis de la population et des pouvoirs politiques, de l'efficacité et du coût du système global). Et, au démarrage, toute innovation engendre toujours une "baisse d'efficacité" d'autant plus importante que l'évaluation se fait en fonction des normes que le nouveau projet prétend précisément combattre.

Ainsi, parce qu'elle est contestation, l'innovation crée des problèmes, et l'administration se fait l'écho des réactions du "public" (parents, enseignants, institutions voisines, ou responsables de l'appareil de production). Ainsi se pose de la façon la plus claire le problème des relations du système éducatif au système social. Pour leur survie, toutes les innovations dépendent très fortement du degré de tolérance et d'ouverture au changement de l'environnement.

L'administration a de grandes difficultés à s'informer sur les expériences en cours, et donc à informer le public - ne serait-ce que parce que les novateurs, pressés qu'ils sont de réaliser, ne se hâtent pas d'expliquer ce qu'ils font.

De plus, l'administration comprend mal qu'une expérience pilote dure longtemps ou qu'elle soit à refaire ailleurs (une réforme d'éducation n'est pas, tel un objet industrialisé, mise au point une fois pour toutes).

L'administration a enfin du mal à comprendre que l'innovation, se construisant en dehors des normes, ne puisse se mouler dans les règlements. L'exception est toujours difficile à admettre.

Dès lors, le poids de l'administration sur l'innovation influe considérablement sur son développement. Envisageons les quatre situations possibles :

- Une innovation lancée totalement en marge du système a toutes chances de mourir rapidement. La durée de vie des "free schools" ou des actions de démocratie culturelle en témoigne : niais elles ne sont pas pour autant inutiles ; il est même de l'intérêt de l'administration de les accepter et de voir en elles des signaux d'alarme.
- Une innovation lancée en dehors de l'administration et du système mais avec son accord plus ou moins actif ou tacite (actions collectives par exemple) peut se développer sans trop de problèmes tant qu'elle est autorisée ; elle ne court pas tant le risque d'"usure lente" que celui d'arrêt brusque ou surtout de mise en vitrine. Car le maintien indéfini comme expérience lui ôte toute signification, en la tuant, mais de manière infiniment plus insidieuse que si on la supprimait ouvertement.
- L'innovation téléguidée, abritée par la "recherche", court un risque tout à fait différent : celui de l'asphyxie lente, car, à vouloir trop vérifier les hypothèses, on bloque toute évolution : la finalité de recherche l'emporte sur celle de l'expérience elle-même.
- Enfin, l'innovation insérée dans le système connaît des difficultés avant même son démarrage et tout au long de son déroulement. Ici la menace n'est pas la suppression, mais une lente déliquescence ou récupération. Mieux elle est insérée dans le système, moins elle mettra en cause les finalités de l'école et de la société. L'administration, souvent inconsciemment - mais cela n'en est que plus dangereux - l'utilise comme alibi, comme moyen de stabilisation du système établi, et exerce sur elle de telles contraintes qu'elle perd tout sens, voire échoue, excellent moyen pour montrer qu'elle était inutile.

Chaque situation comporte donc des avantages et des inconvénients. Notre propos n'est pas tant d'apporter "une" réponse que de faire connaître et de dénoncer les abus probables des unes et des autres afin de les éviter. Les administrations qui veulent véritablement innover doivent certes elles-mêmes promouvoir, (et leur appui officiel de principe doit être clairement affiché : toutes les expériences à qui cet

appui manquant ont très vite disparu de la carte des innovations), mais surtout laisser inventer ; elles doivent décider, agir, faire légiférer, mais permettre la création et la contestation constructives, être tolérantes et même développer la tolérance. Parce qu'elles sont responsables de l'éducation, il leur faut évaluer les innovations, mais elles doivent le faire en fonction des objectifs nouveaux, ceux de l'innovation, et non pas des normes qu'elles sont chargées de défendre par ailleurs. Elles doivent organiser, financer et développer la recherche sans tomber dans le scientisme... Autant d'obligations qui exigent d'elles une quasi révolution. Autant de défis aux pratiques de la bureaucratie.

Une façon d'accroître la capacité d'innovation des systèmes administratifs centralisés, c'est-à-dire que contrôlent et gèrent les ensembles scolaires au niveau national, consiste

- à créer une unité indépendante, au centre de la structure, chargée en permanence de la recherche et de l'insertion des innovations (exemple suédois de la "réforme roulante" ou Rolling Reform) , qui réanime constamment le processus d'insertion ;
- à favoriser l'exercice régulier d'un contrôle parlementaire au moyen d'une commission compétente et d'un conseil central représentatif des forces impliquées dans l'éducation, qui aura, en particulier, pour objectif d'éviter la bureaucratisation.

Mais ces solutions sont insuffisantes, en ce qu'elles risquent de laisser "sous-développée" l'écoute de la base, et se heurtent aux difficultés qu'éprouve l'administration à laisser à d'autres qu'à elle-même des responsabilités importantes.

Inversement, les systèmes trop décentralisés et/ou qui laissent toute l'initiative de l'innovation aux groupes de base sont confrontés à des obstacles évidents pour toute généralisation et sont souvent menacés par une certaine cohérence.

Le débat reste ouvert, notons seulement qu'il introduit celui de la décentralisation et, par là, le district,

## 2.2 Comment passer de l'innovation à la réforme

La nécessité de "cohérence" a été très souvent soulignée lors de nos visites. L'"ouverture" de l'école élémentaire en Angleterre se heurte à un statu quo de l'école moyenne, comme la transformation des écoles de la Villeneuve à l'intangibilité du secondaire supérieur ; et la réforme de la Kollegstufe perdrait son sens si les universités n'acceptaient pas certains changements. C'est la cohérence "verticale" entre niveaux.

Mais - remarque qui n'implique nullement que l'on prenne fait et cause pour ces expériences - c'est aussi l'impossibilité pour une université comme Roskilde de poursuivre son expérience dans la mesure où les autres universités restent fidèles à des principes que Roskilde refuse ; c'est encore, pour Merlebach, l'extrême difficulté à proposer une formation d'une nature différente de celle offerte par le "système" .

C'est la nécessité de la cohérence horizontale ou spatiale. Comme nous l'avons toujours expliqué, il ne peut y avoir de réforme sans celle de l'aval et de l'amont, sans celle du reste du système. Mais comment réformer tout ensemble ?...

Cela n'est ni possible ni souhaitable. Par contre, ne confondons pas projet global et réforme brutale. Toute réforme - qui ne peut être que partielle - doit s'inscrire dans un plan global, doit comporter la possibilité d'intégrer son amont et son aval, selon les critères des exigences fonctionnelles de son développement, et ici encore intervient le district, lieu possible pour des réformes globales.

Le problème de la généralisation des innovations n'a été l'objet d'aucune étude spécifique dans notre projet. Cependant nos visites nous permettent les quelques réflexions suivantes :

Aucune réforme ne se développera si elle n'est pas fondée sur un consensus minimum et si ceux-là mêmes qui l'appliqueront n'ont pas participé à son élaboration. Toute réforme imposée aux enseignants, décrétée par circulaire sans discussions préalables se déforme.

En Suède, tout projet est initialement et longuement étudié et discuté par des groupes de travail (groupes locaux, régionaux, aussi décentralisés que possible).

En Norvège, pour la réforme du secondaire, lorsque le comité national de l'éducation a décidé d'effectuer une évaluation de la mise en place de la réforme, tous les enseignants furent consultés et fabriquèrent eux-mêmes d'abord les outils de cette évaluation.

Il en est de même pour les actions collectives ; leur mise en place est longue une année pour commencer Merlebach, et, qui plus est, la concertation est constante et l'évolution, basée sur des discussions démultipliées, continue,

Au lieu de supprimer ce qui existe, au lieu de créer une structure ou des institutions entièrement nouvelles, ignorant celles qui existent, on essaie de les faire se regrouper dans la perspective recherchée.

N'est-ce pas la politique des actions collectives qui, sans rechercher une fusion des institutions, les amènent toutes, chacune gardant sa spécificité, à coopérer et à répondre à la demande globale ?

Avec la réforme des écoles irlandaises polyvalentes et des Kollegstufe, la coordination va plus loin ; au lieu d'avoir côte à côte des écoles traditionnelles et des écoles nouvelles qui répondent à l'objectif du nouveau type souhaité, on incite toutes les écoles à "fusionner", chacune renonçant peu à peu à ses caractéristiques propres ; c'est ensemble qu'elles constituent le système unique nouveau.

d) Mais tout cela exige une formation des formateurs et des enseignants au changement

Notre but n'est pas de décrire ce que doit être la formation des formateurs. Un groupe spécifique du Conseil de l'Europe a étudié ce problème et publié des rapports fort intéressants (1). C'est donc délibérément que nous l'avons laissé de côté. Si d'autre part, nous n'avons pas étudié le problème de la formation des enseignants, c'est que nous avons considéré qu'il s'agissait d'un problème beaucoup trop vaste. Nous nous sommes donc limités aux aspects liés à la capacité d'innovation et les quelques conclusions suivantes, très schématiques, nous paraissent devoir être soulignées : il faut former les formateurs selon des méthodes semblables à celles que l'on souhaite les voir utiliser eux-mêmes pour former leurs propres élèves. Afin qu'ils fassent leurs principes d'égalisation, de globalisation et de participation, il faut les appliquer à leur propre formation. D'où résultent en particulier les règles suivantes:

(1) Voir en particulier le rapport de synthèse établi par Albert Pflüger (CCC/EES (77) 12 révisé)

- Pas de dissociation entre formation scientifique et formation professionnelle pédagogique. C'est en maîtrisant progressivement leur propre savoir que les élèves maîtres "appréhenderont" les problèmes pédagogiques (le projet de Roskilde est ici à prendre comme exemple, qui prévoit que les étudiants-enseignants analysent en groupe leurs propres difficultés d'apprentissage). Le futur formateur étant personnellement engagé dans un processus de formation, il faut fonder sa formation pédagogique sur une réflexion critique de sa propre situation de, "formé". La formation des formateurs doit être "en double piste", c'est-à-dire se dérouler et sur le plan de l'implication directe dans leur propre formation, et sur celui du recul critique à l'égard de celle-ci. Les formateurs doivent être en situation de production de leur propre savoir ; cette exigence impose une restructuration totale de la formation et jusqu'à une réforme des institutions de formation.
- Les formateurs seront en même temps formateurs et formés. Chaque problème qu'ils rencontreront dans leur situation de formateur devra être référé à leur situation de formé et vice-versa.
- La participation des formateurs en formation à l'organisation de leur formation devenant une règle essentielle, programmes et contenus, et: en tout cas le moment où ils voudront les apprendre, seront définis en grande partie par eux.
- Enfin, toute formation initiale des enseignants non fondée sur un système d'éducation permanente est viciée à la base. Dans la plupart des pays, des institutions différentes ont en charge les deux systèmes. Même les centres d'animation et de perfectionnement, tels les "teachers' centers" anglais (qui apportent une formation sur demande, en fonction des problèmes rencontrés et des besoins ressentis), ou l'école royale danoise de formation continue des maîtres, ne résolvent pas le problème, car ils maintiennent la dissociation entre éducation initiale et éducation continue.

Pour éclairer ces quelques règles fondamentales, il nous a semblé utile de nous référer à une expérience nouvelle, bien que non visitée, celle de l'école normale danoise de Tvind qui "va vraiment plus loin".

La formation comprend 4 années, dont la première est centrée sur un grand voyage d'une durée de 4 mois, et la seconde consacrée à tenir un emploi à plein temps dans un établissement industriel, commercial ou agricole. Seules les deux dernières années sont des années de "formation". Pendant les 4 années, les enseignés cogèrent leur formation et leur vie quotidienne avec les administrateurs et les enseignants du centre. On y retrouve les principes sous-jacents à de nombreuses expériences décrites :

- contre la relation d'autorité, la visée d'autonomie ;
- contre l'enseignement dogmatique, l'apprentissage et l'expérience personnelle ;
- contre le cloisonnement des savoirs, le développement global de l'individu ;
- contre l'individualisme et la compétition, la solidarité et la coopération ;
- contre l'isolement de l'école, protectrice et protégée, l'ouverture à la "vie".

Une telle formation prépare-t-elle au changement ? Oui, dans la mesure où elle combine la formation à des techniques, la réflexion sur les pratiques à des analyses d'innovations extérieures, une réflexion sur soi et sur les autres. Elle constitue donc un modèle à prendre en considération.

## CHAPITRE II

### LA CONJONCTURE ECONOMIQUE : BLOCAGE EXTREMEMENT GRAVE, OU SOURCE DE NOUVEAUX DEVELOPPEMENTS POUR L'EDUCATION PERMANENTE ?

Difficultés, problèmes, obstacles parcourant le développement de l'éducation permanente, mais, tout en les soulignant, les expériences ont aussi montré que tout espoir de les surmonter n'était pas perdu.

Pour apprécier véritablement la situation et dépasser le stade des constats de difficultés ou de succès dans les réalisations, il est nécessaire de tenir compte de l'évolution économique des pays membres du Conseil de l'Europe depuis une vingtaine d'années.

Au cours de la décennie des années 60, l'économie a connu une croissance sans précédent dans l'Histoire, qui s'est traduite à la fois par une intensification, quelque peu sauvage, de la consommation des biens et des services (on célèbre l'établissement de la "société nouvelle" : la "société de consommation") et par le plein-emploi et une demande de plus en plus intense de qualification professionnelle à tous les niveaux.

Cette conjoncture, renforcée par l'aisance budgétaire des Etats, détermine, d'une part, une augmentation rapide des budgets de l'éducation (c'est notamment la période de "l'expansion universitaire") et, d'autre part, le développement du projet dit "d'éducation récurrente" qui répond aux nombreux besoins d'adaptation professionnelle et aux larges possibilités de promotion. C'est la période des "recyclages" et de la multiplication des formations promotionnelles : la formation devient "récurrente" "tout au long de la vie" et, à travers elle, perçoit une forme de permanence de l'éducation et de nouvelles données pour l'égalité des chances. La recherche en éducation des adultes connaît par ailleurs des progrès très importants, grâce en particulier au financement de "recherches actions" tous azimuts.

Un autre aspect positif de tous ces développements est la concertation qui apparaît à la fin de cette période : les organisations syndicales de travailleurs sont de plus en plus institutionnellement partie prenante de la formation professionnelle.

Mais le tableau n'est pas que favorable. Même si, dans une certaine mesure, il y a convergence entre demande sociale et aspirations individuelles, car toutes deux tournées vers un accroissement des savoirs utiles, même s'il y a accord des parties en présence, sur la nature de la formation continue, les principales réalisations sont loin de suivre les principes des "Fondements",

Le développement de la formation continue est à large dominante professionnelle et les contenus de cette formation sont fixés prioritairement par les entreprises, comme s'il s'agissait de besoins "objectifs", dont s'inspire directement le système scolaire.

La formation continue se limite aux besoins de l'appareil productif, elle est de plus en plus scolarisée, elle est conservatrice, en ce qu'elle maintient l'inégalité des chances, en ce qu'elle responsabilise et globalise "aussi peu que possible".

Ainsi se présente la situation de la formation des adultes, souvent confondue d'ailleurs avec l'éducation permanente ... tout comme l'on confond (autre conséquence de la situation du marché de l'emploi) formation professionnelle et réponse rapide aux changements de structures des emplois :

- à la grande masse des travailleurs non qualifiés, une formation de base, réduite au "minimum nécessaire", suivie d'une formation professionnelle sur le tas, très courte (en 15 jours, on forme un ouvrier spécialisé), très spécialisée, très "pointue", avec, pour unique but, l'adaptation à l'emploi ;
- aux autres, la minorité, la formation générale de base sert de qualification. Nul ne conteste leur manque de formation professionnelle à leur sortie du lycée ou de l'université ; à ceux-là, la responsabilité et le pouvoir.

Ainsi, l'école a deux rôles :

- un rôle inavoué ; exercer la sélection nécessaire à l'appareil de production ;
- un rôle, à l'inverse, "affiché" : apporter une formation générale, une formation de base, la formation professionnelle et l'éducation récurrente se chargeant du "reste", un reste essentiellement technique, dessaisi de toute préparation au rôle social.

Ainsi, en définitive, plus que jamais est maintenue la division entre formation générale et formation professionnelle, entre éducatif et culturel, entre éducation initiale et monde extérieur.

Mais là ne s'arrête cependant pas l'influence de cette conjoncture économique "florissante"<sup>11</sup> ; ses conséquences "scolarisantes et professionnalisantes" sont contre-battues par des mouvements inverses, elles suscitent des phénomènes de rejets.

Tout au cours de cette décennie "dorée" (les "golden sixties") se développe parallèlement une "crise de civilisation", un malaise né des caractères matérialistes, conditionnant et aliénant, de la société de consommation. La jeunesse, notamment, ressent le contraste entre les valeurs traditionnelles de cette société qui se prétend humaniste et démocratique, et les modes de travail, de vie et de relations sociales de "croissance". De là, les révoltes et l'expression de manifestations, de refus du matérialisme et des conformismes, et la naissance d'une véritable contre-culture qui peut prendre les formes les plus variées, voire les plus contestataires, des activités culturelles.

Et l'on entre dans les ambiguïtés de "l'animation culturelle", et du développement intense de toutes les institutions d'éducation des adultes ayant pour objet l'accomplissement culturel. Ainsi se réalisent des formules de décentralisation qui rencontrent les besoins d'action communautaire locale. En réalité tout ce champ est traversé par une dialectique polarisée entre la récupération sociale (au prix d'une certaine démocratisation) et la résistance à un type de société qui, néanmoins, se saisit des opportunités qui lui sont offertes.

Mais bientôt, naît d'une manière brutale une nouvelle phase : la crise dite du pétrole agit alors comme un révélateur historique d'une crise de l'économie mondiale, le climat des années 60 se détériore, les problèmes sociaux et éducatifs prennent une pertinence différente. Le chômage s'étend ; des classes sociales entières sont touchées : jeunes diplômés de tous niveaux, femmes, etc. D'autre part, les budgets de l'éducation et de la culture, à quelques exceptions près, sont bloqués, tandis qu'une option, désarmée par le chômage des jeunes, accuse le système éducatif de mal les préparer à leur travail. Les universités sont particulièrement malmenées. Des budgets considérables sont attribués aux ministères de l'emploi et du travail, en vue d'utiliser la "formation professionnelle" comme remède au chômage.

Et les conséquences de cette évolution sont nombreuses et graves.

- Une première parade au chômage consiste à conserver les jeunes à l'école le plus longtemps possible. Et sous prétexte de les "armer", on met l'accent sur la formation de base. Ainsi veut-on en fait masquer une double difficulté : on ignore à quelle qualification préparer, on ne peut fournir d'emploi à ceux qui en ont une (1)

Mais ce faisant, on va à l'encontre d'une globalisation bien comprise pour des adolescents, qui souhaitent utiliser leurs savoirs, et on les "démobilise".

- Autre parade : pour venir en aide aux victimes de la récession, les pouvoirs publics abandonnent "les autres" ; faute de crédits ils se préoccupent avant tout de ces fameux "publics prioritaires", "défavorisés momentanés".

Où est alors l'égalisation des chances, lorsque l'on se limite à parer au plus pressé, mettant en veilleuse tout politique de permanence de l'éducation ?

Et qu'en est-il en définitive de l'éducation permanente, lorsque les aspirations ; individuelles et collectives sont exacerbées : des adultes sans emploi ; des minorités à qui l'on refuse le droit à leur sous-culture et à une meilleure qualité de vie ; des jeunes lassés par une école à la fois ennuyeuse - elle ne permet plus l'accès à un emploi ; des jeunes et des adultes à qui l'on présente (et qui la vivent bien ainsi) la formation continue comme un moyen de "tuer le temps" de chômage ?

C'est ce que se demandent nombre d'éducateurs et, parmi eux, les pionniers de l'éducation permanente qui, aujourd'hui, se sentent "floués", ne reconnaissent plus dans ce qui leur est imposé, la politique "première" de l'éducation permanente.

Mais, dans le même temps, cependant, un autre courant se dessine, un courant plus optimiste qui, à l'inverse du premier et sans pour autant perdre le moins du monde sa vigilance, veut trouver dans la situation actuelle une légitimation des "Fondements", et l'espoir d'un nouveau développement de l'éducation permanente selon sa conception originelle. Selon les tenants de ce courant, si la croissance économique a développé une éducation récurrente, la conjoncture défavorable resitue l'éducation permanente à sa juste place : la flexibilité et la polyvalence des formations "correctives", "complémentaires" ou nouvelles offertes aux chômeurs qui impliquent des bases de caractère général et théorique, leur apportent beaucoup plus que la haute spécialisation d'abord recherchée,

Constatant qu'aucune éducation ne crée des emplois nouveaux, les responsables des actions nouvelles assignent comme finalité à la formation, et spécialement à celle des jeunes, le développement de leur personnalité. L'atelier de formation du chômeur peut ainsi devenir une école de formation générale.

Mais tout n'est évidemment pas donné ; la tension dialectique reste vive entre les entreprises et ce nouveau secteur d'éducation, que guettent, au surplus, les bureaucraties, entre des images de l'utilitarisme prôné par l'opinion publique et les nouveaux courants de la culture,

Dans le même temps s'accroissent les besoins au niveau communautaire qui ne se centrent plus seulement sur la qualité des relations interpersonnelles, mais sur la défense de l'environnement et l'aménagement du territoire, la lutte contre les pollutions et l'appropriation spéculative du sol. Le climat se politise et l'animation culturelle se transforme en action communautaire.

(1) Or il ne faut pas se tromper : dans la plupart des pays européens, le problème de l'adéquation de la formation à l'emploi n'est pas un problème de formation, mais d'emploi. Sa racine n'est pas dans le refus ou l'incapacité des jeunes à assurer un emploi, mais dans l'incapacité ou le refus des employeurs à accueillir les diplômés (fût-ce au niveau de plus bas) pour nombre de fonctions. Dans la relation éducation-économique, le terme déterminant est le second, non le premier. Et ce n'est pas le rôle du système éducatif que de résoudre les problèmes du système économique et social.

Un autre champ s'ouvre ici à l'éducation permanente : celui de la "qualité de la vie" par la formation à des qualifications pour la vie quotidienne.

Et si l'on admet enfin que la situation actuelle n'est pas momentanée, n'est pas une détérioration provisoire, mais une situation de transition vers une société différente, où seraient supprimés les emplois aliénants, où l'éducation permanente ne serait pas un simple remède aux déficiences des systèmes économiques et sociaux, où, en d'autres termes, elle ne serait pas détournée de ses fins propres, alors les raisons qui militent en faveur de l'idée que l'éducation permanente peut être transformatrice et libératrice conduisent à proposer de nouveaux projets politiques. C'est là l'objet du dernier chapitre de ce rapport : sans craindre d'en mesurer toutes les exigences et toutes les contraintes rencontrées, définir un projet de structuration d'une politique de l'éducation permanente ; un projet au terme duquel l'éducation permanente soit la force déterminante, et non plus la force détournée.

## CHAPITRE III

### UN LIEU POUR L'EDUCATION PERMANENTE : LE DISTRICT

#### 1. Le district lieu et structure d'expérimentation et d'implantation globales

Nos analyses précédentes auront révélé et l'exactitude des principes qui fondent le concept d'éducation permanente, et les difficultés de généralisation ou même de survie des expériences qui tentent de s'en inspirer :

- Une réforme à l'instigation du pouvoir central se heurte sur le terrain à d'imprévisibles impossibilités, le décalage est trop important, le feedback impossible.
- Une expérience horizontale, qui ne touche qu'un seul niveau, n'a pas d'effet de contamination sur l'amont, elle risque d'être détruite par les réactions de l'aval.
- Une action surgie de la base rencontre ces mêmes freins structurels et, soit elle est perçue comme contestation, soit elle se développe, au titre d'expérimentation, dans les plages laissées libres par le système.

Mais n'est-ce pas que, dans les systèmes centralisés, l'on a délégué les pouvoirs éducatifs à une structure verticale et hiérarchisée, trop éloignée des populations et surtout des couches populaires pour répondre à - et surtout susciter - des demandes qui ne s'inscriraient pas dans les modèles proposés ? (Il est ainsi devenu habituel de parler de population coupée de son école, d'école coupée de la vie), une structure trop unitaire pour tolérer que se développe une action qui échappe à ses déterminations.

En systèmes très décentralisés à l'inverse, la généralisation trouve son frein et sa limite dans l'impossibilité d'"imposer" ; seul l'attrait d'une expérience "réussie" peut en amener le développement, qui se fait alors en général avec une extrême lenteur.

Si donc l'éducation permanente veut être plus qu'un alibi, si elle veut contribuer à autre chose qu'à une extension des appareils étatiques, elle requiert, pour se développer, un milieu différent : une structure plus proche des populations concernées, une structure assez souple pour permettre davantage,

Enfin, à travers toutes les expériences, nous avons retrouvé une même difficulté, répétée à la manière d'un donné quasi inéluctable ; il s'agit du problème des ressources ; elles existent mais mal réparties, trop concentrées en des lieux de pouvoirs, utilisées toujours par les mieux armés, elles participent aux inégalités entre régions, entre quartiers.

La district, parce qu'il est à la fois lieu et structure, peut répondre à cette double exigence ; comme territoire, il est le lieu d'expérimentation et d'implantation d'une politique sur un terrain spécifique et à partir de ce terrain ; comme structure ou institution locale, il tend à assurer la déconcentration et la coordination des ressources.

#### 2. Le district, "projet de pratique"

Il faut se garder ici des risques qu'emporterait avec elle une caractérisation trop formelle du district ; il n'a rien d'une "formule à prendre ou à rejeter", il ne relève pas non plus des "nouveaux systèmes éducatifs" (1) ou de la mise en place d'un modèle de l'éducation permanente.

(1) Le terme est évoqué par H. Dauber et E. Verne dans leur récent ouvrage L'école à perpétuité - Seuil, 1977

Certes, le choix du district répond à un projet de structuration d'une politique et, comme tel, il peut procéder par étapes et reprendre les trois objectifs de l'éducation permanente ou n'en vouloir qu'un : il peut coordonner les ressources et promouvoir une continuité éducative et culturelle entre différents moments de vie qui aujourd'hui relèvent du discontinu (globalisation), le terme de district définissant alors une "institution de coordination des ressources" ; il peut aussi réduire les distances sociales (égalisation) ou/et développer un processus de responsabilisation (participation) ; l'"coordination des ressources" apparaît alors comme la condition nécessaire, mais non suffisante, pour déclencher une réelle participation.

Car le district est aussi et surtout un "projet de pratique", une façon de traiter le réel selon ses propres exigences ; le mot désigne bien d'ailleurs ici une réalité concrète ; c'est une population qui a une identité, c'est un territoire, c'est un potentiel de ressources utilisables. Dès lors, à partir de cet ensemble de données, comment organiser, inventer des situations qui réalisent, à des degrés d'approfondissement différents, les objectifs cités plus haut ? Comment, à partir de cette réalité-là, structurer un projet à la fois global et prudent, car l'imprudence risque de provoquer le rejet et le manque de globalité, de favoriser la récupération.

Le présent travail ne propose pas des solutions, car la réalité échappe à tout essai de modélisation ; car tout dépend en dernier ressort des traditions, des projets politiques, du degré de centralisation de la gestion, des rapports de force existant entre les groupes et catégories sociales et du degré de conscientisation des masses populaires de chaque pays. La notion de district suggère un certain découpage du territoire, mais selon quels critères, quelle taille donner au district, comment le définir par rapport à l'échelon central, à la complexité des situations régionales, des identités régionales ? La question reste ouverte, elle incombe d'abord au politique et devra faire l'objet d'une concertation élargie. Il nous suffit ici de tenir le district pour une unité territoriale infra-régionale définie à partir d'un territoire institutionnel.

### 3. Le district, territoire institutionnel

Arrêtons-nous un instant à cette notion. Elle recouvre deux réalités distinctes : celle d'un potentiel de ressources, celle d'une population donnée.

Un potentiel existe et le terme signale ici la présence sur un terrain d'un certain nombre d'institutions à vocation immédiatement éducative, culturelle ou sociale, susceptibles d'offrir des ressources ou des produits éducatifs, culturels, sociaux : ainsi l'école, ainsi les organismes d'éducation des adultes, les musées, les services sociaux. Entre ces différents types de ressources, quel lien existe-t-il autre que leur juxtaposition sur un champ délimité ? La dispersion géographique n'est ici que l'expression d'une organisation séparée des institutions : l'école apporte la formation initiale, les écoles professionnelles la formation professionnelle, etc. Cette organisation-là, une forme de "situation zéro", correspond sans doute aux exigences d'une formation distribuée par niveaux, à la désintégration des curricula entre ces niveaux. Plus encore, elle semble répondre à, ou même organiser, la double discontinuité qui parcourt la vie des individus : discontinuité verticale entre l'éducation initiale et l'éducation continue, discontinuité entre l'éducation et la vie, avec d'un côté des temps forts éducatifs qui seuls permettent l'acquisition du passeport éducatif (passeport en ce qu'il donne droit à l'insertion professionnelle, à la reprise des études), de l'autre l'éducation à travers la vie, mais incidente, mais non légitimée, d'où la coupure de cette vie de temps de formation reconnus, authentifiés ; discontinuité horizontale d'une "quotidienneté" disloquée entre des horizons de vie multiples et rarement complémentaires. A travers ces discontinuités, la population reste un ensemble de sujets isolés : à chacun il appartient de réaliser sa propre synthèse.

#### 4. Les axes de mise en place du district (voir en annexe les schémas)

A partir de la "situation zéro", et à travers un récit proche du scénario, nous chercherons à définir les axes de mise en place d'un district, à dégager le réseau des passages obligés, à souligner les variations (dans l'ordre de la globalité, de l'égalisation des chances, de la participation), selon les objectifs, selon les moyens mis en oeuvre ; c'est en quelque sorte une tentative de décryptage de ce que pourrait être un tel processus, c'est aussi un instrument d'analyse : des districts existent déjà, comment alors les situer, jusqu'où peuvent-ils aller, que permettent-ils ?

Pour le district, un premier rôle fondamental se dégage à ce stage : il s'agit de rétablir les continuités, entre les différents corps à vocation éducative, entre l'éducation et l'environnement, selon deux axes de changement, deux approfondissements complémentaires du district :

- l'un choisit une continuité entre les services à vocation éducative, culturelle, sociale ;
- l'autre élargit cette continuité à l'environnement tout entier.

Il importe de caractériser ces deux axes selon les objectifs et les moyens choisis, les "premiers" résultats obtenus (car les exigences du terrain imposent un schéma progressif), mais aussi les limites imparties,

##### 4.1 Premier axe de changement : l'articulation des ressources éducatives, culturelles et sociales

###### 4.1.1 Exemples d'articulation de démarrage

Deux écoles s'associent dans la gestion commune d'une bibliothèque de prêt, dans l'organisation d'une médiathèque ; un réseau de minibus facilite la mobilité des enfants ; des échanges s'instaurent, des réseaux d'affinités se créent entre institutions d'un même type ou de deux types différents ; lorsqu'un musée associe ses ressources aux projets éducatifs d'une ou plusieurs écoles ; lorsque, entamée dès l'école maternelle, l'aide sociale et l'assistance médicale se prolongent dans l'éducation des adultes, la spécificité des services des écoles maternelles impliquant la nécessité de cette articulation entre le social, le médical et l'éducatif (l'on songe ici aux services de prévention médicale infantile français). N'est-ce pas l'occasion de susciter chez des parents jusque-là non touchés par les diverses offres éducatives, l'amorce d'un processus éducatif ? A la Villeneuve de Grenoble, des médecins utilisent ces consultations de la petite enfance pour former les parents et leur faire comprendre les raisons de soins, de certaines maladies de l'enfance. Les parents y trouvent une responsabilité nouvelle mais aussi un soutien inattendu. Cela n'est d'ailleurs possible que parce qu'il y a déjà eu regroupement de divers.es spécialités au sein d'un même bâtiment et parce que cela procède, de la part des praticiens concernés de la volonté de ne pas capter tout le pouvoir médical ; certes c'est une expérience vivement contestée car elle remet en cause le fonctionnement traditionnel du corps médical, car on la prétend dangereuse (le corps médical ne défend-il pas aussi ses traditions ?), mais elle représente un exemple très intéressant d'articulation de services sociaux et éducatifs. Cette articulation doit procéder également de l'association avec l'école de nombreux autres équipements, tels les centres de sport, les conservatoires, les musées.

###### 4.1.2 Rôles respectifs de l'échelon central et du district

L'on pourrait ici continuer d'évoquer ou plutôt d'inventer de nouveaux types d'articulation, car il s'agit bien de cela : inventer des situations éducatives qui permettent d'associer des niveaux différents, de trouver des alliances originales, de rompre les discontinuités établies entre les divers services, en un mot de

restituer à un terrain la fluidité de ses ressources. Mais cela n'a rien de facile et suppose avant tout l'impulsion inductive de l'échelon central et donc sa volonté de réaliser un tel réseau et d'accepter de rapprocher l'exécutif du terrain, les représentants des structures locales devant ici être responsables de leurs décisions ; sans cette "décentration", l'initiative est très difficile. A la structure centrale revient donc non seulement d'organiser, mais surtout de permettre ou de susciter.

Une double mission incombe au démarrage à la structure centrale :

- a) Dans le cadre d'un projet d'organisation régionale, elle doit assurer, par la mise à disposition de ressources, les conditions de mise en place d'un réseau éducatif et culturel qui doit permettre à toute personne de trouver dans son environnement immédiat les ressources dont elle a besoin.  
Ainsi elle multiplie les lieux de "transmission" : davantage de produits, davantage de lieux.  
Ainsi elle diversifie les modes d'intervention pour permettre certaines adaptations pédagogiques aux exigences locales,

Ce faisceau de mesures mises en place a donc pour but de réaliser à travers un quadrillage éducatif plus étroit, une adaptation de l'offre éducative et culturelle aux besoins de la population,

- b) Mais elle doit aussi susciter sur le terrain une autre forme d'articulation, moins institutionnelle, davantage laissée à l'initiative des responsables des diverses institutions. Une articulation qui n'obéit à aucune programmation extérieure, mais sait se plier aux exigences des ressources disponibles. Une articulation qui procède par couplage, par regroupement successif ou encore par "capillarité".

Le district, quant à lui, se détermine une double fonction :

- C'est déjà, et nous venons de le voir, une structure mouvante et comme telle difficile à caractériser, une structure susceptible de favoriser par paliers successifs la création ou le "remembrement" d'un tissu éducatif, culturel et social tout autre ; la possibilité d'une action globale définissant alors le district comme champ possible de l'innovation.
- Mais c'est aussi, et en même temps, une structure formalisée, une institution de coordination des ressources. Le district est alors indiqué comme lieu d'analyse, d'élaboration des projets, de définition de programmes et d'intégration des différentes exigences, comme lieu d'expression des demandes fondamentales.

Les Volkshochschulen allemandes tiennent l'inventaire des actions menées dans un territoire délimité, elles dirigent ou canalisent toute demande vers les institutions susceptibles d'apporter une réponse "éducative" adéquate, ou encore organisent selon les besoins de nouvelles formations.

Les actions collectives de Merlebach ou de Bari définissent à leur manière un district lorsqu'elles décident de coordonner les ressources en formation aux activités existantes sur le terrain concerné.

#### 4.1.3 Divers impacts possibles

Autant de cas qui organisent la coordination territoriale des ressources éducatives et culturelles et relèvent en cela - quoique les services sociaux semblent souvent exclus de la coordination - de l'axe de changement défini plus haut. C'est un pas décisif et difficile ; l'on peut essayer d'en évaluer les impacts possibles :

- L'utilisation judicieuse des ressources éducatives entraîne une rentabilité plus efficace de l'infrastructure et le plein emploi des équipements existants ; il y a là un point d'économie territoriale. Le district se définit alors comme "lieu budgétaire" et cela comporte plusieurs conséquences.

Ainsi, l'inventaire des demandes (selon les types de population, selon les niveaux de formation) et des ressources disponibles permet une meilleure distribution des sommes allouées : pour une politique qui veut promouvoir l'égalisation des chances, c'est un indicateur d'importance ; si l'action de Merlebach, parce qu'elle choisit une politique de discrimination positive, suscite la participation massive des adultes de faible niveau, une politique de l'offre de formation égale pour tous n'a guère d'impact auprès de ces mêmes populations (1).

Ainsi l'attribution d'un budget total permet au district de gérer une action globale, d'être le lieu budgétaire de l'innovation (2),

- La diversification des interventions et la multilocation des lieux de formation facilitent la synthèse individuelle en permettant aux jeunes et aux adultes de mieux choisir, de mieux relier éducation, culture et vie,

Un processus de globalisation s'instaure donc à travers la mobilisation et la coordination des ressources - et nous utilisons le terme de globalisation à dessein, pour souligner la dynamique implicite qui parcourt cet axe de changement,

Il connaît pourtant ses limites, dans la nature des ressources niées en jeu : certes il y a élargissement et approfondissement du "champ éducatif", mais la globalité peut rester limitée à la situation d'apprentissage, à la mobilité "verticale" de l'individu : tout l'effort éducatif peut alors servir l'extension d'un modèle culturel unique.

#### 4.2. Un nouvel état du district : l'articulation éducation - environnement

L'éducation, la culture cessent d'être le privilège de quelques institutions, elles échappent aux courroies de transmission traditionnelles pour trouver d'autres ramifications,

L'environnement devient réseau de ressources multiples et non plus seulement cet ensemble d'éléments qui balisent et conditionnent les divers modes d'appartenance des individus à la collectivité, tels le lieu de production, l'hôpital, la banque, les magasins, les médias. La notion d'environnement recouvre d'ailleurs une double dimension ; comme environnement immédiat, il manifeste l'appartenance des individus à une collectivité restreinte (la famille, le quartier, le lieu de travail) ; comme environnement élargi, il traduit la présence d'une collectivité nationale, d'une culture, diffusée par les médias, la presse. Et cela détermine tout un réseau d'"influences" éducatives et culturelles, un réseau d'éducation en quelque sorte, mais de cette éducation événementielle et fractionnée, livrée au hasard des situations. L'extension du projet éducatif passe ici par la transformation de ce réseau d'influences en un réseau de ressources "utilisables",

liais comment créer des ressources ou rendre éducatif ce qui initialement n'a pas vocation éducative ? Comment réaliser cette mobilisation éducative ? Celle-ci peut emprunter des modalités diverses : deux articulations de l'éducation et de l'environnement nous paraissent assez bien relater ce processus d'enrichissement culturel :

(1) Les Volkshochschulen allemandes, par exemple, n'attirent que très peu les adultes de faible niveau de formation initiale.

(2) Parce que le district est lieu budgétaire, c'est-à-dire unité de territoire disposant d'un budget propre, il est tout désigné comme lieu budgétaire de l'innovation, lieu où l'on puisse mettre en oeuvre une réforme ni trop ambitieuse (par exemple, réformer tout le système éducatif), ni trop partielle et récupérable, une réforme possible parce que disposant d'une structure d'implantation et d'un financement global. Cela ne veut pas dire que tous les districts doivent être des lieux d'innovation, mais que, selon leurs problèmes spécifiques, l'on pourra choisir quelques-uns d'entre eux comme lieux d'une réforme éducative globale associée à une politique de discrimination positive»

### a) L'utilisation à des fins éducatives de l'environnement

Les écoles ouvertes anglaises utilisent les multiples possibilités d'un quartier à des fins didactiques. Le "projet" pédagogique s'organise autour d'éléments recueillis à l'extérieur et peut effectuer une première articulation école-environnement : un dossier sur la pollution peut par exemple définir un mode d'insertions des enfants à leur collectivité, par l'intermédiaire d'un problème qu'ils prennent en charge, pour lequel ils proposent des solutions, mais l'initiative continue ici d'appartenir à l'école, mais l'environnement est seulement utilisé.

La création et la mobilisation des ressources peuvent aller jusqu'au recensement et à la mobilisation de toutes les ressources qu'offre l'environnement. Organiser une "visite" sur les lieux de production, c'est créer une ressource éducative. Mais des problèmes se posent : la visite peut n'être qu'un passage, car entre la réalité existante et la perception que l'enseignant en a, un décalage s'opère ; cette articulation, pour être efficiente, pour ne pas se limiter à une simple illustration, suppose déjà plus, une formation différente des enseignants, des professionnels susceptibles d'expliquer ce qu'ils font, pourquoi ils le font.

Les lieux de production peuvent également participer du projet éducatif et devenir ressource pour l'éducation continue. On expliquera à l'ouvrier, au responsable de machines, les mécanismes du processus auquel il participe, les impératifs qui expliquent telle orientation, tel type de production. A travers cette clarification peut intervenir la formation générale comme moment second, lorsque l'individu peut s'expliquer et expliquer ce qu'il fait.

C'est encore l'articulation de tous les services publics à l'action éducative : rendre éducatif l'hôpital ou la mairie, par la mise à disposition de documents clairs, explicités, et surtout par la présence d'un personnel susceptible de répondre à une demande spécifique, ou encore à travers une organisation différente de l'espace hospitalier.

Une mobilisation qui poursuit enfin ses ramifications jusque dans le quotidien, lorsque les lieux de vente, les administrations peuvent accueillir une exposition, intégrer une bibliothèque ou une médiathèque. C'est le cas de la bibliothèque publique suédoise (1):

- comme structure d'accueil, elle répond aux objectifs traditionnels d'une bibliothèque elle prête, elle informe, elle accueille des manifestations de tout ordre et organise des expositions ;
- comme structure active, elle organise sur un territoire pourtant très dispersé tout un réseau de coordination éducative et culturelle : elle va chercher les gens où ils se trouvent, met en place des bibliothèques dans les hôpitaux, organise des actions pour des publics spécifiques et en tout cela détermine à sa manière les paramètres d'un district.

Un autre type d'articulation apparaît dans ce que l'on pourrait définir comme l'élargissement des vocations initiales : les activités des différentes institutions débordent leur cadre d'origine. C'est un moment plus difficile à cerner, car il ne relève plus seulement de la coordination des ressources, car il va jusqu'à une redistribution des fonctions imparties aux différents corps, jusqu'à une reconsidération des rôles sociaux, jusqu'à un changement du mode de fonctionnement des institutions.

- C'est l'hôpital ou l'administration qui devient éducatif à la fois pour et par les personnes qui y travaillent et pour les "usagers",

(1) Cas rapporté dans le livre de B. Schwartz : L'Education Demain.

- C'est, l'intégration de la formation initiale et de la formation continue aux lieux de production par la mise en place - qui suppose, nous l'avons dit, un changement des rapports sociaux - d'un système d'alternance.
- C'est encore, à l'intérieur même du lieu de production, une reformulation des rôles sociaux traditionnels à travers l'instauration d'une démocratie économique : mobilité des tâches, groupes d'intervention, participation à la gestion ...
- Ce pourrait être l'implication des médias dans un projet de développement régional : mais cela pose tout le problème du dosage, de l'équilibre entre les réseaux de diffusion locale de l'information et les réseaux nationaux ou internationaux qui contribuent à la diffusion de modèles contradictoires ; d'où la nécessité d'intégrer le projet régional à un projet de développement culturel organisé à un échelon national. Sans cela tout un réseau d'influences modélisantes subsiste et favorise la dislocation régionale.

## 5. District et participation

On a donc tenté de décrire ici une phase du processus de mise en place du district, caractérisée par l'enrichissement culturel. A travers la prise en compte de tous les éléments de la vie sociale, elle peut conduire jusqu'à un réseau éducatif dense, indissociable de la vie des individus : c'est là son maximum, lorsque la cité tout entière devient éducative.

Un pas énorme est donc franchi ; mais il emporte avec lui tous les dangers de la cité trop éducative, lorsque la densification du réseau éducatif facilite l'insertion de l'individu dans la collectivité, précipite l'identification de la personne au rôle social qui lui est imparti, mais ne suggère - ou ne permet - que très peu une participation active ... car l'on peut aller très loin dans l'ordre de la coordination sans entamer jamais un processus de responsabilisation et de participation ; car, enfin, il est toujours dangereux de fonder un projet sur la seule coordination "éducative" des ressources : l'éducation obéit trop vite aux injonctions des idéologies au pouvoir - n'est-ce pas d'ailleurs l'une de ses principales fonctions ?

Une question se pose alors ; les deux axes de développement du district décrits plus haut procèdent-ils d'un objectif de rationalisation technocratique et d'unification culturelle, ou bien s'intègrent-ils à la structuration d'une politique qui tend à donner à chacun des responsabilités articulées à un pouvoir réel ?

La question, politique dans son essence, pose le problème de la relation entre le pouvoir central et la base et les modalités de l'intervention de cette dernière dans la décision. Tout à l'heure, l'on pouvait demander : jusqu'où s'étend le district, définissant ainsi la progression horizontale d'un flux de ressources ; une nouvelle dimension intervient ici, la dimension verticale, à Travers l'interrogation : jusqu'où peut aller le district ? Tout se joue dès lors dans la dialectique sommet-base, dans les moyens mis en oeuvre pour associer la base aux décisions du sommet, et jusqu'à poursuivre un mode d'écoute qui donne un réel pouvoir à la base.

Quatre niveaux nous semblent jalonner cette dimension verticale ; quatre niveaux qui déterminent quatre degrés de participation et les variations dans le fonctionnement du district selon la qualité de la participation et surtout selon sa nature ; la participation se dessine alors comme variable active, déterminante ; en tout cas comme témoin et indicateur de la volonté politique qui sous-tend la mise en place du district.

a) Une participation très faible ou nulle

La décision reste centralisée. Le district fonctionne alors comme lieu d'attribution des crédits, comme courroie de transmission de la décision, La gestion technocratique appartient à l'administration, avec ou sans la participation des élus requis pour avaliser des décisions prises ailleurs.

b) La participation par "délégation" à un comité qui assure une gestion "associative"

Comité du type de celui qui assure la gestion des Volkshochschulen. il se compose de nommés et d'élus et associe les directeurs de toutes les institutions éducatives et le directeur de la Volkshochschule, élu de la commune qui garde ainsi sur son action un contrôle important. La composition de ce comité est fixée de telle sorte qu'il soit représentatif, mais proportionné, car lui revient le pouvoir de l'exécutif. Un certain nombre de problèmes relève ici de l'équilibre des forces ; le comité sera sans doute l'objet de pressions de toutes sortes, et il demeure toujours le danger de sa récupération par les clans locaux. La composition du comité est donc déterminée en dernier lieu par la spécificité des identités locales.

La constitution du comité réalise donc le moment décisif, car tout des lors va se jouer à partir de ce comité, dans le rôle qui lui est dévolu et qu'il se donne et par là-même dans le degré de participation de la base aux décisions.

Son rôle est-il de gérer ? Un type de gestion associative s'organise et rapproche les pouvoirs locaux des centres de décision, leur permet une prise en charge des appareils. On assiste alors de la part de l'échelon central à une décentralisation des centres de décision : le comité dispose des ressources locales» il peut contracter de nouvelles alliances ; il peut même éventuellement disposer d'un droit de décision sur la création des établissements.

Deux problèmes se posent :

- le risque d'une gestion trop quotidienne que peut entraîner la délégation de tous les pouvoirs à l'échelon du district ; peut-être faut-il confier à la structure centrale le mandat d'éviter le passage d'une gestion trop centralisée à une gestion trop quotidienne, car trop localisée.
- Dans que? le mesure le comité représente-t-il la population ? Lorsque ses membres appartiennent aux publics des systèmes éducatifs, peuvent-ils être garants des non-publics ?

c) La participation du sommet à la base

Un nouveau rôle s'impose alors pour le comité, celui d'écouter la base, celui d'organiser la concertation :

- individuelle, procédant par enquête ou questionnaire, elle n'a aucun effet mobilisateur ;
- collective, elle s'instaure lors de la planification du développement d'une zone (création d'un métro ou problèmes de formation liés à des problèmes d'emploi) ou de toute autre décision qui touche la population d'un quartier ou de plusieurs quartiers .

Il y a déjà là plus qu'une simple consultation, la population a une participation active par l'intermédiaire des assemblées de quartier ; c'est une participation inspirée de l'exemple du "top-down" américain,

Les problèmes mis en jeu touchent immédiatement les populations dans leur vie quotidienne : on pressent ici toute la dimension politique de la participation, tout le rôle mobilisateur des Associations Volontaires (A.V.), les individus ne s'engageant que dans la mesure où ils sont touchés par un problème réel. Ici s'amorce un processus de participation collective ; le couple éducation-formation et la participation individuelle qu'il détermine se distend déjà, la formation ici en jeu ne ressortit plus tout à fait de l'"éducatif", elle relève davantage de la formation collective et du développement communautaire. L'action culturelle se définit alors dans un type d'animation qui peut aller jusqu'à susciter chez la population la volonté politique du contrôle de l'environnement.

Mais les problèmes restent définis par le comité, les solutions proposées et prises par lui.

d) L'initiative à la base ; une forme d'écoute différente : la participation sommet et base ou l'expression de ses problèmes par la population elle-même

Le comité se préoccupe alors davantage d'une action de conscientisation (écoles populaires supérieures hollandaises), et le mot définit bien toute la nature de l'écoute ici en jeu.

- Il s'agit de susciter l'expression d'un problème jusque là vécu passivement.
- Il s'agit de donner le pouvoir de la parole à des groupes qui traditionnellement ne le détiennent pas : l'absence de formation initiale et leur appartenance socio-économique déterminant tout un processus de marginalisation.

Mais alors, au terme de cette action, le comité doit aller jusqu'à accepter de ne plus détenir l'initiative de l'expression : les problèmes sont posés indifféremment par la base ou le comité.

Avec ce type d'écoute s'introduit un processus dynamique difficilement maîtrisé ; car susciter l'expression de ces situations-problèmes, c'est mettre en évidence les seuils de rupture et provoquer de la part des groupes concernés des crises d'identité. Ici la démocratie culturelle, comme émergence d'un nouveau potentiel de créativité individuelle et collective, se traduit dans des phases de crise de l'identité : il s'agit en priorité, pour un groupe, de se créer en tant que tel, de devenir collectivité. La mobilisation collective face à une situation-problème en est à la fois le moyen et l'issue, comme processus de reconquête de cette identité.

L'exemple de Liverpool en témoigne à travers deux faits qui semblent caractériser un processus de démocratie culturelle :

- i) engagement d'une population autour d'un problème qui met en cause son existence même ;
- ii) demande de formation émanant de cette population et n'étant que seconde par rapport à l'engagement initial.

C'est en quelque sorte le schéma inverse du "top-down" américain (c'est pourquoi on l'appelle "bottom-up"); la circulation nouvelle établie entre l'engagement collectif et la demande de formation signale alors un nouveau type d'éducation, qui échappe aux critères de la dimension verticale : le couple culture-éducation se distend, le couple éducation-participation (l'éducation, en tant que processus éducatif, s'instaure et se développe dans le fait même de l'acte collectif de participation) lui succède.

L'expérience de Liverpool, comme phase de démocratie culturelle, exprime la nécessaire conquête d'un espace suffisant, d'un espace collectif,

Le problème actuel des identités régionales n'appartient-il pas au même registre? Le "culturel" semble y jouer un double rôle : il est cette identité disloquée d'une région lors d'un développement économique qui favorisait la mobilité individuelle, il est dans le même temps la revendication de cette identité comme spécificité d'un terrain, d'un "terroir" collectif (le moyen de souder une appartenance collective). Porteur d'un projet de collectivité qui veut être reconnue, il devient cet élément susceptible de cristalliser les demandes qui ne trouvent pas ailleurs leur expression.

Dans les deux cas, le problème collectif joue un rôle charnière : il agit comme élément de dislocation d'une population et sa résolution, amorcée des la prise de conscience, opère une reconquête de l'identité à travers l'engagement collectif.

A ce stade, la notion de district se concrétise : il se dessine comme une structure souple et efficiente qui va assez loin dans la discrimination positive pour susciter, permettre l'amorce de ces crises d'identité. Il leur permet de se développer sans les récupérer, ni les laisser récupérer. Mais nous l'avons dit déjà, ces développements de crise connaissent d'eux-mêmes leur propre issue. Il appartient au district d'assurer leur transitivité dans des phases de démocratisation de la culture, mais jamais mortes, jamais définitives, car il y a (quoique la présentation en texte laisse croire à des moments successifs) simultanéité dialectique des phases ; en d'autres termes, il s'agirait de la véritable démocratie et cela n'est possible qu'à l'intérieur de ce lieu politique que concrétise le district ; parce qu'il est structure, il peut organiser la modération des flux, parce qu'il est lieu et territoire, il peut être point d'ancrage d'un programme de développement culturel profondément lié aux exigences régionales,

En deçà de cet achèvement dont la formulation tient du modèle, le projet de district devrait pouvoir être utilisé par le Conseil de l'Europe comme guide, comme outil d'analyse. Des expériences existent déjà en Europe ; il faut savoir les observer, parce qu'elles affirment la nécessité d'un espace social minimum, parce que cet espace seul - quelque soit le nom qu'on lui donne - semble aujourd'hui valider la cohérence d'un projet fondé sur les trois axes : participation, globalisation, égalisation.

SCHEMAS DE GLOBALISATION

