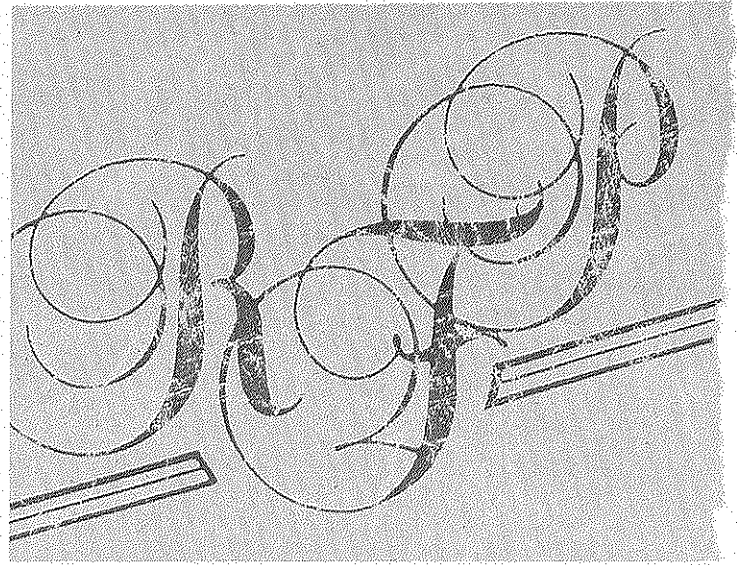


N° 102 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1993



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

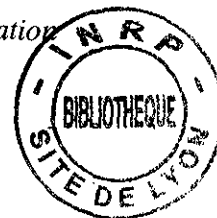
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de l'Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audio-visuel pour la communication dans les sciences sociales, C.N.R.S., Ecully. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Marie DURU-BELLAT, professeur en sciences de l'éducation, Université de Dijon. Stéphane EHRLICH, professeur émérite de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, directeur de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Dijon. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Dijon. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite de l'Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Jean-François LE NY, professeur de psychologie, Université de Paris VIII. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X. Yves MARTIN, doyen honoraire de l'Inspection générale de l'Education nationale. Gaston MIALARET, professeur émérite de l'Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Maurice REUCHLIN, professeur de psychologie, Université de Paris V. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche, C.N.R.S. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V. **RÉDACTEUR EN CHEF :** Jean HASSENFORDER, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. **RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT :** Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. **SECRÉTAIRE DE RÉDACTION :** Marie-France CARDONNA, chargée d'études documentaires, Institut national de recherche pédagogique. **DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :** Francine DUGAST, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1).46.34.90.78.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation des
choses mortes, mais la
découverte d'un élan
créateur qui se transmet à
travers les générations et
qui, à la fois réchauffe et
éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Education
doit entretenir.*



Gaston Berger

*"L'Homme moderne et son
éducation."*

ARTICLES

Education permanente et pratiques sociales d'autoformation

- Joffre Dumazedier* avec la collaboration de *Nelly Leselbaum* – Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation p. 5
- Philippe Carré* – L'apprentissage autodirigé (self directed learning) dans les sciences sociales de l'éducation en Amérique du Nord de 1960 à aujourd'hui p. 17
- André Moisan* – Pratiques d'autoformation en entreprise p. 23
- Georges Le Meur* – Quelle autoformation par l'autodidaxie ? p. 35
- Patricia Portelli* – L'autoformation en milieu associatif p. 45
- **
- Geneviève Jacquinet* – Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance p. 55

NOTE DE SYNTHÈSE

- Jean-Claude Forquin* – L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches p. 69

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre :

- A. Prost* – Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours (J.-L. Derouet, C. Durand-Prinborgne et F. Gausson) p. 107

Notes critiques sur l'autoformation :

- P. Carré* – L'autoformation dans la formation professionnelle (P. Portelli) p. 111
- P. Galvani* – Autoformation et fonction de formateur (A. Moisan) p. 112
- N. Leselbaum* – Education et autonomie (J. Dumazedier) p. 113
- D.G. Long* – Learner managed learning (P. Carré) p. 115
- C.-E. Poliac* – La vocation d'autodidactes (J. Dumazedier) p. 116

Notes critiques :

- D. Chevallier* – Savoir-faire et pouvoir transmettre (P. Erny) p. 118
- O. Reboul* – Introduction à la rhétorique (N. Charbonnel) p. 119
- P. Vayer, A. Duval et C. Roncin* – Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles (M.-C. Derouet-Besson) p. 121

COMPTES RENDUS DE COLLOQUES

p. 125

Index des articles, notes de synthèse et notes critiques parus en 1992

p. 133

Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation

Joffre Dumazedier
Nelly Leselbaum

Les étapes de la construction des pratiques d'autoformation individuelle et collective comme objet sociologique de 1959 à aujourd'hui — Comment l'émergence nécessaire d'une société éducative change les perspectives de la formation scolaire et modifie l'équilibre entre hétéro et autoformation initiale et continue — Nouveau point de vue sur les échecs et réussites scolaires : prolongation de la scolarité ? Alternatives pour le collège — le BAC à 80 % pour quoi faire ? Comment apprendre à l'école le désir et la capacité d'autoformation permanente dans la compréhension, la critique et l'invention du quotidien ? Possibilités du travail autonome dans une nouvelle perspective d'apprentissage à l'autoformation permanente par emploi sélectif des ressources d'une société éducative et par résistance à toutes les contraintes sociales qui contrarient la participation des sujets sociaux à ces ressources.

VERS UNE SOCIOLOGIE DE L'AUTOFORMATION

On pourrait s'étonner qu'une revue pédagogique centrée sur les problèmes de l'éducation nationale ait sollicité un ensemble d'études sociologiques sur les problèmes de l'autoformation. Il est rare d'associer l'autoformation à la formation scolaire. Celle-ci est souvent représentée comme une pesante hétéroformation subie par la majorité des élèves aux antipodes de l'autoformation. C'est une représentation bien **caricaturale** !

1969 - Quand, en 1969, fut fondée la revue *Education permanente*, j'ai été chargé de préparer la première chaire de la Sorbonne (Paris V) consacrée à la sociologie de la formation des adultes (je l'ai officiellement ouverte en 1974), la sociologie de l'éducation n'avait pas encore abordé la dynamique sociologique des pratiques d'autoformation

selon les espaces et temps sociaux. L'autodidaxie était traitée comme un phénomène à part, mineur, englobé dans les échecs scolaires produits dans les classes défavorisées. Elle était souvent réduite à des conduites aberrantes du point de vue des normes de la culture des intellectuels (Sartre, *La Nausée*) ou encore condamnée à des fantasmes de mégalomane qui s'imagine qu'il ne doit rien à personne (Kaës, 1975). Les témoignages littéraires sur les autodidactes (Cacérés, *Les Autodidactes*, 1960) étaient les seuls à essayer de comprendre, à leur manière, la spécificité de ce mode de formation. J'utilisai dans mes séminaires de maîtrise et DEA ces quelques sources, tout en suscitant les premiers travaux de recherches sociologiques sur la dynamique globale du phénomène social plus large de l'autoformation dans la société d'aujourd'hui. Il englobait et dépassait l'autodidaxie.

1985 - En 1985, la revue *Education permanente* me demanda de faire le point dans un numéro

spécial entièrement consacré aux pratiques sociales de l'autoformation (juin 1985), j'ai pu rassembler une quinzaine de chercheurs en sciences sociales de l'éducation. Ils ont pu exposer les premiers résultats de l'observation sociologique de ce phénomène actuel qu'ils ne pouvaient pas réduire à l'autodidaxie du XIX^e siècle. Nous avons pu montrer les relations de ces pratiques d'autoformation avec les mécanismes sociaux des institutions professionnelles, associatives et même scolaires de la société actuelle. Le numéro fut épuisé en quelques semaines, révélant ainsi l'intérêt très vif de cette question dans les milieux de la formation et de l'éducation inquiets par le déferlement problématique des cours, séminaires et stages. Mais cet effort de connaissances sociologiques n'était qu'un modeste début et la majorité de ces chercheurs étaient ou avaient été mes étudiants ou les collaborateurs de mon séminaire du CNRS ou de l'université (voir plus loin).

Certes, à cette période ce ne sont pas les réflexions philosophiques, politiques ou pédagogiques qui manquent sur l'autoformation, l'autonomie éducative, l'autogestion de l'institution scolaire, l'autodirection d'un processus éducatif ou le rôle formateur des récits de vie : ces réflexions étaient et restent une source irremplaçable de questions à poser et à reposer sans cesse pour améliorer tout processus éducatif toujours guetté par un formalisme sans vie. Mais ces questions étaient le plus souvent obscurcies ou biaisées par des parti-pris ou des débats purement idéologiques sans base d'observation sociologique. Le rôle premier de la sociologie de l'autoformation a été de permettre d'appuyer la réflexion sur l'observation d'un **fait social pluridimensionnel** intégré dans une dynamique sociale et culturelle également observable. Tout d'abord, cette autonomisation du processus éducatif n'est jamais absolue. Elle a des degrés variables par rapport à l'action de médiateurs de la connaissance savante, imposés ou choisis. Ces degrés eux-mêmes peuvent varier dans le processus même d'autoformation selon qu'il s'agit du choix des orientations, des objectifs, des contenus, des méthodes ou de l'aménagement du temps et de l'espace scolaire ou extrascolaire. C'est ainsi que les pratiques sociales d'autoformation individuelle ou collective ont pu être construites comme un objet sociologique. Ainsi sa validité peut s'éclairer par rapport à des critères explicites d'orientation éducative et sa recevabilité peut se concrétiser par un choix d'indicateurs situés dans la dynami-

que culturelle des institutions et celle des sujets sociaux intégrés ou déviants.

Ce travail d'élaboration et d'observation a été facilité par une réflexion critique sur les observations et analyses du processus d'autoformation (self directed learning) réalisées dès les années 60 par les sciences sociales de l'éducation dans les sociétés américaines anglophones et francophones. Philippe Carré en parlera longuement plus loin. Dans le cadre de mon cours de maîtrise, j'ai publié et commenté, en collaboration avec Pierre Besnard les résultats de cette étonnante enquête nationale de Johnstone et Rivera (1965) qui montrait que plus de 9 millions d'Américains préféreraient « apprendre seuls » avec un matériel et des aides de leurs choix plutôt que suivre les cours organisés auxquels participaient par ailleurs 17 millions d'adultes. Comment expliquer ce choix de 38 % des apprenants adultes de tous âges ? Peu de temps après, au Canada, Alan Tough et son équipe de l'institut d'éducation de Toronto observait que les 3/4 d'apprenants qui suivent un plan d'étude utilisent des hommes-ressources en dehors des institutions d'enseignement pour adultes. Un peu plus tard (1978), un professeur québécois Nicole Tremblay réalise une enquête pénétrante sur les multiples « relations d'aide » que choisissent les apprenants « en situation d'autodidaxie », à niveaux variables de formation initiale. Nous sommes loin de la définition du dictionnaire Larousse : « autodidacte se dit d'une personne qui s'est instruite elle-même sans professeur ». Par son observation et son analyse en profondeur de ce processus éducatif choisi de notre temps elle traite d'une question fondamentale : aujourd'hui, « pourquoi des personnes (de tous âges) choisissent l'autodidaxie (nous dirions autoformation) alors qu'il existe une multitude d'actions éducatives organisées ». En lisant ses analyses de l'âge adulte, on peut s'interroger aussi sur les processus d'apprentissage d'une partie de l'adolescence d'aujourd'hui en « échec scolaire » intéressée par une autre manière d'apprendre (Anne Muxel-Douaire, 1985).

En France dans le même temps, c'est le renouvellement constant de la sociologie de la vie quotidienne dans le travail ou le loisir qui a contribué à dépasser les postulats de Durkheim sur le processus éducatif d'une société « disciplinaire » (Lipovetsky) pour mieux comprendre les processus d'autoformation individuelle et collective d'aujourd'hui dans leurs nouveaux rapports aux processus

« d'hétéroformation » (G. Pineau) imposés par les institutions. C'est dans trois directions que ce processus éducatif est révélé : il est orienté soit vers la « critique de la vie quotidienne » « aliénée » (H. Lefèbre, J. Habermas), soit vers « l'invention » du quotidien malgré la domination culturelle et sociale (M. de Certeau), soit vers la difficile « compréhension » de « l'actuel et du quotidien » en mutation (Maffesoli, Sansot, Schutz). Ces sociologies ont permis de mieux analyser pourquoi et comment se développent des nouveaux processus d'autoformation à tout âge pour mieux comprendre, critiquer ou inventer la quotidienneté d'aujourd'hui en partant de savoirs transmis ou, selon le mot d'A. Comte, souvent « les morts gouvernent les vivants ».

Une des premières tâches que la sociologie de l'autoformation et la socio-pédagogie correspondante ont eu à réaliser dans cette période, a été de préciser l'étendue et la limite heuristiques des « histoires de vie » ou « récits de vie ». Depuis les années 70, sous l'impulsion de D. Bertaux, les anciennes méthodes (Thomas, Znaniecki, 1920) pour la connaissance d'un milieu social à travers le témoignage de sujets sociaux bien intégrés, avaient été rénovées avec succès. La sociologie et la sociopédagogie de l'autoformation ont procédé de même pour évaluer les ressources éducatives des histoires et récits de vie. Gaston Pineau a eu le mérite de produire des réflexions brillantes sur ces méthodes dès ses premières études à l'UFR des sciences de l'éducation à l'université René Descartes et au CUCES de Nancy. Elles furent poursuivies sans relâche en relation avec sa vie de professeur à Montréal et à Tours. Ses idées ont posé, dès l'origine, à la sociologie de l'autoformation plusieurs questions : est-ce que l'autoformation par l'introspection sur l'histoire d'une vie est le signe de « l'appropriation » de sa formation par le sujet lui-même ? Cette appropriation peut être réelle. Elle peut n'être aussi qu'une apparence. L'autoformation peut n'être que le reflet des stéréotypes, des idées toutes faites, des préjugés, des routines conformistes d'un milieu ou au contraire, elle peut être une voie d'accès à d'authentiques inventions technologiques, découvertes scientifiques ou créations esthétiques et éthiques. Par quelles deviances à la fois culturelles et sociales par rapport aux normes dominantes des savoirs ordinaires d'un milieu d'origine, le sujet social peut-il accéder à ces savoirs savants, même s'il reste intégré à ce milieu d'origine.

De même, il nous a paru nécessaire de situer dans le temps cette connaissance apparemment « personnalisée ». Est-elle le produit d'une transmission des savoirs aux jeunes générations par les anciennes (Durkheim) ou d'une transaction entre les savoirs des différentes générations (Mannheim) ? D'autre part, cette connaissance d'apparence « universelle », n'est-elle pas plutôt le produit différencié des cultures de classe d'appartenance modifiées par l'identification à des classes de référence ? Comment, dans cette autoformation, interagissent cultures de classe et culture de masse ? (P. Bourdieu, 1979 ; L. Boltanski, 1976 ; C. Poliak, 1992).

Telles sont quelques-unes des questions que la sociologie de l'autoformation a commencé à poser aux résultats de l'analyse des récits de vie à orientation éducative, pour tenter de dépasser l'enfermement possible du sujet social dans les errances autobiographiques et « les fantasmes subjectivistes » déjà dénoncés dans l'analyse critique de l'autodidaxie de Félix par Kaës.

C'est cette sociologie de l'autoformation que P. Galvani (1952) range dans ce qu'il nomme le courant « socio-pédagogique » de la réflexion sur l'autoformation, par opposition au courant « bio-épistémologique » représenté, selon lui, par M. Finger et G. Pineau. Je ne suis pas sûr que ces épithètes correspondent bien aux ressemblances et différences à signaler mais seuls les progrès de l'observation méthodique des pratiques sociales de l'autoformation individuelle et collective nous permettront une typologie plus adéquate qu'il serait difficile de construire aujourd'hui. Il faudra surtout observer davantage les différentes façons d'articuler dans les histoires de vie la découverte de la subjectivité de l'intéressé par lui-même et la découverte réelle ou illusoire de l'objectivité du monde, au-delà de ses représentations subjectivistes, plus ou moins mythiques ou fantasmagoriques.

1992 - Aujourd'hui en 1992, nous pouvons essayer d'aborder un autre aspect de ce problème sans pouvoir encore le résoudre : c'est celui des rapports entre les pratiques diversifiées de l'autoformation en expansion et l'apprentissage à ces pratiques dans la formation initiale, surtout à l'âge de l'adolescence. En effet, la crise de l'enseignement obligatoire s'est accentuée, révélée en particulier par les échecs scolaires manifestes ou cachés au niveau des adolescents du collège de 12 à 16 ans (et plus). Le bilan de cette éducation

imposée de par le monde (formal education) a fait apparaître un peu partout la croissance sauvage d'une éducation extérieure à l'institution scolaire (non formale et informelle education) (Ph. Coombs *La Crise mondiale de l'éducation*, 1985). En France, une première expérimentation scolaire du travail autonome a été lancée de 1970 à 1975 dans la perspective d'une recommandation proclamée plus tard à l'assemblée générale de l'UNESCO pour 1979-1980. Nelly Leselbaum a rendu compte de ce premier essai (1982-1988). Cette expérimentation ou quasi expérimentation sociale a abouti à un encouragement officiel de cette méthode dans l'établissement secondaire. Le bilan scientifique à long terme reste à faire mais est-il possible dans l'état actuel de la sociologie de l'autoformation ? Une observation participante de 20 ans que j'ai menée dans un foyer socio-éducatif (le Logis à Annecy) sur la pratique de cette méthode orientée vers l'apprentissage d'une autoformation permanente, a particulièrement attiré mon attention sur les problèmes non résolus des rapports réels et potentiels entre le travail autonome et la double autoformation scolaire et extrascolaire. Ce sont ces problèmes qui sont au cœur de cette introduction. Nous postulons qu'ils sont liés, même si, aujourd'hui, dans l'état actuel des pratiques administratives et sociales de l'éducation, ils sont encore séparés dans deux traditions éducatives, l'une ancienne, l'autre récente. Notre postulat est bien téméraire. Pourtant, aujourd'hui, je crois possible d'esquisser au moins une problématique de la dynamique sociale productrice des pratiques d'autoformation individuelle ou collective scolaire et extrascolaire dans une société complexe, changeante, de plus en plus difficile à vivre par l'ensemble de la population à tous âges : une autoformation permanente et populaire est à promouvoir. C'est peut-être le plus grand défi de l'éducation pour tous, à tous les âges, en cette fin de XX^e siècle.

La notion même d'échec scolaire est peut-être à revoir dans cette perspective. La liaison nécessaire entre formation initiale et formation continue change les caractères même de l'éducation et ses rapports avec les âges dans toutes les classes. L'apprentissage scolaire nécessaire à l'autoformation permanente change aussi au niveau vécu l'équilibre ancien entre l'autoformation choisie par les sujets sociaux et l'hétéroformation imposée. Sans cet apprentissage transverse, les échecs de l'école dans son projet d'initiation à tous à un savoir savant à vivre au quotidien risquent de se

multiplier dans toutes les classes sociales même cachés sous les diplômes, telle est notre hypothèse centrale.

ÉMERGENCE DIFFICILE D'UNE SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE

S'agit-il pour l'école obligatoire de 10 ans d'intégrer directement le jeune dans la société des adultes en évitant « l'anomie » ? Au temps de Durkheim, la formation ne concernait que l'enfant et la société adulte était celle de la responsabilité professionnelle, familiale, sociale. Ces deux sociétés avaient entre elles une différence simple. Aujourd'hui, la situation a changé. Souvent, les adolescents à partir de 12 ans aspirent à plus d'indépendance, de responsabilités et beaucoup vivent un équilibre déviant entre le travail scolaire, le loisir et des petits boulots professionnels au lieu d'être de parfaits élèves selon le modèle idéal si loin de la réalité. D'autre part, l'adulte, dans cette société mutante et complexe doit vivre à tout instant un savoir savant (technologie, diététique, etc.) qu'il est invité à entretenir, renouveler, plusieurs fois au cours du cycle de vie. Des institutions de formation d'adultes sont offertes par des institutions professionnelles, associatives ou même médiatiques (rapport Michel Serres). La société tout entière à travers ses institutions tend à devenir éducative malgré tous les excès de la publicité et de la propagande qui contrarie ce processus. C'est la formation initiale qui devrait préparer de plus en plus à l'usage de ces ressources éducatives. C'est ainsi le moyen de vivre le mieux possible les expériences du travail et des autres activités, en apprenant à utiliser des savoirs savants dans les pratiques quotidiennes. C'est bien l'apprentissage à l'autoformation qui devrait avoir une place centrale dans la formation initiale. Aujourd'hui, l'intégration sociale par l'école est médiatisée par la formation continue des adultes.

A l'époque de Durkheim, l'éducation pouvait être définie comme la transmission du savoir des anciennes générations aux nouvelles. Mais aujourd'hui, qu'en est-il ? Evidemment, cette transmission continue. Mais dans quelle mesure, sous quelle forme, avec quels résultats ? Notamment à travers l'enseignement imposé aux adolescents de 12 à 16 ans. Souvent, ceux-ci en savent plus que les aînés (jeux électroniques, travail avec ordinateur, cultures de l'image, du son, etc.).

Souvent, ils ont conscience d'avoir une culture propre, injustement méprisée. Ils acceptent moins l'obéissance passive à la culture jugée légitime par les aînés. Ils aspirent à un mode plus convivial d'échange éducatif. Ils sont le plus souvent centrés sur leurs passions et leurs intérêts de loisir plus que sur les connaissances scolaires (Anne Muxel-Douaire, 1985). La formation devient, de plus en plus, au collège ou dans la famille, une négociation plutôt qu'une transmission, une coéducation des générations et cela dans tous les milieux sociaux. L'autoformation collective horizontale, passant par les pairs est souvent plus efficace que la transmission directe, verticale du maître à l'élève (G. Ferry, la pratique du travail en groupe, 1970). Ils souhaitent avoir un choix plus grand dans les programmes et le travail scolaire. Dans d'autres domaines, la tendance est la même. Ainsi, dans l'exercice du droit, aujourd'hui, les adolescents sont consultés en cas de séparation de leurs parents. Dans la vie politique, plus de 200 conseils municipaux de jeunes doublent les conseils municipaux pour exprimer leurs idées sur l'aménagement de la ville. Tout se passe comme si les adolescents des collèges et lycées souhaitent aussi avoir un rôle plus important dans la participation aux programmes scolaires et plus de liberté dans un auto-apprentissage accru. C'est une exigence permanente du « peuple » collégien et lycéen qui se plaint périodiquement de ne pas être assez écouté de ceux qui les enseignent.

Quant à l'**obligation scolaire**, qu'est-elle devenue ?, elle s'est assouplie. Hier, elle était vécue comme une conquête sociale sur l'injustice de l'établissement secondaire réservé aux enfants et adolescents de familles privilégiées.

Aujourd'hui, si certains (peut-être un tiers) promis aux étoiles, vivent avec facilité cette obligation, plus de un million (selon Rousselet, l'Allergie au travail) ne sont ni aux études ni au travail. Un sondage de l'IFOP, dès 1973, montre que déjà à 14 ans, 14 % et à 15 ans 21 % ont abandonné l'école « obligatoire » jusqu'à 16 ans. Combien, sans faire l'école buissonnière comme jadis, restent là sur ordre, l'esprit ailleurs, parfaitement indifférents à ce qui se passe en classe ? A. Prost oppose cette indifférence souveraine à l'ancien chahut. Tous ces faits nouveaux sont connus... Erikson a analysé ce qu'il appelle « le moratoire psychique » que s'octroie un nombre croissant d'élèves du collège qui sont étrangers aux règles même du travail scolaire, l'esprit égaré dans un loisir permanent réel ou imaginaire. Précisons : le

sondage de l'IFOP de 1973 a montré que la majorité de ceux qui sont en échec scolaire dans les collèges, ne se désintéressent pas des diplômes mais qu'ils refusent le mode de travail scolaire qui est imposé. Ils souhaitent que plus de temps à gérer leur soit laissé, leur permettant d'alterner autrement, à leur rythme, travail scolaire, travail professionnel et loisir, dans un autre équilibre. L'alternance est devenue, dans les années 90, un mot chargé de nouvelles espérances scolaires et extrascolaires. Ce principe ne concerne pas seulement la formation professionnelle mais en général, les activités du travail scolaire par rapport au travail professionnel et aux activités de loisir éducatif. La difficulté accrue d'échapper au chômage en trouvant un travail professionnel quelconque n'a en rien entamé cette revendication d'un nouvel équilibre entre le temps qui est imposé et le temps qui est choisi pour apprendre.

Dans ces conditions, qu'est devenue la **culture générale** enseignée ? Hier, elle était avant tout l'héritage transmis au nom de valeurs humanistes imposées par les autorités scolaires. Aujourd'hui, même une partie des « héritiers » ou des boursiers se rebellent davantage, avec ou sans mouvement social, ou bien se résignent sans joie. Prêcher la « joie à l'école » à travers les chefs d'œuvre imposés à tous, détourne peut-être de la culture possible à choisir et à vivre ensemble.

Ce qui est pour nous éducation libératrice est pour 80 % d'adolescents **travail** scolaire aux contenus et formes discutables. La sociologie de la vie quotidienne a bien observé combien il était nécessaire et difficile de critiquer, d'inventer et même de comprendre le quotidien de notre société en transition. La vraie question d'aujourd'hui c'est : quelle culture générale peut répondre à cette exigence ? N'est-ce pas de là qu'il serait nécessaire et possible de repenser ensemble, dans un nouveau dialogue des âges, ce qui pourrait s'appeler culture générale vivante, pour tous, dès le collège ?

Mais attention aux simplifications illusoire que peuvent inspirer aux réformateurs en chambre les mots d'ordre abstraits d'une mode éphémère ou d'une effervescence passagère de rue en faveur de « l'autogestion » en éducation. Les exigences éducatives de la vie quotidienne ne sont pas uniformes. Elles varient d'abord, dans chaque classe et selon les différents temps sociaux qui sont hétérogènes (G. Gurvitch). Quelle culture serait nécessaire pour que les adolescents ne restent pas si tardivement indécis pour préparer ce qui

sera le travail de leur vie ? Quelle culture serait indispensable pour que le travail familial ne soit pas réduit à une corvée dénuée de sens, pour que les activités du temps libre devenues plus longues que le travail dans le cycle de vie, ne soient pas réduites à des divertissements rudimentaires et conformistes mais soient le produit par chacun, d'un « art de l'existence » (Foucault) où s'équilibreraient des engagements sociaux volontaires et des libres expressions de soi ? Quelles cultures générales choisies dans le passé et le présent seraient les plus aptes à une hétéroformation (institutionnelle) périodique et à une autoformation permanente de chaque sujet dans ses classes d'appartenance et de référence, chaque identité sociale étant inséparable aujourd'hui d'une variété d'identifications.

Je voudrais insister sur cet art de l'existence que Michel Foucault nous a esquissé dans son dernier livre « l'usage des plaisirs ». Ceux qui connaissent bien les adolescents et qui aiment partager leurs questions sérieuses ou folles, véritables sel de la terre pour tous les âges de la vie, comprendront pourquoi cet art de l'existence passe d'abord par un art du loisir : c'est le temps où l'adolescent peut s'investir dans une exploration et un « éclatement » existentiels. Que vaudrait une culture générale (un culte des chefs-d'œuvre) qui ne se traduirait pas concrètement dans des pratiques culturelles librement choisies du temps libre, par les jeunes eux-mêmes, même si elles ont d'abord été révélées par de joyeuses pratiques professionnelles du professeur-à-la-culture-exemplaire... ?

On sait qu'entre 1975 et 1985 (INSEE), le temps libre est devenu, en France, un temps social plus long que le temps de travail dans le cycle de vie. Mais surtout, il se caractérise aujourd'hui moins par un foisonnement sans précédent d'activités et de spectacles dévorants que par de nouvelles valeurs vécues dans l'expression plus libre de soi et la relation plus libre à autrui même quand les valeurs prescrites de l'institution professionnelle familiale ou scolaire sont respectées. C'est ce que nous avons cru devoir appeler, à partir des années 80, « la révolution culturelle du temps libre ». Il n'est plus possible aujourd'hui que la culture générale scolaire dite légitime continue de l'ignorer. L'âge de l'adolescence n'est-il pas de plus en plus sensible à cette révolution moins spectaculaire mais plus durable et plus profonde que d'autres qui ont fait plus grand bruit dans la rue et les journaux ?

Pourquoi la sociologie de l'éducation en parle si peu ? Le plus souvent, elle traite des « échecs scolaires » comme si cette révolution des valeurs n'y était pour rien et ne concernerait aujourd'hui qu'une fraction des classes moyennes où elles sont nées. Elle traite de la réinsertion au travail scolaire comme si le **détour** par un loisir valorisé et valorisant n'était pas souvent la voie la plus sûre de cette réinsertion sociale ? Comme nous étions quelques sociologues à nous en étonner au cours d'un séminaire à l'université du Maryland (1985) sur les échecs actuels manifestes ou cachés de l'éducation, tant aux USA qu'en France, le sociologue américain Robinson, responsable d'un institut de sondage à l'université de Washington, osa cette explication humoristique : si nous n'en parlons pas, c'est parce que notre maître Durkheim n'a pas parlé de loisir... (leisure time).

Et l'élève, que devient-il dans ces nouvelles conditions ? Dans les années 80, Milner (De l'école, 1980) pestait contre l'invasion de la pédagogie affective à l'école au sens large. Il s'élevait même contre les psychologues de l'enfance et leur pédagogie nouvelle. Il soutenait qu'à l'école il n'y a pas d'enfants, il n'y a que des élèves soumis au pouvoir du maître. Mais c'était au nom de l'élève idéal d'hier. L'élève d'aujourd'hui doit aussi préparer l'élève adulte de demain que la société éducative en devenir exige. L'élève d'aujourd'hui doit apprendre à devenir affectivement et intellectuellement, un apprenant pour la vie. Mais ce n'est pas la soumission aux savoirs du maître de l'institution scolaire qui aidera le mieux cette métamorphose permanente. C'est l'apprentissage progressif à se passer du maître imposé pour d'autres médiateurs **choisis** par lui-même et les circonstances de la vie quotidienne, c'est l'apprentissage à une autoformation guidée, assistée, puis indépendante qui pourra le mieux lui ouvrir l'accès permanent aux savoirs et savoir-faire nécessaires à l'art de bien vivre les différents temps sociaux du quotidien, tout au long du cycle de vie.

ÉCHECS SCOLAIRES MANIFESTES ET CACHÉS

Terminons par quelques réflexions peut-être plus contestables sur la réussite scolaire vraie ou fausse et l'échec scolaire manifeste ou caché

ainsi que sur quelques essais d'introduction de l'apprentissage direct ou indirect de l'autoformation des adolescents dans l'établissement du premier cycle, « le maillon le plus fragile » de la machine scolaire imposée à tous, par la loi pendant dix années. Revenons en arrière, au temps de la création de la législation. De quoi s'agit-il ?

Prolongation de la scolarité ?

En 1959, le gouvernement a cru « prolonger » la scolarité. C'était déjà le vœu de la commission Langevin Wallon partisans de l'école obligatoire jusqu'à 18 ans. En réalité, ce n'était pas une prolongation de la scolarité de l'enfance, c'était imposer au nom d'un juste principe d'égalité, à l'ensemble de ce nouvel âge de l'adolescence, une société disciplinaire (Lipovetski) de la scolarisation sans lui avoir demandé son avis, sans avoir étudié d'autres formules possibles plus adaptées à cet âge. C'était une prolongation de la scolarité facilement imposée à l'enfance, là où l'invention d'un nouveau mode de formation, plus approprié aux modes d'hétéro et d'auto-apprentissage à cet âge (12-16 ans), eut été plus approprié. Dans sa grande enquête « lire à 12 ans », François de Singly montre bien qu'à cet âge où la majorité se libère plus ou moins brusquement de l'autorité parentale et scolaire, c'est l'exemple de la lecture volontaire des parents qui, dans toutes les classes, compte le plus pour décider l'adolescent à une autoformation par la lecture. Malgré les difficultés bien connues de l'apprentissage scolaire dans les milieux sous privilégiés, cette enquête sur un échantillon représentatif, montre que le pourcentage des pratiques de lecture volontaire est plus fort dans les milieux ouvriers quand les parents lisent régulièrement que dans les milieux bourgeois où les parents ne lisent pas... A quoi bon l'obligation de lire ? parents et enseignants échouent le plus souvent dans cette voie avec les adolescents, en tout milieu social.

On sait à présent que s'obstiner à imposer relève parfois d'une sorte « d'acharnement pédagogique » le plus souvent voué à l'échec scolaire manifeste ou caché. De la 5^e à la seconde, loin de s'habituer à la discipline scolaire, la majorité des élèves aimerait de moins en moins l'éducation par le travail scolaire : 56 % en 5^e, 36 % en seconde (J. Hassenfoder, Coriadan, Leselbaum, 1985) malgré la dure sélection déjà opérée au profit des meilleurs en trois ans. Selon la même source, sur 14 objectifs d'éducation, les élèves de 5^e et de

seconde estiment que 6 sont mieux atteints par le travail scolaire imposé, 8 par l'autoformation en situation de loisir qui domine la voie extrascolaire.

Alternatives

Dans ces conditions, que signifie le succès ou l'échec scolaire aux diplômes définis par l'autorité scolaire ? Que vaut cette « légitimité », selon le mot de Bourdieu ?

A 17 ans, la majorité des jeunes allemands est dans une formation générale dominée par les apprentissages techniques proches du travail d'entreprise (Lucie Tanguy, 1985). Au même âge, la majorité des jeunes Français est dans le cycle secondaire d'études générales qui conduit à l'épreuve du baccalauréat. Où se situe l'éducation la plus acceptée par les intéressés ? Le moins d'échecs scolaires ? La formation la plus adaptée à l'autoformation dans la vie quotidienne ? Nous n'en savons rien, il serait important de mener davantage de recherches dans cette direction.

Allemands et Anglais accordent à la formation à cet âge beaucoup plus de temps d'apprentissage aux activités de loisirs physiques, touristiques, musicaux, etc. (toutes les après-midi) que nous. Où est le mieux développée l'autoformation par le loisir, seul temps possible d'accès aux pratiques culturelles pour la majorité de ceux qui travaillent ?

Bac pour quoi faire ?

Beaucoup sont fiers de la progression de la réussite au baccalauréat dans la jeunesse française : 5 % en 1950, 19 % en 1960, 50,5 % en 1992. Certains rêvent même de 80 % pour l'an 2000 !! mais pour mener à quelle compétence ? Quelle « qualification professionnelle et sociale » que l'on cherche à inculquer à ceux qui échouent de la 5^e à la terminale ? Et même quelle culture générale vécue ?

Pour un tiers environ des reçus, c'est le passage nécessaire pour réussir dans l'enseignement supérieur : c'est le chemin des futurs cadres, rien à dire ici. Mais les autres ? Les plus nombreux, ceux qui échouent au Bac ou aux examens antérieurs, « les échecs scolaires » manifestes, et ceux qui réussissent au Bac sans conviction, après un bachotage formel qui les a plutôt détournés à jamais du désir et de la capacité d'autoformation. Ils n'ont considéré le Bac que comme une suite

mécanique d'un BEPC qui clôt des études obligatoires. Ce genre de succès n'est-il pas, en fait, un second échec scolaire caché ?

Apprendre l'autoformation

Une réaction s'est depuis longtemps développée au sein même du corps enseignant contre l'arbitraire de cette « inculcation » d'une partie de la culture dite « légitime » imposée à tous indifféremment, sans souci des aspirations des adolescents ni des effets réels positifs ou négatifs sur l'apprenant scolaire. La première partie de l'enseignement obligatoire (primaire) dominée par les *apprentissages fondamentaux à la lecture, à l'écriture et au calcul*, n'est guère contestée dans son principe mais l'encyclopédisme superficiel et obligatoire de la seconde partie (collège) peut prêter à bien des contestations du point de vue d'une amélioration possible de la compréhension, de la critique et de l'invention du quotidien pour tous. Le doute est encore plus grave du point de vue de l'apprentissage au désir de formation continue et à la capacité d'autoformation permanente à la portée du plus grand nombre.

C'est pourquoi l'objectif **apprendre à apprendre** est devenu prioritaire à l'école obligatoire pour tout un courant de pensée né dans les années 60 surtout à partir des échecs du collège. « Apprendre à apprendre oui mais comment ? » Pour faire écho à la réflexion de P. Mérieu sur la relation pédagogique, la rationalisation didactique et les *stratégies individuelles d'apprentissage*. L'attention à cette trilogie à trois dimensions n'est guère contestée pour « l'équilibre écologique du système apprendre », est-elle suffisante pour susciter le désir et la capacité d'autoformation permanente à assumer dans la vie quotidienne ? Ne faudrait-il pas se centrer sur l'apprentissage à une autoformation double : celle qui apprend le questionnement théorique des expériences pratiques dans la vie quotidienne selon les temps sociaux contraints (travail) ou libres (engagements sociaux désintéressés, activités d'expression libre de soi) et le questionnement pratique de l'exposé subi ou choisi des connaissances générales ? Comment varie l'entraînement à cette double attitude à la fois affective et cognitive selon les cultures d'origine de chacun françaises et étrangères, dans les différentes classes ? C'est la question sociologique, à notre avis, majeure. Cette méthode sociopédagogique de l'entraînement mental ou de ses équivalents peut aider chacun à joindre dans toute

question ce que Cacérés appelle « les deux rivages » du concret et de l'abstrait, soit en partant de la culture ordinaire, soit de la culture d'origine savante. Elle mériterait peut-être de devenir centrale au moins dans l'éducation scolaire à partir de 12 ans (Maryvonne Sorel, 1992).

Travail autonome ou semi-autonome ?

Des champs d'apprentissage peuvent être privilégiés. On peut penser à l'introduction des projets d'action éducative (PAE), à l'initiation à la pratique documentaire et d'information (CDI) et au travail autonome. Ces pratiques pourraient être des voies efficaces si elles étaient privilégiées en vue de l'apprentissage à l'autoformation liée à la fois à l'acquisition des savoirs scolaires et aux problèmes de la vie quotidienne. Nous ne parlerons pas du PAE que nous n'avons pas étudié systématiquement malgré des entretiens avec Marie-José Valdenaire qui en a fait l'objet d'une recherche sous la direction de Viviane Isambert. Nous ne parlerons pas non plus de l'initiation à la pratique documentaire traitée par Hélène de Gisors d'après l'expérience du CDI du collège de Marly-le-Roi. Elle en a parlé dans une perspective d'apprentissage à l'autoformation pour le numéro de la revue *Éducation permanente* (de juin 1985) consacré à l'autoformation. Christiane Etévé a traité, en écho à ce numéro, ce grand sujet pour l'avenir même des CDI (*Inter-CDI*, n° 81, 1986).

Je m'étendrai davantage sur la pratique du **travail autonome** en m'appuyant beaucoup sur le travail de recherche de Marbeau et surtout de Nelly Leselbaum (1982-1988). On sait que dans une perspective chère à l'UNESCO sur une éducation qui dépasse l'institution scolaire pour limiter les échecs, le ministère de l'éducation nationale a suscité de 1970 à 1975, une série d'expérimentations sociales sur le travail autonome. Elle a touché 3 % des enseignants et a été contrôlée par une équipe de recherche animée par l'INRP (N. Leselbaum). Le travail autonome était appelé à cette époque travail indépendant. L'objectif était double : d'un côté « résoudre un certain nombre de difficultés... désintéret, apathie ou indifférence devant les programmes scolaires qu'il faut étudier, marginalité d'autres élèves ou à l'inverse réactions violentes ou rejet de l'école, hétérogénéité croissante des élèves de chaque classe... ». De l'autre côté, tourné vers l'avenir, l'objectif était d'apprendre à l'élève à « s'engager davantage dans son travail » et au-delà « à l'auto-évaluation » et à vivre

« des situations futures d'autoformation » (N. Leselbaum, 1982) puisque « l'école obligatoire » « ne devrait trouver son sens que si elle mène à cet auto-apprentissage permanent que le citoyen devenu adulte vivre incessamment... » (ibid).

C'est un langage nouveau chez une spécialiste des sciences sociales appliquées à l'éducation nationale. Il ouvre des perspectives qui sont prometteuses pour une meilleure connaissance de la dynamique de l'éducation permanente scolaire et extrascolaire. Mais elles semblent rester encore étrangères aux enseignants qui se sont prêtés à l'expérimentation sociale du travail autonome dans la discipline du français, de l'anglais, de l'histoire et de la géographie, enfin dans un travail interdisciplinaire français histoire géographie sciences économiques, si l'on en croit le rapport d'expérience de leurs responsables dans le livre collectif dirigé par N. Leselbaum *Autonomie et auto-évaluation* (1982).

Travail autonome et autoformation permanente

Il n'est pas contestable que l'intérêt des élèves a été plus grand, les processus d'apprentissage ont été diversifiés, l'intérêt pris par l'enseignant à son travail a été accru. Et c'est déjà un gain précieux pour le travail scolaire mais nous n'avons pas l'impression, à la lecture des expériences, que l'apprentissage à **l'autoformation permanente** ait été mené très loin, hormis quelques expériences ponctuelles dans quelques établissements.

On peut faire l'hypothèse que pour que l'apprentissage au travail autonome scolaire puisse avoir en même temps des effets pertinents sur l'autoformation extrascolaire, il serait nécessaire d'élaborer une problématique, des hypothèses, des concepts, des procédures d'observations comparées sur l'autonomie en situation scolaire et l'autonomie en situation extrascolaire. Ce n'est pas facile, car en France des pratiques scolaires novatrices sont réalisées sans que les effets sur les élèves soient observés scientifiquement.

L'objectif à atteindre pour l'acquisition des savoirs disciplinaires serait à mieux concilier avec des objectifs souvent pluridisciplinaires qui concernent la compréhension, la critique ou l'invention du quotidien en situation périscolaire et en situation post-scolaire.

Le choix de **la méthode** pour les atteindre cer nerait tour à tour le raisonnement pour passer de l'analyse des problèmes de l'expérience à des

questions à poser aux savoirs savants et pour passer des savoirs savants à une meilleure résolution des problèmes avec leur aide en situation scolaire et extrascolaire.

La confrontation des ressources et des contraintes matérielles pour réaliser le travail autonome serait l'objet d'un exercice sur le meilleur aménagement du temps de travail scolaire, seul ou en groupe, et la meilleure utilisation de l'espace et des livres, images, photocopies, documents divers en fonction des situations en milieu scolaire mais **aussi** en fonction des situations d'aujourd'hui et de demain en milieu extrascolaire.

Parmi les choix des **ressources matérielles** les textes des cours seraient complétés par une auto-sélection de documents pertinents commençant par une sorte d'« autodéfense » contre les informations ou divertissements médiatiques sans intérêt et les abus de conversations oiseuses familiales et sociales.

Parmi les **ressources humaines**, le professeur serait interrogé comme expert. Sa parole serait complétée par l'utilisation de la parole d'autres médiateurs en tous genres jugés compétents pour leur aide ou leur guidance (y compris les meilleurs élèves dans une co-éducation entre pairs).

Enfin, l'auto-évaluation serait pratiquée en fonction de critères fournis par le professeur mais aussi par d'autres experts jugés utiles à consulter. Ce double apprentissage de la formation d'aujourd'hui et de demain par hétéroformation et autoformation ne serait-il pas possible ?

Sociologie de l'autoformation permanente

Il faudrait observer comment varient les pratiques du travail autonome jumelées en situations scolaires et extrascolaires selon les classes et catégories sociales, sans se contenter d'observer les seuls faits négatifs des phénomènes de résistances au travail autonome qui tient aux pesanteurs d'une institution, aux habitudes conservatrices de la moyenne des enseignants et des élèves. L'observation des trajectoires et des stratégies des novateurs qui affrontent ces résistances serait encore plus importante. Il serait également insuffisant d'observer les « handicaps socioculturels » dont est victime la majorité des adolescents issue des milieux sous-privilegiés. Il faut observer avec des questions et hypothèses adéquates les relations du sujet social actif et

l'habitus dominant de son milieu ainsi que les stratégies inter-classes qu'il invente pour les surmonter. La vingtaine d'années d'observation-participante dans le foyer éducatif du Logis à Annecy et davantage encore dans le mouvement national d'éducation populaire Peuple et Culture, m'ont convaincu que les postulats de la sociologie de la reproduction sociale ou de l'anthropologie culturelle, malgré leurs brillants représentants, ne permettent pas de poser tous les problèmes de trajectoire sociale, de stratégie éducative, dans l'emploi des contraintes et des ressources des milieux sociaux d'appartenance et de référence qu'implique la pratique d'autoformation individuelle et collective des sujets sociaux de classes sociales différentes, dominantes ou dominées, dans une société éducative.

Il faudrait aussi dépasser les travaux brillants de sociologie d'éducation des adultes qui ne mettent en évidence que les limites évidentes de la « Deuxième chance de la formation » pour n'exalter que les vertus réelles d'une formation initiale réussie, alors que précisément les sujets observés ont refusé les disciplines de cette formation initiale et compensent par des stratégies d'éducation originale et un mode de vie quotidien à bien des égards exemplaires pour la culture de l'esprit auquel le diplôme ne donne pas automatiquement accès.

Plutôt que les métasociologies de Durkheim ou de Bourdieu qui ont rendu d'irremplaçables services à la science sociologique dans le traitement d'autres problèmes, c'est maintenant une sociologie du développement culturel (Great work) scolaire et extrascolaire, négatif et positif, institutionnel et inter-générationnel qui pourrait ouvrir les perspectives sociologiques les plus appropriées. Elle permettrait cette confrontation permanente de la formation initiale et de la formation continue dans le travail et le loisir (« work and leisure »), et leur confrontation continue avec l'information médiatique. Ce développement culturel élargi serait plus fort dans son interaction avec le développement économique social et politique dans une société éducative (educative society) militante où la dynamique sociale des apprenants à tout âge est capitale. C'est Karl Mannheim qui, de 1940 à 1945 à Londres, a ouvert cette voie nouvelle à la sociologie de l'éducation permanente. Malheureusement, un seul de ses livres a été traduit. Et c'est celui de sa jeunesse « Idéologie et utopie » où il n'a pas encore abordé les problèmes d'une sociologie de l'éducation et d'une planification

démocratique d'une société éducative. Les quatre livres où il s'en est expliqué n'ont pas été traduits en français malgré mes demandes auprès de plusieurs éditeurs. Il n'y a, grâce à Mauger, que son grand texte sur la sociologie des générations qui est traduit. Il est à lire par tout enseignant intéressé à la coéducation des générations.

Il faudrait, plus profondément, s'interroger aujourd'hui sur les soubassements historiques de nos métasociologies de l'éducation si l'on juge qu'elles sont dépassées. Nous vivons encore sur les postulats enthousiasmants de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson sur les vertus de l'obligation scolaire imposée également à tous, sur les pouvoirs de l'école sur les enfants pour faire de meilleurs citoyens, etc.

Durkheim partageait ces espérances et ces illusions comme la plupart des penseurs sociaux de la fin du XIX^e siècle. Pour détruire ce qui est périmé dans ces postulats, tout en gardant ce qui dure, il faudrait, aujourd'hui, actualiser davantage la pensée de Condorcet sur une autre conception de la démocratisation de l'instruction. Condorcet faisait confiance au développement harmonieux pour tous de manifestations éducatives de type didactique, festif et récréatif tout au long du cycle de vie. Son rapport sur le développement de l'instruction publique, présenté en 1792 à une Assemblée législative (réduite ce jour-là !, à une dizaine de députés), n'a jamais été pris au sérieux par les politiques. Il mériterait d'être médité plus sérieusement. 1992 ? Ce n'est pas seulement l'anniversaire du découvreur de l'Amérique, c'est aussi l'anniversaire du découvreur de ce nouveau monde de l'instruction permanente et démocratique tour à tour imposée et volontaire... Souhaitons que ce deux centième anniversaire soit fêté avec quelque faste, au moins par les institutions novatrices de la formation initiale et de la formation continue enfin réunies...

C'est en pensant à la pensée pédagogique à ce secrétaire de l'Académie des sciences, engagé dans la lutte pour un processus de transformation culturelle et démocratique, incompris des politiques de son temps et peu suivi par les réformateurs politiques de l'école jusqu'à aujourd'hui, que nous passons la parole à quatre chercheurs sociaux qui, en observant les nouveaux processus d'autoformation qui se développent en ce moment dans le champ expérimental de la formation continue, pensent avant tout à une formation permanente qui aurait sa racine dans une formation

initiale transformée. Philippe Carré, docteur en sciences de l'éducation de l'université René Descartes, nous montre le résultat de sa recherche sur les réflexions américaines peu connues en France sur ce sujet et qui ont précédé les nôtres d'une vingtaine d'années. André Moisan nous livre les premiers résultats de sa recherche doctorale au CNAM sur deux modes d'autoformation en entreprise. Georges Lemeur, maître de conférence à l'université de Nantes, nous livre les résultats de sa recherche doctorale sur les entrepreneurs de l'agro-alimentaire breton qui ont réussi sans diplôme d'études secondaires à acquérir les

savoirs nécessaires à leur réussite. Enfin, Patricia Portelli, chargée de cours à l'université de Paris X-Nanterre, extrait de sa thèse quelques cas de réussite scolaire de la deuxième chance par l'emploi rationnel d'un micro milieu éducatif constitué par des associations volontaires un peu oubliées dans la mode libérale d'aujourd'hui.

Joffre Dumazedier
 Professeur honoraire à la Sorbonne
 Nelly Leselbaum
 IUFM de Versailles

BIBLIOGRAPHIE

- DUMAZEDIER J. (1974). — **Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir**, Paris, Seuil. Chap. 5 : Développement culturel : concepts et dimensions.
- DUMAZEDIER J. et SAMUEL N. (1976). — **Le loisir et la ville**, t. 2 : Société éducative et pouvoir culturel, Paris, Seuil.
- DUMAZEDIER J. (1978). — La société éducative et ses incertitudes, **Education permanente**, n° 44, p. 3-14.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1979). — L'autoformation et la lecture documentaire, **Inter CDI**, n° 38, p. 23 et 39.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1980). — **Sociopédagogie de l'autoformation : de l'usage de l'encyclopédie et des dictionnaires**, Paris, ADRAC.
- DUMAZEDIER J. (1980). — Vers une socio-pédagogie de l'autoformation, **Les amis de Sèvres**, n° 1, p. 5-24.
- DUMAZEDIER J. dir. (1985). — L'autoformation, **Education permanente**, n° 78-79. L'autoformation au-delà de l'école parallèle, à propos du travail, au-delà du travail, dans un collège.
- DUMAZEDIER J. (1986). — Un échec scolaire caché : les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves du système éducatif, **Revue Française de Pédagogie**, n° 77, p. 57-60.
- DUMAZEDIER J. (1988). — **Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988**, Paris, Méridiens-Klinksieck. Chap. 2 : Etendue et limite du changement des valeurs lié à l'extension du temps libre. Incidence sur la formation et l'autoformation (de l'extension du temps libre).

Société éducative

- DUMAZEDIER J. (1955). — **Télévision et éducation populaire**, Paris, UNESCO - Bourrellier.
- ATTIAS-DONFUT C. (1988). — **Sociologie des générations : l'empreinte du temps**, Paris, PUF. A propos de K. Mannheim : sociologie des générations et

- changement social. Pourquoi le concept de « maturance » est comparé au concept d'adolescence.
- CERTEAU M. de (1980). — **L'invention du quotidien**, t. 1, Les arts de faire, Paris, UGE. Chap. 12 : lire : un braconnage
- COOMBS, Philip H. (1989). — **La crise mondiale de l'éducation**, Bruxelles, De Boeck-Wesmael. Chap. 1 : éducation formelle mais aussi non formelle et informelle nées des limites même de l'éducation formelle (imposée).
- DURKHEIM E. (1985). — **Education et sociologie**, Paris, PUF, 5^e ed. Le système scolaire facteur d'intégration sociale idéal pour tous.
- ILLICH I. (1971). — **Une société sans école**, Paris, Seuil. Pourquoi les réseaux d'éducation volontaire, y compris le réseau scolaire dans une conception utopienne de la société en voie de déscolarisation (deschooling society).
- LEFEBVRE H. (1968). — **Critique de la vie quotidienne**. t. 1 : Introduction, Paris, L'Arche.
- MAFFESOLI M. (1985). — **La connaissance ordinaire : précis de sociologie éducative**, Paris, Librairie des Méridiens.
- MAUGER G. (1990). — **Le problème des générations**, Paris, Nathan.
- PAIN A. (1990). — **Education informelle : les effets formateurs dans le quotidien**, Paris, L'Harmattan.
- PROST A. (1985). — **Eloge des pédagogues**, Paris, Seuil. Montre l'indifférence des adolescents aux études scolaires imposées.

Autoformation

- BOURDIEU P. (1979). — **La distinction : critique sociale du jugement**, Paris, Ed. de Minuit. Chap. 1. — Culture libre légitime des détenteurs de diplôme et culture libre illégitime des autodidactes. — L'autodidactie de la contre-culture affranchie des lois du marché scolaire.

- CACERES B. (1960). — **Regards neufs sur les autodidactes**, Paris, Seuil. Portraits et itinéraires d'autodidactes ouvriers devenus célèbres par leur création littéraire ou sociale.
- CARRE P. (1992). — **L'autoformation dans la formation professionnelle**, préf. de J. DUMAZEDIER, Paris, Documentation française. Les grands courants de la réflexion européenne et nord américaine.
- ETEVE C. (1986). — Une problématique pour les CDI : l'autoformation, *Inter CDI*, n° 81, p. 9-12.
- FOSSE-POLIAK C. (1989). — **Des autodidactes à l'université : exclusion et réinsertion scolaires**, Paris, Centre de sociologie urbaine.
- FOSSE-POLIAK C. (1991). — **La vocation d'autodidacte**, Paris, L'Harmattan.
- GALVANI P. (1991). — Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs. **Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés**, Lyon, *Chronique sociale*.
- KAES R. et coll. (1979). — **Fantasma et formation**, Paris, Dunod. In Chap. I : Portrait de Felix ou les malheurs de l'autodidacte.
- LESELBAUM N. dir. (1982). — **Autonomie et autoévaluation**, Paris, Economica. Evaluation de 6 expériences dans les établissements du second degré.
- LESELBAUM N. (1990). — **Le développement du travail autonome dans le système éducatif français**, Thèse nouveau régime, Paris, Université Paris 8.
- PINEAU G. et MARIE-MICHELE (1983). — **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**, Paris, Edilig, Montréal, Ed. Saint-Martin.
- PINEAU G. (1986). — **Temps et contretemps en formation permanente**, Maurecourt, Ed. universitaires, UNMFREO.
- PINEAU G. dir et al. (1991). — **Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée**, Séminaire franco-québécois, Tours, France, Editions universitaires, 1991.
- SARTRE J. P. (1938). — **La nausée**, Paris, Gallimard. L'autodidacte et la manie du dictionnaire.
- SCHWARTZ B. (1973). — **L'éducation demain**, Paris, Aubier-Montaigne. Chap. 7 : Vers l'autoformation assistée, autoformation, autoévaluation et autonomie.
- SINGLY F. de (1989). — **Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents**, Paris, Nathan.
- TREMBLAY N. (1986). — **Apprendre en situation d'auto-didaxie : une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants**, Montréal, Presses Universitaires de Montréal.

L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine

Philippe Carré

L'objet de cet article est de présenter les grandes lignes des principaux travaux de chercheurs nord-américains dans le domaine de l'autoformation depuis vingt-cinq ans environ. La notion d'apprentissage auto-dirigé (self-directed learning) représente le point d'ancrage de la majorité des recherches. Elle propose une conceptualisation de l'autoformation basée sur le degré de contrôle de l'apprenant sur le processus éducatif. Pour illustrer les apports des différents courants de réflexion dans ce domaine, les principaux ouvrages fondateurs sont passés en revue (A. Tough, M. Knowles, S. Brookfield, H. Long). La conclusion de l'article fait état de la nécessité d'examiner les travaux nord-américains dans ce domaine promis à un développement important.

La notion d'autoformation, sous ses différentes formes, fait l'objet de recherches, d'expériences et de publications aux États-Unis depuis la fin des années 60, c'est-à-dire environ vingt ans avant que, sous l'impulsion de J. Dumazedier, une publication collective signe le lancement d'un mouvement similaire en France (1). Aujourd'hui, quand une seconde livraison confirme l'« extension de l'ancrage social du mot autoformation » dans notre pays (G. Pineau, 2), l'impact des travaux fondateurs a atteint son apogée en Amérique du Nord. Le rythme des développements pratiques et théoriques dans le domaine de l'autoformation y confine à l'exponentiel, ainsi que l'atteste un ouvrage qui présente les principaux travaux des trente dernières années dans ce domaine (G. et S. Confessore, 3).

L'ESSOR DE L'AUTOFORMATION

Outre-Atlantique, tout comme en Europe, cet engouement est à relier à l'évolution historique de la société globale (contraintes économiques, changements dans le travail et mutations culturelles), et participe de la critique des formes classiques de la transmission éducative en s'inscrivant dans une vaste recherche de modèles pédagogiques alternatifs. Tout comme en France, c'est dans le domaine de la formation des adultes que l'on repère les avancées les plus nombreuses, bien que l'on puisse pressentir aux États-Unis quelques signes de la pénétration des thèmes de l'autoformation en éducation initiale. Ainsi par exemple, lors de la conférence inaugurale de l'association américaine des chercheurs en éducation (AERA)

en 1987, L. Resnick a dénoncé les stigmates qui frappent les modes d'enseignement dans l'école, radicalement séparés des types d'apprentissage nécessaires hors de l'école, dans la vie professionnelle et privée de tous les jours. L'auteur a ainsi appelé de ses vœux des apprentissages « déscolarisés », ouverts sur le travail en équipe, le développement des outils cognitifs et le contact direct avec objets et situations concrets et spécifiques de la vie réelle (4).

Même si, aux États-Unis comme en France, les itinéraires suivis par les acteurs de la formation initiale et continue ne se croisent pas aussi souvent qu'on pourrait le souhaiter, la vague de fond de l'autoformation semble devoir, à terme, rebondir de l'éducation des adultes, où elle a pris son essor, à l'éducation initiale.

Nous avons pu, à l'occasion d'un travail récent sur « l'autoformation dans la formation professionnelle », constater que la pléthore de notions qui forme la « galaxie » de l'autoformation en français (autodidaxie, auto-apprentissage, apprentissage indépendant, individualisé, auto-organisé, autonome, etc.) trouve sa contrepartie dans les 18 termes connexes de celui de « self-learning » en anglais (P. Carré, 5). Toutefois, c'est autour de la notion d'apprentissage autodirigé (self-directed learning) que se regroupe la majorité des travaux nord-américains.

L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ

Cette notion jouit d'une reconnaissance certaine en Amérique du Nord depuis la fin des années soixante, mais son aura de respectabilité scientifique et pédagogique n'a pas encore atteint l'Europe. Dans son acception la plus large, la notion recouvre l'ensemble du champ des efforts éducatifs autonomes des adultes, et donc recoupe une conception multidimensionnelle de l'autoformation. Dans son sens restreint, l'apprentissage autodirigé, bien que toujours objet de définitions multiples selon les auteurs en 1991, tend à faire du concept de contrôle de l'apprentissage son critère fondamental (H. Long, 13). Ainsi, selon D. Mocker et G. Spear, l'apprentissage est dit « autodirigé » quand « ...l'apprenant exerce le contrôle et la responsabilité principale sur le choix des objectifs et des moyens de l'apprentissage ». Dans la même veine, pour P. Jarvis, « l'autodirection implique

que le sujet régit, contrôle ou conduit son propre apprentissage ».

On peut, avec R. Hiemstra, faire remonter l'esprit de l'apprentissage autodirigé à Socrate, puis à la philosophie de l'éducation des adultes dans l'Amérique coloniale. Le terme de « self-directed learning » apparaît pour la première fois en 1926 sous la plume de E. Lindeman qui posait que « les adultes ont un besoin profond de s'autodiriger ». On peut également retrouver la filiation de l'apprentissage autodirigé au croisement des tendances progressistes de l'éducation américaine (J. Dewey), du courant humaniste de l'actualisation de soi (C. Rogers) et de l'orientation critique de la conscientisation illustrée par les travaux de P. Freire. L. Guglielmino, pour sa part, dégage trois origines de la notion d'apprentissage autodirigé : le système de valeurs américain et l'individualisme, la tradition pédagogique pragmatique et active de J. Dewey, la prise en compte des paramètres affectifs de l'apprentissage.

Les sources principales de la notion d'apprentissage autodirigé sont le livre « The enquiring mind » de C. Houle, publié en 1961 et récemment réédité [6], l'étude de J. Johnstone et R. Rivera, publiée en 1965 et intitulée « Volunteers for learning » (Volontaires pour apprendre) (7) qui mit en évidence pour la première fois les efforts éducatifs autonomes de millions d'adultes, et les travaux d'A. Tough de 1968 à 1980 dont l'ouvrage de référence fut publié en 1971 sous le titre : « The adult's learning projects » (Les projets d'apprentissage de l'adulte) (8). Le dernier jalon qui marqua l'accès de la notion d'apprentissage autodirigé à la légitimité conceptuelle et pratique fut la publication par M. Knowles en 1975 d'un manuel intitulé : « Self-directed learning : a guide for learners and teachers » (L'apprentissage autodirigé, guide pour les apprenants et les enseignants) (9).

C'est donc à partir de la fin des années 60 que les recherches vont se multiplier, pour aboutir à la fin des années 80 à la constitution de centaines de recherches scientifiques et empiriques. Fait significatif de ce développement, un colloque Nord-américain, devenu international en 1991, réunit tous les ans depuis 1987 à l'initiative de H. Long, d'abord à l'Université de Georgie, puis en Oklahoma, une centaine de chercheurs qui viennent y présenter les recherches récentes sur l'autoformation.

Autre indicateur du dynamisme de ce secteur, le nombre de recherches doctorales sur ce thème se

multiplie d'année en année. Une publication récente fait état de 173 thèses de doctorat soutenues en Amérique du Nord dans des disciplines variées (pédagogie, sociologie, psychologie), sur l'objet « autoformation » entre 1966 et 1991, le nombre de soutenances sur ce thème passant de 4 (entre 1966 et 1970) à 53 (entre 1980 et 1984), pour dépasser 100 (entre 1985 et 1991). Par comparaison, une recherche similaire en France à partir du fichier central des thèses n'a pu recueillir que 5 thèses soutenues sur ce thème jusqu'en 1990.

L'autoformation (self-directed learning) est donc à l'heure actuelle considérée comme le secteur de l'éducation des adultes le plus porteur d'implications pratiques et de percées théoriques en Amérique du Nord. Quatre auteurs et praticiens de la formation semblent être reconnus comme les principaux animateurs, successifs ou simultanés, de ce mouvement : A. Tough, M. Knowles, S. Brookfield et H. Long. Examinons rapidement les grandes lignes des apports de chacun dans le domaine qui nous intéresse.

ALLEN TOUGH ET LES PROJETS DE FORMATION DE L'ADULTE

Allen Tough, chercheur canadien dont nous avons cherché à présenter l'œuvre par ailleurs [10], a initié un courant massif de recherches sur l'autoformation dans le monde entier à partir de son travail devenu classique sur les projets de formation de l'adulte, publié en 1971 (8). L'acte de naissance des études contemporaines sur l'autoformation Outre-Atlantique est ainsi marqué par ce concept central :

« Un projet de formation est simplement un effort majeur, hautement délibéré, pour acquérir un certain savoir ou savoir-faire (ou pour changer d'une autre façon) ».

À partir du concept de projet, A. Tough a établi que la majeure partie des efforts de formation chez l'adulte sont des projets autoplanifiés (self-planned), caractérisés par l'intentionnalité du processus chez l'apprenant et la position centrale que celui-ci occupe dans le processus décisionnel aux différentes phases du projet (8) :

« Les adultes consacrent chaque année un temps considérable à des efforts de formation

majeurs. En effet, un effort de formation majeur demande 100 heures. Et l'adulte-type en effectue cinq par an : 500 heures au total. Certains de ces projets dépendent d'instructeurs et de cours, mais plus de 70 % sont auto-organisés et d'autres dépendent d'amis et de groupes de pairs. »

Bien que les résultats d'A. Tough aient fait l'objet de réserves, en particulier sur le plan de l'échantillonnage des populations enquêtées, et, partant, de la généralisation des résultats, une recherche récente auprès de l'ensemble des chercheurs sur l'autoformation au plan international tend à démontrer que ces travaux demeurent la référence théorique la plus répandue auprès des auteurs de langue anglaise (3). De plus, en déclenchant grâce à une méthodologie aisément transposable d'innombrables recherches comparables sur les projets d'apprentissage des adultes, A. Tough a donné à l'autoformation outre-Atlantique ses lettres de noblesse et suscité la constitution d'un corpus de données empiriques considérable.

MALCOLM KNOWLES ET L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ

Pour cet auteur, considéré comme la tête de file des chercheurs et praticiens de l'éducation des adultes aux États-Unis, l'autoformation (self-directed learning) se définit comme :

« un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins d'apprentissage, formuler leurs objectifs, identifier les ressources matérielles et humaines pour apprendre, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les effets de l'apprentissage » (9).

Cette définition servira de référence liminaire à la majorité des travaux nord-américains ultérieurs. De plus, la publication du petit ouvrage « Self-directed learning : A guide for learners and teachers » en 1975 (9) marque la légitimation de l'approche de l'autoformation dans la pratique éducative. Son objectif est « d'aider les apprenants à prendre plus de responsabilité dans leur formation » et de fournir aux enseignants des indications pratiques sur les moyens de favoriser cette évolution.

Ce guide pratique a la particularité de poser les fondements d'une théorie de l'action éducative pour accompagner l'autoformation de l'adulte. Examinant successivement la question de l'autodirection de l'apprentissage sous l'angle de l'apprenant et des compétences requises, sous celui du rôle du formateur devenu « facilitateur », et enfin des ressources nécessaires dans les différentes séquences éducatives, ce livre a pour objet principal « d'aider les étudiants à prendre plus de responsabilité pour leur apprentissage ». De ce point de vue, la mise en pratique de la notion de « contrat d'apprentissage » représente une avancée significative dans l'opérationnalisation pédagogique de l'autoformation, et ouvre la voie à la notion d'autoformation assistée, ou accompagnée.

STEPHEN BROOKFIELD ET LA RÉFLEXION CRITIQUE

C'est précisément en réaction contre les effets de cette opérationnalisation pédagogique du concept d'autoformation que S. Brookfield a dirigé ses travaux de recherche. Pour cet auteur, l'autoformation représente une « praxis » élaborée à partir du cycle de l'exploration, de l'action et de la réflexion et inspirée des travaux de précurseurs (J. Dewey, A.S. Neil, P. Freire).

La métacognition (techniques pour apprendre à apprendre, prise de conscience de ses styles d'apprentissage), l'apprentissage ouvert (open learning), l'individualisation de la formation, la formation expérientielle et l'approche andragogique sont les ramifications essentielles de l'autoformation dans les pratiques pédagogiques pour cet auteur (11). Toutefois, l'autoformation se caractériserait avant tout par l'introduction d'une « réflexion critique » dans le processus éducatif.

S. Brookfield prend ainsi acte de la nécessité pour les adultes d'une « conscientisation » des présupposés, des normes, des pratiques usuelles, et de la recherche de structurations et de pratiques alternatives dans leurs échanges avec le réel, particulièrement en milieu professionnel. Selon lui, l'autodirection dans la formation recouvre avant tout « ...la question de comment apprendre à changer nos perspectives, modifier nos paradigmes, et remplacer une façon d'interpréter le monde par une autre » (12).

HUEY LONG : L'AUTODIRECTION DE L'APPRENTISSAGE

Parmi l'ensemble des travaux que nous avons été amené à analyser, une place toute particulière revient à ceux effectués dans le cadre des colloques annuels sur l'autoformation mentionnés ci-dessus, organisés depuis sept ans par H. Long. De sa position d'acteur-animateur de la recherche dans ce domaine, cet auteur identifie trois grandes catégories de conceptualisations de l'autoformation. D'une part, les recherches sur l'apprentissage individuel ou indépendant étudient les conditions de la formation « solitaire ». D'autre part, les travaux sur l'autodidaxie couvrent le champ des pratiques de formation en dehors du domaine institué de l'éducation. Enfin, les études sur l'apprentissage autodirigé cherchent à analyser les interactions entre techniques éducatives et contrôle psychologique de la formation chez l'apprenant (13).

Depuis 1989, H. Long s'attache à construire une théorie de l'autodirection de l'apprentissage (self-direction in learning), en utilisant d'une part le concept de contrôle de la formation (dans son sens premier en anglais, second en français : maîtrise, pilotage, commande), et de l'autre la répartition des phénomènes observés en matière d'autoformation en trois niveaux : social, pédagogique, psychologique. D'après cet auteur, ce dernier aspect est dominant : le contrôle psychologique serait le premier critère pour déterminer le degré d'autodirection dans l'apprentissage (3).

Enfin, le moindre des mérites de H. Long n'est sans doute pas d'avoir réussi à animer, autour des colloques sur l'autoformation, la publication de volumes annuels qui font le point sur les recherches en cours, aux États-Unis et dans le monde anglophone (13), (14).

L'ÉTAT DE LA QUESTION

Comme nous venons de le noter, les études fondamentales qui ont lancé le développement de l'apprentissage autodirigé en Amérique du Nord ont été publiées au cours des années 70. Elles furent peu nombreuses mais font figure de référence, comme une enquête récente tend à le démontrer (3). En revanche, les recherches

menées au cours des années 80 furent beaucoup plus nombreuses, mais souvent objets de contre-verses, voire parfois ouvertement contradictoires. Quelques travaux récents ont cherché à faire la synthèse des études publiées sur l'apprentissage autodirigé.

Un ouvrage collectif écrit en 1981 à l'Ontario Institute for Studies in Education — où A. Tough a mené ses recherches et déclenché la production de dizaines de travaux et thèses sur l'autoformation — fait le point sur la question 10 ans après la publication de l'ouvrage « The adult's learning projects ». On peut y lire que le terme d'apprentissage autodirigé recouvre encore « un grand nombre d'étiquettes masquant toute une série de processus (contrats d'apprentissage, formation auto-planifiée, autonomie, apprentissage auto-initié, centration sur l'apprenant, etc.) ».

S. Brookfield, pointant la confusion terminologique qui domine le champ de l'autoformation, se livre à une analyse critique du paradigme dominant des recherches à partir de leur inspiration fondamentale, c'est-à-dire des travaux d'A. Tough. Il identifie derrière le mot d'autoformation deux tendances : l'étude de l'activité d'apprentissage autodirigé en tant que processus d'auto-instruction (self-teaching) d'une part, celle du changement mental interne du sujet (self-directed learning) de l'autre. Se concentrant sur cette dernière catégorie de travaux, il définit l'apprentissage autodirigé comme « ...la poursuite intentionnelle de buts d'apprentissage clairement spécifiés, par un apprenant qui exerce le contrôle sur le contenu et la méthode d'apprentissage. »

R. Brockett, dans un article de 1985, décrit l'apprentissage autodirigé comme un processus où l'apprenant assume la responsabilité principale dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de l'apprentissage. Il identifie trois séries de recherches : celles portant sur les projets d'apprentissage dans la voie tracée par A. Tough, les recherches de théorisation sur le cadre conceptuel de l'apprentissage autodirigé, les études quantitatives enfin largement inspirées des travaux originaux de L. Guglielmino sur l'« échelle de disposition à l'autoformation » (Self-directed Learning Readiness Scale).

R. Caffarella et J. O'Donnell, quant à eux, dégagent cinq familles d'études : études de vérification quantitatives sur l'existence de la démarche de l'apprentissage autodirigé, études sur les

méthodes d'auto-apprentissage, sur l'apprenant autodirigé, sur les aspects philosophiques de la notion, enfin travaux traitant des thèmes de politique éducative.

En 1991, H. Long, dressant le bilan des travaux sur l'apprentissage autodirigé, constatait à la fois le développement exponentiel de la recherche, doctorale en particulier, sur ce thème et la cohabitation du « consensus et du conflit » dans la communauté de recherche (13).

Ce survol des travaux relatifs à l'apprentissage autodirigé dans le contexte Nord-américain confirme à la fois le potentiel théorique et pratique du mouvement vers l'autoformation, le relatif avancement de la réflexion dans ce domaine aux États-Unis, mais nous invite également à la prudence face aux réactions d'adhésion ou de rejet d'une notion encore largement discutée, insuffisamment conceptualisée, aux implications diverses, voire contradictoires.

LE CHANTIER ÉDUCATIF DU XXI^e SIÈCLE ?

En dépit du flottement conceptuel qui traverse l'ensemble du champ de l'autoformation et que nous retrouvons outre-Atlantique, la notion d'apprentissage autodirigé telle que circonscrite par les recherches menées autour de H. Long sur le « self-directed learning » présente un double intérêt. Elle a pour objet « d'aider les gens à prendre plus de contrôle sur leur apprentissage » et de produire des modalités éducatives qui permettent « d'accroître leur responsabilité pour apprendre dans le cadre d'un programme éducatif » (R. Herman). La notion d'apprentissage autodirigé est centrée sur le critère de contrôle de l'apprentissage par l'apprenant (et ses notions connexes : responsabilité, maîtrise, direction, etc.) et porte sur l'ensemble des efforts éducatifs des adultes (en institutions éducatives, à leur marge ou en dehors d'elles).

Opposée à la fois aux visions de l'apprentissage adulte comme exclusivement dominé par la relation didactique dans la formation formelle « classique » et aux conceptions de l'autodidaxie hors de tout contexte organisé, la notion d'apprentissage autodirigé s'articule autour des deux notions-clé du contrôle de la formation par l'apprenant et de l'accompagnement éducatif (C. Kasworm).

De nombreux auteurs américains considèrent qu'« aucun concept n'est plus au centre de ce qu'est l'éducation des adultes que l'apprentissage autodirigé » (J. Mezirow). Pour certains, l'apprentissage autodirigé définirait même l'« andragogie », forme adulte de l'éducation complémentaire de la pédagogie héritée des modèles scolaires destinés aux enfants (M. Knowles). Pour d'autres, la notion d'autoformation dépasse le seul cadre de l'apprentissage autodirigé des adultes pour couvrir l'ensemble du champ de l'éducation permanente et de l'autodéveloppement de la personne.

Dans la richesse de ses résultats, la variété de ses problématiques et malgré la complexité de ses contradictions internes et les zones de flou qu'elle recèle, la recherche américaine apporte à qui s'intéresse à l'autoformation des données dont il serait dommage de faire l'économie, que ce soit par ethnocentrisme, par idéologie ou par négligence. Les notions d'autodirection, de contrôle de

la formation aux trois niveaux social, pédagogique, psychologique, ainsi que le nombre considérable d'outils, de publics et de terrains qui ont fait l'objet de recherches depuis un quart de siècle sont autant d'invitations à se pencher sur le chemin parcouru, avec ses embûches, ses pièges, ses horizons et ses points de vue.

Cet itinéraire en terrain étranger pourra paraître à certains un détour. C'est pour nous, on l'aura compris, un raccourci. L'immense laboratoire nord-américain recèle non seulement de questions nombreuses, qui sont pour partie les mêmes que celles auxquelles nous nous trouvons confrontés, mais aussi de résultats qu'il serait dommage de chercher à obtenir pour la seconde fois. Et le chantier de l'autoformation, que certains n'hésitent pas à considérer comme celui de l'éducation du XXI^e siècle, mérite sans doute cet effort.

Philippe Carré

Chargé de cours à l'Université de Nantes

NOTES

- (1) DUMAZEDIER J. (Dir.) (1985). — L'autoformation, *Education permanente*, n° 78-79.
- (2) PINEAU G. (1992). — L'autoformation : paradigme des économies éducatives post-modernes ? *Études et expérimentations en formation continue*, n° 13, p. 14-16.
- (3) CONFESSORE G. et S. (Ed.) (1992). — *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development.
- (4) RESNICK L. (1987). — Learning in school and out, *Educational Researcher*, Vol XV n° 9, p. 13-20.
- (5) CARRÉ P. (1992). — *L'autoformation dans la formation professionnelle*, La Documentation Française.
- (6) HOULE C. (1988). — *The enquiring mind*, University of Wisconsin Press, 1961, réed. University of Oklahoma.
- (7) JOHNSTONE J. et RIVERA, R. (1965). — *Volunteers for learning*, Aldine Publ. Co.
- (8) TOUGH A. (1971). — *The adult's learning projects*, Ontario Institute for Studies in Education.
- (9) KNOWLES M. (1975). — *Self-directed learning : A guide for learners and teachers*, Follett Publ. Co.
- (10) CARRÉ P. (1987). — Du projet d'apprendre à la volonté de changer : Allen Tough et l'autoformation, *Journal de la Formation Continue et de l'EAO*, n°220, p. 11-14.
- (11) BROOKFIELD S. (1985). — *Self-directed learning : from theory to practice*, Jossey-Bass.
- (12) BROOKFIELD S. (1986). — *Understanding and facilitating adult learning*, Open University Press.
- (13) LONG H. & associates (1989). — *Self-directed learning : emerging theory and practice*, University of Oklahoma.
- (14) LONG H. & associates (1991). — *Self-directed learning : consensus and conflict*, University of Oklahoma.
- (15) Pour consulter l'ensemble des références aux publications et auteurs mentionnés dans le présent article, le lecteur pourra se reporter à : Carré P. : *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Documentation française, 1992.

Pratiques d'autoformation en entreprise

André Moisan

La théorie du capital humain est probablement à l'origine d'une réintégration de la formation dans les institutions de production alors que celles-ci en étaient séparées depuis le début de l'industrialisation. Des courants nouveaux tendent à faire de l'individu en entreprise l'acteur de sa propre formation au-delà des contraintes de la spécialisation et du travail en miettes.

L'autoformation se distingue de la simple individualisation de la formation. Elle participe à des exigences de l'activité productrice. Elle invite à penser en même temps l'individu et l'organisation. Elle se différencie en différents types selon les situations de travail. L'auteur commente deux types qu'il a étudiés : un dispositif d'initiation à l'informatique qui a duré trois ans (UAP), l'autre, un dispositif de perfectionnement d'opérations de retouches dans une grande usine métallurgique où le processus institué se mêle à un processus informel. L'autoformation se développerait elle-même mieux dans un contexte d'indétermination relative ? Ce travail de recherche se fait dans le cadre d'un doctorat au CNAM.

L'enfant, puis le jeune s'instruit. Il est éduqué. Vient ensuite la vie active où, devenu adulte, il met en pratique ce qu'il a appris. Les savoirs constituent un corpus établi, qu'il s'agit de transmettre par une institution, suivant le schéma scolaire qui opère de maître à élève, de préférence dans une salle de classe représentant une unité de temps et de lieu, etc.

Ces schémas ou modèles de l'éducation et de la formation qui structurent encore nos modes de pensée et d'actions sont-ils toujours bien exacts ? Qu'en est-il de la révolution paradigmatique annoncée par G. Pineau dans son article « *L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives post-modernes ?* » (1), qui interroge nécessairement un des piliers de ces économies « post-modernes » ? Comment se pose la question de

l'autoformation dans les entreprises actuelles ? Quels en sont les problèmes théoriques ? L'article qui suit a pour ambition de répondre à ces interrogations, en développant plus particulièrement deux exemples de pratiques d'autoformation à travers une étude spécifique menée dans deux entreprises différentes.

LA DISSOCIATION TRAVAIL ET FORMATION TOUJOURS À L'ŒUVRE ?

La Formation Continue, institutionnalisée par la loi de 1971 qui fait obligation à l'employeur de consacrer une part de la masse salariale à la formation de ses employés, aura joué, sans nul

doute, un rôle important dans le développement de la poursuite de l'apprentissage et l'acquisition de connaissances tout au long de la vie professionnelle. Sainsaulieu (2) y voit même, par ses effets indirects, le facteur le plus important de l'évolution de l'organisation de l'entreprise. Mais elle a surtout été considérée jusqu'ici comme un moyen d'acquisition de connaissances, de perfectionnement professionnel, de recyclage. De façon dominante, elle a été vécue comme un complément nécessaire à l'éducation et la formation initiale, qui permettait de « maintenir » et de faire évoluer ces acquisitions de base (la similarité avec la vie d'un système productif apparaît évidente). A l'inverse, l'activité productive n'y est vue essentiellement que comme le lieu d'application de connaissances acquises extérieurement.

Il faudrait probablement remonter à l'origine de l'industrialisation pour retrouver trace de la cassure entre activités sociales et productives d'un côté, activités d'apprentissage et de formation de l'autre. Comment la transmission de connaissances, à l'œuvre dans les anciennes corporations de métier et les compagnons, s'est-elle dissociée ? Au moment de leur extinction par la Manufacture, Adam Smith, l'économiste classique du début de l'ère industrielle (fin XVIII^e en Angleterre) prônera l'instruction publique des ouvriers pour compenser la perte d'intelligence dans l'acte de travail (3). Les utopistes (Owen, Fourier,...) refuseront cette dissociation en imaginant des sociétés associant travail, activités de développement physique, intellectuel, etc. Marx projettera cette reconstitution de l'unité dans la société communiste.

Beaucoup plus proche de nous, dans les années 60, G. Friedmann (4), dans son livre « Le travail en miettes, spécialisation et loisirs », constate encore cette dissociation : « Tâches éclatées, apprentissages dégradés », écrit-il dans un de ses chapitres (tout en constatant qu'on assiste à un retournement de tendances, la spécialisation ayant probablement épuisé ses vertus productives).

La spécialisation du travail, comme des sphères d'éducation et de formation qui s'y adjoignent, est certes toujours à l'œuvre. Pourtant, dès l'après-guerre (et même pendant la dernière guerre, si on remonte aux premières expériences d'élargissement du travail dans les entreprises américaines décrit par G. Friedmann), les différents acteurs de la vie économique essayeront d'échapper au mode taylorien de production, particulièrement développé en France.

Au niveau des idées, il y a d'abord les constats faits par la théorie du « capital humain », avancée dans cette période d'après-guerre. L'OCDE, au cours d'une étude auprès des principaux pays industriels, conclura que le « facteur humain » (évalué en particulier par le niveau de sa formation) est l'élément premier pour expliquer les différents taux de croissance (avant la détention de capital, le niveau technologique ou le prix et la disponibilité de la force de travail). On peut y voir une des origines du développement des départements des « Ressources Humaines » dans les entreprises (intégrant le plus souvent le service formation), qui ont souvent pris la suite des Relations Humaines ou Sociales ou, plus prosaïquement, de gestion du personnel. Ces intitulés sont autant d'étapes de la prise de conscience du fait que le travailleur ne peut être réduit à opérer comme une simple machine. Mais le « management participatif » fait partie aussi de ces tentatives de s'appuyer sur l'intelligence des travailleurs.

Parallèlement à ce constat, la sociologie du travail va révéler toute l'intelligence « informelle » développée par les opérateurs. La prescription de la tâche par les services de conception (le plus souvent intitulé le « service des Méthodes ») ne peut suffire à elle seule sans cette intervention de l'opérateur qui va moduler, tenir compte du contexte et des contraintes, faire face aux aléas, améliorer les procédures de travail à son avantage, etc. L'activité de travail apparaît alors, non plus simplement comme un lieu d'exécution, mais comme le théâtre d'interventions complexes à l'initiative des opérateurs, et aussi de jeux sociaux multiples. Crozier et Friedberg (5), en rétablissant ceux-ci, non plus comme de simples agents d'une organisation, mais comme de véritables acteurs dotés de stratégies, permettront de mettre en lumière ces jeux sociaux qui participent à constituer l'organisation. Sainsaulieu poursuivra ces recherches, en analysant les effets (durables) d'apprentissage culturel de l'organisation, qui façonnent des « identités au travail » (6).

En même temps, les conditions de l'activité productive évoluent. L'introduction des Nouvelles Technologies, la « dématérialisation » de la production tendent à réhabiliter le travail comme « composante autonome — et non plus comme simple rouage de l'efficacité productive » (7). Le type d'intervention sur les machines automatisées n'est plus le même : il est surtout fait d'opérations de contrôle et de maintenance, qui suppose la

maîtrise du flou, de l'aléa, du non-prescrit, ce qui a pour conséquence de « revaloriser l'intelligence pratique (ou l'intelligence des situations) » (8). Il suppose une représentation mentale du fonctionnement de ces automatismes, ce qui nécessite souvent un développement de structures logiques adéquates (9) et explique en partie le développement des instruments « d'éducabilité cognitive ».

Le dépassement de la spécialisation ?

Il est probablement trop tôt pour savoir si le modèle taylorien qui dissocie la conception de l'exécution n'aura été qu'un moment dépassé du développement des modes d'organisation du travail. Sa prégnance reste forte, tant dans la réalité que dans les mentalités. Le modèle post-taylorien annoncé, fait de responsabilisation et d'autonomie de l'opérateur, de polyvalence et de décloisonnement, ... est loin de s'être imposé.

Mais on ne peut pour autant ignorer cette mobilisation d'acteurs divers, publics ou privés, patrons de grands groupes industriels, comme A. Riboud qui en appelle à une nouvelle organisation du travail « *qui valorise assez les hommes — à commencer par les ouvriers des chaînes — pour qu'ils puissent graduellement mettre en jeu toutes leurs qualités personnelles* » (cette nouvelle organisation étant la condition pour « *rentabiliser les Nouvelles Technologies* ») (10) ; comme ces responsables de la formation professionnelle et continue qui organisent les Entretiens Condorcet 92 sur le thème de l'organisation qualifiante.

On ne peut ignorer des faits aussi précis que la Mission des Nouvelles Qualifications de B. Schwartz, travaillant précisément à « requalifier » les agents de production, en faisant appel en particulier à leurs savoirs pratiques ou connaissances mises en pratiques non reconnus par les opérateurs eux-mêmes ; les multiples dispositifs qui « individualisent » la formation pour se rapprocher des acquis de chaque « apprenant » ; les « Centres de Ressources », aux appellations différentes suivant les entreprises, qui se donnent pour objectif de rapprocher les moyens de formation de l'exercice du travail...

L'unité de l'activité productive et de l'activité de formation s'est-elle reconstruite ? Toujours est-il que le modèle du stage de formation hérité de la classe de l'école est mis à mal ; que le modèle de transmission qui y prévaut, qui va du possesseur de connaissances à l'ignorant, ne peut correspon-

dre à un adulte, à qui l'on reconnaît de plus en plus des savoirs d'expérience, sinon même des savoirs. Comme le disait déjà Adam Smith : « L'intelligence de la plupart des hommes se forme nécessairement par leurs occupations ordinaires » (11).

En temps qu'agissant, l'individu en entreprise deviendrait en même temps acteur de sa formation. Maintenant, qu'en est-il de l'autoformation ?

L'AUTOFORMATION SUR LE LIEU DE TRAVAIL

L'analyse des pratiques d'autoformation en entreprise nécessite de revenir sur une définition et une délimitation précise de cette notion.

L'individualisation de la formation et l'autoformation

Il faut d'abord la distinguer clairement de celle souvent évoquée et confondue dans les milieux de la formation : l'individualisation de la formation.

L'individualisation est ici analysée comme un élément de l'offre de formation : elle est une des formes de la prestation de l'instance de formation (institution, entreprise, formateur), qui possède ses propres finalités, ses propres objectifs, mis en œuvre dans et par la prestation, en l'occurrence l'acte de formation. Elle n'est qu'une des modalités de cette offre, et n'enlève rien au projet, implicite ou explicite, médiatisé (sous forme « multimédia ») ou « im-médiat », de l'instance formatrice sur le formé.

L'autoformation relève d'une problématique tout à fait différente. Elle témoigne d'un processus interne à l'individu. Elle relève du paradoxe (12) du vivant par lequel un individu « se donne sa propre forme » (Pineau G.). Elle suppose une manifestation, une projection, une intention de l'organisme vivant envers son environnement (13). Elle est irréductible aux modalités de la prestation de l'instance de formation, une individualisation « affignée » pouvant aussi bien signifier une prégnance d'autant plus forte de l'instance formatrice sur le formé, et donc l'absence d'autoformation.

L'autoformation peut être problématisée autour de 4 items (la définition des objectifs de formation, de sa stratégie pédagogique, de ses modalités, en particulier, en terme de supports, de son évaluation) à partir desquels peut être relevé le degré de détermination propre de l'individu.

L'autoformation et la formation dans les situations de travail

A partir du moment où l'autoformation participe de l'activité productive, qu'est-ce qui la distingue de la nécessaire prise d'informations et de son traitement, de l'activité de résolution de problèmes ou même de la production de connaissances, quand celle-ci est inscrite dans la tâche prescrite par l'organisation ? L'ensemble de ces activités suppose une certaine initiative de l'individu (l'aspect **auto-** de autoformation), et peut se traduire par un certain développement et une certaine *accumulation d'informations, sinon de savoirs et de savoir-faire* (l'aspect **formation** du même mot). Autrement dit, où est la rupture, le saut qualitatif qui permet, au-delà de l'activité de production au sens plein du mot (avec ce qu'il veut dire d'effet en retour sur l'agent), de désigner et qualifier une activité d'autoformation ?

Une première piste peut nous être donnée par March et Simon (14) : l'autoformation serait celle qui permet le développement de nouveaux **programmes d'action** quand le **répertoire** existant se révèle non opératoire (et il est intéressant de rappeler que l'innovation, à l'origine du développement de ces nouveaux programmes, « sera plus immédiate et vigoureuse lorsque la tension (stress) de l'organisation ne sera ni trop forte ni trop faible »). Mais il nous manque ici une hiérarchie de ces nouveaux programmes : se situent-ils à un niveau supérieur de l'activité résolutoire, ou au contraire comme un produit de ce niveau supérieur (peut-on parler dans ce cas de formation) ?

D'autres auteurs développent plutôt la notion d'aptitude à l'autoformation comme une compétence de base à développer, en particulier pour de nouveaux types d'organisations actuelles fondées sur la connaissance [cf. Barry Nyhan (15), Fragnières (16)]. Il ne s'agit plus ici d'un mode de formation mais d'une finalité de formation. Jan Rombouts (17) développe l'idée de l'émergence d'un nouveau paradigme de la formation. Après le paradigme « pédagogique », qui transmet la connaissance du maître qui la détient à l'élève qui l'ignore, après le paradigme « andragogique », qui puise dans l'expérience et la vie sociale de l'adulte les éléments de construction de nouveaux savoirs, et après celui de l'apprentissage par le travail, il perçoit dans les différents pays européens, sous des appellations différentes, l'émergence de ce qu'il qualifie (avec A. Rajan) de « Knowledge workers ». On peut y retrouver le fameux « apprendre à apprendre », ou encore

« l'entraînement mental » de Dumazedier, dans le contexte de ces nouveaux types d'organisation.

Mais peut-on dire que cette « compétence de base » n'ait jamais existé, pour qu'il faille la développer dans ces nouveaux types d'organisation ? Nous avons plus haut fait mention de l'apport de la sociologie du travail qui a fait ressortir l'activité informelle qui accompagne nécessairement la description et la prescription formalisée des tâches de travail. Des auteurs comme Linhart (L'établi) ont su montrer que même dans les situations où la prescription de la tâche par le service des Méthodes exigeait le minimum d'initiatives, les ouvriers se révélaient capables d'une imagination et d'une ingéniosité particulièrement fécondes. Autrement dit, si on veut bien considérer que l'autonomie (ou la capacité d'autonomie) ne peut s'envisager sans la mettre en relation à un environnement matériel ou social donné, le problème est de savoir quel est le champ (et le rayon du champ) de cette activité autonome. La question posée par le développement de l'aptitude à l'autoformation dans l'organisation ne serait-elle pas, plutôt, l'inscription de cette capacité d'autonomie, et son développement, dans le jeu formel de l'organisation [et peut-être même dans son mouvement instituant, pour reprendre les termes d'Enriquez (18)] ?

Un autre angle de perception de l'autoformation serait de l'analyser comme un processus individuel de transformation auto-réflexif, qui suppose d'abord un ancrage dans un « projet de vie » (le projet étant vu ici, non pas comme un but explicite et explicite à atteindre, sorte de plot ancré sur un futur qui « tirerait » la tension de l'activité individuelle, mais plutôt comme le résultat toujours renouvelé d'une « projection » vers et sur l'environnement, occasionnant des buts qui peuvent varier, lestés d'une certaine indétermination par les retours de l'environnement qui participent, alors aussi, de la fabrication du projet de vie [cf. Michel S. (19), Nuttin J. (20)].

Ce projet lui-même ne peut s'envisager qu'en rupture, ou au moins décalé, à distance de l'organisation [cf. Dumazedier (21) et son intuition des notions de rupture et de déviance à l'origine des trajectoires individuelles d'autoformation ; Brookfield (22) et ses développements sur la « pensée critique » (critical thinking)].

Il supposerait aussi un engendrement, de l'intérieur, d'un niveau supérieur de connaissances (ou

d'un programme de programmes, pour reprendre les expressions de March et Simon) opérant un retour questionnant sur les connaissances antérieures (l'aspect auto-réflexif), qui en même temps les dépasse et les éclaire en élargissant le champ de compréhension et donc d'action potentielle (ce qu'on appellera un « méta-niveau » de connaissances).

Pour éclairer ce dernier point, il suffit de prendre l'exemple de l'opération menée dans une usine de Rhône-Poulenc (Melle) et que leurs auteurs ont appelé « l'évaluation formative ». Une action de formation a été menée, avec des critères d'évaluation permettant de vérifier si le champ d'intervention des opérateurs s'était élargi. Ainsi, certaines opérations de maintenance ne pouvaient se faire sans l'aval et les conseils d'un contremaître. L'action de formation était évaluée sur la capacité des agents eux-mêmes à prendre l'initiative de ces opérations et la capacité à la mener à bien (nous aurions pu prendre l'exemple de beaucoup d'autres entreprises où ce type « d'élargissement des tâches » est conduit sous des formes différentes). On peut penser que cet élargissement suppose l'acquisition d'un « méta-niveau » de compréhension et de connaissances.

Mais alors se pose la question du moment de l'autoformation : une fois installé (institué, dirait Enriquez) dans ce nouveau champ, le processus est terminé. Il a existé au moment de la tension entre une connaissance existante, non-appropriée, insuffisante, et l'élaboration de ce méta-niveau (23)... Il y aurait ainsi des périodes, un rythme dans les processus de formation, avec ses moments forts, mais aussi ses périodes de repos.

En fait, on pourrait penser l'autoformation comme le moment, l'instance instituante, celle qui remet en cause l'institué permettant la naissance d'une appréhension nouvelle.

Ceci veut dire un développement par sauts et par paliers. Les opérateurs de l'usine de Melle, une fois installé sur un de ces paliers, développeront-ils de nouveau une nouvelle pratique « autoformante » leur permettant d'accéder à un nouveau champ d'autonomie ? Autrement dit, l'activité autoformante précédente a-t-elle permis de développer des capacités d'autoformation ? Pour prolonger la question, le mouvement institué-instituant déboucherait sur une production de deux effets de niveau différent : d'une part, un nouvel « institué », sous la forme en particulier de nouvelles connaissances et d'élargissement du

champ ; d'autre part, une nouvelle capacité à remettre en cause « l'institué », enrichissant cette potentialité « instituante ». (Ces développements sont à rapprocher de la notion d'hypercomplexité qui caractérise, selon Henri Atlan (24) le « processus d'humanisation » : il avance l'hypothèse qu'il s'est fait successivement par une « actualisation de possibles » qui, en s'actualisant, développe dans le même temps la constitution de réserves de nouveaux potentiels).

Cette question, difficile, nous paraît pourtant indispensable pour qualifier l'autoformation, comme processus « réalisé » et donc visible, et en même temps comme compétence (ou aptitude) dont la caractéristique serait de s'alimenter par elle-même.

Penser en même temps l'individu et l'organisation

A partir du moment où l'on resserre l'analyse des pratiques d'autoformation, non plus au niveau de la société globale, mais au sein de l'entreprise, se pose inévitablement la question du lien de l'individu et de l'organisation, tout du moins si nous faisons l'hypothèse que la pratique professionnelle participe à « configurer » des pratiques d'autoformation.

Les développements de G. Pineau [le courant « bio-épistémologique » de P. Galvani (25)] ne peuvent nous aider ici. Le point de vue de « l'auto- » y est en effet poussé dans sa logique extrême, puisqu'il ne peut être pensé que de l'intérieur (ce qui implique une position particulière du chercheur : « *ce n'est plus l'autre la source première [de la connaissance], c'est soi* ») (26). L'environnement n'est perçu que comme extérieur, dans un processus interne. Ce n'est pas l'option retenue, puisqu'elle ne permet pas d'envisager les relations entre les pratiques d'autoformation et les types d'organisation du travail.

Le courant qualifié de socio-pédagogique (par le même P. Galvani) sous-entend une « conscientisation » des déterminations qui pèsent sur l'individu. Il situe l'individu, par rapport à l'organisation, dans un mouvement où il a en quelque sorte à se « déprendre » d'elle. Reste à déterminer ce qui se fait, se constitue (s'établit avec) dans le rapport individu-organisation. L'institution comme le contexte social interfère dans l'autoformation : c'est du moins l'hypothèse de travail formulée ici, qui

s'illustrera par les exemples donnés ci-dessous. Quel est ce jeu à double facette : distance/immersion, ou encore fracture/constitution, de l'individu avec l'organisation ?

Les théories classiques de l'organisation évaluent la difficulté, en cloisonnant les deux ou en privilégiant un des termes. Crozier privilégie l'acteur en situant le jeu stratégique de l'acteur dans une Organisation, faisant l'impasse sur le fait que ce même acteur développe une stratégie dans une organisation qui est, sinon concurrente avec d'autres organisations, au moins interagissante avec un environnement (cf. **L'acteur et le système**).

La notion de co-investissement de formation entre l'individu et l'entreprise, avancée par des auteurs comme P. Carré et par le CNPF, ne permet pas de résoudre la difficulté. Le préfixe **co-**, dans des termes comme **cogestion** ou encore **coopération**, met en relation des entités — individus, organismes, états — qui à chaque fois sont ontologiquement de même nature. Le co-investissement de formation s'y soustrait en prétendant associer l'individu avec une organisation. Le résultat en est que, d'une revendication initiale à la prise en compte, par l'entreprise, du projet personnel de l'individu, le CNPF en fait une participation de l'individu aux coûts (en particulier, en terme de temps) de sa propre formation.

Pourtant, des auteurs [équipe d'Eurotecnet (27), Pedler, ...] ne pensent l'autoformation qu'immergée elle-même dans un « milieu auto-apprenant ». Or, qu'est-ce qu'un tel milieu, si ce n'est qu'il adopte lui aussi une posture auto-réflexive, d'interrogation sur lui-même ? Quels sont les enrichissements mutuels entre le milieu auto-apprenant et l'individu auto-apprenant ?

Nous avons mentionné plus haut les analyses de R. Sainsaulieu sur l'impact de la formation continue dans l'évolution des structures de l'entreprise. L'étude du CEREQ également référencée plus haut signale que « les expériences les plus marquantes poussent à considérer la formation dans l'entreprise comme un principe décisif d'organisation du travail et de gestion de l'emploi ».

Il n'est donc plus possible de dissocier formation et organisation, la notion « d'organisation qualifiante » en témoigne. Comment, alors, penser, les caractéristiques même de l'autoformation et les modalités d'organisation adéquates ?

Comment les deux inter-agissent ? Le développement de pratiques d'autoformation peuvent-ils être un levier de sortie du taylorisme, ou faut-il l'émergence de nouvelles structures pour que de nouvelles pratiques d'apprentissage s'y épanouissent ?

LES DIFFÉRENTS TYPES DE PRATIQUES D'AUTOFORMATION

Les pratiques d'autoformation sont de nature différente. Elles peuvent relever d'une simple action individuelle, qui s'articulent ou non avec la vie professionnelle. Il faut, par exemple, faire le détour d'une comparaison avec l'Allemagne, comme l'ont fait les auteurs Maurice, Sellier et Sylvestre (28), pour se rendre compte d'une caractéristique marquante de formation professionnelle qu'ils qualifient de « système autodidacte » (les cours de promotion professionnelle, au CNAM par exemple, en témoignent). Mais cette activité d'autoformation peut également se mener indépendamment de tout projet d'évolution professionnelle et d'investissement dans le travail.

Elle peut aussi revêtir un caractère collectif. Le contexte du travail rapproche, confronte aux mêmes difficultés, suscite les mêmes questionnements, sollicite les mêmes recherches, encourage les échanges, ...

Deux exemples, qui n'ont pas l'ambition d'épuiser les différents types de pratiques d'autoformation, sont décrits ci-dessous. Ils sont resitués dans leurs contextes organisationnels, ce qui permettra de tirer quelques éléments de réflexion de leurs rapprochements.

L'UAP : un dispositif d'autoformation et ses effets sur l'organisation du travail

En 1983, M^{me} Chassagne, Présidente, lance un grand projet de formation : des didacticiels (logiciels d'enseignement) sont mis à disposition de tout employé, sur les terminaux de saisie. Un crédit d'une heure hebdomadaire, puis d'une heure et demie, est accordé à chacun ; l'objectif affirmé alors est de trois heures... Ce projet, un des axes majeurs de la politique interne de l'entreprise, est expliqué ainsi au personnel :

Pourquoi un projet de formation ?

Parce que le monde change, les techniques

changent, nos emplois changent... Nous le savons : mais nous ne savons pas ce que seront le monde, les techniques, les emplois dans 10 ans...

Parce que la condition de l'épanouissement personnel et de la compétitivité professionnelle réside dans l'adaptation permanente à ces changements...

Parce que l'adaptation permanente suppose la formation permanente ».

A partir de ce constat de l'impossibilité de décrire les profils professionnels nécessaires à l'avenir, et donc les types de formation à promouvoir, le dispositif est défini et mis en place en déconnectant volontairement l'acquisition individuelle des connaissances, de la vie professionnelle. Ainsi, la plupart des didacticiels portent sur des connaissances générales : on y trouve aussi bien des cours de physique nucléaire et de diététique, que d'initiation à la vie économique ou au Droit. Par ailleurs, le suivi des didacticiels se fait sur la base du volontariat (avec une incitation forte de la Direction), chaque employé utilisant son crédit d'heures de façon tout à fait discrétionnaire. Ce suivi n'ouvre droit à aucune reconnaissance professionnelle, en terme de diplômes et de promotion (le dispositif a été conçu dans le respect des mises en garde des syndicats, tenant à se prémunir contre la mise en place d'une nouvelle politique de classification et de promotion).

L'enquête : un dispositif qui mobilise, et s'épuise

Une enquête approfondie a été menée, à la fin 1990, dans un établissement régional représentatif (les statistiques nationales à notre disposition l'indiquent comme un lieu moyen d'utilisation de didacticiels, un peu plus forte au début, un peu plus faible à partir de 1986). Une interview à partir d'un questionnaire a été menée auprès de 125 personnes (la quasi-majorité de l'établissement, et en particulier l'ensemble des départements opérationnels importants).

Cette enquête permet de faire ressortir une pratique réelle des didacticiels, mais qui se décline essentiellement au passé (29). Elle a été relativement massive dans les 3 premières années du dispositif (30). Les apports du dispositif se situent, pour les employés, essentiellement à un niveau culturel (31).

Le dispositif apparaît clairement comme étant de type culturel, et vécue par les employés en dehors de toute attente d'une plus-value professionnelle.

L'usager-type est celui qui témoigne d'un intérêt pour les cours d'ordre strictement culturel et personnel, en rupture avec tout investissement « professionnel ». Il a plutôt un statut d'employés. Il a d'autant plus suivi les EAO que le niveau de formation initiale était égal ou inférieur au BEPC. Il a beaucoup échangé des informations sur les didacticiels suivis avec les autres employés. Il avoue en avoir retiré des connaissances générales et, du moins pour certains, avoir repris « goût » à l'apprentissage (32).

L'ensemble de ce qui est décrit fait penser à un phénomène de « déclic culturel ».

Par ailleurs, une frange de ces usager-types prolonge son usage de l'EAO, quand la plus grande partie l'a abandonné.

Par contre, s'est plutôt dissociée de ce « projet d'entreprise » la population d'agents de maîtrise et de cadres, l'ayant abordé avec une simple démarche de curiosité. Les personnes d'un niveau de formation supérieur au BEPC en ont fait un usage limité.

Une interprétation

Reste cette question ouverte : comment expliquer qu'un dispositif, qui a connu une forte adhésion, s'est globalement épuisée après 3 ans ? La moitié des usagers passés avouaient ne pas continuer par « manque de temps ». Une piste d'interprétation nous est donnée par l'observation de l'évolution du mode de travail, à partir de l'exemple d'un département d'un « pool de sténodactylo », grand utilisateur de didacticiels.

Le travail y consistait à frapper des lettres et des dossiers, dans une division du travail qui laissait peu de place à l'initiative. Plusieurs employées de ce département, l'ayant quitté pour de nouvelles tâches, ont révélé que l'usage des didacticiels correspondait pour elles à une volonté de sortir de la monotonie et de la routine du travail. Mais à partir du moment où elles avaient changé de département, pour des postes où elles avaient une responsabilité sur des dossiers, qu'elles devaient suivre du début à la fin en gérant elles-mêmes leur temps, l'intérêt de cet usage n'était plus le même. Toutes ces employées

émettaient le regret de ne pouvoir continuer l'utilisation des didacticiels, faute de temps.

Or, ce département a connu une évolution du mode de travail que l'on retrouve très souvent dans ce secteur professionnel (33) : grande mobilité organisationnelle, passage d'un travail parcellisé à une certaine polyvalence et d'un travail de type linéaire et procédural à des postes où s'exerce une responsabilité de gestion sur des dossiers.

Aussi, il est permis d'établir que l'usage passé des didacticiels était cohérent avec un mode de travail linéaire et parcellisé auquel correspondait, d'une part, un contenu de formation déconnecté de tout investissement professionnel direct, tant au niveau des individus que de l'entreprise ; ensuite, un mode d'utilisation et une prescription dissociés de la tâche : l'usage de l'EAO se faisait plutôt en salle, l'encadrement n'avait de fait aucun rôle ; enfin, une forte incitation « politique », par une mobilisation de la direction, relayée sur le terrain par des personnes (de l'encadrement ou non, mais pas par l'encadrement direct de production) motivées par le projet.

A un mode de travail de type taylorien, dissociant et découpant, correspondait un dispositif de formation, dissocié et éloigné de la tâche. On peut en déduire que, si l'éloignement du travailleur de son travail supposait un éloignement correspondant de la formation, il faut maintenant opérer le rapprochement : de la dissociation, il faut passer à l'intégration du contenu, à la prescription (par l'encadrement de production), à l'exploitation des savoirs acquis par les didacticiels pour un usage professionnel.

L'autoformation et ses effets organisationnels

Une autre question essentielle affleure : peut-on dire que ce même dispositif a été neutre par rapport à cette même évolution du mode de travail ?

Ainsi, les employés auront pu expérimenter l'ordinateur, pour se rendre compte qu'il pouvait être utile ; ils seront sortis de l'activité précise du travail pour se rendre compte que l'activité dans l'entreprise ne pouvait se réduire à taper des dossiers à la chaîne, mais qu'elle pouvait aussi offrir des opportunités d'apprendre ; ils auront également retrouvé « le goût d'apprendre », de se remettre dans une activité intellectuelle.

L'ensemble de ces faits peuvent-ils rester sans impact sur l'organisation et le mode de travail lui-même ? L'hypothèse suivante peut être avancée : le dispositif aura servi de déclic favorisant le passage de la stabilité au mouvement, d'une situation de travail acquise avec tout le confort que cela représente, à la disponibilité à autre chose, à une autre façon de travailler et de vivre dans l'organisation. Une certaine mobilité intellectuelle aura précédé et accompagné une mobilité organisationnelle... Si « l'élévation du niveau de culture générale » est difficile à évaluer, le projet d'entreprise a répondu à ses prémisses : l'évolution des métiers. Sans prétendre que ce « déclic » ait été le levier de cette évolution, il a probablement participé de son « accompagnement » social. Sa réussite expliquerait son épuisement.

Une usine d'un grand groupe métallurgique, entre l'institué et l'informel

Une autre enquête est menée dans une grande entreprise métallurgique, sur un dispositif de formation qui s'adresse à des ouvriers travaillant dans des ateliers de montage. Il s'agit de répondre aux lacunes d'intervention des « retoucheurs » qui, en bout de chaîne, remédient aux erreurs de fabrication. Il est, en effet, souvent constaté un manque de « méthodologie » adaptée à des interventions sur des produits intégrant de plus en plus de composants électroniques.

Le dispositif multimédia sur la chaîne

Le service formation met en place une formation se déroulant, en partie à l'aide d'un didacticiel de simulation de pannes mis à disposition dans l'atelier, en partie sous forme de stages traditionnels.

L'observation du dispositif, comme les entretiens avec l'ensemble des agents de maîtrise des ateliers concernés, interdisent de parler, dans ce cas, d'autoformation. Les personnes sont désignées par l'agent de maîtrise sur des critères qui lui appartiennent. Ces derniers détiennent l'initiative du moment d'utilisation du didacticiel, comme (et surtout) de l'affectation sur un poste de retouche permettant l'application des acquisitions. Qui plus est : ce qui peut donner sens, et donc motiver les formés pour leur formation, engendra des frustrations. Une enquête par questionnaire et entretien avec l'ensemble des ouvriers ayant suivi la formation révélera que ce « sens » résidait essentiellement dans la possibilité d'affectation à

un poste de retouche, qui garantit une marge d'initiative et d'autonomie plus grande que sur la chaîne. Or, les ouvriers éprouveront concrètement qu'une intervention de retouche de meilleure qualité signifie réduction du temps de celle-ci, donc réduction du nombre de retoucheurs et donc une plus faible probabilité d'y accéder.

Un processus informel d'autoformation

Dans le même temps, l'enquête permettra de découvrir, dans un autre atelier, des pratiques d'autoformation beaucoup plus discrètes au niveau de l'institution, et pourtant bien plus réelles. Contrairement au dispositif décrit plus haut, celui-ci ne dispose pas de promotion institutionnelle. Il se situe dans le département le moins assujéti au mode de travail taylorien : l'atelier final de retouche, dans lequel l'ensemble des produits défectueux n'ayant pu être remédiés ou détectés, en cours ou en bout de chaîne, sont repris avant leur commercialisation.

Il est régulièrement confronté à des nouveautés technologiques qui exigent des connaissances et des savoir-faire nouveaux. Face à cela, un formateur responsable de ce département nous a décrit le processus suivant (qui touche 6 à 8 opérateurs sur les 40 du département) : un ouvrier s'intéresse à une technologie particulière, développe un début de connaissance et de savoir-faire, commence à être reconnu comme un spécialiste de cette technologie, est affecté en priorité sur les retouches liées à celle-ci, approfondit par là-même sa connaissance et son savoir-faire, tisse des liens dans l'ensemble de l'usine (en particulier avec le bureau des méthodes) pour recueillir les informations et les mises-à-jour, etc.

Le processus d'autoformation est donc, ici, intégré dans l'activité productive. Il prend son origine dans une opportunité, un choix de l'ouvrier et se nourrit et se développe par itération et accumulation.

La rationalité de la production et le flou

Le contraste entre les 2 dispositifs est frappant.

Le premier est le fruit d'une forte volonté politique (conçu avec le siège de l'entreprise, ses promoteurs au sein de l'usine sont d'anciens ouvriers issus de la chaîne de production qui veulent, par l'intermédiaire de cette formation, faire évoluer la pratique de travail). Il se heurte de plein fouet à la « rationalité » du système taylorien.

Quand le département de formation parle de méthodologie (désignant par là une méthode productrice d'intelligence, donc une participation active de l'ouvrier), la maîtrise de production comprend celle-ci comme le suivi d'une check-list d'opérations pré-programmées d'investigation. De la même façon, le département formation a volontairement mis à la disposition des ouvriers des simulations de pannes sur des produits qui ne correspondaient pas exactement à ceux fabriqués dans l'atelier. L'enjeu en était le développement de cette méthodologie de dépannages, en dehors du support sur lequel elle doit s'exercer. La Maîtrise, quant à elle, s'est interrogée sur l'intérêt de ces simulations, en demandant par contre des simulations « aide-en-ligne », qui permettraient aux retoucheurs d'interroger l'ordinateur pour que ce dernier lui livre l'origine de la panne : l'intelligence se déplace alors du retoucheur vers la machine.

On peut y voir la prégnance du monde taylorien, qui dissocie l'intelligence de l'acte de production ; qui tend à développer les actes de travail en autant de procédures, prêtes à toute algorithmisation (34) informatique, faisant ainsi l'économie de la pensée de l'opérateur. C'est le règne de la rationalité de la production, élaborée par des services de conception, extrinsèquement à son exécution.

Le deuxième dispositif en constitue presque le négatif. L'intervention de l'institution s'est arrêtée à la mise en place d'un « centre de ressources technique », en y détachant un formateur, disposant apparemment d'une grande autonomie. La formation informelle est fondamentalement le fait de l'initiative même des ouvriers. Mais surtout, le processus cumulatif décrit plus haut se développe précisément dans l'atelier qui récupère ce que le flux de la chaîne n'a pu ou su traiter : il a pour fonction de gérer l'aléa. Les opérations ne sont pas programmées, puisque chaque retouche est spécifique. En même temps que sa qualification professionnelle, l'ouvrier dispose d'une marge d'initiative et d'autonomie nécessaire à ce type d'intervention. Le management y est moins autoritaire, sa légitimité étant fondée d'abord sur sa compétence professionnelle. L'atelier est d'ailleurs vécu comme une sorte de verrue vivant avec la rumeur de son élimination (la Direction y a envoyé des leaders syndicaux, qui étaient auparavant sur la chaîne, évitant ainsi des perturbations sur le flux de production). D'une certaine façon, c'est le règne du flou.

Premières conclusions

La structure où le dispositif a fonctionné (l'UAP), y compris dans l'objectif que l'on pourrait qualifier de « culturel », est précisément de type bureaucratique ! Ceci ne peut pas ne pas nous faire réfléchir. Et pourtant, si on s'en tient à l'analyse qu'en fait Crozier (35), il y a une certaine cohérence. C'est bien justement parce qu'un système de règles « impersonnelles » y prévaut, protégeant l'indépendance de l'individu et le dispensant de toute « implication » vis-à-vis de l'organisation, que ce type de projet individuel autonome a pu se développer plus facilement (36). Nuançons immédiatement ce propos, en disant qu'un projet personnel « d'auto-développement culturel », s'exerçant à l'intérieur d'une organisation mais en rupture avec celle-ci, ne peut probablement pas durer (c'est au moins une des explications complémentaires de l'essoufflement de l'EAO à l'UAP). Il reste que le système bureaucratique était (et reste) bien un moyen de régulation (le mot n'est pas de trop) entre projet individuel et projet de l'organisation, qui avait bien ses charmes et ses avantages, correspondant en particulier à ce que M. Crozier attribuait à l'époque à un « style de vie français » fait de recherche d'autonomie, de préservation d'un arbitraire individuel par le refus de l'autorité et de « bon plaisir ».

De la même façon, nous pourrions faire remarquer que les pratiques d'autoformation découvertes dans l'usine métallurgique (le deuxième dispositif) se font dans un système professionnel qui a beaucoup des caractéristiques du **système professionnel de travail** de Touraine (37) et de la forte autonomie professionnelle qui le caractérise.

Ces 2 exemples veulent-ils dire que l'autoformation ne s'est développée que dans des secteurs où l'individu se trouvait protégé, ou se protégeait, de l'organisation (et qui plus est dans des secteurs menacés), en quelque sorte les creux de l'organisation ?

Mais un autre élément de réflexion peut aussi être tiré de l'exemple de l'usine métallurgique. Nous avons vu comment l'autoformation s'était développée dans un contexte où le travail ne pouvait être prescrit, laissant place à l'aléa des pannes. Cet élément peut être rapproché des conclusions d'une étude américaine menée par Lowy,

Kelleher et Firestone (38) sur les « cadres à haut niveau d'apprentissage », dont l'émergence est reliée à des situations où « les buts de travail sont flous, complexes, ambigus, sans feedbacks, ... ». L'autoformation se développerait-elle dans un contexte d'indétermination, qu'elle soit le fait de la tâche prescrite à l'opérateur, ou du contexte organisationnel ? Elle représente, en tout cas, une autre piste de recherche.

UN ENJEU À SUIVRE...

Pour conclure, ce qui est en jeu, à l'heure actuelle dans l'entreprise est extrêmement riche de potentialités. La reconstruction de ce lien entre activité sociale et productive d'un côté, et l'activité de formation de l'autre, aussi difficile et tâtonnante qu'elle soit, est porteuse de pratiques, de réflexions extrêmement fécondes. Il en est de même de la recherche de ces formes organisationnelles où se conjuguent autoformation, résolution de problèmes, efficacité productive.

Des membres de l'éducation nationale participent déjà à ces développements. Le dispositif « d'évaluation formative » mis en place dans l'usine de Rhône-Poulenc que nous avons évoquée plus haut a bénéficié du concours, tant au niveau de la conception que de son suivi, du GRETA de la région.

L'ensemble de la communauté éducative ne peut que bénéficier de tout ce terreau d'innovations. Des formes organisationnelles d'échange sont peut-être à mettre en place, comme des jumelages par exemple, ou tout autre type de relation que le simple désir de communiquer ne peut manquer d'imaginer.

Un groupe de sociologues conduisant des recherches sur l'entreprise, sous la direction de R. Sainsaulieu, a intitulé le livre qu'ils ont produit : « L'entreprise, une affaire de société ». Est-ce une affaire trop sérieuse pour qu'elle soit laissée dans les seules mains de celle-ci ?

André Moisan
Conservatoire National des Arts et Métiers

- (1) In **Etudes et expérimentation en formation continue**, n° spécial sur l'autoformation, 1992, Paris, La Documentation Française.
- (2) SAINSAULIEU (1988). — **Sociologie de l'organisation et de l'entreprise**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.
- (3) Noté par K. Marx, quand il analyse le développement de la spécialisation du travail, dans **Le Capital, Livre I, Chapitre XIV** - Paris, Garnier, Flammarion, 1969. Notons au passage que l'homme de « la main invisible » (théorie à la base du libéralisme économique qui développe l'idée que les détenteurs de capitaux productifs, en travaillant pour leurs propres intérêts, permettent le développement de l'ensemble de la société suivant une loi opérant comme une « main invisible »), Adam Smith donc prône la constitution d'une institution publique, l'institution scolaire.
- (4) FRIEDMAN G. (1964). , **Le travail en miettes. Spécialisation et loisir**, Paris, Gallimard.
- (5) Cf. CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). — **L'acteur et le système**, Paris, Seuil.
- (6) SAINSAULIEU R. (1988). — **L'identité au travail**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1988.
- (7) Extrait de : **Formation continue et efficacité productive**, Rapport de mission au secrétaire d'état à la formation professionnelle, CEREQ, Collection des études, n° 51, septembre 1989.
- (8) Extrait de l'étude citée plus haut.
- (9) Cf. MALGLAIVE G., **Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes** - in *Revue d'Education Permanente*, Paris, n° 92, pp. 53-61.
- (10) RIBOUD A. (1989). — **Modernisation, mode d'emploi**, Paris, Christian Bourgois, Collection 10-18
- (11) Cité par Marx, **op. cit.**
- (12) Pour reprendre l'expression de : BAREL Y. — **Le paradoxe et le système**, Grenoble, Presses Universitaires de GRENOBLE (1989).
- (13) Voir les développements de NUTTIN J., sur l'« unité fonctionnelle Individu-Environnement ». Nuttin, **Théorie de la motivation humaine**, Paris, PUF, 1980.
- (14) MARCH J.-G. et SIMON H.-A. (1991). — **Les organisations**, Paris, Dunod.
- (15) NYHAN B. et coll. (1991). — **Promouvoir l'aptitude à l'autoformation**, Bruxelles, Presses Interuniversitaires Européennes.
- (16) FRAGNIÈRES G. (1992). — **Promouvoir l'aptitude à l'autoformation**, in *Etudes et Expérimentations en Formation Continue*.
- (17) ROMBOUTS Jan. — **La formation en Europe: mega-tendances et micro-applications** Document ronéoté.
- (18) ENRIQUEZ E. (1989). — Cornélius Casoridiadis : un homme dans une œuvre, in **Autonomie et autotransformation de la société: la philosophie militante de Cornélius Castoriadis**, Genève, Librairie Droz.
- (19) SANDRA Michel. — **Peut-on gérer les motivations ?**, Paris, PUF (1989).
- (20) NUTTIN J. — **op. cit.**
- (21) DUMAZEDIER J. (1980). — Vers une socio-pédagogie de l'autoformation, in **Les Amis de Sèvres**.
- (22) BROOKFIELD S. (1987). — **Developping critical thinkers**. Royaume Uni, *Open University Press*.
- (23) Ce processus est admirablement décrit par G. PINEAU (cf. La formation expérimentelle en auto-, éco- et co-formation in **Revue d'éducation permanente** n° 100/101): « *Sortir de l'épreuve est si difficile que, loin d'assouplir le nouveau milieu formé, elle le durcit, le bétonne, le ferme plus défensivement au nouveau, à l'événement, à l'imprévu, à l'insu* ».
- (24) ATLAN (1979). — **Le cristal et la fumée**, Paris, Seuil.
- (25) GALVANI P. (1992). — **Autoformation et fonction de formateurs**, Lyon, Chroniques sociales.
- (26) PINEAU G. — **L'autoformation: paradigme des économies socio-éducatives postmodernes ?**, **op. cit.**
- (27) Cf. NYHAN B. — **op. cit.**
- (28) MAURICE M., SELLEF J., SYLVESTRE J.-J. (1982). — **Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne**, Paris, PUF.
- (29) 9 % des interviewés continuaient leur utilisation en 1990.
- (30) En particulier : 83 % des employés interrogés disent les avoir utilisés, plus de la moitié d'entre eux, sur une durée supérieure à 50 heures.
- (31) 11 % disent en avoir retiré un usage professionnel (« je comprends mieux mon travail », « j'ai pu, grâce à l'EAO, suivre des formations techniques »), quand 88 % disent y avoir « acquis » ou « révisé » des connaissances. Le 1/4 de ces utilisateurs reconnaissent que les didacticiens leur ont « donné (ou redonné) le goût d'apprendre », quand un seul employé mentionne « être plus reconnu par l'entreprise ».
- (32) Notons la convergence d'analyse avec BOURDIEU P. (1985). — **La Distinction**, Paris, Ed. de Minuit, 670 p., quand il analyse « La petite bourgeoisie d'exécution » : « ... Les membres de la petite-bourgeoisie d'exécution présentent au plus haut degré les traits (...) qui font d'eux la réalisation la plus accomplie de la petite-bourgeoisie, comme le culte de l'effort autodidacte et le goût de toutes les activités qui ont en commun de demander surtout du temps et de la bonne volonté culturelle... » (p. 404).
- (33) Cf. DUGUE E. et MALGLAIVE G. (1990). — **Les employés face au changement: transformaiion du travail et acquisition de compétences dans le tertiaire financier**, Paris : CNAM, 303 p.
- (34) Cf. une des dernières productions de : BAREL Y. — De la technique au génie, in **Gestion des Ressources Humaines**, Action et Recherches Sociales, **Revue inter-universitaire de Sciences et Pratiques Sociales**, n° 1/4, décembre 1990-janvier 1991.
- (35) CROZIER M. (1971). — **Le phénomène bureaucratique**, Paris, Seuil.
- (36) « *Si l'organisation lui impose, à travers ses règles officielles, une participation sans responsabilités, il [l'individu] pourra satisfaire ses deux aspirations contradictoires : donner un sens à son travail par une participation à l'œuvre commune et sauvegarder son indépendance dans une situation où une prise de responsabilités officielles risquerai de l'aliéner* ». CROZIER M. — **op. cit.**
- (37) **Le système professionnel de travail peut être défini par l'autonomie professionnelle des ouvriers de fabrication. La faible prévisibilité des conditions de production inerdisant une détermination stable des méthodes de fabrication, l'ouvrier qualifié garde une grande marge d'initiative. (...) Il est donc polyvalent ; il se définit moins par le type précis d'opérations qu'il est capable de réaliser que par sa capacité à résoudre des problèmes d'un certain ordre, en n'utilisant qu'une partie de ses compétences** ». TOURAINE A. (1965). — **Sociologie de l'action**, Paris, Seuil (épuisé).
- (38) LOWY, KELLEHER, FIRESTONE. (1986). — **Management Learning** : « Beyond Program Design », in **Training and Development Journal**.

Quelle autoformation par l'autodidaxie ?

Georges Le Meur

A côté du champ de l'éducation instituée, existe un champ important mais peu analysé de l'éducation non instituée. L'auteur a observé l'importance particulière de ce domaine dans l'autoformation d'entrepreneurs prospères de l'industrie agro-alimentaire de Bretagne qui n'ont le plus souvent qu'un CAP ou un simple certificat d'études. Pourquoi et comment acquièrent-ils par « autodidaxie indépendante » les connaissances nécessaires à leur travail ? Le Meur fait l'hypothèse qu'il existe dans « les classes désavantagées » des sujets qui échappent aux « lois dominantes » en participant à des « micro-groupes de résistance aux forces dominantes ». Ces micro-milieus sont ouverts à des groupes de référence porteurs de savoirs souvent plus qu'aux groupes d'appartenance, d'où des processus interclasses d'apprentissage. La méthode des récits de vie orientée vers l'analyse de ces processus permet de préciser pourquoi et comment, avec quoi, avec qui, peut se produire l'autoformation professionnelle. Ce travail est le résultat d'une recherche doctorale à l'université René Descartes - Paris V.

SEULEMENT L'ÉCOLE !

Depuis les années 1960/1970 la sociologie de l'éducation s'intéresse aux problèmes de la scolarisation. Elle étudie plus particulièrement les relations de l'école avec la dynamique des classes sociales. Les recherches de P. Bourdieu et J.-C. Passeron et de C. Baudelot et R. Establet font référence dans ce domaine. Ces sociologues ont mis en évidence le rôle de l'école dans la reproduction sociale. De son côté, G. Snyders dans « École, classe et lutte de classes » critique ces analyses et valorise la fonction de l'institution scolaire dans la promotion sociale. Toutefois, oubli ou négligence, aucun de ces théoriciens ne prend en compte les phénomènes éducatifs extra ou para-scolaires. Pourtant, comme nous le montrent des chercheurs tels J. Dumazedier,

G. Pineau, A. Tough, Ph. Combs... leur importance est loin d'être négligeable. Nous postulons que ces phénomènes, qui ont toujours existé, prennent aujourd'hui une importance croissante. Aussi méritent-ils l'attention des chercheurs en sciences de l'éducation, au même titre que l'école, qui occupe actuellement la quasi-totalité du champ. La sociologie de l'éducation qui privilégie aussi le domaine scolaire se doit également d'élargir son champ d'investigations.

NOTRE PROBLÉMATIQUE

Et le non institué ?

Lorsque nous abordons la formation des adultes, c'est encore l'institué qui est valorisé. Il

serait impertinent de ne pas accepter l'importance vitale des formations institutionnelles, donc des études sociologiques qui en découlent. Les recherches relatives au système éducatif officiel ont mis à jour ses rôle et place dans la marche de la société. Les résultats de ces travaux sont incontestables, évidences d'aujourd'hui mais insoupçonnées auparavant, car bien cachées par les tenants des divers savoirs et pouvoirs. Pourtant nous pensons qu'il n'est plus possible à notre époque de réduire ainsi le champ de la sociologie de l'éducation. Évoquer la crise de l'éducation formelle ne doit pas éliminer l'intérêt premier que l'on porte à l'école. Mais il nous faut aussi rester conscients des carences du système qui favorisent le développement d'autres types d'éducation formelle, non formelle ou informelle (Ph. Combs, Lê Thàn Khôi, A. Pain).

Nos interrogations

L'hétéroformation, bien que très importante, n'est pas plus seule aujourd'hui que le passé à permettre l'accès aux savoirs savants. Des phénomènes éducatifs se développent dans de multiples endroits et temps non scolaires de la société, pour toutes sortes de populations, jeunes ou non. Le loisir, avec en particulier le secteur associatif, mais pas exclusivement, constitue un espace-temps éducatif grandissant qui n'entre pas dans les visées des sociologues de l'éducation. Pourquoi ?

De multiples médias accompagnent la vie quotidienne de tout un chacun. Ils occupent une durée bien plus importante que le temps scolaire. Ne sont-ils pas fournisseurs d'éducation ? Les entreprises, collectivités, organisations ne sont-elles pas de fait des vecteurs éducatifs non institués de par les moyens humains ou matériels qu'elles mettent à la disposition de leurs membres pour la production ? Peut-être sommes-nous en présence de phénomènes sociaux générateurs d'autoformation ? Mais bien qu'objet et sujet de nombreux discours celle-ci ne bénéficie, dans les sciences de l'éducation, que d'une place très secondaire. Dans la réalité, ne représente-t-elle pas pourtant l'une des formes éducatives les plus utilisées ? Nombre d'acteurs sociaux ne s'instruisent-ils pas par des voies non scolaires au point d'accéder à des fonctions de cadres ou de dirigeants d'entreprises qui semblent réservées à d'anciens étudiants des grandes écoles ? Alors, où se situe la genèse de leur désir de formation ? Comment s'y prennent-ils pour mettre en œuvre leur processus

éducatif sans l'aide d'institutions de formation ? A qui s'adressent-ils pour acquérir des savoirs expérimentiels et des savoirs savants ? Quels types de savoirs s'approprient-ils ?

Des réponses à ce questionnement nous permettraient peut-être de contribuer à la résolution de certains des multiples problèmes que se posent les institutions scolaires, plus particulièrement celles qui reçoivent des adolescents. Après avoir exposé nos hypothèses, nous tenterons une approche conceptuelle des notions d'auto-formation et d'autodidaxie. La forte mobilité sociale de non-héritiers (P. Bourdieu) et de non-boursiers constitue le cadre de références de notre champ de vérifications. Une micro sociologie diachronique et une approche de type biographie socio-professionnelle nous servent d'outils méthodologiques.

Quelles sont les premières hypothèses ?

Des sociologies de l'école ont parfaitement fait apparaître que l'échec de la scolarisation frappait plus particulièrement les classes sous-privilegiées. Il y a corrélation évidente entre ces échecs et les déterminants de classe. Mais il existe des sujets sociaux des classes désavantagées qui échappent à ces lois dominantes. Nous avons constaté que dans certains secteurs du travail, cette dynamique différente se développe clairement. Elle nous amène à émettre les hypothèses suivantes :

— à l'intérieur des classes défavorisées se constituent des micro-groupes de résistance aux forces dominantes. Pour les sujets sociaux constituant ces micro-milieus, que nous qualifions de protecteurs parce que réservés à une minorité d'initiés solidaires, l'influence du groupe d'appartenance se révèle moins forte que celle du groupe de référence. Cela les entraîne vers des déviations, d'abord sociales puis souvent culturelles ;

— ni résignés ni conformistes, mais ambitieux, ces acteurs, en faisant montre d'une volonté à toute épreuve et en inventant des méthodes simplifiées mais non simplistes de travail intellectuel, s'instruisent car la connaissance correspond à leurs motivations pratiques et leur permet des actions potentielles, en général professionnelles ;

— ils génèrent et entretiennent leur processus d'apprentissage en s'intéressant seulement à certaines sources de savoirs et ils réalisent une auto-documentation très sélective à partir des multiples informations qui les assaillent ;

— la quête des savoirs indispensables à leurs actions se confond souvent avec la recherche des experts du domaine concerné qu'ils utilisent comme autant de médiateurs pédagogiques.

DÉBUT DE CONCEPTUALISATION

L'autoformation

Lorsque nous parlons d'autoformation, il faut entendre qu'il s'agit d'un processus éducatif non imposé, librement décidé par l'individu qui souhaite s'approprier des connaissances en fonction d'un projet personnel. Ceci l'amène à utiliser les ressources éducatives de l'environnement total, à savoir en particulier s'il le désire, celles des institutions éducatives ou celles qui ne sont pas considérées comme telles. Cette approche mérite, bien évidemment, d'être relativisée car dans les époques passées des « s'autoformant » existaient également (Les Autodidactes : B. Cacérés), mais les contenus, méthodes, et surtout moyens institués différaient, voire n'existaient pas. Aujourd'hui, l'obsolescence galopante des savoirs, scientifiques ou non, l'évolution rapide des valeurs, en particulier les refus croissants des contraintes institutionnelles, nous amène à considérer l'autoformation comme une production de la société se post-industrialisant. Il devient alors envisageable que cette autoformation se réalise parfois sous la contrainte dans certaines formes d'enseignement individualisé mais non choisi par l'individu. Nous nous démarquons sans ambiguïté de ce type de pratiques. Nous proposons de voir l'autoformation comme « procès d'appropriation de sa formation » par l'acteur social » (1), et/ou également comme une « éducation systématique que l'individu se donne à lui-même » (2).

Et l'autodidaxie ?

D'évidence il y a divers types d'apprenants par autoformation. Pour notre recherche nous avons sélectionné des acteurs qui eux, ne faisaient pas appel aux institutions de formation. Ils semblent se former réellement seuls, déclarent ne pas avoir le temps de se rendre dans les organismes, donnant ainsi quelque peu raison à I. Illich ! Cela ne signifie nullement l'absence d'assistant dans leur autoformation. Cependant, ils paraissent au premier abord mener leur « projet d'étude sans maître » selon l'une des définitions de l'autodidaxie

par A. Tough (3). L'autodidacte prend entièrement en charge son processus formatif, comme le définit le dictionnaire (petit Robert) l'autodidacte « s'est instruit lui-même sans maître ». Aussi il découvre dans ses environnements humain et socio-professionnel les sources adéquates de connaissances en rapport avec ses objectifs de formation. Nous abordons comme l'écrit G. Pineau l'« autodidaxie pure... c'est-à-dire l'instruction par soi, sans l'aide d'enseignant, mais aussi sans aucun lien avec le système d'enseignement, en utilisant seulement les ressources de l'environnement immédiat » (4). Nous choisissons de nous intéresser à ce que nous nommons l'autodidaxie indépendante, dans laquelle le pouvoir sur son processus éducatif, de celui que nous appelons l'apprenant, dépend uniquement de sa volonté, dans les limites de son conditionnement social. Nous nous situons à l'opposé du système d'hétéroformation qui impose ses vues à des élèves.

Pour un champ concret !

E. Tardy au Québec a découvert dans les années 1980 que « la moitié des adultes qui se forment le font seuls, du moins sans les ressources éducatives institutionnelles » (5). Même pour nous il s'agit d'une révélation. Cependant une critique fine de ces résultats devrait être envisagée. Quant à nous, notre interrogation porte sur les modes de formation de ce type de sujets non instruits par l'école qui se forment seuls, et qui, de surcroît, parviennent à des fonctions dirigeantes. Avec D. Riverain-Simard nous les nommerons des « sujets d'exception ». Notons qu'ils se situent quand même en contre-exemples des découvertes du fatalisme sociologique en vogue dans les années 70. Un échantillonnage national permettrait des vérifications dans toutes les branches professionnelles. Un sondage rapide dans celles des transports, de l'énergie, de l'armée, de la banque, de la métallurgie, des organismes sociaux, du bâtiment-travaux publics, de l'enseignement (!) nous a montré l'existence non négligeable voire, dans certains cas majoritaire, de cadres-maisons dits « formés sur le tas », sans instruction première importante. Pour des raisons de proximité et de profession attrayante de par sa modernisation fulgurante et sa réputation d'autodidaxie (!) nous avons choisi l'investigation du monde des dirigeants des industries agro-alimentaires. Tout comme dans les autres secteurs socio-économiques nous y rencontrons des cadres diplômés mais également des non-

diplômés. Il s'avère que dans le secteur géographique étudié, les dirigeants n'ont majoritairement pas fait d'études secondaires. Ce n'est d'ailleurs pas, selon certains, obligatoirement un critère d'échec scolaire. Ne serait-on pas amené à reconceptualiser la notion « d'échec scolaire » ? Ne pourrait-on pas proposer une démarche similaire pour la notion de « réussite » ? Dans un souci de transferts possibles vers la formation des jeunes nous nous placerons dans le cadre de références de la forte mobilité sociale de ces personnes que, jusqu'à cette observation, nous considérons en échec scolaire initial. Peut-on être véritablement en échec scolaire et devenir de grands industriels, conquérant des marchés internationaux au moins autant que les héritiers des grandes écoles ?

Quelle méthode ?

La démarche éducative de ces sujets qui s'autoforment exclusivement dans ou par le travail, constitue l'objet de notre recherche. Étant donné que nous nous intéressons à un processus, nous proposons une approche que nous qualifierons de micro-sociologie diachronique. Pour ce faire nous avons questionné de manière non directive, vingt-quatre industriels autodidactes sur une région française. Ce mode de recherche s'apparente à une méthode autobiographique socio-professionnelle guidée qui, grâce aux recoupements des informations et au phénomène de saturation qui nous autorise à considérer comme vrai un critère vérifié par exemple chez les 18 premiers sujets (D. Bertaux), nous permet d'éviter les pièges principaux de « l'illusion biographique » (P. Bourdieu). D'autre part nous choisissons, après des échecs par méthodes d'enquêtes traditionnelles, d'aborder cette démarche formation-promotion « sous l'angle très pragmatique des raisons conscientes d'apprendre... évoquées par l'apprenant » (6), tout comme le propose A. Tough. Même si par rapport à la sociologie « normale » elles apparaissent comme des faits polémiques (G. Bachelard), nous introduirons des citations qui correspondent toujours aux dires de la quasi totalité du corpus.

QUELS CONSTATS ?

La poursuite des référents professionnels

Il nous apparaît que les sujets de notre échantillon ont mis délibérément en œuvre un processus d'acquisition de compétences diverses en rapport

avec des projets d'ascension socio-professionnelle. Ils ont d'abord entrepris de quitter leur classe d'appartenance. C'est dans les métiers connexes à ceux de leur milieu d'origine qu'ils choisissent leurs référents et par la collaboration avec ceux-ci, entreprennent de devenir des « bons professionnels ». Cette collaboration se poursuit par l'acceptation ou la volonté de prises de responsabilités ouvrant l'accès à l'encadrement moyen ou à l'artisanat. Ces fonctions permettent une certaine mobilité et facilitent contacts et relations avec les classes supérieures dont ils découvrent les savoirs et les comportements. Toute cette démarche signifie qu'ils sont très présents dans les espaces-temps des micro-milieus de références, ils tissent ainsi avec ceux-ci des relations qui ne s'expriment pas en terme de lutte mais en terme de coopération. Ces recherches d'aides sont favorisées par des associations réservées à certaines professions, auxquelles ils adhèrent très vite. A chaque « palier », ils apprennent les obligations de leur nouvelle classe puis les habitudes culturelles de celle-ci, abandonnant extrêmement lentement les habitus de la classe d'origine. Choissant une resocialisation permanente ils se forment dans tous les espaces-temps de leur vie quotidienne.

Pourquoi se former ?

Les activités de formation, confondues avec le travail, sont selon J.M. Barbier « des activités... de production de nouvelles capacités... subordonnées aux contraintes... qu'impose la production des moyens d'existence » (7). En effet la conquête de moyens d'existence similaires à ceux de la classe de référence semble chez les autodidactes, la motivation essentielle pour l'acquisition des savoirs. Tous disent à leur manière que dès l'entrée dans la vie active leur première préoccupation était de « gagner de l'argent pour se garantir des conditions d'existence correctes ». Cette volonté, maintes fois répétée se traduit en démarche active de conquête d'un statut socio-professionnel très supérieur à celui de la classe d'origine. C'est pourquoi devenir un bon professionnel, ce qui garantit un revenu confortable et déjà une certaine reconnaissance sociale, constitue la priorité des acteurs rencontrés. Qualifié, il sera recherché par les employeurs, donc promuable, car l'entreprise, qui a besoin de compétences les génère en concordance avec l'employabilité, valorise les capacités des membres qui s'intéressent à elle mais surtout qui l'intéressent

elle. Les comportements du début de carrière jouent un rôle premier : « la première année au travail est une période de formation encore plus intense qu'à l'école [et on] se sent obligé d'apprendre rapidement » (8). L'autodidacte apprend toujours rapidement, toujours plus que ses pairs et dès qu'il possède les aspects techniques de base, si son employeur ne lui confie pas de nouvelles responsabilités, il conçoit lui-même un statut supérieur à ses yeux, en créant par exemple sa propre petite entreprise. Dans les deux situations, de nouveaux apprentissages deviennent obligatoires, ils ressortissent à tous les problèmes que doit résoudre le chef d'entreprise. De plus il y a nécessité de succès dans le travail sinon s'ensuit la disparition insupportable socialement. Cette obligation de résultats (en quelque sorte délibérément choisie) nous semble l'un des moteurs premiers dans les volontés éducatives des autodidactes du travail. L'ascension socio-professionnelle étant subordonnée à la réussite économique, ils se donnent les moyens de ne pas échouer et en conséquences sont en quête permanente de savoirs efficaces.

Comment se former ?

Chez l'autodidacte, la lutte promotionnelle contribue à sa formation et les différents temps sociaux se confondent pour atteindre ses objectifs. Ce sujet volontariste débutant dans la vie active sans instruction importante prétend « sélectionner les savoirs en fonction des besoins exclusifs du métier ». Ce que d'aucuns appellent des programmes de formation ne participe en aucune façon de ses modes d'apprentissage, ce sont presque exclusivement les impératifs de la vie quotidienne qui provoquent des recherches de savoirs.

Les premiers apprentissages se réalisent, en fonction des problèmes posés par le déroulement du métier, par imitation des pairs, parfois par expérimentation c'est-à-dire en créant des situations expérimentales d'études hors de la production. Presque tous nous diront : « On apprend par l'action, on apprend en fabriquant ».

Comment découvrir l'ensemble d'un métier dans une entreprise taylorisée ? Il s'agit de réussir à ne pas se laisser cantonner dans une seule activité qui risque d'être très réductrice. Les cadres autodidactes interrogés expliquent : « pour connaître l'ensemble du processus de production je me suis arrangé pour occuper successivement la totalité

des postes de la chaîne ». Ils deviennent ainsi capables de former les nouveaux arrivants ou d'accéder rapidement à une responsabilité de fabrication, lieux-fonctions d'observation plus ouverts sur l'interne et l'externe, donc plus formateurs. Car le principal problème pour l'individu souhaitant se former au travail réside dans des difficultés d'accès aux sources, d'où la primauté d'obtention rapide d'un poste à mobilité minimale.

Apprendre par l'expérience, travaux pratiques en vraie grandeur, c'est le quotidien de tout travailleur. Certains ne dépassent pas les savoirs ordinaires, d'autres essaient de découvrir des savoirs savants, techniques ou non. Les apprentissages par l'action se perpétuent dans les divers moments de la carrière, les personnes devenues dirigeantes prétendent que c'est leur principal mode de découverte des méthodes de direction d'entreprise. La première obligation des responsables c'est l'action. Cependant réfléchir à celle-ci pour en préparer de nouvelles est indispensable. Ils apprennent à résoudre leurs problèmes en général en rapport avec le court terme. Progressivement, en confrontant leurs pratiques à celles des spécialistes et aux résultats, l'esprit de prospective gagnera du terrain. Ils ajoutent qu'une fois acquises, ces pratiques de base sont transférables dans des situations analogues, même en apparence plus complexes.

Chez nos sujets nous avons constaté qu'il y avait confusion des notions de formation et de promotion, que les différents temps sociaux (travail, loisir, famille...) semblent tous consacrés au projet socio-professionnel, à la recherche (lectures, rencontres, visites...) des savoirs efficaces pour la réussite. Ils ont expliqué que : « Les constructeurs fournissent une importante documentation technique celle-ci sera pendant un temps l'une de nos « bibles » des soirées et week-end. Si nous optons pour leur marque, la mise en place, la mise en œuvre, sont des moments importants de découvertes et compréhensions du fonctionnement des matériels ». Il y a aussi les associations qui organisent des conférences ou séminaires à thèmes, « des journées professionnelles », éditent des lettres, revues et journaux professionnels « qui traitent toujours de sujets, techniques, commerciaux, juridiques... primordiaux pour la profession. Il faut les lire. Cela se fait le soir ou le week-end ».

Ainsi ils choisissent des articles, schémas, illustrations... pertinents pour eux et se constituent

une autodocumentation thématique qu'ils utilisent dans les phases de réflexion et de décision importantes. Ceux qui ne lisent pas font appel à des spécialistes externes pour la résolution de certains problèmes. Pourquoi ne lisent-ils pas ? Pourquoi se manifestent-ils plus aisément dans la communication verbale ? Cette valorisation de l'oral les amène à une utilisation importante du téléphone, outil très privilégié qui leur permet l'obtention rapide de l'information recherchée, auprès de la personne souhaitée. Ils l'utilisent également pour obtenir au plus vite les avis multiples avant prise de décision. C'est en effet davantage du côté des personnes plutôt que des autres médias que certains recherchent leurs savoirs. Les relations se tissent grâce à ce que l'on pourrait appeler un « bain professionnel » permanent, c'est-à-dire par une présence de tous les instants sur les lieux de rencontres des clients, pairs, fournisseurs, par exemple les salons et marchés spécifiques.

Quelles personnes-ressources ?

Le recours à des personnes-ressources apparaît comme un mode de fonctionnement majeur. Serions-nous en situation de tutorat, de compagnonnage voire parfois de préceptorat ? Ne s'agit-il pas d'une forme d'enseignement alterné, sur des thèmes et à des moments librement décidés par la personne ? si oui, c'est qu'elle s'autoforme à partir de l'étude d'un problème véritable, des explications de l'expert, de l'application en vraie grandeur. Mais, à l'inverse de l'école le droit à l'erreur n'existe pas.

« Je me suis mis en doublure avec un professionnel confirmé » est la phrase qui revient le plus souvent lorsqu'ils nous précisent leur mode d'apprentissage. Il s'agit dans un premier temps de connaître les bases de la profession puis, comme « le plus souvent des explications se révèlent indispensables, il faut alors trouver le spécialiste, il faut s'informer, se créer une documentation ». Mais c'est toujours très difficile. Souvent la résignation l'emporte, expliquant l'éternelle reproduction sociale. Globalement ils mettent en place, pour favoriser leurs apprentissages une procédure systématique d'appel à un consultant dans chaque secteur où ils éprouvent des difficultés. Ils nous expliquent comment connaître les derniers modèles des matériels les plus performants : « c'est simple, les constructeurs veulent vendre leurs produits. Ils viennent nous les présenter, nous font participer à des démonstrations, nous

amènent visiter des installations existantes... [et]... étant donné qu'on est une équipe de l'entreprise à suivre l'ensemble du processus on peut s'entraider par la suite ». Il semble qu'ici le travail en équipe ne soit pas une vue de l'esprit, et il s'avère que les divers collaborateurs assument des rôles de conseillers actifs dans leur domaine.

Ils poursuivent : « on sert, à notre tour de lieu de démonstration pour d'autres clients, on est présent, ainsi on conforte nos connaissances par les questions des acheteurs potentiels et les réponses des constructeurs. Ceux-ci assurent la formation-adaptation des utilisateurs qu'ils souhaitent de bon niveau (leurs image et crédibilité sont en cause dans leur clientèle et concurrence), ils garantissent un service après-vente également très formateur ». En fait les autodidactes partent toujours du principe « que l'expert, dont nous sommes le client, a aussi intérêt à nous voir progresser s'il souhaite également augmenter son activité propre, donc il nous aide réellement ». Ils insistent alors sur le rôle primordial des comptables, des banquiers pour les apprentissages de type commercial, financier ou fiscal. On entend par exemple : « La comptabilité m'a été expliquée par un comptable que je rencontrais une demi-journée par mois pour régler mes problèmes particuliers ».

Ils font également référence, pour l'accès aux connaissances commerciales, aux relations avec les pairs, les clients, les acheteurs, les fournisseurs, les représentants de diverses firmes. Ils ajoutent que les apports et l'effet miroir des collègues sur le fonctionnement de l'entreprise, jouent un rôle premier. La principale difficulté reconnue, se situe au niveau de l'écoute active des autres car « on a toujours des réponses toutes faites à toutes les questions, elles nous entraînent parfois dans des impasses, mais après des échecs on accepte plus facilement les avis ».

Mais quels savoirs ?

Nous avons vu qu'il s'agit des savoirs qu'impose la vie socio-professionnelle. Pour les autodidactes il semble exclu d'acquérir des savoirs non transférables dans leurs activités. Ils apprennent d'abord les bases du travail de production, s'efforcent de comprendre. Viennent ensuite les connaissances indispensables au personnel de premier encadrement ou au responsable de petite entreprise. Enfin le métier de dirigeant appellera des savoirs savants et surtout des méthodes.

Dans les premiers temps au travail il faut apprendre les gestes professionnels. Que fait-on de différent dans un établissement d'enseignement technique ? Dans celui-ci le droit à l'erreur existe bien sûr davantage que sur les lieux de production où les nécessités économiques l'interdisent. D'autre part en entreprise, les thèmes d'apprentissages sont imposés par les aléas de la production, en organisme de formation la progression est imposée aussi par quelqu'un d'autre ! Mais elle permet parfois d'accéder plus rapidement à « l'intelligence de la tâche » (De Montmolin). L'autodidacte favorisera d'abord l'aspect technique pour devenir au plus vite « un professionnel, très compétent et recherché ». Ainsi on nous dit : « j'ai d'abord eu une approche très professionnelle pour connaître toutes les ficelles du métier... mais il a fallu regarder autour de soi, si on ne voulait pas se laisser manger ». Cela signifie qu'il faut à terme connaître les autres activités de l'entreprise si l'on souhaite monter dans la hiérarchie. On nous affirme souvent : « en entreprise l'important ça n'est pas le diplôme c'est la compétence ; il faut faire ses preuves ». Se montrer plus performant que ses pairs dans la résolution des problèmes est une condition obligatoire pour l'acteur non instruit.

Les ressources éducatives de l'entreprise, pas toujours bien cernées, existent. Ce sont par exemple les machines (elles permettent une véritable pédagogie de l'objet technique) et aussi l'ensemble des techniciens, les commerciaux, la hiérarchie, les pairs, les structures sociales, autant de tuteurs possibles. Après les apprentissages relatifs à la fabrication des produits va se mettre en œuvre le processus de découverte de toutes les fonctions vitales de l'entreprise. Ici presque tous les interviewés ont précisé : « j'ai commencé modestement, pour découvrir la comptabilité, les bases de la gestion, les premières relations commerciales... sans gros risques financiers » ; apparaissent toujours en filigrane les conditions d'existence et la hantise de la faillite.

Le responsable s'appropriera les savoirs commerciaux, par exemple les fonctions achat ou vente ou choix des produits, les calculs des coûts de production, les notions de prix de revient, d'amortissement... en pratiquant en compagnie de certains pairs expérimentés. D'aucuns nous affirment : « dans les instances professionnelles j'ai appris, en comparant mes résultats à ceux de mes collègues, ce qu'était un compte d'exploitation, à le lire, à l'interpréter ».

Des savoirs acquis nous retenons plus particulièrement les méthodes de travail intellectuel. Quelles sont-elles ? L'autodidacte répond toujours : « c'est le bon sens ! » puis précise : « lorsque je suis en face d'une situation problématique, je me pose un certain nombre de questions simples ».

D'abord il se demande : « qu'est-ce qui ne va pas réellement ? » ce qui, on le voit, pour une représentation de la situation la plus objective possible, élimine progressivement les tendances à l'utilisation des préjugés et des stéréotypes.

Puis « Pourquoi est-on dans cette situation ? » ce qui rationalise la recherche des causes du phénomène et amène à éliminer les idées toutes faites.

Ensuite « Que souhaite-t-on et que peut-on ? » ce qui ne laisse presque plus de place à des pratiques gérées par les routines de la classe originelle.

Enfin « Qu'est-ce qu'on fait pour avancer ? » ce qui en terme de décision annonce déjà la prise en compte des conséquences de l'action.

Lorsque les enjeux sont importants pour l'entreprise ce questionnement de situation est réputé se réaliser en équipe, la pluralité des angles d'approches et de propositions garantit des résultats meilleurs. Nous constatons que ce « bon sens » méthodologique à partir de questionnement systématisé : « met en rapport des faits et des idées, [et] des idées et des actes » (J. Dumazedier). Ces actions deviennent génératrices de recherches de savoirs nouveaux qui permettent à leur tour de nouvelles activités.

QUELLES CONCLUSIONS ?

Ayant constaté que l'autodidaxie au et par le travail constitue un procès éducatif difficile mais possible, qu'il est l'une des formes de l'autoformation, que celle-ci se déroule à tous les âges, nous sommes étonnés du refus de sa prise en compte par les théoriciens en renom de la formation des adultes. D'aucuns prétendent qu' : « aujourd'hui la formation permanente n'existe pas si ce n'est à titre de projet imaginaire » (G. Malglaive) ou que la formation continue « remplit le dessein de la formation permanente » (9) ce qui bien évidemment rejette la formation permanente dans un seul secteur — important certes — de la

Formation des adultes. Quant à nous, nous pensons que l'éducation permanente n'est pas un mythe. L'éducation du petit enfant y contribue, les aspects scolaires y jouent un rôle premier, la formation des adultes, même si elle « n'est en fait que le prolongement et la prolongation de la sélection opérée par l'école » (G. Malglaive) y participe également, mais les autres processus, institués ou non, sont également parties-prenantes. Rien ne prouve d'ailleurs qu'ils ne constituent pas la partie cachée de « l'iceberg-formation-éducation ».

En terme de sciences de l'éducation, cette imposante appropriation de savoirs par les « sujets d'exception » de notre échantillon, certainement trop réduit, nous interpelle fortement quant aux modes d'apprentissages en vigueur dans nos institutions de formation. Une réflexion sur leurs « modes de travail pédagogique » (M. Lesné) nous semble indispensable par et pour la communauté enseignante. Ne sommes-nous pas à certains égards en face d'un type de formation inversé : échec apparent, puis réussite sans institution ?

Nous ne pensons nullement que le phénomène « connaissance-échec scolaire-jeu des classes sociales » se soit volatilisé. Mais si nous nous limitons à cette problématique nous occultons un nombre sans cesse grandissant de faits éducatifs.

Les personnes que nous avons rencontrées nous ont montré que l'autodidaxie constitue un mode possible d'accès à des savoirs savants. Il apparaît que pour certaines catégories, les notions de connaissances, de compétences ne s'alignent pas sur celle de diplômes ; d'autre part, elles n'acceptent plus le statut d'élève, mais se comportent en « apprenants ». Ceci met réellement en cause les certitudes officielles représentées par les postulats scolaires.

Pour conforter notre assertion nous pouvons nous référer à L.B. Resnick qui compare les apprentissages scolaires et non-scolaires. Cet auteur affirme que :

- à l'école, les apprentissages cognitifs :
 - sont individuels,
 - ressortissent à des activités mentales,
 - ne manipulent que des symboles,
 - se consacrent à la généralisation.
- A contrario, hors de l'école, ces apprentissages :
 - sont toujours partagés,
 - ressortissent à des manipulations d'outils,

- bénéficient de raisonnements dans des contextes,
- développent des compétences spécifiques à des situations concrètes.

En fait l'accès aux savoirs ne semble se concevoir qu'à partir d'une mobilisation affective très puissante. L'absence de celle-ci explique-t-elle une part des échecs scolaires des adolescents ? Si oui, que proposer ? Les interviewés ont insisté sur :

- leur désir de reconnaissance, professionnelle et sociale, et d'accès à d'autres classes,
- leur volonté sans cesse croissante de promotion socio-professionnelle,
- l'appréhension de la faillite.

Si nous ajoutons à cela certaines raisons existentielles, nous découvrons que le principal moteur de la genèse et du déroulement des procès de formations cognitives, ressortit à l'affectivité, en particulier au désir des sujets (Kaes).

Nous nous sommes demandé s'ils appréhendent d'abord la connaissance de manière intuitive pour s'acheminer vers la compréhension (D. Kolb). Nous avons constaté qu'ils agissent souvent avec un certain succès et qu'ensuite ils interprètent les résultats ; s'agit-il comme dit J. Piaget de « Réussir et Comprendre » ?

Ce que nous pensons avoir perçu, c'est que l'autodidaxie résulte d'un double mouvement : la connaissance naît dans et par l'action et l'apprenant introduit ensuite cette connaissance dans de nouvelles actions — elles-mêmes génératrices de savoirs nouveaux qui permettent à leur tour de nouvelles activités... — (J. Dumazedier). L'action permettrait donc l'accès au cognitif.

Introduire ces processus autodidactiques dans les cursus éducatifs scolaires peut-il s'envisager ? La prolongation de la scolarité est-elle la seule réponse possible aux besoins croissants d'éducation ? A titre expérimental un véritable droit à l'alternance — à savoir le droit au travail ou à l'éducation dans des périodes librement choisies dans une perspective d'éducation permanente — est-il envisageable ? La création d'un système s'employant à générer chez les apprenants les désirs et capacités à s'autoformer durant toute la vie nous apparaît la priorité pour une société qui se post-industrialise. Évidence ?

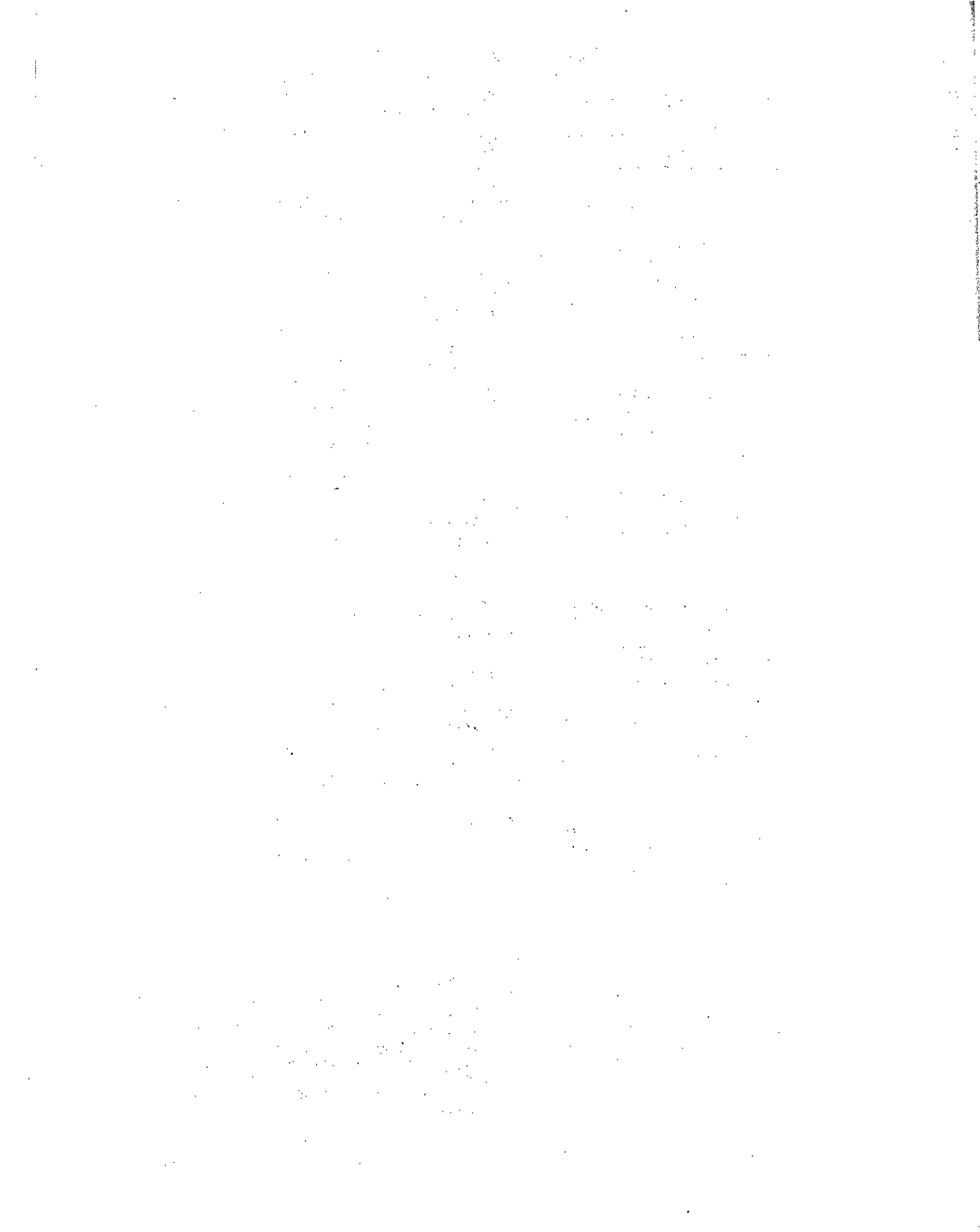
Georges Le Meur
Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1934). — **Le nouvel esprit scientifique**, Paris, PUF.
- BARBIER J.M. (1980). — Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle, **Revue française de sociologie**, n° XXI, pp. 409-438.
- BEAUDELLOT C. et ESTABLET R. (1971). — **L'école capitaliste en France**, Paris, Maspéro.
- BERTAUX D. (1980). — L'approche biographique. Sa validité méthodologique. Ses potentialités, **Cahiers internationaux de sociologie**, LXIX, juillet.
- BOURDIEU P. (1985). — **L'illusion biographique**, Actes de la recherche en sciences sociales.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1970). — **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**, Paris, Minuit.
- CACERES B. (1967). — **Les autodidactes**, Paris, le Seuil.
- CARRE Ph. (1992). — **L'autoformation dans la formation professionnelle**, Paris, La Documentation Française.
- CARRE Ph. et PEARN M. (1992). — **L'autoformation dans l'entreprise**, Paris, Entente.
- DEMONTMOLIN M. (1984). — **L'intelligence de la tâche**, Berne, Lang.
- COMBS P.H. (1989). — **La crise mondiale de l'éducation**, Bruxelles, De Boeck.
- DEWEY J. (1943). — **Expérience et éducation**, Paris, Bourrellet.
- DUMAZEDIER J. (1976). — **Société éducative et pouvoir culturel**, Paris, le Seuil.
- DUMAZEDIER J. (1978). — La société éducative et ses incertitudes, **Éducation Permanente**, n° 44.
- DUMAZEDIER J. (1980). — Vers une sociopédagogie de l'autoformation, **Amis de Sèvres**, n° 1.
- DUMAZEDIER J. (1985). — Formation permanente et autoformation, **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- DUMAZEDIER J. (1988). — **Révolution culturelle du temps libre**, Paris, Méridiens.
- FRITSCH P. (1975). — Formation des adultes et divisions sociales, **Connexions**, n° 116.
- GALVANI P. (1991). — **Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les ateliers pédagogiques personnalisés**, Lyon, Chronique sociale.
- HASSENFORDER J. (1985). — Temps scolaire, temps de loisir, **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- ILLITCH I. (1971). — **Une société sans écoles**, Paris, le Seuil.
- KAES R. (1973). — **Fantasmes et formation**, Paris, Ed. Dunod.
- KOLB D.A. (1984). — **Experiential learning : experience at the source of learning and development**, Englewood/Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- LE THANH KHOI. (1990). — **L'éducation : cultures et société**, Paris, Sorbonne.
- LESNE M. (1977). — **Travail pédagogique et formation d'adultes**, Paris, PUF.
- MALGAIVE G. (1981). — **Politique et pédagogie en formation d'adultes**, Paris, Edilig.
- PAIN A. (1985). — L'autoformation dans les entreprises. **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- PAIN A. (1990). — **Éducation informelle**, Paris, L'Harmattan.
- PIAGET J. (1974). — **Réussir et comprendre**, Paris, PUF.
- PINEAU G. (1978). — Les possibles de l'autoformation, **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- PINEAU G. (1983). — **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**, Paris, Edilig.
- PINEAU G. (1985). — L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écocoformation, **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- RESNICK L.B. (1987). — *Learning in school and out*, **Educational researcher**, vol. 15, n° 9 (EU).
- RIVERAIN-SIMARD D. (1984). — **Étapes de la vie au travail**, Montréal, Saint-Martin.
- SAINT-ARNAUD Y. (1992). — **Connaître par l'action**, Presses Universitaires de Montréal.
- SNYDERS G. (1976). — **École, classe et lutte des classes**, Paris, PUF.
- TARDY E. (1981). — **Un adulte sur deux s'adonne à des activités de formation**, Québec, Le Soir.
- TOUGH A. (1967). — **Learning without a teacher**, Toronto, Oise.
- TOUGH A. (1982). — **The adult's learning projects**, Toronto, Oise.
- UNESCO (Revue trimestrielle). — Notes d'information sur l'éducation des adultes, Paris.

NOTES

- (1) PINEAU G. (1983). — **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**, Paris : Edilig, p. 190.
- (2) DUMAZEDIER J. — **Encyclopedia Universalis**, p. 660.
- (3) TOUGH A. — Du projet d'apprendre à la volonté de changer, **Journal de la formation continue et de l'EAO** n° 220 (Trad. par Ph. CARRÉ).
- (4) PINEAU G. — *op. cit.*, p. 52.
- (5) TARDY E. — Un adulte sur deux s'adonne à des activités de formation. In **Le soir**, Québec, 1981.
- (6) TOUGH A. — *op. cit.*
- (7) BARBIER J.-M. — Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle, in **Revue française de sociologie**, n° XXI, pp. 409-438.
- (8) RIVERAIN-SIMARD D. — Étapes de la vie au travail et éducation des adultes. In **Journal de la formation continue et de l'EAO**, n° 191, p. 4.
- (9) MALGLAIVE G. (1981). — **Politique et pédagogie en formation d'adultes**, Paris : Edilig, p. 40.



L'autoformation en milieu associatif

Patricia Portelli

De Tocqueville à aujourd'hui, l'association a fait l'objet de nombreuses recherches mais son mode spécifique d'éducation est resté largement méconnu. Quels rôles ces « micro-milieus éducatifs » jouent dans l'autoformation de certains de ses participants bénévoles : c'est la question de cet auto-apprentissage collectif qu'aborde l'auteur à travers une recherche qui a été réalisée dans les centres sociaux et socio-culturels par des entretiens semi-directifs. L'hypothèse est que l'apprentissage cognitif est volontaire, le plus souvent lié à une dynamique affective et que la dimension collective de solidarité entre pairs est toujours présente même dans la formation personnelle.

L'auteur montre, à travers quatre cas comment se réalise cet apprentissage volontaire : Bernard, un exclu du système scolaire, a 16 ans, sans diplôme — Catherine, une militante obligée d'arrêter ses études, a 18 ans, avec un simple brevet médico-social — Odile, une responsable de centre rural munie d'une formation de gestion administrative — Naema, jeune femme de culture maghrébine, qui a quitté l'école avec un CAP d'employée de bureau ; elle perfectionne sa culture dans plusieurs emplois d'un centre social.

INTRODUCTION

Depuis Tocqueville les associations ont non seulement droit de cité au même titre que les autres institutions de base de la société mais elles constituent avec les libertés fondamentales les conditions de la vie sociale démocratique.

Leur croissance interrompue notamment depuis 1980 se manifeste par une présence et une visibilité plus forte dans la société que voici vingt-cinq ans : de 30 500 en 1980 elles sont environ 60 000 en 1992 (1).

Plus d'un français sur trois est dans une association.

Que signifie cette création constante d'associations nouvelles ? De quelles pratiques sociales sont-elles le révélateur ?

Tout d'abord l'hétérogénéité du monde associatif est fortement marquée ; les associations de pêcheurs à la ligne ou de boulistes côtoient les associations socio-éducatives périscolaires et les associations à caractère militant (défense de l'environnement, défense du consommateur, promotion de valeurs sociales, culturelles et politiques...).

Par ailleurs faire partie d'une association ne signifie pas une participation active et réelle au fonctionnement de l'association. Ces observations

ont contribué à répandre l'idée d'une attitude majoritairement consommatrice des adhérents face aux activités associatives. C'est oublier l'importance que les associations ont toujours eue en tant que milieu éducatif pour leurs responsables, leurs bénévoles et leurs militants de façon extrascolaire et extraprofessionnelle.

Cette dimension éducative et formative du milieu associatif est largement méconnue, si ce n'est des éducateurs et animateurs en milieu ouvert et de certains sociologues telle G. Poujol qui montre le rôle des associations dans la formation et l'émergence de leaders sociaux et politiques (2).

« Seconde école » pour des publics en échec scolaire ou en quête d'engagement social, les associations constituent un micromilieu alternatif où une éducation permanente entre les publics est possible sur la base de la pratique d'activités de responsabilités militantes, bénévoles, artistiques, technologiques ou scientifiques.

Ph. Coombs, directeur de l'Education à l'UNESCO pendant plusieurs années observe à l'échelle mondiale l'émergence de ce qu'il appelle « non formal education », une éducation non scolaire en relation forte avec le développement d'une formation associative plus diversifiée, plus souple dans ses rythmes, ses programmes, ses objectifs et ses ressources que le modèle scolaire (3). Il souligne l'importance pour l'éducation de l'implication « d'associations éducatives, d'entreprises et d'organisations civiles et de fondations privées » (4). L'éducation non formelle s'applique également « aux éléments de formation de projets sectoriels relevant d'autres ministères (...). Les diverses formes d'aide à l'éducation sont dissimulées dans les activités des autres bureaux sectoriels, dans le domaine de l'agriculture, de la santé ou de l'industrie » (5).

L'auteur montre que l'éducation formelle est complétée en permanence par l'éducation non formelle mais aucune étude approfondie des formes spécifiques de cette éducation non formelle n'a été réalisée jusqu'à présent.

La dimension éducative non formelle du milieu associatif semble avoir été de tout temps absente des travaux de recherche en éducation. Or depuis le 19^e siècle et plus encore au 20^e siècle, les associations ont toujours été des micromilieus éducatifs générateurs d'« autoformation permanente » pour leurs membres, qu'ils aient vécu ou non une exclusion scolaire.

Contrairement aux représentations dominantes, la formation ne se produit pas seulement dans les stages d'entreprise et les formations scolaires, elle existe aussi dans les associations.

C'est à travers une enquête sur le public des bénévoles associatifs dans les centres sociaux et socioculturels que j'ai pu rencontrer des « cas » d'autoformation associative (6).

Ce public est soit en échec scolaire, soit insatisfait de l'offre éducative scolaire et universitaire ; soit encore fort éloigné pour des raisons personnelles professionnelles ou sociales des formes éducatives classiques.

Pour éclairer ces pratiques de formation volontaire en milieu associatif et pour préciser les questions relatives à cet autre mode de formation informelle qu'est l'autoformation associative, je m'appuierai sur la présentation de quelques cas représentatifs.

LES PRÉMICES DES RECHERCHES SUR L'AUTOFORMATION COMME FORMATION INFORMELLE

Plusieurs courants de travaux s'intéressent à « l'autoformation », généralement en dehors du milieu associatif. Dès 1973, B. Schwartz affirmait que « seul un système basé systématiquement sur l'entraînement progressif à l'autoformation peut répondre à l'objectif (de développer l'autonomie) » (7). Il préconise une « autoformation assistée » s'appuyant sur le rôle du formateur : assistance technique de médiation, assistance pédagogique de guidance et d'orientation, assistance au niveau des attitudes et assistance assumée par une équipe.

Joffre Dumazedier distingue dès 1980 plusieurs formes d'autoformation variant selon le type d'aide requis. L'apprenant choisit les modalités de sa formation en ce qui concerne les objectifs, les moyens, les méthodes, le rythme, l'emploi du temps. L'autoformation peut être graduellement « indépendante », « orientée » (choix du rythme et de l'emploi du temps), « guidée » (choix des objectifs et de l'emploi du temps), « dirigée » (choix des rythmes, des méthodes et de l'emploi du temps) (8).

Gaston Pineau pose la question du renversement de pouvoir et de culture dont l'autoformation est porteuse (9). L'autoformation est « un processus vital de construction de soi » qui utilise l'histoire de vie comme un moyen privilégié pour réaliser ce processus. « D'une culture d'échange reçue par et pour les autres on passe à une culture d'usage construite par et pour soi (...). L'école de l'autoformation n'est plus seulement la contre-école des autres mais aussi et surtout l'oïbos, l'école de la vie ».

Bernadette Courtois et Guy Bonvalot montrent que la caractéristique de la démarche autoformatrice, au-delà des appareils éducatifs et scolaires, est son ancrage dans un processus de socialisation, dans une dynamique collective (10). L'acte d'apprentissage loin d'être un acte individuel et isolé, se produit dans une alternance dialectique de rupture et d'interaction avec un milieu organisationnel et social. L'éthique de la « relation de partenariat » favorise cette pratique de formation mutuelle et volontaire, individuelle et collective.

Abraham Pain indique que « l'autoformation se caractérise par un changement d'optique basé sur la prise en charge individuelle de la gestion de la formation personnelle. L'individu devient maître du processus en fixant ses objectifs, (...) les délais, les rythmes et les moyens à employer ». L'éducation informelle prend place spécifiquement dans une « situation ouverte » qui se caractérise par l'absence de définition stricte du formateur et des rôles, le rôle décisif du cadre institutionnel qui valorise et reconnaît l'initiative individuelle et du groupe, la capacité du professionnel médiateur à répondre de façon adaptée en termes d'éducation aux demandes du terrain.

Philippe Carré observe le développement de l'« open learning » en Grande-Bretagne dans le cadre de l'entreprise. L'éducation informelle constitue avec l'aptitude à apprendre et à l'autoformation un enjeu du devenir des organisations de production. L'idée d'une « autoformation accompagnée » loin de nier le rôle du médiateur externe, la renouvelle dans la perspective d'une « pédagogie de la responsabilité ». « L'autoformation se caractérise par un haut degré de contrôle par l'apprenant sur les trois dimensions sociale, pédagogique, psychologique de la formation » (12).

Les différents courants de recherche évoqués ci-dessus sur les pratiques d'éducation non formelle et plus particulièrement sur « l'autoformation » en tant que formation volontaire, choisie et

relativement autonome, concernent un large spectre de milieux favorables à son émergence. Tous les contextes institutionnels semblent être touchés par cette dynamique : l'organisation productive, la famille, l'institution scolaire de formation initiale (13), les groupes formels ou informels du loisir et enfin les associations volontaires.

Parmi tous les temps régis par les institutions de base de la société c'est le temps social du loisir qui représente la ressource la plus utilisée pour la pratique de « l'autoformation ».

QUELQUES QUESTIONS SUR « L'AUTOFORMATION ASSOCIATIVE »

L'influence des associations militantes sur le développement des pratiques d'apprentissage est implicitement et intuitivement connue mais elle n'a jamais fait l'objet d'un questionnement et d'une observation systématique.

Il s'agit maintenant d'identifier en quoi le milieu des associations et la participation à l'action de ce milieu sont générateurs d'apprentissage.

Deux constats se sont imposés dans le cadre de notre enquête (14) :

— tous ceux qui participent à des activités associatives ne sont pas dans une dynamique d'apprentissage forte : environ 40 % des personnes enquêtées dans les centres sociaux et socioculturels disent ne pas avoir entrepris un projet de formation ;

— une partie des participants à des activités associatives entreprend des apprentissages. Dans notre enquête qui visait cette catégorie de public, 60 % des réponses relatives à des apprentissages et à une formation sont positives.

Plusieurs questions se posent à propos de cette formation informelle dans les associations :

— pourquoi certaines associations génèrent-elles plus que d'autres des désirs d'apprentissage et des dynamiques de formation chez leurs membres ?

— pourquoi certains adhérents sont-ils plus que d'autres stimulés à se former, à apprendre, à perfectionner leurs connaissances ?

— quels sont les savoirs, les apprentissages acquis et identifiés par les intéressés ?

— qu'est-ce qui a provoqué dans la dynamique associative ces pratiques d'apprentissage et d'acquisition de savoirs ?

— à quelles ressources formelles et informelles de formation les intéressés ont-ils eu recours ?

— qu'est-ce qui a changé chez ces personnes du fait de leur participation à l'activité associative et des apprentissages réalisés ?

LES « AUTOFORMÉS ASSOCIATIFS »

Les réponses proposées s'appuient sur des entretiens semi-directifs avec des « autoformés associatifs ».

La spécificité des associations génératrices d'apprentissages

Les associations militantes tournées vers un projet ou une décision sociale sont plus incitatrices et stimulatrices d'apprentissages notamment à travers la mise en œuvre de projets d'action. Ces associations sollicitent l'implication active des membres dans l'exercice d'activités impliquant la prise de décisions.

De ce fait elles constituent un milieu conscientisé développant des attitudes actives de formation personnelle finalisées vers l'intervention active sur l'environnement.

Une association de danse ou de gymnastique volontaire ne produit pas la même dynamique d'apprentissage qu'une association socioculturelle ou de défense de l'environnement.

Les caractéristiques des participants associatifs qui se forment

Certains adhérents voient dans les associations les structures privilégiées de pratiques d'activités de loisir. Pour beaucoup, la participation à des activités associatives reste à un premier degré d'engagement : consommation active de pratiques de sociabilité, d'échanges, de rencontre. Ces personnes sont intégrées dans leur milieu social d'appartenance dans lequel elles vivent en homéostasie.

Pour d'autres adhérents, la participation associative est une voie alternative aux contraintes et limites des institutions de base de la société telle

que l'entreprise, la famille ou l'université. Pour ces personnes, un échec, une déception ou une institution scolaire, personnel ou social sont à l'origine d'une rupture et d'une mise en question avec les représentations dominantes du système d'ordre social et avec le milieu social d'appartenance.

Le refus d'être agi par ces systèmes s'accompagne d'un besoin vital d'expression de la personnalité, de reconstruction d'une nouvelle image de soi. Ce refus exprime le désir du sujet d'avoir le courage de s'affirmer lui-même, jusque dans ses rapports avec la vie des institutions.

Ce travail sur soi s'effectue dans l'implication interactive avec un objet social concret. La dimension collective et sociale est essentielle dans cette démarche de repositionnement personnel dans un contexte social.

Caractéristiques des apprentissages et des savoirs acquis par les participants associatifs

Plusieurs traits spécifiques au milieu associatif sont à souligner contrairement aux observations de chercheurs américains tels que Allen Tough (15) :

— une absence initiale de projet de formation construit et méthodique.

Les apprentissages ne sont pas programmés et se vivent en fonction des actions ou des prises de décision à engager. Des degrés d'apprentissage peuvent être identifiés selon une hiérarchie d'implication dans l'action et la décision (bénévole d'activité, membre du bureau de l'association, participation au conseil d'administration ou au bureau fédéral départemental ou national du réseau associatif (...))

Ces degrés sont rendus possible par la structure associative et par l'existence d'un large réseau institutionnel de type fédératif.

— une difficulté à identifier les apprentissages et les acquisitions du fait du caractère informel de cette formation diffuse et qui ne se dit pas en tant que telle,

— une grande diversité d'apprentissages liés à l'animation d'une activité spécifique, à l'exercice de responsabilités bénévoles dans l'association ou au sein du bureau, à l'objet d'intervention de l'association ou à l'exercice de responsabilités au sein du réseau ou de la fédération d'appartenance de l'association,

— une juxtaposition dynamique de pratiques d'hétéroformation (cours, conférences, stages) et d'« autoformation » (lectures, travail personnel, travail collectif). Les pratiques d'apprentissage mêlent formation formelle (enseignement par correspondance, école de formation...), formation non formelle (journées de séminaires, conférences, stages thématiques...) et formation informelle (réunion de bureau, réunion de commission, préparation d'un projet, réalisation d'une action, négociations externes...),

— des apprentissages qui s'identifient plus en termes de savoir-faire, savoir-être c'est-à-dire de compétences qu'en termes de savoirs académiques et théoriques,

— des apprentissages liés à un progrès général de la personne et de son identité.

Facteurs relatifs à la vie associative et générateurs de pratiques d'apprentissage

Comme je l'ai dit plus haut les associations et plus particulièrement les associations militantes sont des structures orientées vers l'action, la prise de décisions, la mise en œuvre de projets.

Les associations sont non seulement des organisations de sociabilité, de regroupement et de rencontre mais ce sont surtout des structures d'intervention sociale et politique qui œuvrent pour le changement des réalités sociales et politiques.

Elles interviennent sur une large gamme de problèmes sociaux, politiques, scientifiques, techniques, juridiques, économiques, éducatifs. Leur objet et leur champ d'intervention suscitent pour leurs membres une ouverture d'esprit, une prise de conscience de nouvelles dimensions d'analyse et de connaissance.

La participation active à différents degrés d'engagement dans la vie de l'association entraîne l'expérience d'un champ d'intervention, de responsabilités, de décisions et d'un savoir adapté.

Ce savoir est acquis, construit au fur et à mesure de l'avancement de l'expérience associative, dans la mesure où elle est évolution selon des degrés graduels au sein de la structure associative, de son réseau ou de sa fédération.

Différents moyens d'apprentissage sont mis à disposition : l'entraide mutuelle collective, la rela-

tion avec des personnes ressources, l'intervention formelle de conférenciers ou de formateurs, la mise en place de formations internes, le recours à des formations externes, le travail personnel.

On peut dire que l'expérience, l'engagement dans l'action et la décision créent les conditions favorables à l'émergence du désir d'apprendre, de savoir pour mieux maîtriser l'action. La gestion interne de l'organisation de l'association, l'élaboration et la réalisation des projets d'action, les négociations externes diverses, notamment avec les organismes publics, sont des vecteurs obligés orientant et stimulant les apprentissages.

Ressources formelles et informelles de formation

Lorsque ces associations militantes s'inscrivent dans une structure d'intervention large telle que les centres sociaux, les micromilieus ressources sont plus nombreux : ils sont non seulement présents au sein de l'association et de son réseau mais aussi au sein du centre social et de son réseau.

Les ressources formelles recouvrent l'ensemble des moyens matériels et financiers mis à disposition des membres : dossiers, documentation, ordinateurs, stages, conférences, réunions de travail, expérience en situation de travail associatif.

Le rôle de collectifs d'action et de réflexion dans l'apprentissage est aussi important que la médiation au savoir par le recours à une personne ressource spécifique. L'action collective s'appuie sur des phénomènes d'entraide mutuelle et de relations d'apprentissage affinitaires et volontaires. Les phénomènes d'apprentissage par initiation et identification sont à l'œuvre de même que dans les formations en alternance où les jeunes en situation de travail sont instruits par des tuteurs (16).

Les associations sont des lieux d'expérience volontaire, — contrairement au caractère contraint de l'organisation de production —, où la participation des savoirs à un apprentissage en situation de production.

« L'autoformation » dans le micromilieu nourricier de l'association militante au service d'un projet et d'un idéal collectif revêt un caractère spécifique distinct de l'« autoformation » solitaire et individualiste.

L'EXPÉRIENCE DE « L'AUTOFORMATION » EN MILIEU ASSOCIATIF SOCIOCULTUREL

La présentation de quelques cas que j'ai rencontrés dans l'enquête va préciser ces caractères de l'apprentissage réalisé en milieu associatif dans les centres sociaux.

Bernard :

Exclu du système scolaire à 16 ans sans diplôme, il trouve un emploi dans une étude notariale et milite au sein du mouvement rural de la jeunesse chrétienne. Engagé au départ dans une action locale de réflexion et d'animation sur le devenir socio-économique d'une vallée, il participe à la création de l'association pour le développement social, économique et culturel de cette vallée. L'association milite pour la création d'un centre social et culturel qui est construit. Bernard participe aux négociations et à l'élaboration des statuts du centre à la suite de ceux de l'association. Parallèlement à l'engagement au centre social, il anime des activités d'échecs dans plusieurs MJC locales. Il conduit la séparation du centre social d'avec l'association d'origine de défense et de promotion de la vallée. Il devient administrateur de l'association et membre du bureau, puis s'implique dans le conseil d'administration de la Fédération Départementale des Centres Sociaux. Cet engagement l'amène à faire partie de la Commission Nationale Formation puis à devenir administrateur de la Fédération Nationale des Centres Sociaux.

Ce parcours dure 8 ans, de vingt à vingt-huit ans.

* Cette expérience militante dans le réseau des centres sociaux et dans les associations s'accompagne d'une formation professionnelle en vue de la qualification de clerc de notaire (niveau DEUG droit). « L'autoformation associative est sous-tendue par un « projet de société », « une action sociale promotionnelle ». « Je dis souvent que pour moi les centres sociaux, c'était mon université à moi ».

Au moment de l'interview, Bernard venait de créer parallèlement à son travail notarial un bureau d'études en coopération avec un collectif d'intervenants.

Son « autoformation » dans l'action collective associative a amené des progrès et des apprentis-

sages dans différents domaines : « la prise de conscience, l'élargissement du champ de vision », une facilité d'expression, de communication, de négociation et à la gestion, une amélioration des relations humaines et interpersonnelles, une compréhension du fonctionnement de la vie sociale, politique et des institutions, une ouverture sur les pratiques associatives des centres sociaux dans d'autres régions. Il lui semble toutefois difficile de théoriser et de formaliser les expériences et les apprentissages qu'il a réalisés.

Le milieu associatif offre des possibilités de réalisation de soi qui ne sont pas envisageables dans d'autres institutions : « je me payais de mon engagement bénévole parce que je pouvais faire tout ce que je ne pouvais pas faire ailleurs ».

La médiation vers l'apprentissage et le savoir est le fait d'une relation privilégiée avec quelques responsables qui jouent un rôle de personnes ressources. « Les heures passées avec X dans le train pour aller à Paris c'est aussi de la formation. C'est une relation privilégiée qui a existé entre X et moi mais qui m'a permis d'évoluer. C'était déterminant dans ma vie. Il y a eu d'autres personnes comme M.G. sociologue. »

Catherine :

Insatisfaite de ne pas pouvoir poursuivre ses études pour des raisons familiales, elle quitte l'école à 18 ans avec un brevet d'enseignement social (option secrétariat médico-social). Elle a une expérience de militante dans un mouvement de jeunes : scoutisme, théâtre, encadrement de jeunes. Mariée, mère de deux enfants, elle découvre le centre social par la halte-garderie. Intéressée par cette activité, elle est sollicitée pour entrer dans le conseil d'administration. « Elle accepte et de fil en aiguille prend des responsabilités de plus en plus grandes dans ce centre ». Elle participe à différents ateliers (menuiserie, couture, bricolage), elle anime bénévolement la halte-garderie, le cinéma d'enfants, le secteur enfants-jeunes et elle s'occupe dans le cadre du conseil d'administration de la gestion administrative, de l'animation globale et de la gestion du personnel du centre social.

En raison d'une difficulté de relations personnelles avec ses enfants et son entourage, elle veut entreprendre une formation de psychologie. Les exigences universitaires d'avoir le niveau du baccalauréat la dissuadent de suivre cette voie. Elle

opte pour une formation sur deux ans dans le cadre d'un organisme de formation au sein d'un « groupe d'évolution personnelle ». Elle envisage la poursuite de cette formation pendant deux années supplémentaires.

L'expérience d'hétéroformation se conjugue temporellement avec celle de « l'autoformation associative ». Les motivations sont d'une part personnelle, d'autre part collective : la rencontre, l'échange, la découverte de nouvelles personnes côtoient un engagement bénévole et militant s'inscrivant dans une activité « utile aux autres », « une espèce d'idéal », « l'envie de donner quelque chose à la communauté » ; « on est solidaire d'un même but ».

Plusieurs ressources sont évoquées : l'entraide mutuelle, la coopération au sein du conseil d'administration, les situations de décisions et de fonctionnement du centre social, les opportunités de formation des bénévoles.

Ses apprentissages portent sur la gestion du personnel, l'encadrement éducatif de jeunes animateurs, la gestion administrative de l'association, l'animation globale du centre social, « le travail d'évolution personnelle intérieure la capacité à affronter les conflits et à résister aux agressions verbales sans être destabilisée ou angoissée. C'est « une formation tout à fait subtile au contact des gens (...) c'est aussi une espèce de formation parce qu'on est obligé de se remettre en cause, il y a une prise de conscience à travers la relation ».

Pour Catherine, « l'autoformation c'est une formation qu'on a envie d'acquérir par soi-même mais tout en se donnant des moyens extérieurs. Les autres sont nécessaires pour l'autoformation, mais c'est une formation qui ne nous est pas plaquée dessus comme l'école. C'est une formation qu'on recherche parce qu'on est motivé pour la chercher, qu'elle nous plaît. Je crois que c'est une question de motivation, une envie de se la donner ».

Naema :

A 18 ans, elle quitte l'école avec le niveau d'un CAP d'employé de bureau mais sans diplôme. Après un an de travail en usine et le chômage, elle est engagée comme jeune volontaire dans le centre social de son quartier. En relation avec différents responsables d'activité, elle intervient dans une activité cuisine, un groupement d'achat

de produits frais, un atelier d'animation d'enfants, un atelier couture et une activité de diététique.

Pour cette jeune femme de vingt ans, de culture maghrébine, l'implication dans l'activité du centre social est une source d'apprentissages multiples : l'acquisition d'une confiance en soi, une expression plus libre et moins timorée, une affirmation de sa volonté de travailler même mariée et de régler les problèmes administratifs quotidiens dans l'autonomie et la responsabilité, un dépassement de la crainte des autres, un souhait de confrontation et de gestion des problèmes en cas de conflit, un recentrage sur elle-même, l'affirmation d'un dynamisme pour la recherche d'informations la concernant.

Toutes ces formulations rendent compte d'un processus d'acquisition de compétences liées au développement personnel, aux savoirs sociaux et relationnels, au développement d'une nouvelle identité de soi-même. Un processus identitaire et d'acculturation est en jeu face à un milieu culturel et social qu'elle ignorait.

Elle acquiert également des savoir-faire et des savoirs pratiques : suivi de la tenue comptable du groupement d'achats, dactylographie, cuisine française, encadrement socio-éducatif d'enfants. La diététique a nécessité une organisation méthodologique pour apprendre par soi-même : utilisation de livres pour la constitution de fiches, de tableaux, sélection-classement-mémorisation des connaissances. Cet apprentissage théorique autonome est vécu comme difficile.

Pour Naema, ses apprentissages sont marqués par les relations affinitaires et affectives qui sous-tendent l'acquisition de savoirs et de compétences. « C'est différent quand même parce qu'à l'école on se fait former et l'autoformation on se forme nous-même (...) Quant on est à l'école il y a toujours un prof qu'on craint, il avait beau m'expliquer il n'y avait rien à faire, je n'arrivais pas à comprendre, il avait l'air sévère, ça me bloquait. »

Odile :

Munie d'un bac, d'une formation de gestion administrative d'un établissement scolaire, elle est sous-directrice d'un centre d'apprentissage rural.

Visant dans un quartier de mise à résidence avec la charge de cinq enfants, elle découvre le

centre social. Déménageant vers un autre quartier populaire dépourvu de centre social, elle est à l'origine de la création d'une association familiale (CSF) pour susciter la construction d'un centre. L'objectif atteint, elle anime avec d'autres bénévoles des cours d'alphabétisation, des lois d'enfants, du soutien scolaire, des formations d'assistantes maternelles.

En qualité d'administrateur, elle participe à la rédaction des statuts du centre pendant un an et demi avec la municipalité. Son implication militante procède d'une révolte contre les injustices sociales et d'une insatisfaction liée aux limites de la vie de femme au foyer, de la recherche d'un équilibre personnel dans la vie d'équipe. A soixante ans, cette expérience associative l'a amenée à découvrir la dimension politique de son action : « en rencontrant de constantes difficultés avec la municipalité, j'ai commencé à me poser des questions et cela m'a amenée à saisir la dimension politique des actions d'un centre social. » Elle lui a apporté « un épanouissement formidable », « le sentiment d'avoir bien vécu sa vie », la satisfaction d'avoir vécu un développement personnel et d'avoir découvert sa personnalité, le dépassement de sa timidité et de ses appréhensions relationnelles dans les négociations.

La formation s'effectue petit à petit au cours de ces vingt années, par l'expérience sur le tas dans la mouvance des actions mises en œuvre. La réflexion sur les blocages, les refus, les tromperies et les phénomènes de récupération participent de cet apprentissage.

« La formation finalement c'est au coup par coup. J'ai été voir ce qui se passait chez les uns et chez les autres. Je me suis formée à partir d'expériences, du concret, pas à partir des bouquins. » Il s'agit d'une « autoformation associative » aux affaires sociales.

L'action militante sur la vie sociale d'un quartier, l'implication dans la vie politique locale (adhésion à un parti politique, inscription sur la liste électorale municipale...) sont des facteurs déterminants de cet apprentissage.

Le désir d'efficacité de l'action militante est le principal moteur de l'apprentissage : « si on voulait aboutir, il fallait en prendre les moyens. » Les apprentissages sont multiples : « apprendre à faire des lettres, à lire un dossier, à le classer, à analyser une action, à atteindre les objectifs et quand

on ne les a pas atteints à tirer les conséquences pour l'avenir ».

Les moyens utilisés sont surtout les discussions puis les livres, les revues. Différentes personnes du centre social l'ont aidée dans cette démarche individuelle et collective. Le milieu du centre social apparaît comme un micromilieu de conscientisation « dans la mesure où on est un groupe en recherche, les volontés se suscitent et mon objectif a toujours été de mettre les gens en route face à un problème de quartier ».

Pour elle, « l'autoformation se fait à partir d'une expérience concrète et de là on arrive à approfondir les notions, à retrouver certaines lois... on s'ouvre à un certain nombre de problèmes à partir de l'expérience ».

CONCLUSION

L'engagement associatif génère des apprentissages plus volontaires, plus profonds, plus variés que les apprentissages scolaires. Ces apprentissages tendent à porter plus sur des savoir-faire ou des savoir-être que sur des apprentissages théoriques ou académiques.

Cette attitude d'engagement dans la vie associative ouvre la voie d'un nouveau travail sur soi jusque dans la conduite d'une autoformation finalisée par l'action.

L'autoformation traduit un double mouvement contradictoire et ambivalent :

— un désir et une volonté de développement qui mobilise le sujet qui veut exister, s'exprimer davantage lui-même, se ré-approprier la formation de soi

— un nécessaire développement dans l'interaction permanente avec autrui, avec les institutions, dans le cadre des règles sociales. Le sujet est à la fois en réaction à la société traditionnelle, disciplinaire, il prend conscience de lui-même comme d'une légitimité sociale et il est contraint de composer, d'objectiver les relations à la société et la nécessaire interaction libératoire avec le collectif.

Les principales caractéristiques de l'apprentissage associatif peuvent se résumer aux observations suivantes :

— Il s'agit d'un apprentissage qui modifie complètement le rapport entre **un apprentissage imposé et un apprentissage choisi** par le sujet.

C'est une négociation permanente entre le choix du sujet et celui de l'institution, le trait marquant est que cet apprentissage est choisi et volontaire.

— Il s'agit d'un apprentissage qui instaure un rapport différent entre **les connaissances par discipline et les connaissances liées aux pratiques de la vie quotidienne.**

Les connaissances, — savoir, savoir-faire, savoir-être, sont plus proches de la vie quotidienne et ont plus de chances d'être appliquées contrairement aux connaissances scolaires.

— Cette forme d'apprentissage conjugue **les méthodes cognitives et les apprentissages affectifs** au lieu de ne privilégier que la démarche cognitive.

— Il s'agit d'un rapport différent **entre l'apprenant et le formateur.** C'est une logique d'information, d'échange, d'éducation mutuelle.

Les relations d'apprentissage sont des relations d'entraide, d'interaction éducative.

— Il s'agit d'un apprentissage qui change le rapport **entre formation institutionnelle et formation choisie**, volontaire. L'alternance entre ces deux modes de formation rompt l'apprentissage sous la médiation exclusive du maître et instaure une approche plus vaste et plus complexe de la médiation comme forme de formation.

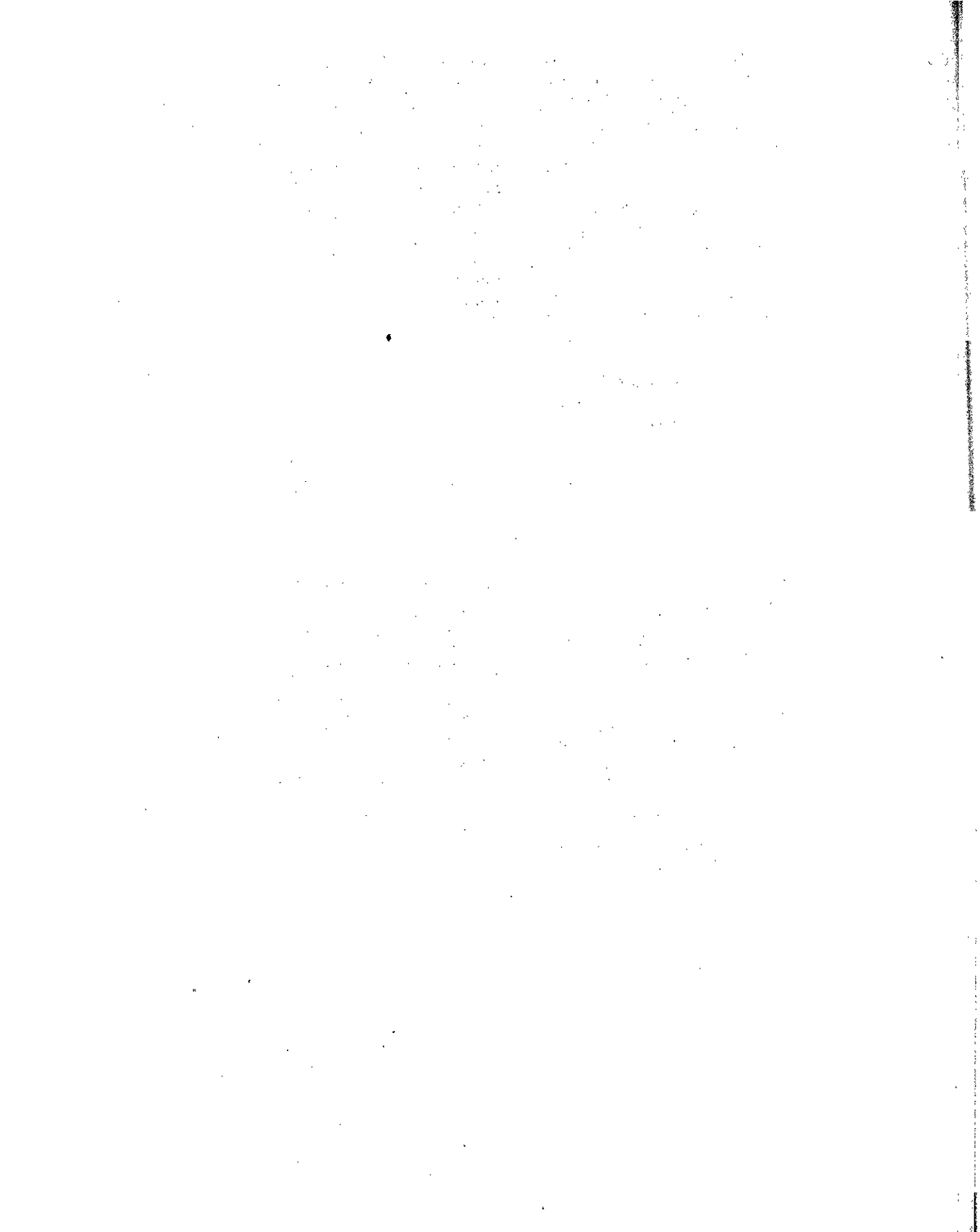
Les personnes médiatrices ou personnes ressources peuvent aussi être des pairs, des formateurs non professionnels et/ou des éducateurs informels.

Patricia Portelli

Chargée de cours - Université Paris X-Nanterre

NOTES

- (1) CREDOC. Enquête sur les associations.
- (2) POUJOL G. (1981). — **L'Éducation Populaire : histoires et pouvoirs**, Editions Ouvrières.
- (3) COOMBS Philip H. (1989). — **La crise mondiale de l'éducation. Pédagogies en développement**, Bruxelles, Editions Universitaires, Bruxelles.
- (4) COOMBS. — **opus cité** p. 320.
- (5) COOMBS. — **opus cité** p. 320.
- (6) PORTELLI P. (1984). — « **Les pratiques d'autoformation dans les centres sociaux et socioculturels** ». Thèse de doctorat de 3^e cycle.
- (7) SCHWARTZ B. (1973). — **L'éducation demain**, Paris, Ed. Aubier Montaigne, p. 151.
- (8) DUMAZEDIER J. (1980). — **L'autoformation des jeunes, Les Amis de Sèvres**, p. 14.
- (9) PINEAU G., MAIRE M. (1983). — **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**, Montréal, Edilig, p. 110.
- (10) COURTOIS B., BONVALOT G. (1985). — « **S'autoformer dans l'espace professionnel** » in *Revue Education Permanente*, n° 78-79, L'autoformation, p. 78.
- (11) PAIN A. — **Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien**, Paris, L'Harmattan.
- (12) CARRÉ Ph., PEARN M. (1942). — **L'autoformation dans l'entreprise**, Paris, Editions Entente, p. 37.
- (13) DUMAZEDIER J., GISORS H. (de) (1977). — **L'autoformation par la documentation. Une méthode d'utilisation du CDI dans le 2^e cycle de l'enseignement du 2^d degré**, Doc Ronéo, septembre.
- (14) PORTELLI P. — **opus cité**.
- (15) TOUGH A. (1971). — **Adult's learning projects**, Ontario institute for studies in education, Toronto.
- (16) Délégation interministérielle à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. **Nouvelles classifications. Les entreprises innovent avec les jeunes. Tome 1 Bilan**, Ed. Centre Duffo, p. 74.



Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance

Geneviève Jacquinet

Le thème de la formation à distance (FAD) est à la mode — preuve, les médias s'en sont emparés — mais les phénomènes de mode demandent toujours à être interrogés. La mobilisation actuelle, en actes comme en paroles, trahit bien la crise du système éducatif dans son ensemble, et plus encore, celle du vaste chantier de la formation qui doit faire face aux réels déséquilibres d'emploi et de qualification, notamment dans l'Europe des Douze. Si le traité de Rome qui fondait une Europe économique ne donnait aucun droit d'initiative en matière d'éducation aux instances communautaires, il n'en est pas de même avec le traité de Maastricht qui prend des engagements de ce point de vue : le développement de la formation à distance y est l'un des sept objectifs majeurs. La FAD est donc un sujet sérieux.

Cet article, remanié et réactualisé (car les choses vont vite dans ce domaine) a eu pour point de départ une conférence d'ouverture prononcée à Québec, au Congrès de la CADE ou ACED (Association canadienne d'enseignement à distance), qui avait pour thème prospectif, en 1990 : « La distance apprivoisée : vers une nouvelle décennie » — soit, pour les anglo-saxons « Reaching out visions for futur » —. Il n'est ni un état des lieux, ni une vision futuriste, mais tente une approche critique d'une des nombreuses dimensions du problème posé par cette nouvelle modalité d'enseignement, à savoir la distance et donc l'absence.

Si la France a fait figure de pionnière en créant, au début de la seconde guerre mondiale (1939), « un service de scolarisation primaire et secondaire par correspondance, pour des dizaines de milliers de jeunes du Nord et de l'Est de la France (des alsaciens, des lorrains et des flamands) réfugiés dans les régions méridionales » (Dieuzeide, 1985) — l'ancêtre de notre actuel Centre National d'Enseignement à Distance, en quelque sorte —, elle ne l'est plus aujourd'hui. Surtout si on la compare au Canada, connu pour son

avance dans le domaine, et plus généralement aux pays anglo-saxons.

Cependant, elle fait de gros efforts, depuis quelques quatre à cinq années pour rattrapper son retard, sous l'influence justement de cette concurrence internationale mais aussi de deux autres facteurs importants : d'une part, l'augmentation constante de la demande de formation, en particulier dans l'entreprise, d'autre part, le développement des technologies de stockage, de trai-

tement et de diffusion de l'information permettant d'apporter **Le savoir à domicile**, (1985). De ce fait, la fonction éducative échappe de plus en plus à l'école et aux structures traditionnelles de formation au profit d'« opérateurs nouveaux » (1) (Perriault, 1992).

Pour illustrer ces efforts, donnons l'exemple du CNED, placé sous tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale, qui a toujours dispensé des cours, à tous les niveaux de formation initiale et continue, et compte actuellement près de 350 000 inscrits, dont 80 % d'adultes (deux fois plus qu'en 1975, avec un accroissement du flux de 10.000 par an), emploi plus de 6 000 personnes, dont la moitié d'enseignants vacataires, 750 administratifs, 250 techniciens, 1 800 enseignants, s'ouvre de plus en plus à divers partenariats, au niveau tant national (entreprises, universités), qu'euro-péen, et même international (les pays de l'Est, sont actuellement très demandeurs).

Un autre exemple est fourni par la Délégation à la Formation Professionnelle du Ministère du Travail et de l'Emploi qui, grâce à sa politique systématique d'appels d'offre, soutien et finance des dispositifs de formation à distance en partenariat universités-entreprises, notamment en venant à l'appui des programmes communautaires, COMETT et DELTA (2). Elle a organisé, ces dernières années, plusieurs colloques européens, ayant donné lieu à publication, sur les formations multi-médias (3) aux titres prometteurs : **Elémentaire, mon cher Watson** (1990) et, **Une formation dont vous êtes le héros** (1991).

Même l'Université française dont on connaît pourtant le conservatisme assez traditionnel, par des initiatives propres ou sous l'impulsion de la Direction des Enseignements Supérieurs cherche à promouvoir cette nouvelle forme d'enseignement en multipliant les partenariats notamment avec les CNED régionaux, en valorisant et faisant circuler les productions audiovisuelles réalisées dans ses divers centres de production (accessibles sur le minitel au 36.15 AVESTEL). Quant au grand projet annoncé à la rentrée 1989.90, de la bouche même du ministre de l'éducation d'alors, à savoir la création, en France, d'une « université ouverte », je cite, « à l'image de l'Open University britannique, entièrement fondée sur le télé-enseignement » — revu ensuite et successivement corrigé (Rapport Duhamel 1990, Mission Serres, 1992), il semble devoir enfin se concrétiser sous la forme, sinon d'une université ouverte à l'anglo-saxonne,

du moins, d'une structure d'enseignement à distance, en liaison avec le CNED, avant de prendre peut-être, par la suite, une totale autonomie.

Enfin, ces dispositifs semblent se mettre en place beaucoup plus rapidement encore dans les régions et au plan international, au point qu'on a pu dire et montrer que, dans la « formation à distance à l'aide des techniques modernes de communication, les états < sont > coincés entre le supranational et le régional » (Perriault, 1992). Le déficit de qualification dû à l'inadéquation des formations et des expériences professionnelles des travailleurs, dans l'Europe des Douze, mis en évidence par une récente étude commandée par la CEE à l'IRDAC (1990), ainsi que les inégalités régionales en matière de centres de formation, alors même que petites et moyennes entreprises cherchent à rénover leur système de production et donc la qualification de leur personnel, poussent les responsables à avoir recours à des systèmes d'enseignement à distance. Plus facilement mobilisables et plus flexibles que les structures traditionnelles, utilisant tous les « tuyaux » disponibles pour apporter la connaissance et l'expertise « à domicile », en un moindre temps et pour un plus grand nombre de personnes, ces nouveaux « services » risquent, si l'on n'y prend pas garde d'échapper à celui que l'on appelle encore « public ».

On le voit, de grands changements s'annoncent dans le domaine de la formation et il est temps, au plan économique et social, de comprendre pourquoi et de maîtriser le phénomène. Temps aussi, au plan pédagogique qui est celui qui nous intéresse ici, d'explicitier un certain nombre des concepts-clefs de la FAD, à commencer par la notion de distance et de se demander comme nous l'avons fait lors de ce congrès canadien, comment apprivoiser la distance dans les décennies à venir ?

DES DISTANCES À APPRIVOISER...

Rappelons en effet pour mémoire (Henri et Kaye, 1985) les caractéristiques principales de cette nouvelle modalité de formation. La première est **la distance comme fondement de la relation pédagogique**, qui l'oppose à la forme traditionnelle justement appelée « présenteielle », en ce qu'elle réunit, en un même lieu et en même temps, les enseignés et les enseignants.

De là découlent toutes les autres, notamment, la rupture nette entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage, et donc le recours à divers supports de stockage et de diffusion (4) (distribution des savoirs), mais aussi à diverses nouvelles techniques de télécommunication (liaisons entre apprenants et enseignants ou tuteurs, entre apprenants eux-mêmes et entre les inscrits et l'institution distributrice) ; de là aussi la place prépondérante de l'institution au sein même de l'acte pédagogique (alors qu'elle est plus discrète, ce qui ne veut pas dire moins prégnante, dans les systèmes présentiels) ; et enfin, la tendance à l'industrialisation dans la conception, la gestion et la production des supports didactiques, du moins dès que le système atteint un certain niveau de développement quantitatif.

Si la distance est au cœur de la relation pédagogique, dans la FAD, de quelle(s) distance(s) s'agit-il ? Le handicap physique ou géographique qui fut historiquement à la base de l'enseignement à distance en France, comme dans le monde, n'est plus la seule raison qui motive le recours à cette nouvelle modalité de formation. Le concept de distance s'est diversifié : la distance est à la fois spatiale, temporelle, mais aussi technologique, psycho-sociale et socio-économique. Examinons successivement ces différents aspects.

DISTANCES SPATIALE, TEMPORELLE, TECHNOLOGIQUE...

La première **distance** que l'on cherche à apprivoiser est de nature **spatiale** et les raisons que l'on a de ne pouvoir se déplacer jusqu'à un centre de formation sont multiples et variées : pas seulement parce qu'on vit dans un désert ou sur une banquise ... mais aussi parce qu'on est malade, en prison ou en mer (5) ou parce qu'on habite dans une grande ville embouteillée : une étude récente du CNAM, Centre National des Arts et Métiers, montre qu'un étudiant parisien passe en moyenne deux heures trente en transport pour une heure d'activité didactique !

Remarquons que la distance géographique ne joue pas seulement pour celui qui apprend, mais aussi pour celui qui enseigne et pour l'ensemble de l'institution de formation. D'où la tendance actuelle à la constitution de réseaux permettant de mettre en commun des compétences et des

moyens complémentaires, sans se déplacer : réseaux européens d'universités et d'entreprises (SATURN) (6) ou d'utilisateurs du satellite OLYMPUS, (ATENA, EUROSTEP) (7), réseau communautaire COMETT dont les programmes reposent sur la mise en commun des ressources humaines et financières et la constitution de pôles d'excellence pour la formation professionnelle de haut niveau.

Enfin, remarquons que la distance, loin d'être un handicap peut-être considérée comme une chance : c'est ce que pensent, par exemple, les responsables d'entreprise ou d'administration des pays de l'Europe centrale et orientale — un des nouveaux marchés de la FAD — qui préfèrent ne pas envoyer leur personnel en stage à l'étranger pour éviter la fuite des cerveaux et les difficultés inhérentes à la transplantation culturelle (8).

La distance est aussi de nature temporelle, non seulement parce que la FAD se caractérise par la liberté du choix du moment et du rythme d'apprentissage, mais aussi parce que c'est la gestion de cette distance temporelle entre les demandes de l'apprenant et les réponses de l'institution qui constitue un des facteurs fondamentaux de la qualité de l'encadrement, et donc du suivi des inscrits. Dans le premier cas, ce qui est une opportunité peut être aussi un handicap, notamment pour les publics faiblement scolarisés, qui ont des difficultés à gérer leur travail personnel et pour lesquels il faudra multiplier les regroupements et/ou rendez-vous réguliers en utilisant, par exemple, les médias de masse (radio ou télévision). Dans le deuxième cas, c'est ce besoin de raccourcir le « temps de réponse » (ainsi que les possibilités offertes par la PAO, Publication Assistée par Ordinateur) qui a facilité l'informatisation des institutions : c'est ainsi que le CNED de Vanves, en se mettant progressivement à informatiser sa gestion (inscriptions, expéditions, acheminement des travaux corrigés et des conseils pédagogiques, évaluation en trois journées et demi et sans déplacer les professeurs de 8 000 carnets scolaires conformément aux exigences académiques...) a gagné du temps, amélioré la fiabilité du système et la confiance de ses inscrits, ce qui a augmenté leur assiduité et fait diminuer les abandons.... mais... effet non attendu, a aussi accru les contestations sur les notes, les appréciations des enseignants, et les contenus des cours ! (Dudézert, 1987).

Avec le développement des technologies d'information et de communication qui représen-

tent — même si le support imprimé reste le « média gagnant » (9) — des moyens toujours nouveaux à la fois de « distribuer les savoirs » à domicile et de soutenir les « stratégies d'accompagnement » du travail des apprenants, une autre difficulté est apparue dont il a fallu et faudra encore triompher : c'est ce qu'on pourrait appeler **la distance technologique**. On peut facilement ébaucher des scénarios du futur, car technologiquement tout ou presque est possible : on est passé du « maître invisible » des années 40 au « prisunic culturel » des années 1970-1980 et au « campus portatif » (10) des années 1990 ! Mais ce qui est important pour la FAD, c'est non seulement **l'accessibilité** des matériels (tout le monde n'a pas encore un ordinateur ou un magnétoscope à sa disposition), mais aussi **l'adaptation** des matériels (hard et soft) aux besoins pédagogiques et leur **intégration** pertinente ce qui veut dire, à la fois, là où ils sont nécessaires et accessibles et à condition qu'ils soient exploités dans leur spécificité. Il faut mettre en garde contre la surenchère technologique, ne serait-ce que pour ceux qui ne peuvent se l'offrir.

Parmi les tendances intéressantes, pour repousser la distance technologique, je citerai l'exemple de l'adaptation de matériels du commerce pour des publics spécifiques : ainsi, les 8 000 enfants français, déficients visuels, qui étaient jusqu'à présent « des exclus de l'EAD » (selon l'expression de la responsable de l'Association nationale pour les aides techniques de l'édition adaptée aux déficients visuels), peuvent maintenant utiliser un micro-ordinateur portatif à affichage Braille. Ou encore, l'exemple du perfectionnement des matériels existants à des fins pédagogiques : un collègue américain d'Austen (University of Texas), a travaillé à l'amélioration de l'ordinateur pour les tests de connaissance, en intégrant un « système retour » (que peu de machines possèdent) permettant à l'étudiant de changer sa réponse après réflexion ou après avoir « sauté » les questions difficiles dont il ne connaissait pas les réponses.

DISTANCES SOCIALE, CULTURELLE, ÉCONOMIQUE...

Enfin, la distance à apprivoiser peut-être aussi **socio-culturelle et socio-économique**. La FAD a servi et servira peut-être encore plus dans le futur, à permettre à des exclus du système sco-

laire pour des raisons d'âge, d'emploi, d'échecs antérieurs et de rejet de la situation classique d'enseignement, de reprendre un cursus de formation. C'est le thème de la « seconde chance », formulée publicitairement par le CNEC dans les années 60 (Centre National d'Enseignement par Correspondance, devenu CNED), avec sa célèbre formule « à 17 ans menuisier, 17 ans plus tard agrégé » ; et c'est le principe qui est à la base de la création de beaucoup d'« universités ouvertes ». Au delà même de cette dimension de promotion personnelle, à l'heure actuelle, le droit à l'éducation est considéré de la responsabilité des gouvernements qui doivent assurer l'élévation du niveau général d'éducation de la population. Ce mouvement, autrefois cantonné aux pays fortement industrialisés, s'est étendu aux pays du Tiers-Monde, notamment à partir de 1960, avec l'accès à l'Indépendance. Il prend aujourd'hui, en particulier dans les pays d'Afrique frappés de plein fouet par la pansémie du sida, une dimension d'une telle ampleur que les chefs d'Etats de l'OUA, réunis en juillet dernier, à Dakar pour leur 28^e Congrès, ont déclaré, à propos du sida justement : « aucun tabou ne se justifie quand il s'agit de sauver des millions de vies humaines. Il nous faut faire passer des messages de prévention clairs, tout en respectant les normes sociales, culturelles et religieuses de nos pays » — et une action d'envergure est envisagée, à l'heure actuelle, pour utiliser les réseaux satellitaires et les banques de données (scientifiques et pédagogiques) existantes pour la formation à distance des différents médiateurs, médecins, infirmiers, enseignants...

J'aimerais attirer l'attention sur le fait que, quel que soit le continent ou le pays concerné, ce type de distance socio-culturelle est particulièrement difficile à apprivoiser, et que c'est sans doute **un des défis majeurs des décennies à venir**. Car, indépendamment du fait que les intentions hautement affichées, (souvent pour des raisons politiques), ne sont pas à la hauteur des moyens mis en œuvre, cette dimension de la distance est le lieu du leurre par excellence. Qu'on se souvienne des leçons du passé : de la série d'émissions de télévision *Sesame Street*, par exemple, dans les années 70, qui, loin de combler le fossé entre les enfants issus de milieux modestes et ceux des milieux aisés (ce qui était la justification même du projet), l'a creusé davantage ; ou, à un autre niveau, de l'Open University, dont le projet, présenté dès 1965 dans le programme électoral travailliste, était destiné à des exclus du système

universitaire, et qui a servi en fait, massivement, au recyclage de gens ayant déjà un certain niveau universitaire, aux enseignants notamment (ce qui n'est pas inutile, ce faisant !). C'est d'une façon plus générale, toujours parmi cette catégorie d'inscrits à distance que les succès en FAD sont les plus élevés, car ce sont des apprenants motivés et qui savent comment travailler, les abandons étant plutôt le fait des inscrits appartenant aux classes populaires (11).

Très significatif aussi de cette difficulté à apprivoiser ce type de distance, le fait que malgré les espoirs renaissant périodiquement avec l'apparition de chaque nouvelle technologie, nulle part l'enseignement à distance n'a fait la preuve qu'il était capable de contribuer massivement à la résorption de l'analphabétisme — il y a 800 millions d'analphabètes dans le monde et le chiffre ne cesse de s'accroître — malgré de réelles réussites ponctuelles (12).

La difficulté essentielle vient de la **spécificité même des problèmes d'apprentissage**. Car il serait paradoxal, en effet, de sous-estimer le rôle du milieu socio-culturel chez l'apprenant isolé au moment même où, d'une part, toutes les recherches ont montré son influence chez tous les apprenants scolarisés, et où, d'autre part, on ne cesse de découvrir l'importance des pairs et de la dimension sociale dans l'apprentissage (Vygotsky, 1930, 1985). Et il faut bien reconnaître que les planificateurs de systèmes de FAD consacrent plus de ressources et d'énergie à la mise au point des dispositifs et des stratégies d'enseignement qu'à l'examen des conditions psychosociologiques et culturelles susceptibles soit de faciliter ou d'inhiber l'apprentissage chez l'individu isolé. C'est un souci qui émerge tout juste aussi dans la recherche, où on commence à développer des études d'inspiration ethnométhodologique sur le vécu et les représentations des apprenants, notamment par rapport aux modèles d'apprentissage (13). Car la difficulté ne tient pas seulement à l'isolement physique, en partie compensable, nous le verrons plus loin, par les nouvelles technologies interactives, mais à des facteurs plus subtils et plus incideux comme la relation de l'apprenant au milieu tant familial que professionnel — Dieuzeide (1985) rappelait le slogan syndical des années 70, en France, contre les cours de recyclage : « promotion sociale, promotion des cocus ! » — à l'image enfin qu'il a de lui-même et de son apprentissage, aux pressions sociales et culturelles qui s'exercent sur lui.

A cette dimension sociale et culturelle de la distance viennent s'ajouter, et ce de plus en plus dans le contexte actuel de la concurrence et du chômage, des **dimensions économiques** souvent en contradictions, à un premier niveau d'ailleurs, avec les précédentes. Il ne s'agit pas seulement de permettre la promotion personnelle et sociale d'un individu, mais aussi de récupérer l'ensemble du potentiel humain disponible pour relancer la compétition et répondre aux défis industriels et aux différentes exigences du marché de l'emploi. Nous l'avons dit, c'est cette dimension qui préoccupe actuellement le plus fortement les décideurs et au plan européen, et, dans chaque pays, au plan régional, et c'est ce qui explique, sans aucun doute, le développement des services de formation à distance, dans les secteurs de l'entreprise où il faut apporter rapidement, et à des publics diversifiés et dispersés, des savoirs techniques et/ou des connaissances scientifiques pointues, constamment mis à jour.

C'est pourquoi les projets qui « marchent » le mieux — notamment au niveau communautaire — sont ceux qui concernent par exemple la haute technologie, destinée à des publics de haut niveau et distribué à des prix élevés. C'est aussi un domaine, il faut le reconnaître, qui appartient à un patrimoine international moins marqué par les différences culturelles que bien d'autres types de connaissances. On pressent là le risque de voir se développer des formations pointues, aux résultats immédiatement réinvestissables et donc rentables et de ce fait facilement financées — c'est le cas du programme EUROPACE, par exemple, auquel participent les grandes firmes IBM, Bull, Thomson.... — au détriment de formations générales, non rentables économiquement, destinées à des publics défavorisés : à moins d'imaginer une sorte de « partenariat social » (Perriault), regroupant collectivités locales, pouvoirs publics, entreprises aussi pourquoi pas, ainsi que les organismes de formation eux-mêmes et les particuliers. Qui doit payer ? Le public ou le privé ? C'est un des thèmes récurrents qui traverse les débats des nombreux colloques consacrés à la FAD et aux systèmes multi-médias.

La fuite en avant technologique qui accompagne la plupart du temps ces projets, aggrave encore la situation. Le recours à une technologie est, nous l'avons dit, le corrélat de la distance. C'est pourquoi les médias doivent avoir une position centrale dans la réflexion et la recherche sur la FAD, au lieu d'être, ce qu'ils sont le plus souvent

actuellement, une réponse systématique à des questions non formulées. L'aveu du responsable du Département des Techniques Educatives du Centre d'Etudes Supérieures Industrielles (CESI) en dit long qui reconnaissait, dans une interview, accordée au **Courrier du Parlement** (n° 800, avril 1990, consacré à la *Formation multi-médias* p. 34-35) et au terme d'un bilan de plusieurs années : « on n'est jamais amené à déconseiller l'utilisation d'outils multi-médias en matière de formation, ne serait-ce que pour une question d'image de marque de l'entreprise vis-à-vis du salarié. Ceci dit, il arrive que les moyens techniques ne remplissent pas leur mission pédagogique ».

Car la **distance la plus difficile à apprivoiser**, et que prédéterminent toutes celles que nous venons d'évoquer, dans un système d'enseignement à distance, c'est bien la distance qui sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner, c'est à dire la **distance pédagogique**. Comme le proclame le rapport Serres (1992), la réduction de tous ces éloignements possibles « entre les sources du savoir et l'ensemble de ceux qui veulent apprendre ou se former » permettrait de fonder « l'Université sans distance ». Nous allons consacrer notre deuxième partie à cette dimension pédagogique de la distance.

DE L'ABSENCE À SUPPRIMER...

Edison est connu pour l'invention du phonographe destiné, à l'origine, c'est à dire pour lui, à écouter l'opéra qu'il affectionnait particulièrement — on dit qu'il était un peu sourd —, et pour les commentateurs de l'époque, à enregistrer les paroles des mourants. On connaît moins son « téléphote », invention oubliée sur laquelle on a *peu de renseignements mais dont un commentateur* déclarait en 1889 que « la transmission conjuguée de l'image et de la parole parviendrait peut-être à supprimer l'absence... » (Perriault, 1990).

Supprimer l'absence — belle expression, que j'ai plaisir à reprendre —, tel semble bien être le défi spécifique de l'enseignement à distance, comparé à celui que l'on appelle justement, par opposition, « présentiel », et que permettraient aujourd'hui les technologies dont rêvait Edison en imaginant son téléphote...

Absence de qui ? Des apprenants et de l'enseignant ou du tuteur, c'est à dire du médiateur du

savoir ou de l'apprentissage, des apprenants les uns par rapport aux autres... et/ou absence plus symbolique, absence de l'autre, de l'alter, du tiers.. s'il est vrai que la question transférentielle est la « vraie » question du sujet qui apprend, et que sans la médiation humaine, « à distance proximale » (Vigotsky, Bruner) introduisant la dimension du tiers social, « il est facile de dériver dans un tête à tête avec sa propre activité cognitive » (Linard, 1992).

Pour poser correctement ce problème de la distance pédagogique entendue comme absence humaine, il me semble nécessaire de faire deux remarques préliminaires. Pour la première, il va sans dire que la présence physique de l'enseignant n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute sur lesquelles fantasment tous ceux qui participent de la logique manichéiste et posent d'emblée, l'infériorité (ou la supériorité) de toute innovation : comme si toute situation de face-à-face était toujours l'occasion d'une relation duelle, riche et productive ! Quant à la seconde, elle concerne la *possibilité de palier l'absence physique* du professeur et des pairs, par des technologies appropriées : de la « convivialité télématique » (Lamy, 1985) qui, entre autres choses « encourage le partage et l'échange », au « campus portatif » ou « campus universitaire à distance » qui permet, grâce aux messageries électroniques, aux téléconférences assistées par ordinateur et à la communication en différé, de recréer un réseau d'apprenants en liaison constante entre eux et avec leurs tuteurs. Nous aborderons plus loin quelques uns des problèmes posés par ces communications à distance médiatisés.

Reste l'absence symbolique, si je puis dire, qui, indéniablement, n'est jamais ni supprimée ni supprimable. Très empiriquement les responsables des systèmes de FAD l'ont compris qui réintroduisent, chaque fois que les contraintes économiques ne les en empêchent pas, les sessions de regroupement ou séances dites « présentes ». Plus théoriquement, on peut rappeler que Castoriadis depuis longtemps (1975) et bien d'autres avant (Enzenberger...) et depuis (Baudrillard...), nous ont alerté sur les dangers de l'univers médiatique, ont exprimé la crainte de voir s'installer « l'utopie de la puissance solitaire », « la croyance dans une possibilité d'accès illimitée et à faibles coûts à toutes formes d'informations et de relations », et nous ont mis en garde contre « l'homme sujet indépendant, isolable, auto-nome ».

Or l'autonomie dont on parle, à propos des systèmes de FAD se limite, la plupart du temps, à l'individualisation ou à la liberté dans le choix du lieu, du rythme ou du contenu de l'apprentissage. Celle dont parle Castoriadis est d'une autre nature et envergure : « si le problème de l'autonomie est ce rapport dans lequel le sujet rencontre en lui-même un sens qui n'est pas sien et qu'il a à transformer en l'utilisant ; si l'autonomie est ce rapport dans lequel les autres sont toujours présents comme altérité et comme ipscité du sujet, alors l'autonomie n'est concevable déjà philosophiquement que comme un problème et un rapport social ».

Adhérer à ces propos, c'est ne pas se leurrer sur la fonction de ces technologies de « substitution », mais c'est peut-être aussi la seule façon de se donner les moyens de « penser » leur spécificité, de les inscrire dans le champ des relations sociales et de chercher à étudier les nouvelles formes d'interactivité « symbolique », et pas seulement « machinique » que, bien utilisées — c'est-à-dire sans chercher à reproduire les formes de la communication face à face — elles permettraient de créer. Nous voudrions prendre deux exemples pour illustrer ce point : d'une part, celui des recherches récentes menées sur la « communication plurielle » (sous la direction de Périn et Gensollen, 1992) ou étude de l'interaction dans les téléconférences ; d'autre part celui de recherches plus anciennes, auxquelles nous avons contribué, pour notre part, dans le domaine de l'audiovisuel, mais qui sont réactualisées par le développement des technologies électroniques, soit le « traitement didactique » ou encore « le design » dans les formes médiatisées de la communication éducative (Jacquinot, 1992), qu'ils s'agissent de films ou de vidéogrammes, de didacticiels ou de toutes autres formes de programmes interactifs à vocation d'apprentissage. Dans les deux cas, en effet, ce qui est en question, c'est bien la **simulation de la co-présence des sujets**, pour « supprimer l'absence » du face-à-face des acteurs impliqués, pour le premier cas, dans un échange conversationnel, pour le second cas, dans un dispositif d'élaboration et de transmission de savoirs.

L'étude de l'interaction dans les groupes de téléconférence

Rappelons que, par **téléconférence**, on désigne, l'ensemble des dispositifs permettant la **communication de groupe à distance**. Les techniques

s'étant multipliées et diversifiées, cela réunit à l'heure actuelle, la téléconférence (communication téléphonique entre deux groupes distants, de trois à vingt personnes), l'audioconférence (rassemblant des groupes semblables par le moyen d'une liaison sonore établie entre plusieurs sites ou studios), la visioconférence (qui ajoute à l'audioconférence la transmission de l'image animée), la vidéoconférence (qui transmet de meilleures images que dans le cas précédent, grâce à l'utilisation de liaisons techniques à plus haut débit, à des équipements télévision pour l'enregistrement et la réception, à des faisceaux hertziens ou satellites pour la transmission à partir d'un site X vers le ou les autres sites Y, Z), enfin la TCAO, téléconférence assistée par ordinateur ou conférence télématique (système évolué de messagerie électronique qui permet aux membres dispersés d'un groupe de communiquer entre eux, en temps réel ou en temps différé, par l'intermédiaire d'un message écrit, et qui permet l'existence, « aux limites de l'interaction », de « communautés virtuelles ») (Perrin, 1992).

Les recherches empiriques que nous évoquons ici, tentent d'étudier directement (par des observations fines de groupes en situation sociale réelle et non expérimentale), la « qualité » d'une téléconférence, non par rapport à l'efficacité de la tâche accomplie, à l'occasion de cette liaison à distance, mais « en comparant son déroulement (soit le travail de communication) à celui d'une réunion analogue en face-à-face (FAF) : c'est à dire en comparant « les multiples tâches coordonnées qui permettent la communication, gestion de la parole, focalisation du discours, contrôle des statuts, stratégies identitaires, régulation socio-affective »... dans des groupes restreints dits « médiatisés » (GM), utilisant les relais techniques de la téléconférence, commercialisés par les Télécommunications, en fonction des ce que l'on sait de ces procédures en situation de FAF (14).

Sans entrer dans les détails, nous reprenons rapidement les résultats généraux avancés (Gensollen et Curien, Introduction, 1992) :

— le recours aux **stratégies identitaires** serait plus fréquent dans les GM, alors que dans les FAF, ce seraient les stratégies coopératives : d'où moins de productivité collective, multiplication des dialogues (dyadisation), ce qui renforce l'émergence d'un leader jouant le rôle de porte-parole pour chaque sous-groupe, et lorsqu'il y a image, réactions de prestance (dites « syndrome hollywoodien ») ;

— alors que, quel que soit le mode d'évaluation des charges directes et indirectes, « une réunion en FAF est désormais plus honoreuse qu'une téléconférence », même si la relation coût/ durée n'est pas la même (15), on constate, dans les GM, une « **pression temporelle** », caractéristique d'une économie d'échanges rentables : la valeur du temps « ainsi mise en scène », chaque participant s'interroge sur l'intérêt des discours échangés et la communication phatique, si fréquente dans le FAF, semble proscrite ;

— le média intervient au niveau de la **formation imaginaire** du groupe, dont il devient « l'organisateur » : il y a dévalorisation du contenu des messages au profit d'une focalisation sur la technique dont le groupe dépend (pour peu que celle-ci soit défailante, en plus !), et « l'image que le groupe a de lui-même est celle d'un corps morcelé, d'un corps en danger de mort » ;

— il est nécessaire de **relativiser** ces résultats **selon la technologie** utilisée : en audioconférence, la perte de l'image entraîne « dans un contexte de bien-être et d'absence relative de fatigue, une régression profonde et le développement de conduites ludiques », et si angoisse il y a, elle est dû à l'indifférentiation des membres et à la disparition pure et simple de ceux « qui ne parlent pas » ; en visio ou vidéoconférence, la restitution de l'image des autres, par l'intermédiaire de l'écran, sans avoir sur l'image de soi-même les contrôles habituels du FAF, entraîne fatigue, impression de sécheresse des débats, difficulté à se constituer en groupe ; quant à la TCAO, qui allie une faible degré d'interactivité et au contraire une grande liberté de participation, elle semble contribuer à la désresponsabilisation des partenaires qui ne se sentent plus solidaires, « à la désacralisation du sujet, c'est-à-dire à une dévalorisation de l'émetteur et à un surinvestissement de son message ».

Nous renvoyons bien sûr le lecteur à la richesse et la prudence des résultats détaillés dans l'ouvrage cité ainsi que dans un certain nombre d'autres publications et à la modestie de ceux qui, se lançant dans un travail ambitieux, s'excusent presque de n'avoir pas encore atteint « la terre promise ». Nous voudrions cependant faire un certain nombre de remarques, sur les principes mêmes qui sont à la base de telles recherches comparatives, sur des objets impliquant des rapports hommes-machines.

Il faut toujours se méfier du paradigme détermi-

niste de la régulation « ex machina » (Moëglin, 1992), qui guette ce type de recherche, que les résultats auxquels on arrive soient positifs (ce que l'on fait « mieux » avec la machine) ou négatifs (ce que l'on fait « moins bien »), quant il s'agit, en fait, de faire différemment, souvent avec d'autres objectifs et en utilisant des standards d'évaluation d'une autre nature. Cela me fait penser à toute une tradition de la recherche « sur » les médias, notamment éducatifs, et non « avec » les médias (Solomon, 1977), qui a consisté à étudier l'efficacité comparée d'un film, d'un livre ou d'un professeur, pour un même (?) apprentissage, et qui a bien évidemment mis en évidence... que cela dépendait du film, du livre, du professeur... et de la façon dont tout cela était utilisé, selon le contexte, la tâche à réaliser... etc. etc. La comparaison du fonctionnement de la communication dans les GM, avec ce que l'on en sait dans les situations de FAF, risque de nous faire oublier « que la téléconférence n'est pas tant un nouvel outil qu'une épreuve de situation qui problématise l'exercice de l'activité et fait apparaître la paradoxalité du sujet dans tout procès de communication » (Dupuy, Gaffié, Marot, 1987), ou encore qu'innover « ne consiste pas à rabattre les nouveaux médias sur le déjà connu, à les utiliser pour décrire (plus vite, mémoriser davantage, transmettre plus précisément...) la réalité, et (qu'il) faut, au contraire, envisager de « l'écrire » autrement explorer, intensifier, rendre visible ce qui ne l'est pas encore » (Martineau, 1992).

Pour tenter de supprimer l'absence des membres d'un groupe, ou de sous groupes les uns par rapport aux autres, d'y « remédier », la médiation technique offre des spécificités et implique donc des contraintes (la technique n'est pas neutre), mais laisse aussi toujours une marge de manœuvre qui est le propre de la véritable appropriation. L'appropriation est un processus complexe et dynamique, fait, dans le cas de la communication à distance, d'une mise au point progressive de procédures d'interactions, différentes de celles utilisées dans les situations de face-à-face, et qui ne soient pas la transposition automatique des règles de celles-ci. Et nous conviendrons avec Jean Pierre Martineau qu'outre la nécessité de former des médiateurs qu'il appelle joliment des « passeurs », apparaît celle de trouver de nouveaux paradigmes, pour cette télécommunication qui interroge transversalement de nombreuses sciences (sciences cognitives, psychologie sociale, métapsychologie, phénéménologie).

Le design des produits de la communication éducative médiatisée

Nous retrouvons la même problématique, les mêmes erreurs et les mêmes perspectives dans une des autres situations de simulation de la co-présence des acteurs absents, à savoir la situation d'élaboration et de transmission des savoirs qu'impliquent la conception et la réalisation de supports médiatisés de la communication didactique, ce qu'on appelle volontiers maintenant le « design ».

Même s'il est ensuite exploité en groupe, avec un enseignant ou un animateur, mais à plus forte raison s'il est intégré dans un système d'auto-formation, à distance, un document audiovisuel, un didacticiel ou un vidéodisque interactif (16) implique toujours au moins une phase de relation directe homme-machine, quel que soit le degré d'interactivité fonctionnelle de la dite machine. De ce fait, le programme éducatif, d'une certaine manière, doit simuler ce qui se joue, s'instaure, dans la situation d'enseignement présentiel classique, c'est à dire le positionnement (socio-affectif ? éthique ? idéologique ?), plus ou moins conscient du professeur, par rapport à ce qu'il dit et par rapport à ceux à qui il le dit.

Autrement dit, **c'est la perte de la co-présence physique de celui qui apprend et de celui qui enseigne qui doit être compensée, en utilisant les ressources de la médiation technique.** Il y a bien interactivité, mais interactivité « intransitive » (Chateau, 1990), dans le cas des anciennes technologies de communication univoque (cinéma, télévision, vidéo non interactive), celle qui permet au spectateur « de déployer une activité sensorielle, affective et intellectuelle, au service de l'interprétation du message ».

Remarquons que la situation se complique encore avec les nouvelles technologies interactives, au sens « transitif » du terme, c'est à dire quand le spectateur, devenant acteur, rétroagit sur le programme puisque la communication n'y est pas univoque et que le programme dans ce cas, ne fait pas que simuler une fois pour toute, les démarches de celui qui enseigne et de celui qui apprend, mais prend en compte les réactions réelles de celui qui apprend, et donc doit avoir prévu, en amont, toutes les démarches possibles. De plus ces technologies, en intégrant les anciennes et les nouvelles techniques d'enregistrement et de traitement de l'information, permet-

tent d'élaborer de nouveaux matériaux textuels, mêlant toutes sortes d'images (d'archives, réelles ou de synthèse), d'écrits et de sons, demandent de nouvelles écritures (Thierry, 1990), et donc de nouvelles modalités de lecture, car elles présentent « un véritable tissage de la pensée figurative et des langages mathématiques et logiques » (Couchot, 1988).

L'interactivité pédagogiquement productive, est celle qui permet, à travers l'organisation d'un discours didactique porté par un support médiatique — « texte » (au sens barthien) audiovisuel classique, filmique ou électronique, ou texte interactif — de faire partager entre celui qui enseigne et celui qui apprend, non pas un message-produit, mais un processus de production du sens, qui rende le spectateur ou l'interactant, capable de construire son propre processus d'apprentissage. L'interactivité transitive rendue possible par les technologies informatiques aujourd'hui ne la remplace pas : au pire, elle peut l'empêcher de fonctionner — notamment quand les potentialités de production de sens offertes à l'utilisateur sont peu réelles ou peu étendues —, au mieux la faciliter, mais elle ne s'y substitue pas.

La question-clef pour la conception de programmes éducatifs rendant possible cette véritable interactivité, seul gage d'un processus d'apprentissage, est donc la suivante : **qu'est-ce que j'ai l'intention que l'utilisateur ait l'intention de faire mentalement (support à interactivité intransitive) et/ou réellement (support à intransitivité transitive).** D'où, au moment de la conception, les questions subsidiaires suivantes : comment trouver la bonne idée de scénario ? Sur quoi faire reposer la construction d'un film ou la continuité d'un programme ? Quelles sont les figures de style qui apparaîtront à l'écran ? A quoi renvoient-elles ? Comment présenter c'est à dire tourner, couper, répartir l'information donnée sur un disque interactif, quand et comment permettre au spectateur d'intervenir ? Comment gérer les arborescences et créer des syntaxes de navigation dans un service télématique ?

J'avais montré, il y a de nombreuses années déjà, dans mon livre **Image et Pédagogie** (1977) que la plupart des films et émissions éducatives reproduisaient les modèles didactiques de la tradition verbale, qu'ils tentaient de « traduire » en images et en mots des contenus pédagogiques réifiés. J'ai ensuite essayé de dégager à quelles conditions la spécificité des langages audiovi-

suels, (cinéma, télévision, vidéo encore très peu distincts dans la communication éducative) pouvait être mis au service d'une intention didactique pour créer un nouveau didactisme que j'ai proposé d'appeler le « didactisme filmique » (Jacquinot 1990), ce qui implique : au plan didactique, une conception qui ne se limite pas à des procédures d'exposition des contenus et des concepts, mais tienne compte des conceptions et des représentations des élèves, ce qui va dans le sens de tous les travaux actuels en didactique des disciplines ; au plan médiatique, et en extrapolant, que les médias ne soient pas considérés comme des tuyaux susceptibles de transporter n'importe quelle marchandise, mais comme des moyens de représentation (mises en scènes audiovisuelles, programmations informatiques ou scénarios interactifs) impliquant des mécanismes d'intellection du réel et de construction des savoirs, comme de véritables « machines à représenter ».

D'autres ont très bien montré depuis (Barcheath et Pouts-lajus, 1990) que, malgré les possibilités offertes par les nouvelles technologies, dans nombre de programmes interactifs, la transposition machinale et machinique de l'acte éducatif, à travers divers substituts, continue de se référer **au modèle paradigmatique du dialogue maître-élève**. La fuite en avant vers la sophistication technologique (de la re-médiation par le multimédia à celle de l'intelligence artificielle en passant par l'hypertexte ou « autodidaxie déstructurée ») masque les vrais progrès et le vrai travail à faire à savoir non pas donner accès à toujours plus de données et d'informations, fussent-elles multimédia, mais aider à les exploiter pour construire de la connaissance. Ce qui exige, outre la prise en compte des représentations préalables de l'apprenant par rapport à ce qu'il va apprendre — *comme dans toute situation d'apprentissage, mais de façon encore plus cruciale pour l'auto-apprenant* — l'élaboration d'une nouvelle « épistémologie du transfert et de l'implication » (du formateur comme du formé), aussi bien au plan des recherches qu'à celui de l'élaboration des produits de formation (Équipe Hermès, 1989). On demande toujours encore des inventeurs...

CONCLUSION

Au terme de ce double itinéraire qui nous a amenée d'une part à nous interroger sur les

diverses modalités de la distance, dans les dispositifs d'enseignement non présentsiels, d'autre part à expliciter les enjeux et les impasses de la re-médiation technologique pour triompher de l'absence, **il nous semble urgent d'opérer un retournement de cent quatre vingt degrés par rapport à cette notion de distance à apprivoiser** : non plus considérer la FAD comme un remède à un défaut « l'absence », mais plutôt comme « un remaniement symptomatique » de la pensée contemporaine.

C'est ce que suggèrent d'ailleurs aussi, dans bien d'autres domaines de la vie sociale, ceux qui pensent et vivent « la vie à distance » (Loviton, 1990), rendue possible par ces nouveaux moyens technologiques base d'une « véritable industrie de la commodité » : ils font l'hypothèse que la recomposition de la sociabilité s'effectuerait par « une gestion technologique de la distance », *c'est-à-dire que, dans leurs usages, les machines à communiquer (Perriault, 1990) corrigeraient les déséquilibres engendrées par la distance qu'elle soit temporelle ou spatiale*. C'est aussi ce que confirment les travaux ethnographiques les plus récents sur la sociabilité (Forse, 1990 et Dirn, 1990) : si les cadres traditionnels de cette sociabilité tendent à s'amenuiser, en revanche, « on note l'apparition d'une sociabilité extensive, c'est-à-dire d'une multiplication et d'une diversification des cercles d'appartenance interindividuels, mouvement qui se conjugue, en outre, avec la préservation des possibilités de repli sur soi ».

L'éducation et la formation qui sont un des secteurs fondamentaux de cette vie sociale ne pourront échapper à ces tendances. A l'heure actuelle, près de dix millions de gens sont formés par les systèmes à distance, alors qu'il y a plus de six cents millions de jeunes et d'adultes qui sont encore formés par des dispositifs présentsiels. Au milieu du 20^e siècle, on a rêvé de l'éducation pour tous : dans l'avenir, l'éducation formelle telle que nous l'avons connue depuis Jules Ferry, n'intéressera que la moitié de la population scolarisable.

Alors l'absence devenant une qualité — comme en amour où on dit qu'elle galvanise les passions —, la distance et tous ses corrolaires deviendront une valeur sûre, indépendamment des services que rend déjà la FAD pour tous les publics empêchés dont nous avons évoqué l'existence. Les points forts des dispositifs à distance pourraient être réintégrés, partiellement, dans les sys-

tèmes présentiels, ce qui permettrait de diversifier les pratiques pédagogiques et les modalités d'apprentissage, pour lutter contre les handicaps, par l'individualisation, par exemple, ou encore de multiplier les possibilités d'enseignement optionnel, ou de faciliter sans coût additionnel, et d'une façon toute naturelle, l'appropriation des nouvelles technologies (Valérien, 1987).

Ces systèmes mixtes commencent à se développer : les universités anglaises — et bien d'autres (17) — se sont mises progressivement à utiliser les matériels et cours élaborés dans le cadre de l'Open University, et dès 1985, lors de la World Conference of the International Council for Distance Education, réunie à Melbourne, cette problématique de la mixité des systèmes a été au cœur des débats. Plus près de nous, dans l'espace et le temps, on peut aussi citer l'exemple des pays de la Loire où le CNAM, depuis 1987, a conçu un système intégrant la formation à distance et des dispositifs de proximité — « en ouvrant des classes... d'enseignement à distance », comme le rapporte le journal **Entreprise** (n° 128, semaine du 14-20 novembre 1991) : en informatique d'entreprise, en économie et gestion, en électronique, les inscrits étudient chez eux, et se réunissent chaque semaine, dans des lieux proches de leur domicile, où, sous la conduite d'un moniteur, ils travaillent sur des terminaux reliés à l'ordinateur de Nantes. Cela permet à des communes trop éloignées des villes universitaires de disposer de formations avancées dont elles seraient sans cela privées, et de contribuer ainsi au développement régional : « si au départ, les gens sont un peu déroutés, ils s'y mettent très vite, chacun s'entraide » confie un participant.

Car c'est bien là sans aucun doute le véritable apport fondamental de la FAD : en obligeant à

trionpher de la distance, dans ses différentes dimensions, et de palier la non co-présence — même partielle — des acteurs, elle exige des situations d'apprentissage autonome (ce qui ne veut pas dire libre et solitaire) et prépare les apprenants à un passage progressif vers l'**autofor-
mation** qu'un rapport récent d'EUROTECNET (Nyhan, 1990) considère comme la « compétence clef de la formation continue ». Pour vivre et travailler dans un monde technologique en constante évolution et trouver sa place dans une société en mutation, il faut des individus socialement bien intégrés, conscients de leurs possibilités, mus par le désir d'apprendre constamment, dans une entreprise restructurée, transformée en « organisation auto-apprenante ». Redoutable paradoxe, on le découvre maintenant (Delmas, 1990), pour être efficaces, les nouvelles technologies, loin de remplacer l'homme, exigent de lui de plus en plus de compétences non seulement techniques mais aussi humaines et sociales (comportement en groupe, capacité à coopérer et à communiquer, volonté d'assumer des responsabilités...).

Pour devenir un travailleur auto-apprenant, il faut avoir été entraîné à être une personne auto-apprenante et responsable, dès le stade de la formation initiale. L'idée n'est pas nouvelle : dès 1792, Condorcet ne disait-il pas que les jeunes gens devaient acquérir « l'art de s'instruire par soi-même », pour continuer à apprendre tout au long de leur vie. Et ce principe fondamental est à la base de toutes les conceptions modernes de l'éducation depuis Pestalozzi, Rousseau et Kant.. Ce qui est nouveau, c'est que cette belle et noble idée est devenue **une exigence de société**.

Geneviève Jacquinot
Université de Paris 8

BIBLIOGRAPHIE

BARCHECHATH E., POUTS-LAJUS S. (1990). — **Le design des didacticiels**. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs. Adaptation, présentation, postface du livre de Kel Crossley et Les Green, (1985) Paris, ACL Editions, p. 155-167.

CASTORIADIS C. (1975). — **L'institution imaginaire de la société**, Paris, Le Seuil.

CHATEAU D. (1990). — « L'effet Zapping », revue **Communications**, Télévisions-Mutations, Paris, Le Seuil, n° 51, p. 45-55.

- COUCHOT E. (1988). — **Images, de l'optique au numérique**, Paris, Hermès.
- DIEUDEIDE H. (1985). — « Les enjeux politiques », ch. II, p. 29-59, **Le savoir à domicile, Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance**, Québec, Presses de l'Université du Québec, Télé-université.
- DELMAS Ph. (1991). — **Le Maître de l'horloge**, Paris, Ed. Odile Jacob.
- DIRN L. (1990), **La France en tendance**, Paris, PUF.
- DUDEZERT JP. (1987). — « Automatisation de la gestion pédagogique » 1^{er} Séminaire du CNED, **Publics, Contenus et Médias de l'Enseignement à distance**, Paris, p. 163-168.
- DUPUY R., GAFFIÉ B., MAROT J.C. (1987). — « Interactions socio-techniques au sein de groupes de formation médiatisés », **Bulletin de Psychologie**, Tome XL, n° 379, p. 415-421.
- NYHAN B. (1990). — « L'aptitude à l'auto-formation, la compétence clef de la formation continue, rapport d'Eurotecnet, programme des communautés européennes pour l'innovation dans les formations professionnelles », s.d CEE.
- FORSE M. (1990). — **La sociabilité**, Archives européennes de sociologie, vol. 34
- HENRI Fr. et KAYE A. (1985). — **Le savoir à domicile, Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance**, Québec, Presses de l'Université du Québec, Télé-université.
- IRDAC (1990). — **Les déficits en qualification en Europe**, CEE, s.d. cité par PERRIAULT (92), p. 111.
- JACQUINOT G. (1977). — **Image et pédagogie, Analyse sémiologique des films à intention didactique**, Paris, Coll SUP L'Éducateur, PUF (épuisé).
- (1990), « Une théorie pour une province marginale du cinéma », Actes du Colloque de Cerisy, **Christian Metz et la théorie du cinéma**, Iris/Klincksieck, p. 159-168.
- (1992), « Au-delà d'un genre, pour une nouvelle rhétorique des programmes éducatifs », (traduit en espagnol), **Las Nuevas Tecnologías de la Información en la Educación**, Séville, Ediciones Alfar, 1992.
- A paraître en 93 en français dans le n° 2 de la revue TREMA, IUFM de Montpellier.
- KAYE T. et MASSON R. (1989). — **Mindweave, Communication, Computers and distance Education**, Pergamon Press.
- LAMY Th. (1985). — « La télématique, un outil convivial », ch. 9, p. 302-328, **Le savoir à domicile**, op. cit.
- LINARD M. (1990). — **Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies**, Paris, Editions Universitaires, Coll. Savoir et formation.
- (1992), « Gros plan » sur le livre de Monique Linard, propos recueillis par G. Jacquinot, **Mediascope**, CRDP de Versailles n° 1 et 2, mars 92, p. 102-106, juillet 92, p. 120-124.
- LOVITON Ch. (1989). — **La vie à distance**, Paris, Belfond
- MARTINEAU J.P. (1992). — « Télécommunication : remède ou remédiation ? », **La communication plurielle, l'interaction dans les téléconférences**, ed Perrin, Gensollen, Paris, La Documentation Française, p. 209-218.
- MOËGLIN P. (1992). — « La régulation interne des échanges en situation médiatisée, **La communication plurielle**, op. cit., p. 112-119.
- PERRIAULT J. (1989). — **La logique de l'usage, Essai sur les machines à communiquer**, Paris, Flammarion.
- (1990), « la logique de l'usage, analyse à rebours de l'innovation », **La Recherche**, n° 218, fév. 1990, p. 216-220.
- (1992), « Formation à distance à l'aide des techniques modernes de communications : les états coïnçés entre le supranational et le régional », **Les Nouveaux Espaces de l'Information et de la Communication**, Actes du 8^e Congrès des Sciences de l'Information et de la Communication, Lille, CREDO/SFSIC, p. 101-109.
- PERRIN P. (1992). — « Les téléconférences : des services en devenir », **La communication plurielle**, op. cit., p. 26-38.
- SALOMON G. (1977). — « Reexamining the methodology of research in education », **Review of Educational Research**, vol. 47, n° 8, p. 99-120.
- THIERRY D. (1989). — « Ecrire pour l'interactivité », revue **Réseaux L'interactivité**, Paris, CNET, n° 33, p. 47-71.
- VALÉRIEN J. (1987). — « Enseignement à distance et handicap scolaire », actes du 1^{er} séminaire du CNED, op. cit., p. 29-35.
- VYGOTSKY L.S. (1985). — **Pensée et langage**, trad. de F. Sève, Massidor.
- WOLLEN P. (1988). — « le cinéma, l'américanisme et le robot » in Revue de l'EHESS, **Communications**, n° 48, Vidéo, Le Seuil, Paris, p. 7-37.

NOTES

(1) Citons les diffuseurs par satellite (Eurostep, Channel « E », Europace...), les réseaux de téléconférences télématiques ou informatiques (Global Dialog), les pôles européens mixtes, publics et privés (celui d'enseignement à distance de Rennes par exemple), ou encore les grandes associations internationales soit privées et entièrement vouées à un secteur spécifique, comme La Fondation Internationale pour l'Enseignement Informatisé dans les Banques, soit en

partenariat avec les universités et plus généralistes comme l'European Association of Distance Teaching Universities, au Pays Bas, ou le réseau Saturn pour la formation professionnelle à distance regroupant des universités et entreprises de treize pays.

(2) COMETT, réseau communautaire COMETT, Community in Education and Training of Technology, structure fédérale,

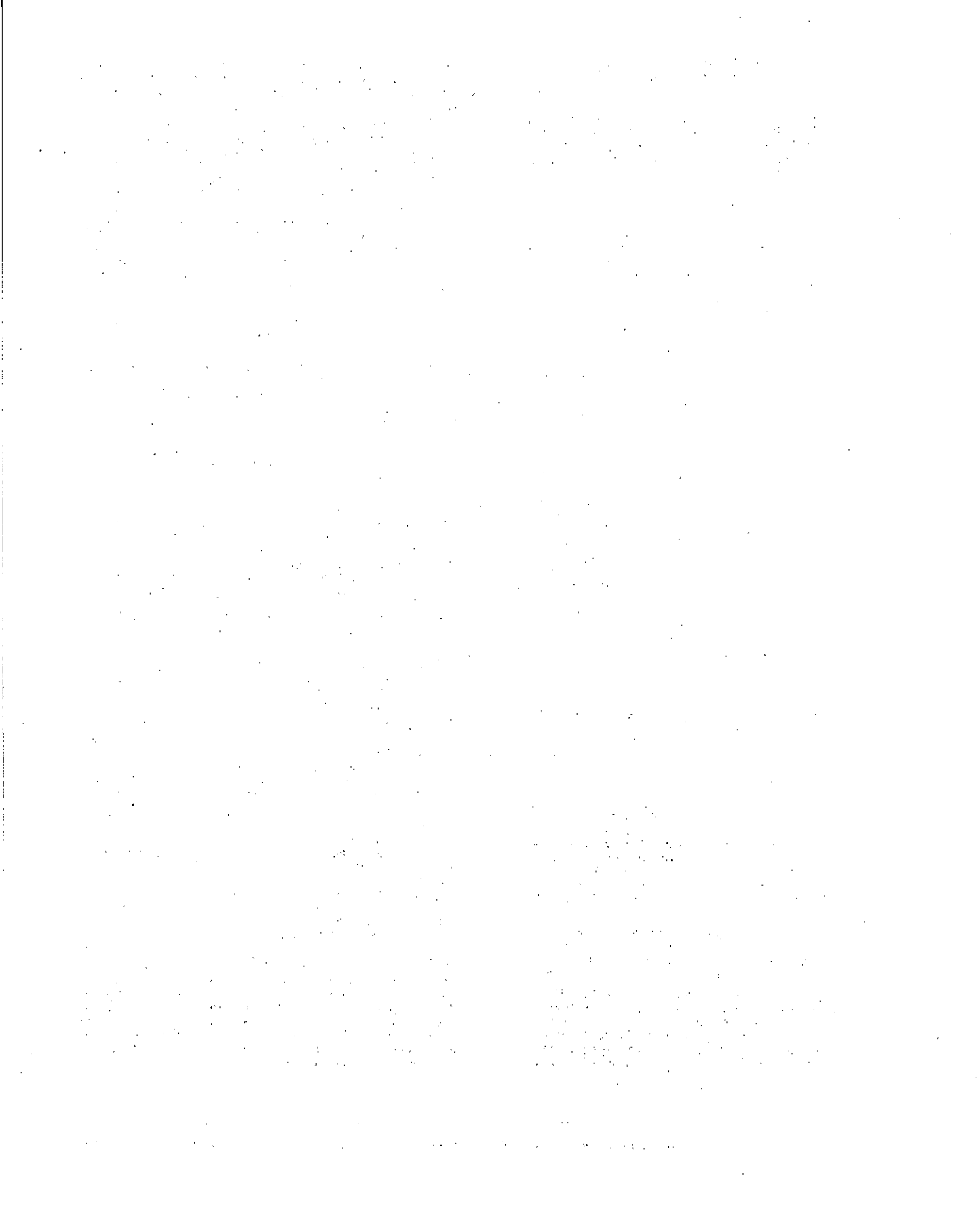
université-entreprise dont les programmes reposent sur la mise en commun des ressources humaines et financières et la constitution de pôles d'excellence pour la formation professionnelle de haut niveau.

DELTA, Développement of European Learning through Technology Advance, toujours sur la base du partenariat universités-entreprises (Thomson, Bull Transac, CNRS, Université de Leeds, IBM....) cherche à établir en Europe une compétence dans l'enseignement à distance et l'infrastructure de communication correspondante.

- (3) Nous suivons, dans la suite du texte, les graphies utilisées par chacun des auteurs cités, mais nous adhérons volontiers à la proposition faite par Baron et Glikman d'utiliser « multi-médias », avec un trait d'union, pour désigner des médias distincts mis en œuvre complémentirement et « multimédia », en un seul mot pour désigner un dispositif piloté par logiciel regroupant plusieurs supports sur un même poste de travail (« Médias, multi-médias, technologies et formation à distance », Perspectives Documentaires en Education, INRP, n° 24, 1991 qui offre, par ailleurs une bibliographie sur l'enseignement à distance).
- (4) On a coutume de faire remonter à 1840, la date de la naissance de l'enseignement à distance où fut lancée à Londres un cours de sténographie par correspondance : or cette naissance est contemporaine de la mise en application du timbre-poste, qui ouvrirait un nouveau vecteur de distribution. Les liens entre le développement de l'EAD et celui des moyens de diffusion et de distribution seront constants.
- (5) RAP : « Radio Animation Pêche », née il y a 15 ans du côté des sables d'Olonne, générée par des organisations de marins, et principalement financée par la DFP, RAP couvre aujourd'hui la façade atlantique, la Manche, et la Mer du Nord, a multiplié ses supports d'information (copies cassettes des émissions, revue spécialisée, liaisons téléphoniques, micro-ordinateur couplé à un émetteur-récepteur sur deux chalutiers, l'un dans le golfe de Guinée, l'autre dans celui de Gascogne, est devenu « centre de ressources et de documentation des professionnels de la mer, base d'un système de formation et d'aide à la décision à distance, un creuset du savoir-faire en communication socio-professionnelle » — On le voit, quand une action de formation à distance correspond à un réel besoin, elle se passe de *publicité fracassante* ! Des réseaux se mettent ainsi en place dans certains hôpitaux et prisons où le « temps disponible » est ainsi mis à profit.
- (6) SATURN, Europe's Open Learning Network, est un réseau de partenaires de l'industrie et d'organismes de formation à distance comprenant approximativement 90 membres de 13 pays différents dont le siège est à Amsterdam et dont la délégation française est localisée chez Bull Formation.
- (7) EUROSTEP, European Association of Users of Satellites in Training and Education Programmes, créée en 1989, est une association d'utilisateurs du satellite Olympus, mis à leur disposition par l'Agence Spaciale, dans le cadre d'un programme expérimental d'utilisation, à des fins éducatives — d'où le sous-titre The Educational Channel for Europe — dont le siège est à Leyden (Pays-Bas). ATENA, Association « Technologies Educatives et Nouveaux Apprentissages » en est la branche française, dont le siège est à l'Université Paul Valéry de Montpellier.
- (8) Propos rapportés par le Délégué à la Formation Professionnelle en France, de retour d'un voyage dans les ex-pays de l'Est, lors du colloque européen sur la formation à distance « Une formation dont vous êtes le héros », en avril 1991.
- (9) Une enquête publiée en 1991 et réalisée par la SOFRES, à la demande du CNAM, auprès des adultes en formation au CNAM, à l'AFPA, au CNED et dans le réseau de la formation à distance à l'Éducation Nationale, donne l'imprimé gagnant partout, comme média préféré, avec des pourcentages atteignant 85 à 96 % contre 13 à 38 % pour le micro-

ordinateur, 6 à 13 % pour le magnétoscope, 10 à 61 % pour le magnétophone, 6 à 24 % pour les émissions télévisées, 5 à 10 % pour la radio et 4 à 11 % pour le minitel.

- (10) Un article du Figaro du 29.2.40 annonce que « plus de sept mille potaches sont instruits par des maîtres invisibles » ; en 1980 une publicité pour les cours de l'Open University la présente comme « a store of knowledge » et conseille : « put the open university at the top of your shopping list » ; enfin, dans les années 90, Tony Kaye (1989) de l'Open University s'est fait le champion du « campus portatif » ou réseau multipolaire, qui met en relation, plus de 120 000 étudiants et plus de 5 000 tuteurs, grâce à un système informatique appelé COSY autorisant le courrier électronique de personne à personne, des conférences ou liaisons « asynchrones », un forum de communication informelle, un répertoire des membres du réseau, un éditeur pour la composition des pages écrans et des procédures de téléchargement.
- (11) R. Bourdoncle « L'abandon dans les enseignements de promotion sociale », Revue française de psychologie, XXVII, 1986-87-106.
- (12) Comme, par exemple, la campagne « **On the Move** », conduite conjointement par la BBC et les services d'Éducation des Adultes ou le programme **Écrire pour lire**, financé par la fondation IBM, pour la mise au point de logiciels d'apprentissage performants ou encore le projet LAFE, **Literacy And Fundamental Education**, Researches Center à Austin (États-Unis) qui a mis en place un système d'information sur ordinateurs (courrier électronique, conférences, banques de données) à destination de ceux qui travaillent pour l'alphabétisation.
- (13) Citons, par exemple, une thèse en cours à Paris VIII, sous la direction de G. Jacquinot, intitulée « Conception de l'apprentissage chez des apprenants adultes qui suivent des cours à distance » de Louise Marchand (Québec). Dans la même perspective, l'équipe Hermès de l'Université de Provence tentait dès 1989 un « playdoyer pour des recherches en représentations et transferts de connaissances » lors d'une intervention au séminaire de l'INRP sur « l'Enseignement à distance et les nouvelles technologies » organisé en 1988-1989 par B. Dumont.
- (14) Il s'agit des recherches empiriques inspirées de l'ethnométhodologie et de l'interactionnisme symbolique (Goffman, *Façons de parler*, Éd. de Minuit, Paris, 1987) qui analysent ces pratiques sociales spécifiques que sont les échanges verbaux de la vie quotidienne.
- (15) En face-à-face, si le coût moyen pour l'ensemble d'une réunion peut être important, en raison des dépenses fixes liées aux déplacements, le coût de poursuivre la réunion une heure de plus est, le plus souvent très faible. Ce n'est pas le cas pour les téléréunions dont le coût moyen, lié à la mobilisation des technologies, est comptabilisé par heure.
- (16) « Faire un programme de vidéodisque interactif signifie ordonner et structurer (c'est-à-dire monter) un nombre d'informations beaucoup plus important que ce que le spectateur peut réellement voir quand il s'installe pour regarder le programme. Tous les passages ou les branches que le spectateur (participant serait le meilleur mot) peut emprunter dans le matériel mis à sa disposition doivent déjà exister quelque part sur le disque. Des sections entières préenregistrées peuvent très bien ne jamais être utilisées par un spectateur donné ». B. Viola « Y aura-t-il copropriété dans l'espace des données ? Revue **Communications**, Paris, Le Seuil, n° 48, 1990.
- (17) On sait que l'Open University a cherché à organiser un consortium d'universités ouvertes pour assurer la diffusion de sa propre production, qu'elle enseigne en Belgique et en France où elle fait passer des examens à des gens qui suivent des cursus en anglais, et qu'elle vient de prendre unilatéralement la décision de créer une formation sanctionnée par un diplôme européen.



NOTE DE SYNTHÈSE

L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches

La question de l'éducation morale à l'école donne lieu fréquemment aujourd'hui à des attitudes sceptiques, critiques ou ironiques. Il y a à cela plusieurs raisons. La première raison tient à la morale elle-même et aux propriétés paradoxales du discours moral. Le cynique a beau jeu de faire observer que la morale est « introuvable » : une telle observation échappe par nature à toute réfutation. Et en admettant même que l'exigence morale constitue une donnée universelle et indépassable de la conscience, on peut douter qu'elle puisse faire l'objet d'un discours logiquement consistant. Souvenons-nous à ce propos de l'avertissement de Wittgenstein, dans sa **Conférence sur l'éthique** : « Tout ce à quoi je tendais — et, je crois, ce à quoi tendent les hommes qui ont une fois essayé d'écrire ou de parler sur l'éthique ou la religion — c'était d'affronter les bornes du langage. C'est parfaitement, absolument, sans espoir de donner ainsi du front contre les murs de notre cage. Dans la mesure où l'éthique naît du désir de dire quelque chose de la signification ultime de la vie, du bien absolu, de ce qui a une valeur absolue, l'éthique ne peut pas être science. Ce qu'elle dit n'ajoute rien à notre savoir, en aucun sens. Mais elle nous documente sur une tendance qui existe dans l'esprit de l'homme, tendance que je ne puis que respecter profondément quant à moi, et que je ne saurais sur ma vie tourner en dérision » (1992, p. 155).

Une autre raison qui rend aujourd'hui difficile de parler d'éducation morale à l'école relève davantage de considérations pédagogiques. Quand bien même la morale ne se réduirait pas à une illusion de la conscience, à une construction idéologique ou à une expérience indicible, qu'est-ce qui justifierait qu'on puisse ou qu'on doive enseigner une telle chose ? Platon, au début du **Ménon** (70 a), se demande « si la vertu peut s'enseigner, ou si elle ne le peut pas et ne s'acquiert que par la pratique ; ou enfin si elle ne dépend ni de la pratique ni de l'enseignement, et si elle se trouve dans les hommes naturellement, ou de quelque autre manière ». La question demeure totalement actuelle. Elle est au cœur du débat contemporain sur l'éducation

morale. Plusieurs questions, plusieurs observations peuvent être formulées à ce propos.

Une première objection contre l'idée d'éducation morale consiste à dire que la moralité appartient nécessairement à la sphère la plus intime, la plus irréductiblement individuelle de l'expérience humaine, qu'elle s'identifie à la personne comme foyer autonome de jugement et de décision et ne peut de ce fait faire l'objet d'un processus d'enseignement venu de l'extérieur. Vouloir susciter ou développer chez quelqu'un, par n'importe quel moyen et que ce soit dans un cadre scolaire ou non scolaire, une disposition à la moralité serait en quelque sorte une entreprise auto-contradictoire, dont les résultats iraient forcément à l'encontre du but escompté. Un autre argument parfois avancé aujourd'hui revient à se demander s'il n'y aurait pas une espèce d'incompatibilité pratique entre un projet d'éducation morale et la situation culturelle « objective » des sociétés contemporaines (ou du moins de celles d'entre elles qui seraient entrées dans la phase de la « postmodernité »), caractérisées par la disparition des croyances religieuses et la désintégration des modèles normatifs traditionnels, la montée irrésistible de l'individualisme, la négation cynique des valeurs, la double emprise de l'utile et du futile sur toutes les entreprises individuelles et collectives. Une troisième thèse portera moins sur la possibilité d'une éducation morale en général que sur sa mise en œuvre dans un cadre scolaire. Elle repose sur l'idée qu'il n'y a pas de définition universelle et rationnelle possible de la moralité, que celle-ci est affaire d'opinion, variable selon les époques, les groupes sociaux, les traditions religieuses, les attitudes culturelles, les choix idéologiques ou philosophiques, et que dès lors qu'on vit dans une société laïque et libérale, c'est-à-dire qui accepte comme une donnée irréductible (et ne se contente plus de tolérer comme un mal provisoire) le pluralisme des affiliations, des postulations et des valeurs, il ne saurait pas plus y avoir de « morale d'école » que de « morale d'État ». L'école devrait donc être déchargée de toute responsabilité en matière d'éducation morale pour se concentrer sur ce qui devrait être considéré comme sa vocation la plus évidente et la plus universelle, à savoir la transmission des savoirs positifs et des compétences cognitives les plus générales, la formation intellectuelle des individus. On reconnaît là bien sûr une conception qui a su trouver des porte-parole brillants et parfois péremptoirs dans le débat sur l'enseignement en France depuis les années quatre-vingt, mais qui peut apparaître aussi dans d'autres pays (Bereiter, 1973).

De ce scepticisme à l'égard de l'éducation morale scolaire témoigne sans doute le fait qu'en France, depuis les années soixante, c'est-à-dire depuis que les « sciences de l'éducation » ont travaillé à se constituer comme discipline universitaire autonome, cette question ne semble guère avoir retenu l'attention des théoriciens et des chercheurs. Les travaux empiriques sur la morale scolaire explicite ou implicite et sur le rôle de l'école dans le développement moral de l'enfant sont demeurés rares, la réflexion théorique s'est peu développée, abordant le plus souvent le sujet de manière oblique, allusive ou négative. Ainsi la discontinuité apparaît totale avec l'époque et avec l'œuvre d'un penseur tel que Durkheim, qui toute sa vie fut préoccupé par la morale et par la question de son enseignement. Les choses sont-elles en train de changer ? Certaines parutions récentes pourraient le laisser croire (Ministère de l'éducation nationale, 1981, Legrand, 1991 a, Reboul, 1992). D'ailleurs il ne semble pas que le même discrédit théorique, le même malaise pédagogique s'observent dans tous les pays. Une étude comparative internationale s'imposerait. En ce qui concerne au moins le monde anglo-saxon, force est de constater la permanence et la qualité d'une tradition de réflexion

et de recherche sur la question de l'éducation morale, comme en témoigne l'existence de périodiques spécialisés (comme l'excellent **Journal of Moral Education**, qui existe depuis 1971), sans parler de la richesse des moissons bibliographiques régulièrement disponibles sur le sujet (Leming, 1983 a, 1983 b). Dans ce contexte, l'objet de la présente étude est avant tout de rassembler une information à partir de sources anglophones et francophones, de contribuer à une confrontation des approches et à une clarification des perspectives théoriques.

Plusieurs spécifications sont cependant nécessaires. Premièrement, c'est de l'éducation morale en contexte scolaire qu'il s'agira ici et non de l'éducation morale en général. On peut considérer que dans la plupart des sociétés la famille demeure l'agent essentiel d'une telle éducation, et que d'autres instances que l'école y contribuent. Celles-ci ne nous intéresseront ici cependant que dans leurs relations éventuelles avec l'école.

Deuxièmement, il s'agira bien des contenus moraux et non pas des « fondements éthiques » de l'enseignement. L'expression « éducation morale » ne devrait-elle pas être considérée comme un pléonasse, le concept même d'éducation n'est-il pas essentiellement, foncièrement, un concept moral ? On sait que ce type d'interrogation occupe une place importante dans la philosophie de l'éducation anglo-saxonne (Daveney, 1973). Que l'idée d'éducation comporte nécessairement une composante normative en ce qu'elle suppose de vouloir introduire l'individu à une sphère d'activités « intrinsèquement valables » (« worth while ») par des moyens moralement acceptables (excluant par principe la violence, la manipulation ou le mensonge), c'est ce que souligne par exemple Peters (1963, 1965, 1966, 1967, 1970). Mais il n'empêche que la sphère de la moralité proprement dite paraît correspondre à quelque chose de plus spécifique. Les définitions de la morale abondent. Sans entrer dans la querelle très « verbale » entre morale et éthique (une distinction très fluctuante à l'intérieur du lexique d'une même langue et difficilement transposable d'une langue à l'autre), on retiendra surtout des contributions récentes la tension entre des définitions « formalistes », comme celle de Hare (1952) en Grande-Bretagne (qui analyse le langage moral et retient trois propriétés essentielles des énoncés moraux qui sont le fait d'être prescriptifs, de prévaloir sur toutes les autres considérations et de prétendre à l'universalité) et des définitions centrées davantage sur le contenu des devoirs ou des vertus, par exemple le fait de chercher à procurer le plus de bonheur possible au plus grand nombre de gens possible, selon la maxime utilitariste (Baier, 1973). Plus simplement, ne pourrait-on pas dire avec Musgrave (1978, p. 22) qu'il y a morale là où sont posés des principes susceptibles de régir nos choix d'action dans les situations où ces choix impliquent des conséquences pour autrui ? C'est reconnaître la dimension de choix autonome que suppose l'idée de moralité et aussi l'idée de la prise en considération d'autrui, c'est-à-dire l'exigence d'avoir à surmonter notre égoïsme spontané. Ce qui suppose, semble-t-il une troisième composante sans laquelle on ne peut guère parler d'acte moral, à savoir la composante d'effort et de contrôle sur soi-même.

Une autre distinction qui paraît devoir être faite ici est celle entre contenus moraux et enjeux éthiques de l'enseignement. C'est une chose de se demander si et comment l'école peut enseigner la morale (ou une morale), c'en est une autre (même si elle ne peut être considérée comme sans rapports avec la précédente) de se demander si et dans quelle mesure le fonctionnement d'un système éducatif ou la mise en œuvre d'activités péda-

gogiques peuvent obéir à des exigences éthiques telles que la transparence, la justice ou le respect des personnes. Cette question appellerait une étude spécifique, nourrie de tous les travaux et de tous les débats anciens ou actuels sur les méthodes pédagogiques, l'autorité magistrale et l'autonomie de l'élève, les rapports entre enseignement et endoctrinement, les problèmes de l'évaluation et de la sélection, la question de l'inégalité des chances, de la distribution des ressources éducatives et de l'évolution des structures scolaires, et plus généralement toute la problématique des enjeux de justice de la scolarisation (Barrow, 1975 ; Dérouet, 1992 ; Forquin, 1991 ; Fourez, 1985 ; Goodlad, Soder et Sirotnik, 1990 ; Meirieu, 1991 ; Nash, 1991 ; Strike et Egan, 1979 ; Thévenot, Joncheray et al., 1991).

Dernière spécification enfin : l'accent sera mis ici sur certaines approches théoriques de l'éducation morale à l'école, plutôt que sur des travaux historiographiques ou empiriques ou sur la littérature pédagogique destinée à servir directement de support à la formation professionnelle ou au travail des enseignants. Plusieurs niveaux de théorisation peuvent cependant être distingués : celui dit des « grandes théories » à statut « paradigmatique » (parmi lesquelles on retiendra principalement ici celles de Durkheim et de Kohlberg), celui des approches pédagogiques « à moyenne portée » (comme par exemple la théorie dite de la « clarification des valeurs » aux États-Unis), celui enfin des thèmes ou domaines de réflexion ou de recherche plus particuliers (comme par exemple l'opposition entre morale scolaire explicite et implicite ou la question de la discipline et des sanctions).

SCOLARISATION ET MORALISATION : MORALE EXPLICITE OU IMPLICITE

La « moralisation » de l'enfant est-elle la fonction principale de l'école ? Cette « moralisation » a-t-elle seulement pour but ou pour effet de faciliter le travail pédagogique en assurant un maintien de l'ordre minimal dans la classe ? Ou bien s'agit-il de former en profondeur la personnalité morale de l'enfant, de promouvoir ou de faciliter son développement moral ? Que faut-il entendre par « morale scolaire » ? En quoi celle-ci consiste-t-elle ? Dans quelle mesure varie-t-elle selon les époques, les pays, les niveaux et contextes d'enseignement, les idéologies et doctrines pédagogiques, la personnalité des enseignants ou la formation qu'ils ont reçue, les caractéristiques des publics d'élèves ? Cette morale de l'école est-elle en continuité ou en rupture avec la morale qui prévaut (ou les morales qui prévalent) dans les milieux non scolaires et au niveau de la société globale ? Peut-on distinguer morale scolaire, morale civique, morale sociale, morale religieuse, morale générale ou « fondamentale » ? Telles sont quelques unes des questions qui paraissent sous-tendre aujourd'hui le travail de réflexion des théoriciens et des chercheurs sur la question de l'éducation morale à l'école.

Que la « moralisation » de l'enfant constitue une fonction essentielle, voire la fonction essentielle de la scolarisation, c'est ce qui ressort d'une étude historique et sociologique comme celle que Guy Vincent a consacrée à l'école primaire française (1980). L'éducation existe dans toutes les sociétés et des institutions d'enseignement vouées spécifiquement à la transmission de certaines sortes de connaissances et de compétences apparaissent dans bon nombre d'entre elles, depuis la haute Antiquité. Cependant, l'école au sens strict, la forme typiquement scolaire de socialisation est, selon Vincent,

une institution moderne, plus précisément une institution chrétienne moderne. Comme Durkheim le souligne dans *L'évolution pédagogique en France* (1938), l'idée d'enfermement, d'encadrement, d'enveloppement, de façonnement éducatif total de l'individu apparaît avec le christianisme, religion dogmatique, prophétique et « sôtériologique » : le « convict » paléo-chrétien, institution « totale » de formation et de conformation en vue du salut, est le germe et le modèle de toute école au sens moderne. Il faudra attendre cependant l'époque moderne pour que ce modèle s'impose et s'applique dans une perspective d'éducation universelle. De ce point de vue, l'œuvre de Jean-Baptiste de la Salle constitue aux yeux de Vincent une étape décisive. Ici s'affirment vraiment, de manière nouvelle et originale, une doctrine et une pratique de la scolarisation, où la composante intellectuelle et instrumentale des apprentissages semble ordonnée et subordonnée à une perspective de contrôle des âmes et des corps, une perspective d'édification morale. Malgré la différence d'approche et certaines divergences théoriques explicitement reconnues par Vincent, un rapprochement s'impose avec le travail d'investigation et de conceptualisation mené par Foucault (1975) sur le développement, à l'époque moderne, des institutions et dispositifs disciplinaires (écoles, casernes, ateliers, asiles, prisons) destinés à permettre la rationalisation-normalisation des activités et le contrôle « panoptique » des comportements individuels. Rappelons-nous aussi le propos de Kant, dans ses *Réflexions sur l'éducation* (Vrin, éd. 1987, p. 71), selon lequel « l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne » — ce qui, il est vrai, n'exclut nullement pour Kant l'instruction, mais la prépare, la discipline étant cette phase toute négative, mais indispensable, de l'éducation qui consiste à libérer l'homme de son animalité (Moreau, 1988 ; Vincenti, 1992).

Peut-on considérer la période de la Troisième République comme une sorte d'« âge d'or » de la morale scolaire en France ? Quantité de témoignages et nombre d'études convergent pour souligner le caractère central et crucial de la préoccupation morale dans la pensée pédagogique de l'époque (Ognier, 1988). Comme l'écrit Marion dans l'article « Pédagogie » du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1882), « dans l'objet total de la pédagogie, l'éducation morale prime tout le reste ». Et de fait non seulement la morale donne lieu alors à un enseignement spécifique et systématique, inscrit dans les programmes et s'appuyant sur des outils didactiques propres, au moins au niveau de l'école primaire et du primaire supérieur, mais on observe aussi la même coloration, la même imprégnation morales dans toutes les disciplines et dans toutes les activités. La morale semble être ainsi vraiment au cœur et au principe de l'éducation scolaire, à un degré difficilement imaginable aujourd'hui, comme si un abîme nous séparait de cette époque pourtant toute proche chronologiquement. Dans le contexte culturel et politique de la période, la question de la morale est inséparable de la question des valeurs civiques et de la question des valeurs laïques. En fait plusieurs conceptions de la laïcité et de la morale scolaire laïque s'affrontent : celle, très « neutraliste », de Jules Ferry n'est pas celle, plus « spiritualiste », de Ferdinand Buisson, dont se démarquera nettement à son tour celle de Durkheim, dont le rationalisme « fort » tend beaucoup plus à évincer la religion qu'à coexister avec elle (Gautherin, 1991). Comment analyser les changements intervenus dans ce domaine dans le courant du vingtième siècle ? A quel moment, ou plutôt vers quelle période situer la disparition des cours d'éducation morale à l'école élémentaire ? Quels éléments d'information

et d'explication nous apportent l'étude diachronique des programmes et instructions officielles (Legrand, 1991 b), l'analyse de contenu des manuels des différentes disciplines (Dandurand, 1972 ; Fumat, 1984 ; Haddad, 1979 ; Maingueneau, 1979 ; Mollo, 1969 ; Vincent, 1980), l'étude de la littérature pédagogique « savante » ou « militante », les recherches sociologiques sur le corps enseignant, les recherches en matière de sociologie de la culture ou de sociologie des idéologies ? Une question particulièrement « sensible » aujourd'hui est celle des rapports entre éducation morale et éducation civique. Celle-ci peut-elle absorber ou remplacer celle-là ? Le civisme peut-il tenir lieu de morale, le discours sur les droits de l'homme dispense-t-il d'une réflexion sur les devoirs et les vertus ? N'y a-t-il pas une sphère des relations interpersonnelles privées qui relève d'une approche morale irréductible aux questions civiques et aux questions politiques ? Cette sphère peut-elle, doit-elle rester étrangère aux préoccupations et aux obligations de l'école ?

Certaines questions qu'on vient d'évoquer à propos de la France se trouvent aussi présentes dans le débat sur l'éducation morale dans d'autres pays. Du livre de Musgrave **The Moral Curriculum** (1978), qui s'appuie principalement sur des données et des travaux britanniques (cf. Bull, 1969 ; Kay, 1975 ; King, 1969), on retiendra en particulier l'accent mis sur l'évolution des conceptions et des contenus de l'éducation morale depuis le début du siècle. L'ancienne morale était rigide et autoritaire, avec cependant des différences importantes d'accentuation selon les types d'établissements (« public schools », « grammar schools », écoles élémentaires) et l'appartenance sociale des élèves (McIntyre, 1976). L'époque actuelle (depuis au moins les années soixante) est caractérisée par la disparition du consensus sur les valeurs, le pluralisme des codes, l'essor de l'individualisme, une réorganisation de la conception de la morale autour des notions de tolérance et de respect d'autrui. De cette nouvelle approche témoigne par exemple un programme d'éducation morale pour les 13-16 ans mis en place sous l'égide du Schools Council, qui met l'accent avant tout sur l'ouverture à autrui, la qualité des relations interpersonnelles (McPhail, Ungeod-Thomas et Chapman, 1972). Ici il ne s'agit plus de prêcher ni de prescrire, il s'agit de sensibiliser l'enfant par une démarche inductive, concrète, active, il s'agit de le préparer à résoudre de manière personnelle les problèmes moraux qu'il rencontrera dans sa vie. Cette transformation des conceptions et des pratiques en matière de morale et d'éducation morale ne peut-elle pas être mise en rapport avec l'évolution des « codes du savoir scolaire » et le développement de certaines formes de « pédagogie invisible » décrites par Bernstein (1975) comme l'expression des valeurs nouvelles de « personnalisation » et de flexibilité dont seraient porteuses les « nouvelles classes moyennes » dans les sociétés industrielles « avancées » ?

Une partie importante de la recherche et de la réflexion sur l'éducation morale tourne aujourd'hui, particulièrement dans les pays anglo-saxons, autour de la question du « curriculum caché ». L'idée d'un « curriculum moral caché » recouvre en fait plusieurs choses. En un premier sens, elle signifie simplement que s'il y a bien transmission de valeurs et d'attitudes morales dans le cadre des écoles, cette transmission passe davantage par des processus informels ou implicites que par le canal d'une activité explicite et délibérée d'enseignement. C'est de manière indirecte, par ses caractéristiques organisationnelles (Sugarman, 1968), par le biais des contraintes qu'elle impose, des types d'interaction sociale qu'elle favorise, des critères de jugement qu'elle met en œuvre, des routines et des rituels qu'elle entretient que

l'école exercerait une lente et irrésistible action de façonnement et de conditionnement moral sur les individus. Philip Jackson (1968) s'interroge sur les traits caractéristiques de la vie scolaire les plus susceptibles de marquer durablement la personnalité des élèves. Il en identifie trois : le fait de vivre en collectivité dense, avec toutes les contraintes physiques et psychologiques que cela implique, le fait d'être constamment en situation d'évaluation, susceptible d'être loué ou critiqué, et le fait d'être soumis toujours au pouvoir de l'adulte. Ces traits constituent selon lui le vrai « curriculum caché » de l'école, distinct du curriculum officiel constitué par les programmes et les activités pédagogiques délibérément organisées, mais plus important que lui si l'on en juge par le fait que ce sont bien souvent les qualités de soumission et de patience que l'école recherche et récompense plutôt que les qualités de curiosité et d'efficacité intellectuelle. Mais la fonction « moralisatrice » du curriculum caché est ambiguë. Elle ne fait pas l'objet du même type de lecture pour des « fonctionnalistes » comme Dreeben (1967, 1968, 1976) ou Parsons (1959), qui voient dans les situations de scolarisation le support par excellence de l'apprentissage des normes et des valeurs universalistes et méritocratiques caractéristiques des sociétés libérales modernes, et pour des penseurs « conflictualistes critiques » comme Bowles et Gintis (1976), qui voient dans les dispositions et qualités morales que l'école inculque ou privilégie sous couvert de formation et de sélection intellectuelles (par exemple des qualités de ponctualité, d'obéissance, de persévérance) une réponse aux demandes d'un système économique et social essentiellement hiérarchique et inégalitaire. Le terme de « curriculum moral caché » n'a donc pas exactement le même sens dans les deux cas : d'un côté, il s'agit plutôt d'un curriculum implicite, mais qui n'a rien d'honteux, rien de clandestin, et qui peut passer sans cesse, à la faveur de situations de conflit et de crise par exemple ou au contraire à l'occasion de certains rituels de célébration, à l'état explicite, à l'état « conscient » ; de l'autre côté, il s'agit vraiment d'un curriculum occulte, qui vise ou qui tend à développer chez les individus des attitudes de conformisme et de soumission, et qui ne peut perdurer et exercer son « efficace » qu'à condition de rester à l'état occulte, tout dévoilement critique pouvant avoir justement pour effet de le dissoudre. La littérature sur le curriculum moral caché a connu un développement important aux États-Unis dans les années soixante-dix, comme en témoigne la parution d'un recueil intitulé **The Hidden Curriculum and Moral Education** (Giroux et Purpel, 1983). En France, une approche analogue se retrouve à la même époque chez les théoriciens de la « reproduction ». On citera au moins à ce propos la recherche de Grignon sur l'enseignement technique (1971), qui met bien en lumière la surdétermination morale des connaissances et des compétences enseignées ou exigées dans le cadre de la formation des futurs ouvriers. Reconnaissons cependant que s'il y a bien un « curriculum moral caché » de l'école, il ne va pas toujours nécessairement dans le sens de la conformation et de la soumission : l'école façonne l'identité morale des individus selon des voies complexes et en grande partie imprévisibles.

ÉDUCATION MORALE ET SOCIALISATION : LA THÉORIE DE DURKHEIM

Présenter Durkheim dans une étude sur la question de l'éducation morale aujourd'hui ne constitue-t-il pas un anachronisme ? C'est que, comme le souligne Barry Chazan dans un ouvrage sur les approches contemporaines de

l'éducation morale (1985, p. 9), le champ conceptuel des travaux actuels sur ce sujet reste profondément marqué par les apports de Durkheim. On sait que la question de la morale a préoccupé Durkheim toute sa vie et qu'elle traverse toute son œuvre (Karady, 1970). La « Morale » qu'il préparait à la fin de sa vie et dont ne furent rédigés que des fragments (Durkheim, 1920) avait constitué en fait, écrit Mauss (1925, p. 9), « le but de son existence, le fond de son esprit ». Le même témoignage se retrouve chez Davy (1919, 1920). De fait une réflexion sur le phénomène moral est en filigrane dans les œuvres majeures (cf. 1893, 1897, 1912) et se poursuit dans nombre de publications, articles, comptes rendus d'ouvrages, contributions à des discussions (cf. surtout 1887, 1898, 1905, 1906, 1908, 1909, 1910, 1911, 1914) ou dans des cours publiés à titre posthume (1925, 1938, 1950), parmi lesquels une place toute particulière revient à celui consacré spécifiquement, tant à Bordeaux qu'à Paris, à l'éducation morale (1925, d'après un cours de 1902-1903).

Pour Durkheim, la question de savoir si la morale est possible est bien évidemment une fausse question. La morale n'a pas besoin en effet d'être déduite ou construite, elle existe comme un fait empiriquement observable dans la vie des sociétés, du fait que tout groupe humain est régi par des règles qui délimitent le permis et le défendu, ce qui peut être approuvé et ce qui doit être réprouvé. C'est en effet avant tout sous la forme de règles, lesquelles s'imposent aux individus avec la même force que des nécessités matérielles, que se manifeste le fait moral. « La morale est un système de règles d'action qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut agir dans des cas donnés ; et bien agir, c'est bien obéir » (1925, p. 27). Ou encore : « c'est comme autant de moules, aux contours arrêtés, et dans lesquels nous sommes tenus de couler notre action » (ibid., p. 30). Qu'est-ce qui distingue cependant les règles morales des autres sortes de règles, par exemple celles qui sont mises en œuvre dans les pratiques techniques ? Essentiellement leur caractère impératif, le fait qu'on doive leur obéir inconditionnellement, indépendamment de toute considération des conséquences pratiques qu'entraînerait leur violation, comme cela peut être le cas par exemple pour des règles d'hygiène ou des prescriptions d'emploi d'un outil (cf. surtout 1906). On est bien ainsi à la fois dans une conception rigoriste et anti-utilitariste qui rappelle la tradition kantienne (le devoir s'impose absolument) et dans une approche positive, voire « positiviste » (les règles morales sont des faits du monde social, assimilables à des phénomènes naturels et relevant des mêmes méthodes d'analyse).

A force d'être répétée dans tous les textes, l'affirmation de Durkheim selon laquelle « les faits moraux sont des faits sociaux » finit par passer pour une évidence. Comme le montre Steven Lukes (1973, chap. 21), cette thèse ne va pourtant pas de soi et peut être entendue de plusieurs façons. En un premier sens, elle signifie que les faits moraux **varient** avec les contextes sociaux : s'il y a partout des règles assorties de sanctions qui régissent les comportements individuels, ces règles et ces sanctions ne sont pas les mêmes selon les époques, les types de sociétés, les institutions, les groupes, les situations. Dans cette variabilité dans l'espace et dans le temps Durkheim croit pouvoir trouver une preuve de la nature essentiellement sociale de la morale (cf. par exemple 1925, p. 99), la même chose valant d'ailleurs, on le sait, pour l'éducation. Une deuxième façon d'interpréter la relation entre moralité et société consiste à dire que l'existence sociale est la condition de possibilité de l'existence morale : il ne peut pas y avoir de moralité là où il n'y a pas de société, on ne peut pas être moral dans la solitude (cf. par exemple

1906, éd. 1974, p. 71 : « la morale commence là où commence la vie en groupe » ; et 1925, p. 68 : « le domaine de la morale commence là où commence le domaine social ». Troisièmement, on peut dire aussi que la morale est de nature sociale au sens où une action ne peut être dite morale, selon Durkheim, que dans la mesure où elle poursuit des fins essentiellement sociales, c'est-à-dire impersonnelles ou encore « supra-individuelles » (1925, p. 68), des fins qui transcendent les buts ou les intérêts particuliers d'un individu ou d'un ensemble d'individus. « Agir moralement, c'est agir en vue d'un intérêt collectif » (ibid.). « On ne saurait donc voir dans le sacrifice, le dévouement inter-individuel, le type de l'acte moral », précise Durkheim (ibid., p. 67). Formulations à coup sûr brutales, qui peuvent paraître en opposition avec une certaine tradition morale occidentale « personnaliste » (laquelle enracine l'exigence éthique dans l'expérience de l'intersubjectivité, la relation avec autrui « en deuxième personne »), mais qui ne devraient pas nous faire oublier l'insistance de Durkheim et la profondeur de sa réflexion sur la place de l'individualisme dans les sociétés contemporaines et l'importance morale du principe de respect de la personne humaine (cf. par exemple 1898, 1914, 1925, 1950). En quatrième lieu, on dira qu'une action est morale dans la mesure où elle est motivée par des sentiments sociaux, c'est-à-dire altruistes plutôt qu'égoïstes. Ernest Wallwork (1985) insiste sur cette dimension émotionnelle de la morale durkheimienne. Pour Durkheim en effet, « tout homme a un penchant naturel pour son semblable » (1887, p. 121), qui se manifeste dès les origines de l'humanité et sans lequel il n'y aurait pas de vie sociale possible. Ainsi les tendances altruistes constituent pour Durkheim (au même titre que les tendances égoïstes) une donnée anthropologique première et irréductible, sur laquelle se fonde la possibilité d'une éducation morale (cf. par exemple 1925, quatorzième leçon). Enfin, en dernier lieu, on peut considérer aussi qu'une action est morale dans la mesure où elle correspond aux valeurs morales et aux idéaux moraux qui prévalent dans une société à un moment donné. Plusieurs commentateurs (Davy, 1920 ; Wallwork, 1972 ; Lukes, 1973 ; Pickering, 1979) soulignent à ce propos l'évolution intervenue dans la pensée de Durkheim, passé d'une définition de la morale en termes d'obligations et de règles régissant les pratiques à une réflexion sur les représentations, les idéaux, les valeurs. Cette évolution se traduirait en particulier dans le dernier texte de Durkheim (1920) à travers la distinction qui est proposée entre la science de la morale, qui s'efforce d'atteindre les préceptes moraux d'une société « dans leur pureté et leur impersonnalité » (p. 96), et la science des mœurs ou « physique des mœurs », qui étudie les pratiques morales réelles des individus, « la façon dont l'homme moyen applique les règles de la morale », c'est-à-dire encore la morale sous sa forme « dégradée, mise à portée de la médiocrité humaine » (ibid.).

C'est sans doute dans **L'éducation morale** (1925) que la conception durkheimienne de la moralité se trouve présentée avec le maximum de clarté didactique. Trois éléments essentiels constituent selon Durkheim la moralité : l'esprit de discipline, l'attachement aux groupes sociaux, l'autonomie de la volonté. La discipline implique à la fois l'idée de régularité (partout la morale comporte une composante d'habitude) et l'idée d'autorité c'est-à-dire d'un ascendant exercé par une instance ressentie comme supérieure. Ainsi partout les règles morales s'imposent de manière catégorique, indépendamment de toute considération des conséquences de l'action : la morale n'est pas la prudence. C'est pourquoi Durkheim peut souligner, comme on le voit en particulier dans une conférence donnée en 1910 à l'école normale d'Auteuil et reproduite récemment (1992), l'incommensurabilité des valeurs morales par

rapport à toutes les autres sortes de valeurs : les biens moraux ne peuvent pas être mis en balance avec quoi que ce soit, comme peuvent l'être les intérêts de l'hygiène et ceux de l'industrie, ceux de la science et ceux de l'art, ils sont séparés de tout le reste par une distance infinie, apparaissant ainsi comme une sorte de version moderne et laïque de l'absolu. Mais en l'absence de Dieu qui peut ainsi charger l'homme d'obligations catégoriques ? La voix impérieuse et profonde que nul ne peut faire taire et dont personne ne peut prétendre qu'il n'entend pas les messages, c'est bien sûr, pour Durkheim, l'expression de la société. C'est la société qui parle lorsque parle en nous la conscience morale et nous sommes soumis à cette autorité qui nous surplombe, nous enveloppe et nous pénètre comme la créature est assujettie à son Créateur.

Mais si la société requiert ainsi le respect et l'obéissance, il est vrai aussi qu'elle appelle la gratitude et l'amour. Mère nourricière autant que père législateur, elle nous fournit tous les bienfaits de la civilisation, toutes les ressources dont nous dépendons, toutes les richesses dont nous jouissons. Telle est la source profonde de nos tendances altruistes, la raison et la justification ultimes de l'attachement aux groupes sociaux qui constitue pour Durkheim le contenu substantiel de toute moralité (alors que l'esprit de discipline en représente plutôt l'aspect formel) : il faut que le principe « obligatoire », comme dirait Jacques Henriot (1967), apparaisse en même temps comme une chose éminemment bonne et désirable. On oppose souvent les morales du devoir (ou morales « déontologiques ») aux morales du bien ou de la valeur (morales « axiologiques »). Durkheim souligne au contraire (cf. par exemple 1925, p. 110) la parfaite complémentarité des deux aspects, qui découlent l'un et l'autre de la nature essentiellement sociale de la morale (cf. Isambert, 1990). Reste à savoir cependant quels sont ces groupes qui, à la différence des individus singuliers, méritent attachement et dévouement. Pour Durkheim, les trois principaux sont la famille, la patrie et l'humanité. Dans les sociétés modernes, les fins domestiques tendent sans doute à être subordonnées aux fins nationales, parce que la patrie constitue un groupe social d'un ordre plus élevé que la famille. Quant à l'humanité, elle ne constitue pas (ou pas encore ?) un groupe organisé. Cependant on peut concevoir aujourd'hui des fins morales plus hautes que les fins nationales : le cosmopolitisme constitue, en même temps que l'individualisme, une tendance « normale » du développement des sociétés. « Plus on s'avance dans l'évolution, et plus l'on voit l'idéal poursuivi par les hommes se détacher des circonstances locales et ethniques, propres à tel point du globe ou à tel groupe humain, s'élever au dessus de toutes ces particularités et tendre vers l'universalité » (1950, éd. 1990, p. 107).

A coup sûr, la façon dont Durkheim conçoit l'autonomie de la volonté morale est paradoxale. Cette autonomie n'a rien à voir avec celle de Kant ni d'ailleurs avec celle de Piaget (1932) : elle n'est pas un principe de libre arbitre, un pouvoir d'auto-détermination, mais tout au plus une capacité de compréhension et d'acceptation intelligente de la réalité. Pour Durkheim, l'autonomie morale réside avant tout dans le fait d'agir conformément à des règles dont on connaît les justifications rationnelles : c'est obéir à bon escient, en toute connaissance de cause, avec un esprit qui consent. C'est pourquoi Durkheim insiste tant sur le fait que dans les sociétés contemporaines l'éducation morale est appelée de plus en plus à prendre la forme d'un enseignement rationnel, à faire appel à l'intelligence, à l'esprit d'analyse, à la réflexion. Il s'agit en somme de « faire comprendre à l'enfant, non seulement quels sont ses devoirs, mais quelles sont les raisons de ses devoirs » (1925,

p. 138). Une telle approche rationnelle n'est évidemment pas possible dans le cadre d'une morale religieuse, qui repose sur l'imposition de vérités révélées et l'acceptation du mystère. Elle constitue au contraire pour Durkheim un trait distinctif de la morale laïque, un trait qui fait de cette morale non pas une copie appauvrie ou affadie (parce que privée de tout élément mythique ou symbolique) des morales traditionnelles, mais une configuration radicalement nouvelle, cohérente et « pleine », destinée à supplanter ses rivales. Dira-t-on que cette rationalisation de la morale (cf. 1905, 1908, 1909, 1910, 1925) ne peut que conduire à sa désacralisation, à sa délégitimation et finalement à sa destruction ? Il est vrai pour Durkheim que toute morale a besoin d'être fondée et que les croyances religieuses ou métaphysiques ont pu jouer ce rôle fondateur pendant des millénaires. Mais il s'agissait d'un fondement mythique, d'un fondement illusoire. La science des faits sociaux peut, elle, conférer à la morale un vrai fondement, en démontrant la nécessité des règles pour la survie des groupes et l'importance de la solidarité. Dira-t-on que cette justification positive et profane ne peut que dépouiller la morale « de cette majesté qui est en elle » et sans laquelle elle ne dispose plus d'aucun pouvoir sur les consciences individuelles ? Mais, précisément, le postulat fondamental de Durkheim est qu'il est possible « d'expliquer cette majesté, d'en donner une expression purement scientifique, sans la faire évanouir, sans même la diminuer » (1925, p. 139). Reconnaissons-le, on se trouve là au cœur de la thèse durkheimienne, le lieu d'où se distribuent toutes les lumières et toutes les obscurités, car la question cruciale demeure, qu'aucune lecture ne peut esquiver (cf. par exemple Gurvitch, 1937 ; Henriot, 1967 ; Lukes, 1973 ; Pickering, 1979) : comment une science positive peut-elle conduire à justifier ou à préférer quoi que ce soit ?

Quelles peuvent être les applications ou les implications pédagogiques de la théorie durkheimienne de la moralité ? A cette question est censée répondre surtout la deuxième partie de **L'éducation morale**, intitulée « Comment constituer chez l'enfant les éléments de la moralité ». Selon Durkheim, plusieurs traits du caractère de l'enfant le prédisposent à la moralité : son besoin d'ordre et de régularité, sa réceptivité aux suggestions, ses tendances spontanément altruistes. Durkheim revient longuement dans cette partie sur l'esprit de discipline et développe une théorie originale de la pénalité scolaire. Pour lui, la discipline scolaire est beaucoup plus qu'un instrument de régulation des activités ou une technique du maintien de l'ordre au sein des établissements et des classes : elle a une portée directement éducative, elle constitue un support irremplaçable pour la construction de l'identité morale de l'enfant parce qu'elle repose sur une intériorisation de la règle et que son ressort véritable doit moins être la crainte du maître que le respect de la loi (loi à laquelle le maître lui-même est soumis et qui lui confère toute autorité). Ainsi Durkheim conçoit la discipline comme la forme proprement scolaire de la moralité, la forme de moralité propre à cette société particulière qu'est la classe, plus impersonnelle, moins chargée d'affectivité que la morale domestique (le rapprochement s'impose ici avec la pensée d'Alain), mais aussi moins sévère et moins abstraite que la morale civique, à laquelle pourtant elle prépare l'enfant. Il importe donc, affirme Durkheim, « de réagir contre l'espèce de discrédit dans lequel tend à tomber la discipline depuis un certain nombre d'années » (1925, p. 173), car cet ébranlement porte atteinte à la moralité publique dans une de ses sources vives.

Les punitions scolaires ont-elles essentiellement une fonction d'expiation, de réparation, de dissuasion ? Avant tout, une fonction de manifestation, on dira presque d'ostentation : il s'agit de montrer, de faire voir, d'attester sans

équivoque possible qu'aux yeux de l'institution la règle est toujours la règle, qu'elle reste en vigueur malgré l'offense dont elle a été l'objet et mérite toujours le même respect. C'est pourquoi l'essentiel de la peine réside dans la réprobation encourue, dans le blâme exprimé et non pas dans la souffrance infligée, qui ne peut être qu'un corollaire ou une conséquence, et doit rester purement morale (le double sens du terme étant d'ailleurs ici significatif). Ce qui veut dire aussi qu'elle doit exclure aussi bien la brutalité impulsive que la froideur « comptable ».

Quel peut être le rôle du milieu scolaire dans l'éducation morale de l'enfant ? Durkheim souligne qu'en entraînant l'enfant dans une vie collective différente de la vie domestique l'école peut contribuer à faire renaître l'esprit d'association à une époque où s'affaiblissent les corps intermédiaires et les liens communautaires et où triomphe l'individualisme. Une classe est en effet assimilable à un être personnel, doué d'une identité, d'un « esprit » spécifiques, et auquel le maître peut, par des moyens divers (recours occasionnel à des récompenses ou à des sanctions collectives, « bilan moral » collectif périodique, documents gardant des traces des différentes générations d'élèves, développement de ces véritables « écoles de vertus civiques » que sont les œuvres post-scolaires) contribuer à donner cohérence et stabilité.

La question se pose enfin de savoir comment les contenus intellectuels des enseignements délivrés au sein des écoles peuvent contribuer à l'éducation morale. La morale peut-elle et doit-elle constituer une « matière scolaire », doit-elle donner lieu à un enseignement spécifique, ayant ses programmes et ses horaires propres, au moins au niveau de l'école primaire ? Il est frappant que Durkheim, pourtant très attentif au monde scolaire et très intéressé par les problèmes pédagogiques, ne traite de cette question ni dans ses cours sur l'éducation morale (1925) ni dans sa conférence de 1910 sur l'enseignement de la morale à l'école primaire (1992). En revanche, il développe dans **L'éducation morale** une réflexion originale, dont on retrouve d'ailleurs des échos dans **L'évolution pédagogique en France** (1938), sur les implications morales des enseignements scientifiques, littéraires et historiques. Sur le premier point, son approche est très peu « conventionnelle ». Bien loin de reprendre les discours souvent entendus sur les vertus scientifiques, l'honnêteté, la rigueur et l'amour de la vérité, il aborde la question de manière très indirecte et sous un angle quasi épistémologique. Il traite avant tout des sciences expérimentales, dans lesquelles il voit un antidote contre les tentations « déductivistes » et le rationalisme abusivement simplificateur de l'esprit français « cartésien » et une propédeutique nécessaire à l'appréhension du monde social comme monde complexe, irréductible à toute interprétation individualiste. A coup sûr, la portée morale de la culture littéraire et esthétique est moins évidente aux yeux de Durkheim que celle de la culture scientifique. Certains jugements portés par Durkheim ne sont pas sans rappeler le sévère verdict de Platon à l'encontre des poètes dans **La République**. Si le beau nous arrache à nous-mêmes et peut ainsi nous préparer très indirectement à la vie morale, il faut reconnaître surtout qu'il nous arrache au monde réel et que cela constitue pour Durkheim un danger moral majeur. L'art appartient fondamentalement au monde du jeu, alors que la morale est « ce qu'il y a de plus sérieux, de plus grave dans la vie sérieuse » (1925, p. 313). C'est pourquoi « là où la moralité doit à la culture esthétique ses principales assises, elle se dissipe et s'évapore, pour ainsi dire, en purs jeux de l'imagination » (ibid., pp. 311-312). On sait de même que dans **L'évolution pédagogique en France** Durkheim reproche à l'éducation humaniste de la Renaissance

de couper l'enfant de la vie réelle, de développer chez les individus le désir frivole de la gloire littéraire et de ramener le monde aux idéaux d'une civilisation pré-chrétienne qui ignorait la morale du devoir. Un tel point de vue met certainement Durkheim en opposition avec toute une tradition philosophique et pédagogique qui voit dans le beau une image du bien et conçoit la culture esthétique et littéraire comme un facteur de développement ou d'affinements des sentiments moraux. Si on considère enfin la question des enseignements historiques, on ne s'étonnera pas de trouver chez Durkheim une insistance sur leur portée morale et civique. Il existe une conscience collective « qu'il faut faire passer dans l'âme de l'enfant » (1925, p. 318) et c'est là une opération qui ne peut être abandonnée au hasard. L'enseignement de l'histoire contribue directement à mettre l'enfant en contact avec l'esprit collectif de son pays. Il constitue en cela bien entendu une école de patriotisme, mais qui n'exclut nullement, du moins dans la tradition intellectuelle française, une ouverture vers l'universel.

PIAGET CRITIQUE DE DURKHEIM

Parmi toutes les lectures qui ont été proposées de la théorie durkheimienne de l'éducation morale, celle de Piaget (1932, rééd. 1969) demeure l'une des plus profondes et des plus éclairantes. Elle rend compte de ce qu'il y a d'admirable dans cette doctrine, « si belle en son accent de parfaite sincérité » (éd. 1969, p. 273), mais elle va droit aussi à l'essentiel dans la critique radicale qu'elle en propose. Avec Durkheim et Piaget, on est bien en fait en présence de deux « paradigmes » inconciliables. Rappelons brièvement les données sur lesquelles s'appuie Piaget pour étayer sa critique. C'est bien de la morale, de la règle morale et de l'accès aux règles qu'il est question chez les deux auteurs. Mais qu'est-ce qu'une règle, d'où viennent les règles qui régissent les relations interpersonnelles et la vie sociale, pourquoi les respecte-t-on, pourquoi certaines infractions sont-elles sanctionnées, qu'est-ce qu'une règle juste, qu'est-ce qu'une sanction juste ? Piaget part de l'observation d'enfants jouant aux billes dans la rue, ou de réponses fournies à des questions simples portant sur les faits et méfaits de la vie ordinaire, objets cassés, désobéissances, larcins, mensonges, punitions. De cette investigation dans le monde de l'enfance ressort une moisson de résultats importants et inattendus. C'est ainsi qu'est mise en évidence l'existence de véritables « stades » dans la formation du jugement moral, parallèlement aux stades qui caractérisent le développement des opérations intellectuelles (Lee, 1971). Cette évolution par étapes se manifeste par exemple dans les règles mises en œuvre au cours des jeux (passage d'un stade « égocentrique » à un stade « coopératif », avec une codification croissante) et dans la formulation et la justification des règles (d'abord ignorées, puis posées comme intangibles car émanant d'une autorité adulte extérieure, puis perçues comme construites pour les besoins du jeu, et donc éventuellement modifiables par consensus). De même l'enfant passe d'une conception « objective » de la culpabilité (qui mesure la gravité d'une faute à l'ampleur de ses conséquences matérielles) à une conception « subjective » (qui met l'accent sur l'intention plus que sur les résultats), et d'une conception « expiatoire » de la punition (châtier le coupable par tous les moyens) à une conception « motivée » (la punition doit avoir un rapport avec le délit) et « réciproque » (elle fait supporter au coupable les conséquences directes de ses actes). De tout cela ressort, selon Piaget, une

opposition fondamentale entre deux sortes de morales : une morale de la contrainte (hétéronomie, responsabilité objective, sanctions expiatoires, justice rétributive, respect unilatéral) et une morale de la coopération (autonomie, responsabilité subjective, sanctions « par réciprocité », justice distributive, respect mutuel). En fait, c'est moins d'une opposition qu'il s'agit que d'une succession dans le temps : la morale de la coopération est inscrite dans le développement normal de l'enfant, elle se construit à travers ses interactions naturelles avec son environnement, parmi lesquelles les activités ludiques, la relation avec d'autres enfants dans le cadre du jeu occupent une place privilégiée. Il s'ensuit d'importantes conséquences pédagogiques, à savoir que les « méthodes actives » et ce que Piaget appelle le « self-government », qui misent sur la curiosité de l'enfant, sa sociabilité, son besoin d'expression et de coopération, devraient constituer un bien meilleur support pour le développement moral de l'enfant que les méthodes « impositives » et coercitives, qui ne peuvent que le maintenir dans une sorte d'état d'immaturation et d'irresponsabilité. On reconnaît là l'inspiration de l'« éducation nouvelle », et un rapprochement peut être fait avec par exemple l'approche proposée par Dewey (1909, 1960 ; Gouinlock, 1971). Cette conception met en tout cas Piaget en opposition totale avec Durkheim.

En fait, pour Piaget, tout le problème vient de l'espèce de vision « substantialiste » et « absolutiste » que Durkheim développe de la société : il fait de la société un tout, un être, une sorte de super-individu, alors que, dit Piaget dans un langage très « bachelardien », « il n'y a que des relations, qui doivent être étudiées parallèlement du dedans et du dehors (sans conflit possible entre la psychologie et la sociologie) et dont les combinaisons toujours inachevées ne sauraient être identifiées à des substances permanentes » (p. 291). De ce fait, hypostasiant la société, Durkheim ignore non seulement l'individu, mais le social lui-même, qui est par essence interaction et coopération. Et il ignore surtout l'enfant et toute une dimension du monde de l'enfance, qui est celle des relations entre les pairs et celle du jeu. Il exclut le jeu de l'école sous le prétexte que le jeu n'est pas la vraie vie, mais il ne voit pas que le jeu est lui-même une école, souvent bien plus efficace que l'autre, parce que beaucoup plus directement en prise sur la réalité naturelle du développement. Ce faisant, il enferme l'enfant dans une morale de l'hétéronomie et de la dépendance. « Là où nous voyons une lutte entre deux morales et entre deux types de relations sociales, Durkheim affirme l'unité de tous les faits moraux et de tous les faits sociaux, précise Piaget. Certes, mieux que quiconque, Durkheim a compris les raisons sociologiques profondes du conflit entre la morale indépendante et la morale transcendante, mais, là où nous croyons que la première est préparée par la solidarité des enfants entre eux et que la seconde procède de la contrainte adulte sur l'enfant, Durkheim considère toute morale comme imposée par le groupe à l'individu et par l'adulte à l'enfant. Au point de vue pédagogique par exemple, là où nous verrions dans « l'école active », le **self-government** et l'autonomie de l'enfant, le seul processus d'éducation menant à la morale rationnelle, Durkheim défend une pédagogie qui est un modèle d'éducation traditionaliste et compte sur des méthodes foncièrement autoritaires, malgré tous les tempéraments qu'il y a mis, pour aboutir à la liberté intérieure de la conscience » (p. 273).

Comme le souligne bien Olivier Reboul (1992), ce qui est en jeu dans cette opposition entre Durkheim et Piaget, c'est la question du sacré. Oui, Durkheim l'agnostique, Durkheim le rationaliste défend une conception profondément religieuse de l'éducation comme de la société. « La sociologie est

la science de ce qui remplace Dieu », écrit Gouhier à propos d'Auguste Comte (cité par Reboul, p. 108). De même Durkheim veut retrouver par la voie de la sociologie ce que la religion révélée contenait de vrai. La société est pour lui quelque chose de sacré. « L'être auquel la morale attache nos volontés et dont elle fait l'objectif éminent de la conduite ne peut être que l'être divin ou l'être social », écrit-il (1925, p. 69), mais l'être social n'est-il pas lui-même la forme positive, la version non mythique du divin ? C'est pourquoi il compare aussi facilement le maître d'école à un prêtre. « De même que le prêtre est l'interprète de Dieu, lui est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays » (ibid., p. 177). Or c'est précisément une telle conception « sacerdotale » que refuse Piaget. « Nous ne croyons donc nullement, avec Durkheim, que ce soit au maître à imposer ni même à « révéler » la règle à l'enfant. Qu'on se garde de faire du maître d'école un « prêtre » : c'est un collaborateur aîné et, s'il en a l'étoffe, un simple camarade qu'il doit être pour les enfants. Alors seulement surgira la vraie discipline, consentie et voulue par les enfants eux-mêmes » (p. 293). Cependant, demande Reboul, comment savoir si c'est la « vraie discipline » qui surgira de cette « collaboration » égalitaire ? La coopération pour faire avancer une partie de billes est une chose, l'école en est une autre. Là on « entre dans le jeu » si on veut, et on joue avec qui on veut : la « démocratie participative » au sein de l'équipe peut très bien s'accommoder d'ailleurs de l'exclusion, de la discrimination, de l'indifférence ou de l'hostilité à l'égard des « autres », de ceux qui ne jouent pas ou qui n'appartiennent pas à la même « bande ». L'école au contraire est obligatoire, elle s'adresse à tout le monde et réunit tout le monde pour des apprentissages essentiellement intellectuels dont la programmation, qu'on le veuille ou non, échappe en grande partie au choix des « apprenants ». C'est pourquoi il n'est pas sûr que le modèle « coopératif » de l'équipe ou de la communauté enfantine soit transposable à la société scolaire.

ÉDUCATION MORALE ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF : L'APPORT DE KOHLBERG

Depuis les années soixante-dix, la réflexion internationale sur la question de l'éducation morale à l'école a été fortement marquée par les travaux et les théories du psychologue américain Lawrence Kohlberg (disparu en 1987). Dans les pays de langue anglaise, la littérature qui est issue de ces travaux ou qui leur est consacrée est considérable. Il n'y a guère de colloques, de numéros spéciaux de revues, de recueils de textes concernant l'éducation morale qui ne comportent pas une ou plusieurs contributions sur cet auteur, sans parler du **Journal of Moral Education**, où son influence intellectuelle se manifeste de manière constante. Celui-ci a laissé d'ailleurs quantité d'écrits, publiés dans des endroits très divers, et dont le repérage bibliographique s'avère parfois malaisé. L'importance théorique de l'œuvre de Kohlberg tient sans doute à l'originalité de la démarche de recherche mise en œuvre et des résultats obtenus mais tout autant à la profondeur et à la multidimensionnalité d'une réflexion nourrie de culture philosophique et qui comporte une dimension religieuse.

Par formation et par vocation, pourrait-on dire, Kohlberg est un d'abord un psychologue, un chercheur et un théoricien qui étudie le comportement humain avec les moyens d'investigation de la psychologie clinique, essentiel-

lement l'enquête à base d'entretiens. Son objet essentiel est d'identifier les mécanismes mentaux, les processus opératoires qui président à la constitution et à la formulation des jugements moraux chez différentes catégories d'individus. La méthode est simple. On propose à un individu une histoire, une anecdote, un cas qui comportent toujours un dilemme moral, et on lui demande comment il lui semble que le dilemme devrait être résolu, et surtout pour quelle(s) raison(s) telle ou telle décision lui paraît devoir être prise, l'hypothèse fondamentale qui sous-tend cette démarche étant bien entendu que la réponse du sujet doit pouvoir, à condition d'être obtenue dans des conditions fiables et d'être convenablement interprétée, être considérée comme un « révélateur » de la structure profonde de sa pensée morale. On peut bien parler de structure dans la mesure où l'enquête manifeste une cohérence dans les réponses d'un même individu à différentes questions, cohérence qui tient moins d'ailleurs au contenu « substantiel » de la solution proposée dans chaque cas qu'à son mode d'élaboration et de justification. Prenons différents dilemmes proposés par Kohlberg. Un enfant doit-il dénoncer à ses parents un acte de désobéissance commis par son frère ? Un homme pauvre dont la femme très malade a absolument besoin d'un médicament rare et excessivement coûteux doit-il essayer de le voler dans une pharmacie ? Ce qui va ressortir des réponses, et qui constitue vraiment l'apport original d'enquêtes menées d'abord « transversalement », auprès de plusieurs dizaines de sujets d'âges différents (Kohlberg, 1963, 1969), puis « longitudinalement » (Kohlberg, 1976 b) et dans divers pays (Kohlberg, 1968 ; Kohlberg et Kramer, 1969 ; Nisan et Kohlberg, 1982 ; Turiel, Kohlberg et Edwards, 1973 ; Turiel, Edwards et Kohlberg, 1978), c'est que des différenciations systématiques apparaissent selon les âges, qui peuvent donner lieu à la construction d'une véritable échelle. Pour Kohlberg comme pour Piaget, il existe en somme des étapes caractéristiques dans l'élaboration du jugement moral, assimilables à des stades (« stages »), qui s'organisent selon des lois de successivité (on passe de l'une à l'autre selon un ordre fixe et rigoureusement progressif), d'irréversibilité (on ne régresse pas d'un stade ultérieur vers un stade antérieur) et d'universalité (la même succession s'observe pour tous les individus et dans toutes les cultures, les seules différences venant de ce que tout le monde ne va pas aussi vite ni aussi loin, certains — en fait la plupart — s'arrêtant en quelque sorte dans leur processus de « développement moral » avant d'avoir pu arriver en haut de l'échelle). Cette progression obéit fondamentalement, selon Kohlberg, à une loi de maturation cognitive. C'est pourquoi les Anglo-Saxons disent qu'il s'agit ici, de même que chez Piaget, d'une approche en termes de développement cognitif (« cognitive-developmental ») de la morale, par opposition à d'autres approches telles que l'approche psychanalytique (Bettelheim, 1970 ; Corman, 1983 ; Gilligan, 1976 ; Hartmann, 1960 ; Tice, 1980) ou l'approche en termes d'apprentissage social (« social learning »), plus marquée par le behaviorisme (Aronfreed, 1968 ; Maccoby, 1980 ; Mischel et Mischel, 1976 ; Sieber, 1980).

La typologie des stades du développement moral a donné lieu à de très nombreuses présentations, avec d'inévitables variations d'un texte à l'autre, aussi bien chez Kohlberg (1963, 1964, 1966, 1969, 1970 a, 1971 a, 1971 b, 1976 a, 1976 b, 1987 ; Kohlberg et al., 1977 ; Kohlberg, Levine et Hewer, 1985 ; Kohlberg et Turiel, 1978) que chez ses commentateurs. On retiendra essentiellement l'existence de six stades, groupés par deux selon trois niveaux qui sont respectivement ceux de la moralité « pré-conventionnelle », « conventionnelle » et « post-conventionnelle ». Le second de ces niveaux est en fait celui qui correspond le mieux à la définition la plus ordinaire et la plus

courante de la morale : c'est la capacité de se conformer aux usages et aux lois de la société dans laquelle on vit, c'est aussi le besoin d'être approuvé par ceux qui sont en position d'autorité. Cette morale conformiste, de nature essentiellement sociale, est, selon Kohlberg, celle à laquelle s'arrêtent la majorité des adolescents et des adultes dans presque tous les pays du monde. Elle représente déjà pourtant une conquête par rapport au premier niveau, qui est celui, très égocentrique, de la peur du châtement et de la poursuite de l'intérêt immédiat, lequel caractérise la période de l'enfance avant dix ans mais peut déborder bien au-delà. Quant au niveau post-conventionnel, il est celui d'une moralité vraiment adulte, capable de subordonner les règles sociales à des principes plus universels et plus abstraits posés de manière autonome. Ce niveau n'est atteint, selon Kohlberg, que par une minorité d'adultes dans une minorité de pays. Kohlberg ne retient pas moins de vingt-deux critères différents, qui représentent en somme vingt-deux aspects possibles de la moralité, pour parvenir à la caractérisation de ses six stades, par exemple la nature des raisons invoquées par les individus pour justifier l'obéissance à une règle, ou la façon de concevoir la valeur de la vie humaine.

Considérons le premier stade, qui constitue la première phase du premier niveau. C'est le stade de la « peur du gendarme ». La moralité se réalise ici comme obéissance à l'autorité dans le seul but d'éviter la punition. Interrogé par exemple sur le problème de la « dénonciation », un jeune enfant pourra répondre qu'il vaut mieux effectivement dénoncer la désobéissance d'un frère si cela peut éviter d'être puni par les parents (ou bien, au contraire, qu'il ne faut pas « rapporter » à cause des représailles que cela peut faire encourir de la part du frère, l'important étant moins ici le contenu de la solution proposée que le type de justification fourni, qui dans les deux cas repose sur la peur d'un châtement). Le deuxième stade est celui de l'utilitarisme naïf, où l'on reconnaît comme bon ce qui permet de satisfaire nos besoins au meilleur compte. Ce stade peut impliquer une certaine réciprocité, mais dans une perspective de marchandage. C'est la morale du « donnant donnant ». Ainsi on répondra que l'on ne doit pas dénoncer son frère, parce que sinon celui-ci en ferait autant. Cette morale de la peur (stade un) ou de l'intérêt (stade deux) mérite-t-elle vraiment le nom de morale ? La question n'est pas purement nominale. On remarque que dans certains textes (1966), Kohlberg parle de stades « pré-moraux » plutôt que d'une morale « pré-conventionnelle ». Quelles différences y-t-il entre le « pré-moral », le « non moral », l'« amoral » et l'« immoral » ? Ne devrait-on pas parler plutôt d'une « proto-morale » ? Où commence donc réellement la morale pour Kohlberg ? Au stade un, au stade trois, ou même seulement au stade cinq ? Reconnaissons, avec Baier (1974), que le pensée de Kohlberg reste parfois ambiguë sur ce point.

Au niveau de la moralité « conventionnelle », le stade trois est caractérisé surtout par le désir d'être « bien vu » des personnes détentrices de l'autorité. C'est le stade « gentil petit garçon », « gentille petite fille » (« good boy », « nice girl »). On sort d'une moralité purement instrumentale, centrée sur les conséquences immédiates de l'action, pour entrer dans une morale de la réputation, de l'approbation, de la confiance méritée. Ainsi le « bon garçon » se doit de dénoncer la désobéissance de son frère pour obtenir la confiance de ses parents. Quant au stade quatre, il est plutôt celui d'une moralité « légaliste ». C'est le respect de la loi et de l'ordre (« law and order »), le triomphe de « l'esprit de discipline » au sens durkheimien. Selon Kohlberg, c'est principalement au cours de l'adolescence que se constitue cette morale

de la règle et du consentement, qui est celle qui prédomine dans presque toutes les sociétés et dont la plupart se contentent.

C'est à propos de la moralité « post-conventionnelle » que s'affirment le mieux l'originalité et la profondeur de la réflexion de Kohlberg. C'est ici que se justifie le plus le parallélisme avec Piaget, mais au prix d'un décalage complet dans la périodisation. Les stades cinq et six sont en effet ceux où *l'individu accède à l'autonomie dans l'exercice du jugement moral*, mais cette conquête apparaît beaucoup plus tardive que chez Piaget, puisqu'elle coïncide, dans le meilleur des cas, avec le début de l'âge adulte. Le stade cinq est celui de la morale « contractualiste ». Certes on doit généralement obéir à la loi, mais la loi n'a rien d'intangible. Ce qui compte, c'est que la loi soit juste, c'est-à-dire qu'elle ait été établie selon une procédure transparente et qui respecte les droits de tout le monde. Cette morale du consensus et du contrat est, selon Kohlberg, celle qui sous-tend les institutions juridiques et politiques des démocraties libérales modernes. Parce qu'elle implique une réversibilité des points de vue (tout contrat implique de pouvoir se mettre à la place de l'autre), elle suppose cependant un niveau de maturité cognitive auquel il n'est pas évident que tout le monde ait actuellement accès, ce qui expliquerait, selon Kohlberg, les disparités interindividuelles et interculturelles observées dans les réponses lors des entretiens. Quant au stade six, il est celui d'une morale parfaitement universaliste, fondée sur des principes abstraits que pose une conscience autonome, libre de toute contrainte, tels que le respect de la vie humaine ou l'exigence inconditionnelle de la justice (Kohlberg, 1970 b, 1981 ; Kohlberg et Gilligan, 1971). Ce dernier stade, typiquement kantien, apparaît cependant davantage comme un idéal de la raison que comme une configuration empiriquement saisissable. Tout au plus est-il le fait de quelques rares « héros moraux » comme Martin Luther King. Une partie importante de la discussion des thèses de Kohlberg se focalisera autour de cette question du statut du stade six (Locke, 1980, Habermas, 1992), lequel finalement sera remis en question (Kohlberg, 1978) et disparaîtra lors d'une reconceptualisation issue d'une réanalyse des données (Colby et al., 1983 ; Colby et Kohlberg, 1986).

Quelles peuvent être les implications pédagogiques de la théorie psychologique proposée par Kohlberg ? On se heurte ici à une difficulté fondamentale, qui est celle de savoir comment on peut passer d'une démarche scientifique, essentiellement descriptive (car il s'agit bien au départ d'observer et de décrire des phénomènes de la vie mentale, à savoir la façon dont se constituent et évoluent certaines catégories de représentations et de jugements), à la formulation et à la justification de certains choix pédagogiques pratiques. On sait que le même glissement du descriptif ou prescriptif, de l'être au devoir-être apparaît aussi chez Durkheim et chez Piaget, mais le problème est traité de façon beaucoup plus explicite, ou en tout cas beaucoup plus « réfléchi » par Kohlberg (1971 c). Il est évident que, dans la mesure même où elle est une théorie du développement, la théorie de Kohlberg n'est pas axiologiquement neutre : non seulement le passage de stade en stade est considéré comme un processus irréversible, inscrit dans la nature des choses (assimilable en cela à un « fait » au sens durkheimien du terme), mais encore c'est un processus qui peut être considéré comme comportant en lui-même une valeur morale, parce que chaque stade nouveau représente par rapport au précédent un progrès (il constitue une configuration cognitive plus large, plus équilibrée) et qu'un jugement moral plus mûr, plus « avancé » sur l'échelle des stades, est aussi un jugement plus pleinement, plus authentique-

ment moral, plus conforme à ce que la philosophie (de Platon à Hare en passant par Kant) définit comme l'essence de la moralité (Kohlberg, 1966 ; Kohlberg et Meyer, 1972). De cette théorie découle donc un impératif d'éducation : tout ce qui peut contribuer au développement moral de l'enfant (et de l'adulte), tout ce qui peut l'encourager, le soutenir, l'accélérer est foncièrement souhaitable. S'il s'agit d'un processus essentiellement « maturationnel », de nature cognitive, ne peut-on pas se demander cependant à quoi peut servir de vouloir « brusquer les choses » ? L'individu n'est-il pas le seul à posséder les clefs de son développement ? On peut répondre à cela qu'une psychologie du développement n'est pas une psychologie qui nie l'influence de l'environnement, qui enferme l'individu dans une destinée psycho-biologique pré-programmée. Si on ne peut pas faire sauter à l'enfant des stades ou inverser l'ordre des stades, on peut au moins agir sur le rythme du développement, préparer, favoriser, hâter certaines évolutions. Ce que la pédagogie peut faire dans le domaine des opérations intellectuelles doit pouvoir être fait aussi dans le domaine du jugement moral.

La pédagogie morale proposée par Kohlberg se présente comme une solution originale à ce qui est bien souvent présenté aujourd'hui comme un dilemme insurmontable, à savoir l'opposition entre relativisme et endoctrinement (Kohlberg, 1966, 1971 b, 1974 ; Scharf, 1978). On sait que les programmes traditionnels d'éducation morale, qui consistent trop souvent à « prêcher la vertu », ont peu d'effets sur le comportement réel des individus, comme cela a été souligné en particulier par les travaux de Hartshorne et May (1928-1930), lesquels cependant ont conclu un peu hâtivement, selon Kohlberg (1966), que la morale était uniquement une question de « situations » et de « circonstances » et n'avait rien à voir avec la personnalité profonde de l'individu. D'autre part, l'argument sociologique qui fait de l'éducation morale un simple rouage de la socialisation, un conditionnement de l'individu en vue de le préparer à se soumettre aux exigences de la société en intériorisant les normes et les valeurs, est incompatible avec la conception de la liberté sans laquelle on ne peut parler de « société juste » (Kohlberg, 1971 b) aussi bien qu'avec les données de la psychologie du développement. D'une certaine façon, l'endoctrinement qui prévaut dans les systèmes éducatifs des sociétés totalitaires (Bronfenbrenner, 1962) est la mise en application d'une telle approche. Cependant, par crainte de l'endoctrinement, beaucoup de pédagogues soit se réfugient dans une conception complètement relativiste (comme on le voit par exemple avec l'approche pédagogique dite de la « clarification des valeurs »), laissant aux élèves la liberté totale d'affirmer n'importe quoi pourvu que cela soit « authentique » (ce qui aboutit à laisser l'enseignant complètement désarmé face à certains phénomènes tels que la fraude, le refus de travail, la violence), soit réduisent la morale scolaire à un « programme minimal » de maintien de l'ordre et de gestion quotidienne de la classe qui n'a à peu près aucun effet sur le développement de l'identité morale de l'élève. C'est pourquoi, souligne Kohlberg, une « troisième voie » est nécessaire, celle d'une véritable éducation morale qui éviterait à la fois les dangers de l'endoctrinement et les paresse du relativisme. Cette voie, les travaux de psychologie du développement nous la font découvrir : elle ne peut consister qu'à aider l'enfant à progresser dans une direction où il est déjà naturellement engagé, bien loin de lui imposer un modèle étranger ou inaccessible. Il s'agira donc essentiellement de favoriser, de stimuler le développement moral de l'enfant (Kohlberg, 1966, 1971 b ; Kohlberg et Meyer, 1972 ; Kohlberg et Turiel, 1971). Par quelle méthode pédagogique peut s'effectuer cette stimulation ? Essentiellement en faisant réfléchir les élèves sur

des dilemmes moraux, des conflits moraux authentiques et pour lesquels il n'y a pas de réponse adulte toute faite. On divisera par exemple la classe en divers groupes en fonction des différentes solutions possibles d'un dilemme, en invitant chaque groupe à argumenter. Précisons bien le sens de cette méthode des dilemmes, qui peut être utilisée dans d'autres approches. Dans la « clarification des valeurs » par exemple, les dilemmes servent seulement de révélateur des postulations et des positions profondes de l'individu : le but n'est pas de l'amener à changer de point de vue. Chez Kohlberg au contraire, il y a véritablement un but d'éducation morale, qui est celui de stimuler le développement moral de l'enfant, de favoriser le passage d'un stade de la pensée morale à un stade supérieur. C'est pourquoi il est important de bien choisir les termes mêmes de la formulation du dilemme. Si ces termes relèvent d'un stade inférieur à celui auquel est déjà parvenu l'enfant, la méthode n'a aucune efficacité. Si les formulations sont au contraire trop « avancées », l'enfant ne les comprendra pas et ne modifiera pas son propre point de vue. Il ne sert à rien de présenter des arguments kantien à celui qui en est encore à la peur du gendarme ! En revanche, des travaux expérimentaux ont révélé que le jugement moral d'un individu peut être modifié dans le sens d'une plus grande maturité si celui-ci est mis en présence d'arguments qui relèvent d'un stade immédiatement supérieur au sien (Blatt, 1969 ; Blatt et Kohlberg, 1975 ; Higgins, 1980 ; Leming, 1981 ; Lockwood, 1978 ; Rest, 1973 ; Schaefli, Rest et Thoma, 1985 ; Turiel, 1966, 1974, 1977 ; Turiel et Rothman, 1972). Une autre approche proposée par Kohlberg et qui a donné lieu à diverses expériences consiste à susciter dans les écoles des communautés morales ouvertes (« just-community schools ») dont les membres sont invités à gérer leur vie scolaire sur la base de règles démocratiques obéissant à des principes de justice (Kohlberg, 1980 ; Power, Higgins et Kohlberg, 1989 ; Snarey, 1987).

Le travail original et puissant d'investigation et de réflexion mené par Kohlberg a été à l'origine de nombreuses recherches et d'innombrables publications dans les pays anglo-saxons. On peut s'étonner en revanche qu'il ait trouvé relativement peu d'échos dans les pays de langue française (cf. cependant Bideaud, 1980 ; Møessinger, 1989 ; Vandenplas-Hopper, 1979 ; Reboul, 1992). Dans la littérature suscitée par cette nouvelle approche on trouve à la fois des soutiens enthousiastes et des critiques sévères (Bergling, 1981 ; Edelstein, 1988 ; Duska et Wheelan, 1977 ; Fraenkel, 1976 ; Gibbs, 1977, 1979 ; Gibbs et Schnell, 1985 ; Hersch, Paolito et Reimer, 1979 ; Kurtines et Greif, 1974 ; Locke, 1979, 1980, 1987 ; Modgil et Modgil, 1986 ; Munsey, 1980 ; Murphy et Gilligan, 1980 ; Nicolayev et Phillips, 1979 ; Puka, 1976 ; Sullivan, 1977, 1980 ; Sullivan et al., 1975 ; Weinrich, 1975 ; Wilson et Schochet, 1980 ; Windmiller, Lambert et Turiel, 1980). Il existe un nombre important de travaux à dominante empirique, qui portent essentiellement sur l'identification des stades du développement moral, leur caractère plus ou moins « séquentiel » et la question de leur universalité (Blasi, 1980 ; Candee, 1978 ; Carter, 1980 ; De Palma et Foley, 1975 ; Kincaid et Cameron, 1979 ; Rest, 1974, 1976, 1979 ; Simpson, 1974 ; Snarey, 1985 ; Turiel, 1966, 1973, 1975, 1978, 1980), alors que d'autres sont de nature plus « réflexive », portant davantage sur le cadre conceptuel élaboré par Kohlberg et les fondements philosophiques de sa théorie (Baier, 1974 ; Habermas, 1986, 1992 ; Diorio, 1976 ; Crittenden, 1979 ; Peters, 1971, 1976, 1978). Il existe aussi des contributions plus directement pédagogiques (Galbraith et Jones, 1976).

De tout cela, on retiendra au moins que la théorie de Kohlberg n'est pas la seule théorie possible du développement moral, que d'autres approches,

d'autres conceptualisations peuvent être proposées (Bergling, 1986 ; Bideaud, 1980 ; Hoffman, 1970 ; Irwin, 1982), comme par exemple celle de Carol Gilligan (1977, 1982 ; Noddings, 1984), centrée sur les différences entre les sexes, l'opposition entre une morale masculine de la justice et une morale féminine de la sollicitude interpersonnelle (« caring »), ou encore celle de Damon (1977, 1980, 1988), plus attentif que Kohlberg et Piaget à l'influence de la famille. Mais la question essentielle qui ressort, l'objection principale qui paraît pouvoir être faite à la théorie de Kohlberg en tant que théorie de l'éducation morale (c'est-à-dire en laissant de côté le débat proprement psychologique et scientifique sur la validité de la théorie des stades), c'est celle du rapport entre maturité cognitive et disposition à la moralité. Suffit-il en effet de bien juger pour bien faire ? Kohlberg, comme Piaget, semble exclure l'hypothèse du cynisme, l'hypothèse de l'immoralisme lucide et intelligent, l'hypothèse de la volonté mauvaise. Il ne croit pas à ce que Kant appelle « le mal radical ». Or le mal radical n'est-il pas une évidence irréductible, une composante indestructible de notre expérience individuelle et collective ? Que faire avec le problème du mal radical quand on se veut un « pédagogue moral » rationaliste ?

ÉCOLE ET VALEURS : APPROCHES PÉDAGOGIQUES BRITANNIQUES ET AMÉRICAINES

A côté des « grandes théories », des théories « fondamentales » comme celles de Durkheim et Kohlberg, qui traitent des conditions de possibilité ou des justifications ultimes de l'éducation morale, il existe ce qu'on pourrait appeler des « théories pratiques » (par référence à la façon dont Durkheim lui-même caractérise la pensée pédagogique), c'est-à-dire des approches qui se présentent directement sous la forme de recommandations ou de prescriptions à destination des enseignants, mais « réfléchies », appuyées ou étayées sur des savoirs empiriques ou des constructions doctrinales. Ces théories pédagogiques se cristallisent souvent sous la forme de « tendances », de « courants » ou de « mouvements ».

En France, on trouve peu de courants ou de mouvements pédagogiques consacrés spécifiquement à la question de l'éducation morale, ou bien alors ils restent « confidentiels », limités à des petits groupes peu visibles ou peu présents dans le débat public sur l'école. Le vrai courant d'idées, le vrai mouvement, mais lui même assez hétérogène et assez dispersé, c'est ce qu'on appelle, depuis des décennies, « l'éducation nouvelle ». L'éducation nouvelle n'est certainement pas la pédagogie en sa vérité, mais elle est au moins la pédagogie à l'état conscient, la pédagogie comme idée et comme volonté. Or, dans l'éducation nouvelle, la morale est à la fois partout et nulle part. Une pédagogie consciente de soi est une pédagogie consciente de ses implications éthiques, de ses enjeux éthiques (Meirieu, 1991). Enseigner n'est pas une activité moralement neutre : cela implique, qu'on le veuille ou non, un formidable pouvoir sur autrui. Au cœur du dispositif pédagogique se trouve la question de l'autorité, la question de la duplicité, la question de la justice. Toute cette interrogation est au fondement de l'éducation nouvelle. Mais qu'en est-il de la morale comme contenu du curriculum, comme « chose enseignée » ? L'éducation nouvelle répondra que « la vraie morale se moque de la morale ». « L'école en danger de morale », titre le numéro 193 (avril 1981) des **Cahiers pédagogiques**. Il est bien évident que ce qui est refusé ici,

c'est, pourrait-on dire, la « moralisation », la prédication de la vertu, et aussi l'utilisation de la morale comme instrument du maintien de l'ordre (dans les corps et dans les âmes, à l'école et dans la rue). Mais où passe la démarcation entre morale et moralisation ? En fait, il est évident qu'il y a une dimension d'éducation morale dans l'éducation nouvelle, mais il s'agit d'une éducation morale « en situation », immanente aux activités et à la vie de la classe, et où prédominent les valeurs de coopération, de justice et de respect des personnes. L'ouvrage récent de Louis Legrand **Enseigner la morale aujourd'hui ?** apparaît à bien des égards comme un effort d'actualisation de cette approche.

Dans les pays anglo-saxons au contraire, on peut bien parler de véritables courants ou mouvements d'éducation morale, riches d'une expérience pédagogique pratique et d'une réflexion théorique originale. Cette réflexion et ces pratiques tournent bien souvent aujourd'hui, particulièrement aux Etats-Unis, autour de la notion de valeur ou d'enseignement des valeurs (Carr et Wellenberg, 1960 ; Nyberg, 1990). En fait, cette expression traduit imparfaitement la notion anglo-saxonne de « value education » (Bennett, 1980 ; Lerner, 1976 ; Metcalf, 1971 ; Superka et al., 1976) qui renvoie à quelque chose de plus ouvert, de plus informel, où prédomine une approche en termes de sensibilisation et de découverte. Il est évident que la « value education » couvre un champ plus large que l'éducation morale au sens strict. Une valeur, c'est tout ce qui vaut, tout ce qu'on peut aimer ou désirer, tout ce qui peut nous mobiliser, tout ce qui mérite qu'on lui prête attention ou qu'on lui sacrifie autre chose (Reboul, 1992). Ainsi les valeurs éthiques sont bien loin de constituer les seules valeurs et entrent bien souvent en conflit avec les autres, avec les valeurs esthétiques en particulier (Reboul, *ibid.*, Durkheim, 1925, 1938). Cependant, la distinction entre éducation morale et enseignement des valeurs n'est pas toujours explicite chez les auteurs anglo-saxons, et c'est bien souvent l'expression syncrétique de « moral/values education » qui prévaut (Hennessy, 1979 ; Leming, 1981).

Dans un article d'encyclopédie intitulé « Moral and Values Education », Kevin Ryan (1986) distingue (il s'agit en fait implicitement des Etats-Unis) quatre « mouvements d'éducation morale » principaux, qui sont l'approche en termes de développement cognitif (celle de Kohlberg), la « value analysis », la « value clarification » et l'approche « set-of-values », les trois premiers de ces courants se trouvant également présentés dans l'ouvrage de Hersh, Miller et Fielding **Models of Moral Education** (1980). En fait l'approche « set-of-values » ne correspond pas vraiment à un courant pédagogique : c'est seulement le fait de chercher à imprégner l'élève, à travers les contenus d'enseignement aussi bien qu'à travers l'organisation de la vie scolaire, d'un ensemble de valeurs que la communauté adulte considère comme essentielles. On peut dire que cette approche est aussi vieille que l'éducation elle-même. Ce qu'on appelait aux Etats-Unis dans les années vingt et suivantes l'éducation du caractère (« character education ») n'a-t-il pas quelque chose à voir avec cette inculcation de valeurs typiques et de vertus typiques (Chapman, 1977 ; Johnson, 1982 ; Ryan et McLean, 1987) ? Quant à la « value analysis », c'est une approche plus intellectualiste, qui consiste avant tout en une pédagogie du raisonnement moral (Fraenkel, 1977 ; Metcalf, 1971). On propose par exemple à l'élève d'identifier un dilemme et d'analyser les conséquences de chacune des solutions envisagées. Si on reprend la typologie des dimensions de la moralité proposée par Hersh, Miller et Fielding (1980), à savoir le souci d'autrui (« caring »), la capacité de jugement (« judging ») et la capacité d'agir (« acting »), il est bien évident que le courant de l'« analyse des valeurs »

privilégie le second aspect (« judging »), ce qui le met en contraste avec une autre approche pédagogique évoquée par ces mêmes auteurs, à savoir le Moral Education Curriculum Project du Schools Council britannique, où l'attention, la sollicitude envers autrui (« caring ») apparaissent comme l'objectif principal (McPhail, Ungood-Thomas et Chapman, 1972).

Si l'on excepte l'approche à partir de la théorie du développement cognitif de Kohlberg, c'est apparemment le courant pédagogique dit de la « clarification des valeurs » (« values clarification ») qui semble avoir occupé la place la plus importante dans la réflexion sur l'éducation morale dans les pays anglo-saxons (en fait surtout aux Etats-Unis) depuis les années soixante. Ce courant a donné lieu à des contributions théoriques (Hall, 1973 ; Kirschenbaum, 1973, 1974, 1976, 1977 ; Rath, Harmin et Simon, 1966, 1973 ; Simon, 1976 ; Vokmor, Pasanella et Raths, 1977) et à une abondante littérature pédagogique d'application (Harmin, Kirschenbaum et Simon, 1973 ; Simon, Howe et Kirschenbaum, 1972 ; Simon et Olds, 1976). Sa justification essentielle repose sur l'idée du pluralisme radical des croyances et des valeurs dans le monde actuel et sur le souci d'aider l'enfant à expliciter et à développer ses choix personnels les plus profonds dans un contexte de tolérance et de dialogue. Ni les religions, ni les institutions sociales, ni les traditions, ni même la science ne sont en effet habilitées à imposer à quiconque un système de valeurs. Les valeurs et le processus de choix de valeurs (« valuing ») sont une affaire strictement personnelle. En quoi peut donc consister le rôle de l'enseignant ? Il n'a évidemment pas à transmettre ses propres valeurs ni à s'ériger en modèle moral. Tout ce qu'il peut faire est d'organiser des situations d'apprentissage qui encourageront et aideront l'élève à prendre une conscience plus claire de ses valeurs individuelles. Selon Raths, Harmin et Simon (1966), ce processus de clarification des valeurs repose sur trois capacités ou opérations essentielles : choisir librement (« choosing »), apprécier, approuver son choix (« prizing ») et agir en fonction de ce choix (« acting »). Dans une formulation plus tardive de la théorie, proposée en réponse à certaines critiques, les catégories retenues comme composantes du processus de clarification des valeurs seront le pouvoir de penser (« thinking »), de ressentir (« feeling »), de choisir, de communiquer et d'agir (Kirschenbaum, 1973). Trois méthodes pédagogiques principales sont proposées : le dialogue enseignant-élève au sein de la classe (lequel, pour faciliter l'expression authentique des valeurs de chacun, doit s'effectuer dans un contexte ouvert et non menaçant), le recours à des fiches (« values sheets ») sur lesquelles l'élève est invité à exprimer ses réflexions personnelles à propos d'une question, enfin l'organisation de discussion en grands groupes mettant en œuvre différentes sortes de procédures (votes, jeux de rôles, etc.).

Si les apports de la « clarification des valeurs » s'avèrent souvent intéressants sur le plan des méthodes et techniques pédagogiques proposées, le cadre théorique qui sous-tend cette approche a fait l'objet de nombreuses critiques (Chazan, 1985 ; Harrisson, 1976 ; Hersch, Miller et Fielding, 1980 ; Kazepides, 1977 ; Lockwood, 1976, 1978 ; Rokeach, 1975, 1979 ; Sharf, 1978 ; Steward, 1975). D'une part, on peut se demander si la problématique morale ne se trouve pas ici diluée au milieu de questions pratiques parfaitement triviales. Les manuels et matériels inspirés par la « clarification des valeurs » abondent en effet en exemples liés aux situations de la vie quotidienne (du type « que préférez-vous faire le samedi soir ? ») dont la portée morale est pour le moins discutable. D'autre part, on a pu dénoncer l'extrême individualisme et le relativisme éthique d'une théorie qui pose que tous les

choix se valent pourvu qu'ils soient conscients et « authentiques » (Lockwood, 1976). Pour Kazepides, il s'agit là d'une « trahison de la raison », d'un « retrait dans l'irrationalisme » (1977, p. 104). Rokeach (1975) souligne d'ailleurs que cette neutralité axiologique de la « clarification des valeurs » pourrait bien être un leurre. Et Steward (1975) fait remarquer que l'expression publique des préférences personnelles à laquelle cette pédagogie oblige les élèves favorise en fait le conformisme plutôt que l'authenticité.

Dans la période récente, force est de constater, aux Etats-Unis au moins, une certaine désaffection vis-à-vis d'approches très « libérales » comme la « clarification des valeurs » et une sorte de réévaluation de l'éducation morale traditionnelle, une réhabilitation de l'« éducation du caractère », une nouvelle insistance sur la fonction morale de l'école au sein de la société, un retour des valeurs et des vertus (Bennett, 1980 a, 1980 b, 1985 ; Bennett et Delattre, 1978, 1979 ; Johnson, 1980, 1982 ; Kagan, 1981 ; Lickona, 1983 ; Ryan, 1981 ; Ryan et McLean, 1986 ; Wynne, 1979, 1986), de sorte qu'on peut se demander, avec Garrod et Howard (1990), si le débat sur l'éducation morale ne tend pas à se réduire aujourd'hui à une confrontation entre deux grandes approches qui seraient l'approche traditionaliste et l'approche « développementaliste ».

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION MORALE : APPROCHES ANGLO-SAXONNES

Dans les pays anglo-saxons, où la réflexion morale occupe une place importante dans la tradition philosophique, le débat sur l'éducation morale est fortement marqué par les contributions des philosophes. Une telle situation n'a a priori rien d'étonnant. On peut dire que toute grande philosophie suppose une morale ou du moins une réflexion sur la morale et que, réciproquement, toute morale suppose quelque chose comme une philosophie, dans la mesure où toute morale cherche un fondement, qu'elle ne peut trouver véritablement ni dans les évidences empiriques ni dans les urgences pragmatiques. Cependant, dans les pays anglo-saxons, la philosophie répugne aujourd'hui à la construction de systèmes. La tradition analytique met davantage l'accent sur la méthode que sur l'élaboration d'édifices doctrinaux. C'est pourquoi l'analyse des concepts, l'élucidation des significations et des implications possibles des énoncés du langage ordinaire semblent constituer l'élément essentiel des contributions des philosophes anglo-saxons à la réflexion sur l'éducation morale aussi bien que sur l'éducation en général (Forquin, 1989). Une justification intéressante de cette approche est proposée par le philosophe américain Henry Aiken dans un article de la **Harvard Educational Review** (1955). A la tradition de la réflexion morale sur des questions « substantielles » telles que la nature du Souverain Bien ou les principes de l'action moralement bonne (ce qu'il désigne comme « substantive ethics ») il oppose les apports récents de l'éthique analytique (« analytic ethics »), laquelle privilégie les questions de type logico-linguistique, celles qui portent sur le sens ou l'usage des termes du vocabulaire moral (tels que « ought », « value », « right ») et la nature des énoncés moraux en tant que distincts des énoncés « factuels ». Pour Aiken comme pour d'autres auteurs contemporains (cf. en particulier Hare, 1952, 1973, 1974, 1987), cette approche conduit à mettre avant tout en lumière le caractère fondamentalement « prescriptif », par opposition à « descriptif », du langage moral, c'est-à-

dire le fait que les énoncés moraux n'ont pas besoin d'être « gagés » sur un « référent » présent dans la réalité. Le langage moral a ainsi pour fonction non de décrire ni de prédire les conduites humaines, mais de les organiser et de les contrôler selon des critères qui doivent pouvoir prétendre dans leur ordre propre à l'objectivité, à l'impersonnalité et à l'universalité. C'est pourquoi Aiken et plusieurs des représentants du courant « analytique » qui s'intéressent à l'éducation pensent qu'une théorie correcte du langage moral doit pouvoir contribuer à poser dans des termes justes la question des buts et des moyens de l'éducation morale.

La contribution du philosophe britannique John Wilson à l'ouvrage qu'il a publié en 1967 en collaboration avec le psychologue Norman Williams et le sociologue Barry Sugarman sous le titre **Introduction to Moral Education** constitue, par ses qualités de clarté didactique et le lien très manifeste qui est établi entre la démarche conceptuelle et la perspective proprement pédagogique, une illustration particulièrement suggestive de ce que peut apporter la philosophie analytique à la réflexion sur l'éducation morale. Et de fait cet ouvrage, publié dans une collection de poche, a connu une très large diffusion, ce qui n'a pas empêché Wilson de continuer à travailler et à publier régulièrement sur le même thème (1969, 1972, 1973, 1981, 1990). La démarche utilisée dans ce travail est quasi déductive. On part d'une analyse très générale, et qui se présente même comme « formelle »; de l'idée de moralité : « formelle », c'est-à-dire se voulant indépendante de toute morale particulière, de tout système particulier de règles, de valeurs ou d'interdits. Une première caractéristique générale que retient Wilson, c'est la notion d'action consciente et intentionnelle : un acte qu'on commet malgré soi ne peut avoir statut d'acte moral ; à vrai dire, ce n'est même pas un acte du tout. Toute action morale suppose des raisons. Mais il ne suffit pas d'avoir des raisons, il faut aussi que ce soient de bonnes raisons, des raisons que toute personne sensée puisse identifier et accepter comme morales. Une action commise sur la base d'une motivation égoïste ou pour se conformer à une opinion reçue ne peut pas avoir le statut d'action morale. Pour Wilson, une action ne peut être dite morale que si elle repose sur une prise en considération explicite et rationnelle des sentiments et des intérêts d'autrui. La morale suppose donc un travail de la raison, un exercice personnel du jugement, mais au profit d'autrui ou en référence à ce qui est important pour autrui. Pour Wilson, il s'agit bien là d'une définition formelle, ou « procédurale », c'est-à-dire qui n'engage pas une théorie particulière des devoirs ou des vertus : il s'agit en somme des conditions logiques minimales, sur lesquelles l'analyse du langage ordinaire montre que tout le monde peut s'accorder, pour qu'on puisse parler de moralité. Cette définition implique plusieurs autres choses : qu'on soit capable de regarder les autres comme nos égaux, d'identifier leurs sentiments, mais aussi, plus généralement, d'être attentif aux réalités factuelles du monde qui nous entoure aussi bien que de raisonner logiquement et de ne pas abuser des mots. A quoi il faut ajouter également la capacité d'agir, car on peut très bien cumuler toutes sortes de qualités de raisonnement et de jugement et rester impuissant au moment de l'action. Wilson est ainsi amené à dresser une liste des composantes de la moralité, laquelle est censée pouvoir servir de fil directeur dans la détermination des objectifs de l'éducation morale. Ces composantes sont désignées, de façon quelque peu hermétique, par des abréviations de mots grecs. Ainsi PHIL désigne le souci ou le respect d'autrui, la prise en considération de ses intérêts, EMP la conscience que l'on peut avoir de ses propres sentiments (AUTEMP) ou des sentiments d'autrui (ALLEMP), GIG la maîtrise de savoirs

factuels, qui permet d'anticiper les conséquences possibles de nos actions, DIK la capacité de traduire les éléments précédents sous la forme de règles ou de principes d'action, PHRON le souci de ses propres intérêts (les impératifs de prudence ou de santé mentale pouvant relever aussi de la moralité, quoique le statut de cet aspect non interpersonnel de la morale paraisse ambigu et en tout cas marginal chez Wilson, comme le confirme d'ailleurs le fait que cette composante n'est plus mentionnée dans certains textes ultérieurs), enfin KRAT la capacité de mettre ses principes en pratique, d'accomplir effectivement des actions morales.

On a pu caractériser la théorie de l'éducation morale de John Wilson comme un « utilitarisme rationnel » (Chazan, 1985). C'est une théorie rationaliste par la place importante qu'elle accorde aux composantes intellectuelles de l'action morale. Pour Wilson (cf. aussi Straughan et Wilson, 1983, chapitre 4), de même que des savants en désaccord théorique sont normalement d'accord sur les procédures de résolution des conflits, les méthodes de travail, le langage de la science, de même, en matière de morale, il doit exister des procédures rationnelles, des méthodes de raisonnement, des critères d'acceptabilité d'une argumentation susceptibles de donner lieu à un consensus. Ce sont ces aspects formels et universels qui devraient par excellence faire l'objet d'un enseignement dans les écoles. Sur ce point l'influence des travaux de Hare (1952, 1987) est évidente, de même que peuvent être opérés des rapprochements avec Peters (1963, 1966) et avec Hirst (1965 a), la morale apparaissant en effet ici comme une « forme de connaissance » au même titre que la pensée logique ou la pensée scientifique. Quant à l'aspect utilitariste, il ressort bien évidemment du fait que pour Wilson la prise en considération des intérêts d'autrui paraisse constitutive de la moralité dans l'acception la plus générale et la plus universelle du terme. On peut cependant se demander, avec plusieurs commentateurs (Chazan, 1985 ; Crittenden, 1978 ; Dunlop, 1977 ; Harrison, 1977 ; Stafford, 1979 ; Mary Warnock, 1977) si le principe d'attention à autrui (désigné chez Wilson comme PHIL) constitue bien un aspect formel et en quelque sorte « moralement neutre » plutôt qu'un aspect « substantiel » et historiquement variable de la morale. Le rationalisme et le formalisme « procédural » de Wilson ne véhiculent-ils pas en fait, à l'état latent, un contenu moral chrétien ? Une autre question qu'on peut se poser est celle de savoir si la dernière composante de la moralité identifiée par Wilson, à savoir la capacité d'agir (KRAT), peut être mise sur le même plan que les autres et peut faire l'objet au même titre que les autres d'une éducation morale « rationnelle » dans le cadre scolaire. N'y a-t-il pas en fait une discontinuité radicale, une différence de nature entre ce qu'on pourrait appeler la composante « intellectuelle » et la composante « pratique » ou « praxéologique » de la moralité ? Dois-je vraiment **faire** ce que je **dois** faire ? Une fois que j'ai compris où est mon devoir, qu'est-ce qui me donne le **pouvoir** de le faire, qu'est-ce qui m'incite à **vouloir** le faire ?

Cette question du rapport entre composante intellectuelle et composante pratique de la moralité, entre jugement moral et action morale constitue un des thèmes privilégiés de la réflexion sur l'éducation morale chez les philosophes anglo-saxons (Baier, 1971 ; Frankena, 1959 ; Gauthier, 1971 ; Melden, 1971 ; Ryle, 1972). Richard Peters (1963) développe une réflexion originale sur « le paradoxe de l'éducation morale », la tension entre raison et habitude (cf. aussi Peters, 1979 b ; Gardner, 1981). Reginald Archambault (1964) aborde le problème à partir d'une réflexion sur les critères de réussite en matière d'éducation morale. Cette réflexion part d'une observation d'Israel Scheffler

(1960) concernant l'ambiguïté de l'expression « enseigner que » (« teaching that ») dans une phrase telle que « X enseigne à Y que l'honnêteté est la meilleure des politiques ». Cela signifie-t-il en effet faire en sorte que Y soit amené à comprendre et à approuver intellectuellement l'énoncé en question, ou bien faire en sorte qu'il soit amené à le mettre en pratique dans ses comportements ? Quel est en fait l'objectif pédagogique réel de X, et sur la base de quel critère peut-on savoir si cet objectif a été atteint ? X a-t-il d'ailleurs lui-même nécessairement une idée claire sur la question ? Or c'est toute la question du rôle de l'éducation morale à l'école. Pour Scheffler, il ne fait pas de doute que l'inculcation de certaines habitudes, normes et dispositions fait partie nécessairement de l'éducation morale et que l'école ne peut pas sur ce point échapper à ses responsabilités. Pour Archambault, cependant, la conduite morale, dans la mesure où elle suppose non pas une conformation extérieure mais une adhésion personnelle et sincère à des normes, n'est pas à proprement parler quelque chose qui s'enseigne. En cette matière, comme d'ailleurs en matière de compréhension intellectuelle, c'est à l'élève que revient de toute façon le dernier mot. Tout ce que peut faire l'école, c'est de contribuer à développer chez les individus des dispositions morales par le biais des apprentissages intellectuels dans les différentes disciplines. Toute activité intellectuelle rigoureuse est porteuse en effet d'exigences morales et d'implications morales, elle favorise le développement de capacités, d'attitudes, de motivations qui peuvent jouer un rôle important dans le développement de la moralité, elle prédispose à l'adoption de conduites morales mais elle n'y conduit certainement pas de façon directe ni automatique.

Cette question du « passage à l'action » se trouve également au cœur de la réflexion du philosophe britannique Roger Straughan (1982 a, 1982 b, 1988, 1989). La moralité consiste pour lui en un mélange complexe de jugements et d'actions, de croyances et de comportements. On agit moralement quand on agit conformément à certains jugements, à certaines raisons qui nous conduisent à croire qu'on a le devoir d'agir de cette façon-là. La moralité est donc quelque chose d'intérieur, c'est une affaire d'intention. Mais l'intention ne suffit pas : il faut aussi agir, il faut intervenir pratiquement dans le monde. Ici se pose la question de la volonté. On peut très bien en effet savoir identifier ce qu'on doit faire, mais ne pas pouvoir le faire par défaillance du vouloir. En fait, une telle défaillance est selon Straughan le reflet d'un conflit entre deux sortes de raisons : d'un côté les « bonnes » raisons, les raisons idéales, celles qui justifient ou justifieraient qu'on agisse moralement (que Straughan appelle « justificatory reasons »), de l'autre les raisons de type motivationnel (« motivational reasons »), celles qui nous poussent à ne pas agir, ou à faire autre chose que ce que voudrait la morale. C'est pourquoi, pour Straughan, une des stratégies les moins irréalistes de l'éducation morale consistera d'abord à aider l'individu à prendre conscience de l'existence en lui d'un tel conflit et à prendre la mesure de ses possibilités réelles d'engagement moral, en renonçant à toute exhortation verbale à la vertu, laquelle ne peut qu'encourager l'hypocrisie ou la mauvaise foi.

Parmi les autres thèmes abordés dans le cadre de la réflexion philosophique sur l'éducation morale dans les pays anglo-saxons, on trouve surtout la question de la discipline et des punitions (Hobson, 1986 ; Moore, 1974 ; Marshall, 1984, 1985, 1989, 1990 ; J. Wilson, 1981 ; P.S. Wilson, 1971, 1974), celle de la place de la dimension religieuse et spirituelle dans l'enseignement et des rapports entre éducation morale et éducation religieuse (Aspin, 1973 ; Gardner, 1980, 1988 ; Holley, 1978 ; Hudson, 1973 ; Hirst, 1965 b, 1974 ;

Kazepides, 1983 ; Marples, 1978 ; Meakin, 1979 ; Plunkett, 1990), celle des aspects ou enjeux éthiques de certains enseignements tels que l'éducation physique (Aspin, 1975 ; Meakin, 1981, 1986 ; Wright, 1987), celle enfin des rapports possibles entre enseignement et endoctrinement (Kazepides, 1982 ; Meynell, 1972 ; Pincoffs, 1973). Ce dernier point paraît le plus significatif. Le lecteur étranger ne peut en effet qu'être frappé par le caractère central et crucial de la question de l'endoctrinement dans la réflexion pédagogique anglo-saxonne (Forquin, 1989). Tel est le dilemme autour duquel se focalise une grande partie de la réflexion : transmettre des normes et des valeurs morales au risque de tomber dans l'arbitraire, ou s'interdire toute incursion dans le domaine sacré de la conscience individuelle au risque de vider l'enseignement scolaire de tout contenu culturellement significatif. L'école n'a ni le devoir ni le pouvoir d'éduquer, elle soit se contenter d'instruire, disent ceux qui, dans divers pays, s'insurgent aujourd'hui contre l'illusion qui consiste à confier à l'école la prévention ou la solution de tous les maux de la société. Mais, répond David Nyberg (1990), de toute façon, les enseignants n'ont pas le choix. Même s'ils sont mal formés pour éduquer moralement les élèves, ils ne peuvent éviter d'y contribuer, directement ou indirectement, que ce soit à travers les contenus de leur enseignement dans les différentes disciplines ou par l'exemple que leur personne constitue en permanence aux yeux des élèves. C'est pourquoi l'idée d'une totale neutralité morale de l'enseignant est un leurre (Bailey, 1973 ; Elliott, 1973 ; Nordenbo, 1978 ; Stenhouse, 1975 ; Warnock, 1975). L'autre solution est celle que proposent justement les philosophes rationalistes comme Hare, Peters ou Wilson : non pas exclure du curriculum les questions morales, mais les aborder sous leur angle le plus général et le plus formel, réalisant ainsi le paradoxe d'une espèce d'éducation morale moralement neutre. Si une telle construction intellectuelle s'avère extrêmement intéressante (elle s'apparente d'ailleurs par bien des aspects à certains apports philosophiquement importants qu'on trouve aujourd'hui chez des auteurs comme Rawls ou Habermas), elle n'est pas cependant complètement convaincante. La séparation du contenu et de la forme de la moralité s'avère problématique dès qu'on réfléchit pédagogiquement (Baier, 1971 ; Crittenden, 1972 ; Dunlop, 1977 ; Peters, 1979 a ; Royce, 1983 ; Watt, 1976). Et, plus fondamentalement, on peut se demander, avec Eamon Callan (1985), si la pédagogie du raisonnement moral proposée par les rationalistes « formalistes » comme antidote au risque de l'endoctrinement peut avoir réellement valeur de pédagogie morale. Car après tout, souligne Callan, on peut bien être parfaitement raisonnable sans être le moins du monde désintéressé moralement. De ce point de vue, l'analogie « procédurale » entre la morale et la science n'est guère probante. Le souci d'autrui, la prise en compte des intérêts de tous les membres de la communauté humaine n'a nullement le même caractère de nécessité rationnelle que l'acceptation des règles de base de la démarche scientifique. On ne peut pas être raisonnable si on refuse la logique, on peut être raisonnable en refusant la morale ou plus exactement en ne s'en souciant pas. Bien plus : pour Callan, même parmi des personnes qui seraient à la fois raisonnables et moralement désintéressées peuvent surgir des conflits moraux qui ne peuvent s'expliquer ni par des erreurs logiques ni par des désaccords au sujet des faits empiriques, mais renvoient à des différences irréductibles dans les idéaux, comme on le voit par exemple dans le débat politico-philosophique contemporain entre « libéraux » et « radicaux ». C'est pourquoi, selon Callan, la solution « rationaliste forte » proposée par les auteurs précédemment évoqués à la question de l'endoctrinement n'est pas convaincante. Ainsi la question reste posée de savoir comment concevoir une éducation morale

scolaire qui ne passerait pas par l'inculcation d'un « arbitraire » moral et culturel. Dans un contexte tout différent, n'est-ce pas une question du même genre que celle qui sous-tend en France depuis un siècle le débat sur la morale laïque ?

On conclura donc ce travail par l'expression d'une inquiétude quant à la possibilité de fonder intégralement une morale et une éducation morale sur le socle de la raison. A des titres divers, presque tous les auteurs dont il a été question précédemment, les plus importants en tout cas (Durkheim, Piaget, Kohlberg, Wilson) se réclament du rationalisme et d'une approche rationnelle de l'éducation morale. Mais l'expérience de la dissociation possible entre moralité et intelligence rationnelle s'impose à nous tous les jours. Chacun sait bien que les « cœurs purs », « ceux qui ont faim et soif de la justice » ne sont pas forcément les esprits savants ni les esprits brillants. Mais comment interpréter cette vérité à la fois fondamentale et triviale ? « La distance infinie des corps aux esprits figure la distance infiniment plus infinie des esprits à la charité, car elle est surnaturelle », observait Pascal. Laissons ici la question de la « surnature », mais maintenons du moins ouverte la possibilité de reconnaître l'existence d'une tension irréductible entre les « ordres ». Ce qui nous ramène peut-être par un autre côté à l'avertissement de Wittgenstein.

Jean-Claude Forquin
Institut national de recherche pédagogique

BIBLIOGRAPHIE

- AIKEN H.D. (1955). — Moral Philosophy and Education, **Harvard Educational Review**, vol. 25, n° 1, 39-59.
- ARCHAMBAULT R.D. (1963). — Criteria for Success in Moral Education, **Harvard Educational Review**, vol. 33, n° 3 (472-482), repr. in CHAZAN B.I. et SOLTIS J.F., eds. (1973). — **Moral Education**, New York, Teachers College Press, 159-182.
- ARONFREED J. (1968). — **Conduct and Conscience : The Socialization of Internalized Control over Behavior**, New York, Academic Press.
- ASPIN D. (1975). — Ethical Aspects of Sport and Games, and Physical Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 9, 49-71.
- ASPIN D.N. (1983). — Church Schools, Religious Education and the Multi-ethnic Community, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 17, n° 2, 229-240.
- BAIER K. (1971). — Ethical Pluralism and Moral Education, in Beck C.M. et Crittenden B.S., eds. — **Moral Education. Interdisciplinary Approaches**, Toronto, University of Toronto Press, 93-114.
- BAIER K. (1974). — Moral Development, **The Monist**, vol. 58, n° 4, 601-615.
- BAILEY C. (1973). — Teaching by Discussion and the Neutral Teacher, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 7, n° 1, 26-38.
- BARROW R. (1975). — **Moral Philosophy for Education**, London, Allen and Unwin.
- BENNETT W.J. (1980 a). — The Teacher, the Curriculum and Values Education, **New Directions for Higher Education**, 8, 27-34.
- BENNETT W.J. (1980 b). — What Value Is Values Education ?, **American Educator**, vol. 4, 31-32.
- BENNETT W.J. (1985). — To Reclaim a Legacy, **American Education**, vol. 21, n° 1, 4-15.
- BENNETT W.J. et DELATTRE E.J. (1978). — Moral Education in the Schools, **The Public Interest**, 50, 81-98.
- BENNETT W.J. et DELATTRE E.J. (1979). — A Moral Education: Some Thoughts On How To Best Achieve It, **American Educator**, vol. 3, 6-9.
- BEREITER C. (1973). — **Must We Educate ?**, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.
- BERGLING K. (1981). — **Moral Development : The Validity of Kohlberg's Theory**, Stockholm Studies in Educational Psychology, n° 23, Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- BERGLING K. (1986). — Moral Development, in HUSEN T. et POSTLETHWAITE F.N., eds. — **The International Encyclopedia of Education**, Oxford, Pergamon Press, vol. 6, 3413-3417.

- BERNSTEIN B. (1975). — **Class and Pedagogies : Visible and Invisible (version française : Classes et pédagogies : visibles et invisibles)**, Paris, OCDE .
- BETTELHEIM B. (1970). — Moral Education, in Sizer N.F. et Sizer T.R., eds. — **Moral Education : Five Lectures**, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 85-108.
- BIDEAUD J. (1980). — Développement moral et développement cognitif, **Bulletin de Psychologie**, vol. 33, n° 345, 12-15, 589-601.
- BLASI A. (1980). — Bridging Moral Cognition and Moral Action : A Critical Review of the Literature, **Psychological Bulletin**, vol. 88, n° 1, 1-45.
- BLATT M. (1969). — **Studies on the Effects of Classroom Discussion Upon Children's Moral Development**, Doctoral Dissertation, Chicago, University of Chicago.
- BLATT M. et KOHLBERG L. (1975). — The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment, **Journal of Moral Education**, vol. 4, n° 2, 129-161.
- BOWLES S. et GINTIS H. (1976). — **Schooling in Capitalist America**, London, Routledge and Kegan Paul.
- BRONFENBRENNER U. (1962). — Soviet Methods of Character Education : Some Implications for Research, **American Psychologist**, vol. 17, 550-567.
- BULL N.J. (1969). — **Moral Education**, London, Routledge and Kegan Paul.
- CALLAN E. (1985). — Moral Education in a Liberal Society, **Journal of Moral Education**, vol. 14, n° 1, 9-32.
- CANDEE R. (1978). — **A Study of Moral Development and Life Outcome**, Cambridge (Mass.), Moral Education Research Foundation.
- CARR D.B. et WELLENBERG E.P. (1960). — **Teaching Children Values**, Freeport (Calif.), Honour Your Partner Records.
- CARTER R.E. (1980). — What Is Lawrence Kohlberg Doing ?, **Journal of Moral Education**, vol. 9, n° 2, 88-102.
- CHAPMAN W.C. (1977). — **Roots of Character Education**, Schenectady (N.Y.), Character Research Press.
- CHAZAN B.I. (1985). — **Contemporary Approaches to Moral Education. Analysing Alternatives Theories**, New York, Teachers College Press.
- COLBY A., KOHLBERG L., GIBBS J. et LIEBERMAN M. (1983). — **A Longitudinal Study of Moral Judgment**, Monographs of the Society for Research in Child Development, serial, n° 200.
- COLBY A. et KOHLBERG L. (1986). — **The Measurement of Moral Judgment**, 2 vol., Cambridge, Cambridge University Press.
- CORMAN L. (1983). — **L'éducation éclairée par la psychanalyse**, Bruxelles, Dessart.
- CRITTENDEN B. (1972). — **Form and Content in Moral Education**, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.
- CRITTENDEN B. (1978). — **Bearings in Moral Education. A Critical Review of Research Work**, Hawthorn (Vic.), Australian Council for Educational Research.
- CRITTENDEN B. (1979). — The Limitations of Morality as Justice in Kohlberg's Theory, in COCHRANE D.B., HAMM C.M. et KAZEPIDES A.C., eds. — **The Domain of Moral Education**, New York, Paulist Press, 251-266.
- DAMON W. (1977). — **The Social World of the Child**, San Francisco, Jossey-Bass.
- DAMON W. (1980). — Structural-developmental Theory and the Study of Moral Development, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel E., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn and Bacon, 35-68.
- DAMON W. (1988). — **The Moral Child. Nurturing Children's Natural Moral Growth**, New York, The Free Press.
- DANDURAND P. (1972). — Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude diachronique des manuels de l'école élémentaire française, **Revue Française de Sociologie**, vol. 13, 193-212.
- DAVENEY T.F. (1973). — Education : A Moral Concept, in LANGFORD G. et O'CONNOR D.J., eds. — **New Essays in the Philosophy of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 79-95.
- DAVY G. (1919). — Emile Durkheim. I : L'homme, **Revue de Métaphysique et de Morale**, vol. 26, 181-198.
- DAVY G. (1920). — Emile Durkheim. II : L'œuvre, **Revue de Métaphysique et de Morale**, vol. 27, 71-112.
- DE PALMA D.J. et FOLLEY J.M., eds. (1975). — **Moral development : Current Theory and Research**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- DEROUET J.L. (1992). — **Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?**, Paris, Métaillé.
- DEWEY J. (1960). — **Theory of the Moral Life**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- DEWEY J. (1909). — **Moral Principles in Education**, Boston, Houghton Mifflin ; rééd. 1975, Carbondale (Ill.), Arcturus Books, Southern Illinois Press.
- DIORIO J.A. (1976). — Cognitive Universalism and Cultural Relativism in Moral Education, **Educational Philosophy and Theory**, vol. 8, n°1, 33-53.
- DREEBEN R. (1967). — The Contribution of Schooling to the Learning of Norms, **Harvard Educational Review**, vol. 37, n° 2, 211-237.
- DREEBEN R. (1968). — **On What Is Learned in Schools**, Reading, Mass., Addison-Westley.
- DREEBEN R. (1976). — The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values, **Journal of Curriculum Studies**, vol. 8, n° 2, 111-124.
- DUNLOP F. (1977). — Form, Content and Rationality in Morality and Moral Education, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 11, 78-98.
- DURKHEIM E. (1887). — La science positive de la morale en Allemagne, **Revue philosophique**, vol. 24, n° 2 (33-58, 113-142, 275-284), repr. in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 1, 267-343.

- DURKHEIM E. (1893). — **De la division du travail social. Étude sur l'organisation des sociétés supérieures**, Paris, Alcan (rééd. Presses Universitaires de France ; extraits de la Préface de la 1^{re} éd. (4-39), repr. sous le titre « Définition du fait moral » in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 1, 257-288.
- DURKHEIM E. (1897). — **Le suicide. Étude de sociologie**, Paris, Alcan (rééd. Presses Universitaires de France).
- DURKHEIM E. (1898). — L'individualisme et les intellectuels, **Revue bleue**, 4^e série, tome 10, 35^e année (7-13), repr. in **La science sociale et l'action**, Paris, Presses Universitaires de France, 1970, 261-278.
- DURKHEIM E. (1905). — Contribution à « La morale sans Dieu, essai de solution collective », **La Revue**, 59 (306-308), repr. sous le titre « Remarques sur l'enseignement rationnel de la morale » in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 334-337.
- DURKHEIM E. (1906). — Détermination du fait moral, **Bulletin de la Société française de philosophie**, 6 (169-212), repr. in **Sociologie et philosophie**, Paris, Alcan 1924, rééd. Presses Universitaires de France, 4^e éd., 1974, 51-83.
- DURKHEIM E. (1908). — Contribution à une discussion sur « La morale positive », **Bulletin de la société française de philosophie**, 8 (188-200), repr. sous le titre « Débat sur la rationalité de la morale » in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 341-354.
- DURKHEIM E. (1909). — Contribution à un débat sur « L'efficacité des doctrines morales », **Bulletin de la Société française de philosophie**, 9 (219-231), repr. sous le titre « Débat sur le fondement, religieux ou laïque, à donner à la morale », in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 355-368.
- DURKHEIM E. (1910). — Contribution à un débat sur « La notion d'égalité sociale », **Bulletin de la Société française de philosophie**, 10 (59-70), repr. sous le titre « Débat sur les rapports entre les idées égalitaires et la rationalité de la morale » in **Textes**, Paris, Ed ; de Minuit, 1975, vol. 2, 373-385.
- DURKHEIM E. (1911). — **Jugements de valeur et jugements de réalité**, **Revue de Métaphysique et de Morale**, vol. 19 (437-453), repr. in **Sociologie et philosophie**, Paris, Alcan, 1924, rééd. Presses Universitaires de France, 4^e éd., 1974, 102-121.
- DURKHEIM E. (1912). — **Les formes élémentaires de la vie religieuse**, Paris, Alcan.
- DURKHEIM E. (1914). — Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales, **Scientia, Revue internationale de synthèse**, vol. 15 (206-221), repr. in **La science sociale et l'action**, Paris, Presses Universitaires de France, 1970, 314-332.
- DURKHEIM E. (1920). — Introduction à la morale, **Revue philosophique**, 89 (79-97), repr. in **Textes**, Paris, Ed. de Minuit, 1975, vol. 2, 313-331.
- DURKHEIM E. (1925). — **L'éducation morale**, Paris, Alcan (nouv. éd. Presses Universitaires de France, 1963).
- DURKHEIM E. (1938). — **L'évolution pédagogique en France**, Paris, Alcan (rééd. Presses Universitaires de France, 1969).
- DURKHEIM E. (1950). — **Leçons de sociologie : physique des mœurs et du droit**, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1992). — L'enseignement de la morale à l'école primaire, **Revue française de sociologie**, vol. 23, n° 4, 611-623.
- DUSKA R. et WHELAN M. (1977). — **Moral Development. A Guide to Piaget and Kohlberg**, Dublin, Gill and Macmillan.
- EDELSTEIN W. (1988). — Stimulating Moral Development in the School : Possibilities and Limitations, **Education**, vol. 37, 7-29.
- ELLIOTT J. (1973). — *Neutrality, Rationality and the Role of the Teacher*, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 7, n° 1, 39-65.
- FORQUIN J.C. (1989). — La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960, **Revue Française de Pédagogie**, n° 89, octobre-décembre, 71-92.
- FORQUIN J.C. (1991). — Justification de l'enseignement et relativisme culturel, **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, octobre-décembre, 13-30.
- FOUCAULT M. (1975). — **Surveiller et punir. Naissance de la prison**, Paris, Gallimard.
- FOUREZ G. (1985). — **Pour une éthique de l'enseignement des sciences**, Bruxelles, Vie Ouvrière.
- FRANKENA W.K. (1958). — « Toward a Philosophy of Moral Education », **Harvard Educational Review**, vol. 28, n° 4 (303-313) ; reproduit in Chazan B. et Soltis J., eds. — **Moral Education**, New York, Teachers College Press, 148-158.
- FRANKENA W.K. (1976). — The Kohlberg Bandwagon : Some Reservations, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes With the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan.
- FRANKENA W.K. (1977). — **How to Teach About Values : An Analytic Approach**, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.
- FUMAT Y. (1984). — **Travail, propriété, pouvoir. L'idéologie des manuels de morale et d'instruction civique des débuts de la III^e République**. Thèse pour le doctorat d'État (dir. V. Isambert-Jamati), Paris, Université René Descartes-Paris V, 3 vol., multig.
- GALBRAITH R. et JONES T. (1976). — **Moral Reasoning : A Teaching Handbook for Adopting Kohlberg to the Classroom**, Minneapolis, Greenhaven.
- GARDNER P. (1980). — Religious Education : In Defence of Non-commitment, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 14, n° 2, 157-168.
- GARDNER P. (1981). — On Some Paradoxes in Moral Education, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 15, n° 1, 65-76.
- GARDNER P. (1988). — Religious Upbringing and the Liberal Idea of Religious Autonomy, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 22, n° 1, 89-106.
- GARROD A. et HOWARD R.W. (1990). — Making Moral Youth, **Harvard Educational Review**, vol. 60, n° 4, 513-526.

- GAUTHERIN J. (1991). — **La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914 (essai d'histoire sociale)**, thèse pour le doctorat (dir. V. Isambert-Jamati), Paris, Université René Descartes- Paris V.
- GAUTHIER D.P. (1971). — Moral Action and Moral Education, in Beck C.M., Crittenden B.S. et Sullivan E.V., eds. — **Moral Education. Interdisciplinary Approaches**, Toronto, University of Toronto Press, 138-146.
- GIBBS J.C. (1977). — Kohlberg's Stages of Moral Judgment : A Constructive Critique, **Harvard Educational Review**, vol. 47, n° 1, 43-61.
- GIBBS J.C. (1979). — Kohlberg's Moral Stage Theory : A Piagetian Revision, **Human Development**, vol. 22, 89-112.
- GIBBS J. et SHNELL S. (1985). — « Moral Development » versus « Socialization » : A Critique, **American Psychologist**, vol. 40, n° 10, 1071-1080.
- GILLIGAN C. (1977). — In a Different Voice : Women's Conceptions of Self and Morality, **Harvard Educational Review**, vol. 47, n° 4, 481-517.
- GILLIGAN C. (1982). — **In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development**, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- GILLIGAN J. (1976). — Beyond Morality. Psychoanalytic Reflections on Shame, Guilt and Love, in Lickona T., ed. — **Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 144-158.
- GIROUX H.A. et PURPEL D., eds. (1983). — **The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery ?**, Berkeley (Calif.), McCutchan.
- GOODLAD J.J., SODER R. et SIROTNIK K.A., eds. (1990). — **The Moral Dimensions of Teaching**, San Francisco, Joseph Bass Publishers.
- GOUINLOCK J., ed. (1971). — **The Moral Writings of John Dewey**, New York, Hafner Press.
- GRIGNON C. (1971). — **L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique**, Paris, Editions de Minuit.
- GURVITCH G. (1937). — La science des faits moraux et la morale théorique chez E. Durkheim, **Archives de philosophie du droit et de sociologie juridique**, vol. 7, n° 1-2 (18-44), repr. in **La vocation actuelle de la sociologie**, Paris, Presses Universitaires de France, 1950.
- HABERMAS J. (1986). — **Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle**, traduction française par C. Bouchindhomme, Paris, Editions du Cerf (éd. originale : **Morale und Kommunikatives Handeln**, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1983).
- HABERMAS J. (1992). — **De l'éthique de la discussion**, traduction française par M. Hunyadi, Paris, Editions du Cerf (éd. originale : **Erläuterungen zur Diskursethik**, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1991).
- HADDAD Z. (1979). — Les variantes de la morale. La petite bourgeoisie et les manuels scolaires, **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 30, 7-18.
- HALL B.P. (1973). — **Value Clarification as Learning Process : A Sourcebook**, New York, Paulist Press.
- HARE R.M. (1952). — **The Language of Morals**, Oxford, Oxford University Press .
- HARE R.M. (1973). — Language and Moral Education, in Langford G. et O'Connor D.J., eds. — **New Essays in the Philosophy of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 149-166.
- HARE R.M. (1974). — Platonism in Moral Education : Two Varieties, **The Monist**, vol. 58, n° 4, 568-580.
- HARE R.M. (1987). — **Moral Thinking**, Oxford, Clarendon Press.
- HARMIN M., KIRSCHENBAUM H. et SIMON S. (1973). — **Clarifying Values Through Subject Matter : Applications for the Classroom**, Minneapolis, Winston.
- HARRISSON J.L. (1976). — Values Clarification : An Appraisal, **Journal of Moral Education**, vol. 6, n° 1, 22-31.
- HARRISSON J.L. (1977). — Review Article : John Wilson as Moral Educator, **Journal of Moral Education**, vol. 7, n° 1, 50-63.
- HARTMANN H. (1960). — **Psychoanalysis and Moral Values**, New York, International Universities Press.
- HARTSHORNE H. et MAY M.A. (1928-1930). — **Studies in the Organization of Character** (3 vols.), New York, Macmillan.
- HENNESSY T.C., ed. (1979). — **Values/Moral Education : The Schools and the Teachers**, New York, Paulist Press.
- HENRIOT J. (1967). — **Existence et obligation**, Paris, Presses Universitaires de France.
- HERSH R.H., MILLER J.P. et FIELDING G.D. (1980). — **Models of Moral Education : An Appraisal**, New York, Longman.
- HERSCH R.H., PAOLITTO D.P. et REIMER J. (1979). — **Promoting Moral Growth : From Piaget to Kohlberg**, New York, Longman
- HIGGINS A. (1980). — Research and Measurement Issues in Moral Education Interventions, in Moscher R., ed. — **Moral Education : A First Generation of Research and Development**, New York, Praeger, 92-117.
- HIRST P.H. (1965 a). — Liberal Education and the Nature of Knowledge, in Archambault R.D., ed. — **Philosophical Analysis and Education**, London, Routledge and Kegan Paul (113-140), repr. in Hirst P.H. (1974). — **Knowledge and the Curriculum**, London, Routledge and Kegan Paul, 30-53.
- HIRST P.H. (1965 b). — Morals, Religion and the Maintained Schools, **British Journal of Educational Studies**, vol. 14, n° 1 (5-18), reproduit in Hirst P.H. (1974). — **Knowledge and the Curriculum**, London, Routledge and Kegan Paul, 173-189.
- HIRST P.H. (1974). — **Moral Education in a Secular Society**, London, University of London Press.
- HOBSON P. (1986). — The Compatibility of Punishment and Moral Education, **Journal of Moral Education**, vol. 15, n° 3, 221-228.

- HOFFMAN M.L. (1970). — Moral Development, in Mussen P.H., ed. : **Carmichael's Manual of Child Psychology** (3^e éd., vol. 2.), New York, Wiley, 261-359.
- HOLLEY R. (1978). — **Religious Education and Religious Understanding : An Introduction to the Philosophy of Religious Education**, London, Routledge and Kegan Paul.
- HUDSON W.D. (1973). — Is Religious Education Possible ? in Langford G. et O'Connor D.J., eds. — **New Essays in the Philosophy of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 167-196.
- IRWIN D.M. (1982). — Moral Development, in Mitzel H.E., ed. — **Encyclopedia of Educational Research**, 5^e éd., vol. 3, New York, Macmillan, 1237-1241.
- ISAMBERT F. (1990). — Une science de la morale pour une morale laïque, **Archives de sciences sociales des religions**, n° 69, 129-146.
- JACKSON P.W. (1968). — **Life in Classrooms**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- JOHNSON H.C. Jr. (1980). — **The Public School and Moral Education**, New York, Pilgrim Press.
- JOHNSON H.C. Jr. (1982). — Moral Education, in Mitzel H.E., ed. — **Encyclopedia of Educational Research**, 5^e éd., vol. 3, New York, Macmillan, 1241-1256.
- KAGAN J. (1981). — The Moral Function of the School, **Daedalus**, été (151-165).
- KANT E. (1966). — **Réflexions sur l'éducation**, traduction française par A. Philonenko, Paris, J. Vrin (5^e éd., 1987).
- KARADY V. (1970). — La morale et la science des mœurs chez Durkheim et ses compagnons, **Revue universitaire de science morale**, vol. 12-13, 85-114.
- KAY W. (1975). — **Moral Education : A Sociological Study of the Influence of Society, Home and School**, London, Allen and Unwin.
- KAZEPIDES A.C. (1977). — The Logic of Values Clarification, **The Journal of Educational Thought**, vol. 11, n° 2, 104-110.
- KAZEPIDES T. (1982). — Educating, Socialising and Indoctrinating, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 16, n° 2, 155-166.
- KAZEPIDES T. (1983). — Is Religious Education Possible ? A Rejoinder to W.D. Hudson, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 17, n° 2, 259-266.
- KINCAID E.B. et CAMERON W.B. (1979). — A Reappraisal of Moral Development Theory, **Journal of Thought**, vol. 14, n° 3, 187-193.
- KING R.A. (1969). — **Values and Involvement in a Grammar School**, London, Routledge and Kegan Paul.
- KIRSCHENBAUM H. (1973). — Beyond Values Clarification, in Kirschenbaum H. et Simon S., eds. — **Readings in Values Clarification**, Minneapolis, Winston Press, 92-110.
- KIRSCHENBAUM H. (1974). — **Recent Research in Values Clarification**, Upper Jay (N.Y.), National Humanistic Education Center.
- KIRSCHENBAUM H. (1976). — Clarifying Values Clarification : Some Theoretical Issues, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education : It Comes With the Territory**, Berkeley (Calif.), McCutchan, 116-125.
- KIRSCHENBAUM H. (1977). — **Advanced Values Clarification**, La Jolla (Calif.), University Associates.
- KOHLBERG L. (1963). — *The Development of Children's Orientation Towards a Moral Order, I : Sequence in the Development of Human Thought*, **Vita Humana**, vol. 6, 11-38.
- KOHLBERG L. (1964). — Development of Moral Character and Moral Ideology, in Hoffman M.L. et Hoffman L.W., eds. — **Review of Child Development Research**, vol. 1, New York, Russell Sage, 383-432.
- KOHLBERG L. (1966). — Moral Education in the Schools : A Developmental View, **School Review**, vol. 74, n° 1, 1-30.
- KOHLBERG L. (1968). — The Child as a Moral Philosopher, **Psychology Today**, 1 (25-30), repr. in Chazan B.J. et Soltis J.F., eds. — **Moral Education**, New York, Teachers College Press, Columbia University, 131-144.
- KOHLBERG L. (1969). — Stage and Sequence : The Cognitive-developmental Approach to Socialization, in GOSLIN D.A., ed. — **Handbook of Socialization Theory and Research**, Chicago, Rand McNally, 347-480.
- KOHLBERG L. (1970 a). — The Moral Atmosphere of the School, in OVERLY N., ed. — **The Unstudied Curriculum : Its Impact on Children**, Washington, D.C., Association for Supervision and Curriculum Development ; reproduit in Giroux H. et Purpel D., eds. (1983). — **The Hidden Curriculum and Moral Education**, Berkeley (Calif.), McCutchan, 61-81.
- KOHLBERG L. (1970 b). — Education for Justice : A Modern Statement of the Socratic View, in Sizer N. et Sizer T., eds. — **Moral Education : Five Lectures**, Cambridge (Mass.), Harvard University Press (57-84) ; reproduit in Kohlberg L. (1981). — **The Philosophy of Moral Development**, San Francisco, Harper and Row, 29-48.
- KOHLBERG L. (1971 a). — Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education, in Beck C.M., Crittenden B.S. et Sullivan E.V., eds. — **Moral Education : Interdisciplinary Approaches**, Toronto, University of Toronto Press, 23-92.
- KOHLBERG L. (1971 b). — Indoctrination versus Relativity in Moral Education, **Zygon** 6 (285-310) ; reproduit in KOHLBERG L. (1981). — **The Philosophy of Moral Development**, San Francisco, Harper and Row, 6-28.
- KOHLBERG L. (1971 c). — From Is to Ought : How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development, in Mitschel T., ed. — **Cognitive Development and Epistemology**, New York, Academic Press, repr. modifié in Kohlberg L. (1981). — **The Philosophy of Moral Development**, San Francisco, Harper and Row, 101-189.
- KOHLBERG L. (1974). — Education, Moral Development and Faith, **Journal of Moral Education**, vol. 4, n° 1, 5-16.
- KOHLBERG L. (1976 a). — The Cognitive-developmental Approach to Moral Education, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley (Calif.), McCutchan, 176-195.

- KOHLBERG L. (1976 b). — Moral Stages and Moralization : The Cognitive-developmental Approach, in Lickona T., ed. — **Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 31-53.
- KOHLBERG L. (1978). — Revisions in the Theory and Practice of Moral Development, in Damon W., ed. — **Moral Development. New Directions for Child Development**, vol. 2, San Francisco (Calif.), Jossey-Bass, 83-88.
- KOHLBERG L. (1980). — Highschool Democracy and Educating for a Just Society, in Moscher R.L., ed. — **Moral Education. A First Generation of Research and Development**, New York, Praeger, 20-57.
- KOHLBERG L. (1981). — Justice as Reversibility : The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment, in **The Philosophy of Moral Development**, San Francisco, Harper and Row, 190-226.
- KOHLBERG L. (1987). — **Child Psychology and Childhood Education : A Cognitive-developmental View**, New York, Longman.
- KOHLBERG L., COLBY A., GIBBS J., SPEICHER-DUBIN B. et POWER C. (1977). — **Assessing Moral Stages : A Manual**, Harvard University, Centre for Moral Education.
- KOHLBERG L. et GILLIGAN C.F. (1971). — The Adolescent as Philosopher : The Discovery of Self in a Postconventional World, **Daedalus**, n° 100, 1051-1086.
- KOHLBERG L. et KRAMER R. (1969). — Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development, **Human Development**, vol. 12, 93-120.
- KOHLBERG L., LEVINE C. et HEWER A. (1985). — **Moral Stages : A Current Formulation and a Response to Critics**, Bâle, Karger.
- KOHLBERG L. et MAYER R. (1972). — Development as the Aim of Education : The Dewey View, **Harvard Educational Review**, vol. 42, n° 4 (449-496) ; reproduit in KOHLBERG L. (1981). — **The Philosophy of Moral Development**, San Francisco, Harper and Row, 49-96.
- KOHLBERG L. et TURIEL E. (1971). — Moral Development and Moral Education, in Lesser G., ed. — **Psychology and Educational Practice**, Chicago, Scott Foresman.
- KOHLBERG L. et TURIEL E. (1978). — **Moralization, The Cognitive-developmental Approach**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- KURTINES W. et GREIF E.B. (1974). — The Development of Moral Thought : Review and Evaluation of Kohlberg's Approach, **Psychological Bulletin**, vol. 81, n° 8, 453-470.
- LEE L.C. (1971). — The Concomitant Development of Cognitive and Moral Modes of Thought : A Test of Selected Deductions from Piaget's Theory, **Genetic Psychology Monographs**, 83, 93-146.
- LEGRAND L. (1991 a). — **Enseigner la morale aujourd'hui ?**, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEGRAND L. (1991 b). — Enseigner la morale aujourd'hui ?, **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, octobre-décembre, 53-64.
- LEMING J.S. (1981). — Curricular Effectiveness in Moral/Values Education : A Review of Research, **Journal of Moral Education**, vol. 10, n° 3, 147-164.
- LEMING J.S. (1983 a). — **Foundations of Moral Education : An Annotated Bibliography**, Westport (Conn.), Greenwood Press.
- LEMING J.S. (1983 b). — **Contemporary Approaches to Moral Education : An Annotated Bibliography and Guide to Research**, New York, Garland Publishing Inc.
- LERNER M. (1976). — **Values Education : Notes Towards a Value Philosophy**, Bloomington, Phi Delta Kappa.
- LICKONA T. (1983). — **Raising Good Children**, New York, Bantam.
- LOCKE D. (1979). — Cognitive Stages or Developmental Phases ? A Critique of Kohlberg's Stage-structural Theory of Moral Reasoning, **Journal of Moral Education**, vol. 8, n° 3, 168-191.
- LOCKE D. (1980). — The Illusion of Stage Six, **Journal of Moral Education**, vol. 9, n° 2, 103-109.
- LOCKE D. (1987). — Moral Development as the Goal of Moral Education, in Straughan R. et Wilson J., eds. — **Philosophers on Education**, Basingstoke, Macmillan, 147-161.
- LOCKWOOD A. (1976). — A Critical View of Values Clarification, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan, 152-170.
- LOCKWOOD A. (1978). — The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-age Subjects : A Critical Review of Recent Research, **Review of Educational Research**, vol. 48, n° 3, 325-364.
- LUKES S. (1973). — **Emile Durkheim. His Life and Work : A Historical and Critical Study**, London, Allen Lane (republ. London, Penguin Books).
- MACCOBY E.E. (1980). — **Social Development : Psychological Growth and the Parent-child Relationship**, New York, Harcourt Brace Jovanovitch.
- MAINGUENEAU D. (1979). — **Les livres d'école de la République, 1870-1914 (Discours et idéologie)**, Paris, Le Sycomore.
- MARPLES R. (1978). — Is Religious Education Possible ?, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 12, 81-92.
- MARSHALL J.D. (1984). — Punishment and Moral Education, **Journal of Moral Education**, vol. 13, n° 2, 83-89.
- MARSHALL J.D. (1985). — Wittgenstein on Rules : Implications for Authority and Disciplines in Education, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 19, n° 1, 3-12.
- MARSHALL J.D. (1989). — The Incompatibility of Punishment and Moral Education : A Reply to Peter Hobson, **Journal of Moral Education**, vol. 18, n° 2, 144-147.
- MARSHALL J.D. (1990). — Asking Philosophical Questions About Education : Foucault on Punishment, **Educational Philosophy and Theory**, vol. 22, n° 2, 81-92.

- MAUSS M. (1925). — In memoriam. L'œuvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs, *L'Année sociologique*, nouv. série, n° 1 (7-29), repr. in *Œuvres*, Paris, Ed. de Minuit, 1969, vol. 3, 473-499.
- McINTYRE A.C. (1976). — *Secularization and Moral Change*, London, Oxford University Press.
- McPHAIL P., UNGOED-THOMAS J.R. et CHAPMAN H. (1972). — *Moral Education in the Secondary School*, London, Longman.
- MEAKIN D.C. (1979). — The Justification of Religious Education, *British Journal of Religious Education*, vol. 2, n° 2, 49-55.
- MEAKIN D.C. (1981). — Physical Education : An Agency of Moral Education ?, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 15, n° 2, 241-254.
- MEAKIN D.C. (1986). — The Moral Status of Competition : An Issue of Concern for Physical Educators, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 20, n° 1, 59-68.
- MEIRIEU P. (1991). — *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, Éditions Sociales Françaises.
- MELDEN A.I. (1971). — Moral Education and Moral Action, in Beck C.M. et Crittenden B.S., eds. — *Moral Education : Interdisciplinary Approaches*, Toronto, University of Toronto Press, 115-137.
- METCALF L.E., ed. (1971). — *Values Education : Rationale, Strategies and Procedures*, Washington D.C., National Council for the Social Studies.
- MEYNELL H. (1974). — Moral Education and Indoctrination, *Journal of Moral Education*, vol. 4, n° 1, 17-26.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (FRANCE) (1981). — *Enseignement et valeurs morales. Combats contre les ombres*, Paris, La Documentation française.
- MISCHEL W. et MISCHEL H.N. (1976). — A Cognitive Social Learning Approach to Morality and Self-regulation, in Lickona T., ed. — *Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- MODGIL S. et MODGIL C., eds. (1986). — *Lawrence Kohlberg : Consensus and Controversy*, Lewes, Falmer Press.
- MÆSSINGER P. (1989). — *La psychologie morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MOLLO S. (1969). — *L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod.
- MOORE P.M. (1974). — Perspectives on Punishment, *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 8, n° 1, 76-102.
- MOREAU P. (1988). — *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- MUNSEY B., ed. (1980). — *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*, Birmingham (Al.), Religious Education Press.
- MURPHY J.M. et GILLIGAN C. (1980). — Moral Development in Late Adolescence and Adulthood : A Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory, *Human Development*, vol. 23, n° 2, 77-104.
- MUSGRAVE P.W. (1978). — *The Moral Curriculum : A Sociological Analysis*, London, Methuen.
- NASH R.J. (1991). — Three Conceptions of Ethics for Teacher Educators, *Journal of Teacher Education*, vol. 42, n° 3, 163-172.
- NICOLAYEV J. et PHILLIPS D.C. (1979). — On Assessing Kohlberg's Stage Theory of Moral Development, in Cochrane D.B., Hamm C.M. et Kazepides A.C., eds. — *The Domain of Moral Education*, New York, Paulist Press, 231-250.
- NISAN M. et KOHLBERG L. (1982). — Universality and Variation in Moral Development. A Longitudinal and Cross-sectional Study in Turkey, *Child Development*, vol. 53, 865-876.
- NODDINGS N. (1984). — *Caring : A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley (Calif.), University of California Press.
- NORDENBO S.E. (1978). — Pluralism, Relativism and the Neutral Teacher, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 12, 129-140.
- NYBERG D. (1990). — Teaching Values in Schools : The Mirror and the Lamp, *Teachers College Record*, vol. 91, n° 4, 595-611.
- OGNIER P. (1988). — *L'école républicaine française et ses miroirs*, Berne, Peter Lang.
- PARSONS T. (1959). — The School Class as Social System : Some of Its Functions in American Society, *Harvard Educational Review*, vol. 29, n° 4, 297-318.
- PETERS R.S. (1963). — Reason and Habit : The Paradox of Moral Education, in Niblett W.R., ed. — *Moral Education in a Changing Society*, London, Faber and Faber (46-65) ; reproduit in Peters R.S. (1974 a). — *Psychology and Ethical Development*, London, Allen and Unwin, et in Peters R.S. (1981). — *Moral Development and Moral Education*, London, Allen and Unwin, 45-60.
- PETERS R.S. (1965). — Education as Initiation, in Archambault R.D., ed. — *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 87-111.
- PETERS R.S. (1966). — *Ethics and Education*, London, Allen and Unwin.
- PETERS R.S. (1967). — What is an Educational Process ?, in Peters R.S., ed. — *The Concept of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1-23.
- PETERS R.S. (1970). — Education and the Educated Man, *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 4 (5-20) ; reproduit in Dearden R.F., Hirst P.H. et Peters R.S., eds. (1972). — *Education and the Development of Reason*, London, Routledge and Kegan Paul (3-18), et in Peters R.S. (1977). — *Education and the Education of Teachers*, London, Routledge and Kegan Paul, 3-21.
- PETERS R.S. (1971). — Moral Development : A Plea for Pluralism, in Mischel T., ed. — *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press ; reproduit in Peters R.S. (1974 a). — *Psychology and Ethical Development*, London, Allen and Unwin (303-335), et in Peters R.S. (1981). — *Moral Development and Moral Education*, London, Allen and Unwin, 83-115.

- PETERS R.S. (1976). — Why Doesn't Lawrence Kohlberg Do His Homework ?, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan, 233-290.
- PETERS R.S. (1978). — The Place of Kohlberg's Theory in Moral Education, **Journal of Moral Education**, vol. 7, n° 3 (147-157) ; reproduit in Peters R.S. (1981). — **Moral Development and Moral Education**, London, Allen and Unwin, 166-182.
- PETERS R.S. (1979 a). — Form and Content in Moral Education, in Cochrane D.B., Hamm C.M. et Kazepides A.C., eds. — **The Domain of Moral Education**, New York, Paulist Press, 187-204.
- PETERS R.S. (1979 b). — Virtues and Habits in Moral Education, in Cochrane D.B., Hamm C.M. et Kazepides A.C., eds. — **The Domain of Moral Education**, New York, Paulist Press, 267-287.
- PIAGET J. (1932). — **Le jugement moral chez l'enfant**, Paris, Presses Universitaires de France.
- PICKERING W.S.F., ed. (1979). — **Durkheim : Essays on Morals and Education**, London, Routledge and Kegan Paul.
- PINCOFFS E.L. (1973). — On Avoiding Moral Indoctrination, in Doyle J.F., ed. — **Educational Judgments**, London, Routledge and Kegan Paul, 59-73.
- PLUNKETT D. (1990). — **Secular and Spiritual Values. Grounds for Hope in Education**, London, Routledge.
- POWER C., HIGGINS A. et KOHLBERG L. (1989). — **Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education**, New York, Columbia University Press.
- PUKA B. (1976). — Moral Education and its Cure, in MEYER J.R., ed. — **Reflections on Values Education**, Waterloo, Ont., Wilfrid Laurier University Press, 47-87.
- RATHS L., HARMIN M. et SIMON S. (1966). — **Values and Teaching : Working with Values in the Classroom**, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill (2^e éd. rév., 1978).
- RATHS L., HARMIN M. et SIMON S. (1973). — Teaching for Value Clarity, in Chazan B.I. et Soltis J.F., eds. — **Moral Education**, New York, Teachers College Press, 170-182.
- REBOUL O. (1992). — **Les valeurs de l'éducation**, Paris, Presses Universitaires de France.
- REST J.R. (1973). — The Hierarchical Nature of Moral Judgment, **Journal of Personality**, 41, 86-109.
- REST J.R. (1974). — Developmental Psychology as a Guide to Value Education : A Review of « Kohlbergian » Programs, **Review of Educational Research**, 44, 241-259.
- REST J.R. (1976). — New Approaches in the Assessment of Moral Judgment, in Lickona T., ed. — **Moral Development and Behavior : Theory, Research and Social Issues**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 198-218.
- REST J.R. (1979). — **Development in Judging Moral Issues**, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ROKEACH M. (1975). — Towards a Philosophy of Values Education, in Meyer J., Burnham B. et Cholvat J., eds. — **Values Education : Theory, Practice, Problems, Prospects**, Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press.
- ROKEACH M. (1979). — Values Education in Educational Settings, in Rokeach M., ed. — **Understanding Human Values : Individual and Societal**, New York, Free Press, 259-269.
- ROYCE R.J. (1983). — Process and Product in Moral Education, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 17, n° 1, 73-84.
- RYAN K. (1981). — **Questions and Answers on Moral Education**, Bloomington (Ind.), Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- RYAN K. (1986). — Moral and Values Education, in Husen T. et Postlethwaite F.N., eds. — **The International Encyclopedia of Education**, Oxford, Pergamon Press, vol. 6, 3406-3413.
- RYAN K. et McLEAN G.F., eds. (1987). — **Character Development in Schools and Beyond**, New York, Praeger.
- RYLE G. (1972). — Can Virtue Be Taught ?, in Dearden R.F., Hirst P.H. et Peters R.S., eds. — **Education and the Development of Reason**, London, Routledge and Kegan Paul, 434-447.
- SCHAEFFLI A., REST J. et THOMAS S. (1985). — Does Moral Education Improve Moral Judgment ?, **Review of Educational Research**, vol. 55, n° 3, 319-352.
- SCHEFFLER I. (1960). — **The Language of Education**, Springfield (Ill.), Charles S. Thomas.
- SEALEY J. (1985). — **Religious Education : Philosophical Perspectives**, London, Allen and Unwin.
- SHARF P. (1978). — Indoctrination, Values Clarification and Developmental Moral Education as Educational Responses to Conflict and Change in Contemporary Society, in Sharf P., ed. — **Readings in Moral Education**, Minneapolis, Winston Press, 18-35.
- SIEBER J.E. (1980). — A Social Learning Theory Approach to Morality, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel E., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn and Bacon, 129-160.
- SIMON S.B. (1976). — Values Clarification vs Indoctrination, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan, 126-135.
- SIMON S., HOWE L. et KIRSCHENBAUM H. (1972). — **Values Clarification : A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students**, New York, Hart.
- SIMON S. et OLDS S.W. (1976). — **Helping Your Child Learn Right from Wrong : A Guide to Values Clarification**, New York, Simon and Schuster.
- SIMPSON E.L. (1974). — Moral Development Research : A Case Study of Scientific Cultural Basis, **Human Development**, 17, 81-106.
- SNAREY J. (1985). — Cross-cultural Universality of Social-moral Development : A Critical Review, **Psychological Bulletin**, vol. 97, n° 2, 202-232.
- SNAREY J. (1987). — Promoting Moral Maturity Among Adolescents, **Comparative Education Review**, vol. 3, n° 2, 241-259.
- STAFFORD J.M. (1979). — John Wilson, Prophet of the Sane Society, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 13, 169-188.

- STENHOUSE L. (1975). — Neutrality as the Criterion of Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project, in Taylor M., ed. — **Progress and Problems in Moral Education**, Windsor, NFER, 123-133.
- STEWART J. (1975). — Problems and Contradictions of Values Clarification, in Purpel D. et Ryan K., eds. — **Moral Education... It Comes with the Territory**, Berkeley, Calif., McCutchan, 136-151.
- STRAUGHAN R. (1982 a). — **I Ought to, but... : A Philosophical Approach to the Problem of Weakness of Will in Education**, Windsor, Berks., NFER/NELSON.
- STRAUGHAN R. (1982 b, nouv. éd. 1988). — **Can We Teach Children to Be Good? Basic Issues in Moral and Personal Education**, Milton Keynes, Open University Press.
- STRAUGHAN R. (1988). — Judgment and Action in Moral Education, in Spiecker B. et Straughan R., eds. — **Philosophical Issues in Moral Education and Development**, Milton Keynes, Open University Press, 6-16.
- STRAUGHAN R. (1989). — **Beliefs, Behaviour and Education**, London, Cassell Educational Ltd.
- STRAUGHAN R. et WILSON J. (1983). — **Philosophising About Education**, Eastbourne, Holt, Rinehart and Winston.
- STRIKE K.A. et EGAN K., eds. (1979). — **Ethics and Educational Policy**, London, Roulledge and Kegan Paul.
- SUGARMAN B. (1968). — Moral Education and the Social Structure of the School, **Journal of Curriculum Studies**, vol. 1, n° 1, 47-67.
- SULLIVAN E.V. (1977). — **Kohlberg's Structuralism: A Critical Appraisal**, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- SULLIVAN E.V. (1980). — Can Values Be Taught?, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel E., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn & Bacon, 219-243.
- SULLIVAN E.V., BECK C., JOY M. et PAGLIUSO S. (1975). — **Moral Learning: Some Findings, Issues, and Questions**, Paramus (N.J.), Paulist Press.
- SUPERKA D.P., AHRENS C., HELDROM J.E., FORD L.J. et JOHNSON P.L. (1976). — **Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analysis, and an Annotated Bibliography**, Boulder (Colo.), Social Science Education Consortium.
- THEVENOT X., JONCHERAY J. et al. (1991). — **Pour une éthique de la pratique éducative**, Tournai, Desclée.
- TICE T.H. (1980). — A Psychoanalytic Perspective, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel R., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn & Bacon, 161-199.
- TURIEL E. (1966). — An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgments, **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 3, 611-618.
- TURIEL E. (1973). — Stage Transition in Moral Development, in TRAVERS R.M.W., ed. — **Second Handbook of Research in Teaching**, Chicago, Rand McNally, 732-758.
- TURIEL E. (1974). — Conflict and Transition in Adolescent Moral Development, **Child Development**, vol. 45, 14-29.
- TURIEL E. (1975). — The Development of Social Concepts, in De Palma D.J. et Foley J.M., eds. — **Moral Development: Current Theory and Research**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 7-37.
- TURIEL E. (1977). — Conflict and Transition in Adolescent Moral Development, II: The Resolution of Disequilibrium Through Structural Reorganization, **Child Development**, vol. 48, 634-637.
- TURIEL E. (1978). — The Development of Concepts of Social Structure: Social Convention, in Glick J. et Clarke-Steward A., eds. — **The Development of Social Understanding**, New York, Gardner Press.
- TURIEL E. (1980). — The Development of Social-conventional and Moral Concepts, in Windmiller M., Lambert N. et Turiel E., eds. — **Moral Development and Socialization**, Boston, Allyn & Bacon, 69-106.
- TURIEL E., EDWARDS C.P. et KOHLBERG L. (1978). — A Cross-cultural Study of Moral Development in Turkey and the United States, **Journal of Cross-cultural Psychology**, vol. 9, 75-87.
- TURIEL E., KOHLBERG L. et EDWARDS C. (1973). — Cross-cultural Studies of Moral Development, in Kohlberg L. et Turiel E., eds. — **Recent Research in Moral Development**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- TURIEL E. et ROTHMAN G.R. (1972). — The Influence of Reasoning on Behavioral Choices at Different Stages of Moral Development, **Child Development**, vol. 43, 741-756.
- VANDENPLAS-HOPPER C. (1979). — **Éducation et développement moral de l'enfant**, Paris, Presses Universitaires de France.
- VINCENT G. (1980). — **L'école primaire française: étude sociologique**, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENTI L. (1992). — **Éducation et liberté: Kant et Fichte**, Paris, Presses Universitaires de France.
- VOLKMOR C., PASANELLA A. et RATHS L. (1977). — **Values in the Classroom**, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill.
- WALLWORK E. (1972). — **Durkheim: Morality and Milieu**, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- WALLWORK E. (1985). — Sentiment and Structure: A Durkheimian Critique of Kohlberg's Moral Theory, **Journal of Moral Education**, vol. 14, n° 2, 87-101.
- WARNOCK M. (1975). — The Neutral Teacher, in TAYLOR M., ed. — **Progress and Problems in Moral Education**, Windsor, NFER, 103-112.
- WARNOCK M. (1977). — **Schools of Thought**, London, Faber and Faber.
- WATT A.J. (1976). — **Rational Moral Education**, Melbourne, Melbourne University Press.
- WEINRICH H. (1975). — Kohlberg and Piaget: Aspects of their Relationship in the Field of Moral Development, **Journal of Moral Education**, vol. 4, n° 3, 201-213.

- WILSON J. (1969). — **Moral Education and the Curriculum: A Guide for Teachers and Research Workers**, Oxford, Pergamon Press.
- WILSON J. (1972). — **Practical Methods of Moral Education**, London, Heinemann Educational.
- WILSON J. (1973). — **The Assessment of Morality**, Windsor, NFER/Nelson.
- WILSON J. (1981). — **Discipline and Moral Education**, Windsor, NFER/Nelson.
- WILSON J. (1990). — **A New Introduction to Moral Education**, London, Cassell Educational Ltd.
- WILSON J., WILLIAMS N. et SUGARMAN B. (1967). — **Introduction to Moral Education**, Harmondsworth, Penguin Books.
- WILSON P.S. (1971). — **Interest and Discipline in Education**, London, Routledge and Kegan Paul.
- WILSON P.S. (1974). — Reply to P.M. Moore, **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, vol. 8, n° 1, 103-134.
- WILSON R.W. et SCHOCHET G.J. (1980). — **Moral Development and Politics**, New York, Praeger.
- WITTGENSTEIN L. (1992). — **Leçons et conversations sur l'esthétique, la psychologie et la croyance religieuse, suivies de Conférence sur l'éthique**, traduction française par J. Fauve, Paris, Gallimard (éd. orig.: **Lectures and Conversations. Lecture on Ethics**, Oxford, Basil Blackwell, 1966).
- WRIGHT L. (1987). — Physical Education and Moral Development, **Journal of Philosophy of Education**, vol. 21, n° 1, 93-102.
- WYNNE E.A. (1979). — The Declining Character of American Youth, **American Educator**, vol. 3, 29-33.
- WYNNE E.A. (1986). — The Great Tradition in Education: Transmitting Moral Values, **Educational Leadership**, vol. 43, 4-9.

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre :

PROST (Antoine). — *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours.* — Paris : Le Seuil, 1992. — 232 p.

NOTE DE LA RÉDACTION

Historien de l'éducation au travers d'ouvrages fondamentaux dans ce domaine, Antoine PROST publie un livre nouveau intitulé « *Éducation, société et politiques* ». Ce recueil d'écrits constitue une précieuse histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Il traduit non seulement la compétence de l'historien, le regard du sociologue, mais aussi l'expérience d'un homme, à différentes reprises, engagé dans la définition et la mise en œuvre des politiques d'éducation.

Cette réflexion est indispensable pour comprendre les problèmes actuels de l'enseignement. Nous avons demandé à plusieurs personnalités de commenter cet important ouvrage.

Jean-Louis Derouet apporte ici sa compétence de sociologue nourrie par l'histoire récente du système scolaire. Claude Durand-Prinborgne a une grande expérience des rouages de l'institution et en a fait un objet d'étude. Frédéric Gausson analyse dans *le Monde*, la conjoncture de l'éducation depuis des décennies.

Ces différents points de vue permettent de mieux situer l'ouvrage et d'en apprécier l'apport.

Antoine Prost est déjà l'auteur de deux monuments de l'histoire de l'éducation française. Son *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France* (A. Colin, 1970) s'arrêtait en 1967, ce qui était évidemment dommage ; son volume de l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, « L'école et la famille dans une société en mutation » (1981) prolongeait cette réflexion jusqu'en 1980, mais dans une

perspective très large, plus soucieuse de dégager des tendances de longue durée que d'analyser la trame événementielle. C'est donc une excellente idée d'avoir réuni dans ce volume dix articles récents — le plus ancien est de 1982 —, qui prolongent l'analyse jusqu'à la fin des années quatre-vingt.

Ces articles constituent une série de flashes et non une étude continue ; ils n'en présentent pas moins une grande cohérence qui manifeste la continuité des préoccupations de l'historien et de l'homme d'action puisque, depuis 1981, Antoine Prost a été à la fois un savant et un politique. Il poursuit dans cet ouvrage la réflexion qu'il mène depuis plusieurs années sur la démocratisation de l'enseignement et la forme qu'elle a prise en France depuis le début du XX^e siècle : l'école unique. Il a toujours exprimé des réserves par rapport à ce modèle, qui a pourtant bénéficié, dans les années soixante, d'un large consensus. Il analyse maintenant les conséquences de sa mise en application. Il a publié en 1986 une magistrale étude sur la scolarisation dans l'Orléanais, qui reste la principale étude empirique en cette matière (1). Ces articles argumentent, dans des perspectives différentes, la même thèse que l'on peut schématiser de la façon suivante. Depuis les années trente, une demande d'allongement des études existait de la part des classes moyennes. Cette demande s'adressait au primaire supérieur et non au lycée. La réforme de Carcopino, en 1941, a permis aux meilleurs élèves du primaire supérieur de rejoindre le lycée au niveau de la seconde. Il en a résulté une « démocratisation rampante », qui a échappé sur le moment aux politiques et aux sociologues. Avec le recul, ses effets paraissent cependant supérieurs à ceux du volontarisme de l'école unique. Cette dynamique se brise, en effet, au début des années soixante, lorsque se mettent en place les premières mesures qui vont conduire au collège unique. Pourquoi ? Parce que celui-ci confronte dès la sixième les enfants d'origine populaire à un enseignement de type secondaire. Rien dans leur présocialisation familiale ne les a préparés à faire face à l'abstraction des savoirs, au libéralisme de l'organisation scolaire... et ils perdent rapidement pied. Leurs chances étaient meilleures lorsqu'ils

demeuraient jusqu'à quinze ou seize ans dans le cadre rassurant du primaire supérieur. *Le collègue réalise une scolarisation de masse par un enseignement uniforme : c'est le premier facteur d'échec car il ne tient pas compte de la diversité concrète des élèves. En outre, cet enseignement uniforme est en porte à faux par rapport à leur clientèle effective. Il y a erreur sur le public et sur ses attentes : le collègue a répondu par un enseignement uniforme et de type secondaire à une demande qui était de type primaire supérieur. Il n'a pas fini de supporter les conséquences de cette méprise congénitale* (p. 90).

Il faut avouer que cette hypothèse est d'une grande puissance. Elle comporte aussi ses zones d'ombre. Que sait-on, au juste, de cette pédagogie primaire qui aurait si bien convenu aux enfants du peuple ? On en connaît les marques extérieures : la polyvalence des maîtres, une organisation moins fractionnée de l'emploi du temps, mais pour le reste, sur la vie quotidienne des classes, les relations entre les maîtres et les élèves... on sait bien peu de choses. Est-ce que la nostalgie ne risque pas d'ériger en règle commune les souvenirs idéalisés de quelques maîtres exceptionnels ? Il n'est sans doute pas facile à l'historien de reconstituer ce qui est du domaine des pratiques effectives mais il existe néanmoins des sources, comme les rapports d'inspection, qui devraient permettre de se faire une idée plus précise de ce qui se passait dans les écoles primaires supérieures et les « cours complémentaires » avant 1960. Surtout, peut-on soutenir que l'enseignement, dans les collèges d'aujourd'hui, s'inspire d'un seul modèle pédagogique, et que celui-ci est l'héritier du modèle secondaire des années trente ? Cette affirmation n'est soutenable que si l'on s'en tient aux signes extérieurs : le découpage disciplinaire reprend celui de la tradition secondaire, de même que la formation universitaire des maîtres mais, si l'on entre dans le vif de l'action pédagogique — la définition des contenus, la relation entre les maîtres et l'élève — les observations des sociologues sont loin de confirmer l'hypothèse d'un modèle unique. Là encore, on sait peu de choses, mais les individus manifestent des capacités d'adaptation aux situations beaucoup plus grandes qu'on ne le croit, et il existe sans doute plusieurs modèles, qui permettent de mettre en ordre l'activité enseignante, au collège comme au lycée.

Dans son dernier article, Antoine Prost invite au dialogue entre sociologie et histoire. Entamons ce dialogue, en creusant la question de la démocratisation de l'enseignement, de ses réussites et de ses limites. Posons d'abord quelques questions. Un des grands mérites d'Antoine Prost, et des historiens en général, a été de situer ce problème dans une chronologie

longue, qui remonte au moins aux années trente du XX^e siècle. Là où certains sociologues voyaient un effet de structure, ils ont montré une conjoncture, les conséquences de choix opérés à un moment donné, et dans une situation donnée. Si cette conjoncture a eu un début, elle aura aussi nécessairement une fin. Antoine Prost souligne avec force l'importance de la rupture de 1984-1985 : le passage du ministère Savary au ministère Chevènement. En tire-t-il toutes les conséquences ? Avec l'objectif des 80 %, n'est-ce pas le modèle de démocratisation défini dans les années trente et stabilisé par le Plan Langevin-Wallon, qui est remis en question ? Celui-ci se caractérisait par une école unique jusqu'à seize ans. Une nouvelle définition de la démocratisation se fait jour, qui prolonge la scolarité jusqu'à dix-huit ans pour la majorité des élèves, mais qui repose aussi sur la diversification : diversification des établissements, diversification des filières, avec les quatrièmes et troisièmes technologiques. C'est sans aucun doute un autre « modèle » de démocratisation de l'enseignement, une autre manière de concevoir l'accès du grand nombre à l'enseignement secondaire. On regrette un peu que l'historien ne soit pas plus précis sur cette question de périodisation, qui constitue pourtant le cœur de sa spécificité disciplinaire.

La rupture des années 1984-1985 a également attiré l'attention sur la question des savoirs. Si l'on veut rendre compte des difficultés auxquelles se heurte le collège unique, l'imprécision de ses objectifs cognitifs peut également passer pour une « méprise congénitale ». Là aussi, des orientations fondamentales ont été prises dans les années trente. Gênés par les accusations dont ils étaient l'objet — de fossoyeurs de la vraie culture — les partisans de l'école unique ont choisi d'avancer sur les questions d'organisation, en remettant à plus tard la réflexion sur les contenus. Il serait bien intéressant de savoir dans quelles conditions ils ont été amenés à prendre cette décision. Et, plus profondément, comment s'est construite cette opposition entre culture primaire et culture secondaire qui fait maintenant partie des évidences vécues du monde scolaire ? Correspond-elle réellement à une différence de nature ou à des manières différentes de mobiliser les mêmes références dans des contextes différents ? Là encore, l'historien aurait beaucoup à dire pour expliquer les difficultés du temps présent.

Sur un autre plan, c'est peut-être la sociologie qui pourrait éclairer le travail de l'histoire. Antoine Prost montre bien en quoi la question de la sélection est au cœur du collège unique. Celle-ci renvoie à un des problèmes les plus classiques de la sociologie, qui est celui de la légitimité. De quel droit l'école classe-t-elle

les individus ? Là encore, la crise de 1984 manifeste un changement de référence sur lequel historiens et sociologues auraient profité à réfléchir ensemble. L'idéal de l'école unique a été conçu à une époque où l'on considérait que l'école pouvait assurer l'égalité des chances. Dans ces conditions, elle pouvait beaucoup demander parce qu'elle promettait beaucoup : l'égalité des chances, la mobilité sociale... Il en a résulté une organisation scolaire qui accordait à l'État des droits exorbitants. L'État décidait de l'établissement où étaient scolarisés les élèves ; l'orientation était décidée par les maîtres seuls... Or, depuis 1968, tout le monde a progressivement pris conscience du fait que l'école ne peut assurer l'égalité des chances. Elle doit donc mesurer les sacrifices qu'elle demande aux gains qu'elle promet. Puisqu'elle ne peut plus prétendre constituer un tremplin vers la mobilité sociale, il n'y a plus de raison qu'elle arrache les enfants à leurs familles. Celles-ci veulent désormais une école plus proche, plus sensible à leurs demandes, plus ouverte à leurs cultures. C'est sans doute un des sens de la « tornade qui emporta Savary », et qui pose bien des problèmes au sociologue, à l'historien et... au politique !

Sur un autre plan, Antoine Prost a été un des premiers à montrer que, pour comprendre l'histoire de l'éducation au XX^e siècle, il fallait la mettre en relation avec celle de la famille et du regard que la société porte sur ses enfants. Cette réflexion a été un des apports fondamentaux de sa contribution à l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*. Il a fort bien montré, par exemple, que les problèmes de discipline, qu'on attribue souvent à l'intrusion des enfants du peuple dans l'enseignement secondaire, tiennent au moins autant au changement des méthodes d'éducation. Même si les collèges avaient continué à ne scolariser que les enfants de la bourgeoisie, ils connaîtraient aujourd'hui de graves problèmes, car le rapport de ces enfants à l'autorité adulte a changé. Les deux premiers articles du recueil reprennent cette question, mais il ne semble pas qu'elle ait beaucoup avancé. Les recherches précises sur l'histoire de la socialisation des jeunes, et spécialement des jeunes d'origine populaire, font toujours défaut. Il faut d'ailleurs reconnaître qu'en sociologie également, et malgré les travaux pionniers de François Dubet (2), le terrain reste assez inexploité. Or cela a profondément à voir avec la question de la démocratisation. On ignore en particulier comment est vécue, du côté des jeunes, la tension entre communauté et différenciation, tension constitutive de l'école démocratique, particulièrement forte au collège et en classe de seconde. Ces classes indifférenciées doivent donner à tous les bases d'une culture

commune, mais en même temps elles doivent préparer les différenciations qui sont rendues nécessaires par la division du travail. On sait combien cette question a été débattue du côté des adultes. C'est celle de la légitimité, et des conditions pratiques de la sélection scolaire. Mais comment est-elle vécue du côté des jeunes ? Nos propres études nous montrent que cette dialectique est extrêmement travaillée (3) et qu'elle peut expliquer beaucoup de la vie quotidienne des établissements scolaires. Il y a sans doute là un sujet à creuser, car la situation était évidemment différente lorsque les classes sociales étaient scolarisées de façon séparée.

Ces réflexions nous entraînent peut-être un peu loin d'un compte rendu classique, mais c'est une des qualités du livre, que d'inviter le lecteur à prolonger sa réflexion. La succession des articles, même si elle n'exclut pas la cohérence, invite le lecteur à échafauder des hypothèses pour renouer les fils de la chronologie d'une période à une autre... Plus que la qualité du livre — dont personne ne peut douter ! — c'est sur son ouverture que je voudrais conclure, en appliquant à Antoine Prost le propos qui est celui de Falstaff à la fin des Joyeuses Commères de Windsor : *Qu'il a tant d'esprit qu'il en donne même à ceux qui n'en ont pas !*

Jean-Louis Derouet
Groupe d'Études Sociologiques
Institut National de Recherche Pédagogique
Groupe de Sociologie Politique et Morale
École des Hautes Études en Sciences Sociales

NOTES

- (1) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF, collection Sociologies, 1986.
- (2) François Dubet, *La galère*, Paris, Fayard, 1988 et *Les lycéens*, Le Seuil 1991, dont nous avons rendu compte dans une précédente livraison de la Revue.
- (3) Cf. le livre de Patrick Rayou : *Secondes, modes d'emploi*. Paris, Hachette, 1992.

Les livres d'Antoine Prost se lisent toujours avec le plus grand intérêt. Il en est de celui-ci comme des précédents. Il n'est pas possible, dès lors, de ne pas souscrire à son souci de sortir du cercle étroit des collègues. Mais qu'est donc cet ouvrage ? L'auteur pose la question « le livre que voici est-il un livre d'histoire ou un essai sur les politiques d'éducation ? ». Il y répond. Il estime que sa réponse n'est

pas douteuse et, à partir du rappel de ses engagements, nous livre quelques lignes sur la neutralité et l'objectivité de l'historien : la crédibilité de l'écrivain emprunte à l'engagement de l'auteur selon Antoine Prost.

Il ne saurait être question de discuter la qualité d'historien de l'auteur. Mais après avoir feuilleté, puis lu, puis repris tel ou tel chapitre pour une relecture, nous nous demandons si la question, et partant la réponse, n'est pas réductrice. Nous ne pouvons ni dans le texte lui-même, ni dans ce qu'il révèle de l'auteur ne voir ici — ce qui n'est en rien péjoratif — un livre d'histoire.

Il nous semble que tant dans le texte lui-même que dans la recherche attachante de ce qu'est l'auteur, de ce qu'exprime de lui ce qu'il écrit, trois lectures sont ici possibles.

La première est celle de l'ouvrage de l'historien qui écrit l'histoire. La seconde est celle de l'acteur, de l'historien qui raconte l'histoire qu'il a vécue. La troisième est celle du spécialiste d'éducation, historien de formation, qui a des idées sur demain et a effectué ses propres choix de politique éducative, même si l'évocation en est très discrète, tantôt allusive, tantôt à découvrir au fil des pages (les sujets imposés sont toujours interprétés par ceux qui les traitent...).

Du premier auteur et des pages qui en relèvent, nous avons peu à dire sauf beaucoup de bien, qu'il s'agisse de travaux d'histoire de la société ou de l'analyse des trois chapitres d'histoire que constituent ceux consacrés à la mort de l'école de Jules Ferry, à la réforme des collèges et à la politique gaullienne d'éducation. Nous avons eu la chance et le plaisir d'entendre lors d'un colloque sur « décision et non décision à l'éducation nationale » — dont l'auteur a partiellement gardé le titre — ce qui sur ce dernier sujet constitue sans conteste une page d'histoire ignorée.

Puisqu'il pose la question de la relation entre engagement et histoire et qu'à l'évidence, elle le préoccupe, Antoine Prost a droit à une réponse bien que celle-ci soit celle d'un lecteur qui, pour avoir vécu de mêmes événements, parfois aussi comme acteur, quête une objectivité qui lui échappe sans doute. La narration et l'analyse de 1968 et de la période 1984-1986 par l'acteur-historien nous trouve réservés sur certains exposés parfois sur certains jugements. Pour 1968 nous suivons, tout au plus aurions nous souhaité que soient évoqués l'extraordinaire bouillonnement des idées, la place du verbe, ce sentiment d'une répétition moderne des débats des clubs et assemblées... de 1789-1792. En accord avec l'excellente analyse de « la tornade qui

emporte Savary » nous regrettons que n'ait pas été évoquée l'action d'un syndicat du « privé » auquel certains membres du cabinet du ministre ont accordé plus d'influence qu'il n'en avait, ce qui poussait à méconnaître « le caractère propre » au-delà de l'acceptable pour certains. Nous sommes étonnés et un peu choqués de certaines simplifications que fonde une défaveur marquée pour la politique de J.P. Chevènement, bien qu'Antoine Prost soit beaucoup plus mesuré que beaucoup dans un jugement assez généralement répandu, essentiellement construit sur le discours officiel et sa lecture médiatique.

Reste, au détour des phrases, la pensée de l'auteur sur la fonction de l'École. Antoine Prost retient l'importance d'une part de déterminisme dans la définition de cette fonction et dans ses modes de réalisation : sociologie de la famille, sociologie de la jeunesse, rôle des forces sociales. Il confirme là des écrits antérieurs où apparaissait également ce choix plus que celui d'un déterminisme économique. La place qu'il accorde à la fonction d'intégration de l'École est faible. L'opposition est sans doute simplificatrice, bien qu'il soit difficile de lui échapper, entre ceux qui privilégient la fonction d'intégration sociale et ceux de l'école des apprentissages mais elle pèse lourd sur les choix de politique éducative (cf. certaines descriptions de l'auteur p. 65) tant en finalités qu'en méthodes. Antoine Prost a choisi — il nous semble ne pas le trahir et nous tromper — mais son École n'est ni celle du conservatisme corporatiste, ni celle de l'oubli des personnalités des élèves, ni celle de l'indifférence aux évolutions sociales. L'historien quête les faits, recherche, sans esprit de système, mais sans neutralité aseptisée, leur interprétation, mais ce faisant il se construit avec pragmatisme et scrupuleux souci de justice sociale et du bien de l'École des orientations pour demain.

Claude Durand-Prinborgne
Professeur émérite Université Paris I
Panthéon-Sorbonne

Historien par formation, sociologue par nécessité, homme d'action par curiosité, Antoine Prost porte sur les problèmes d'éducation un regard enrichi par la diversité de ses intérêts et de ses expériences. C'est pourquoi ses ouvrages sont à la fois des mines d'informations et de témoignages et des invitations au questionnement. Celui-ci, où sont rassemblés dix articles qui sont autant de coups de sonde sur l'évolution de l'école française depuis Jules Ferry, se prête particulièrement bien au rebondissement des interrogations.

Parmi toutes celles qui viennent à l'esprit au fil des pages, nous en retiendrons une qui tourne autour de la problématique centrale de l'ouvrage : comment peut-on changer l'école et comment éviter que les changements n'aboutissent à l'inverse des objectifs poursuivis ?

Antoine Prost donne deux exemples de ces « effets pervers » qui semblent être la fatalité des réformes françaises : 1. la création des collèges d'enseignement secondaire qui avait pour but de démocratiser l'école a, en réalité, freiné le mouvement de démocratisation commencé antérieurement dans des structures pourtant plus inégalitaires ; 2. la prolongation de la scolarité qui, pour le Général de Gaulle, devait renforcer la sélection des élites en s'accompagnant d'une orientation autoritaire, a au contraire provoqué un débordement des lycées et des facultés.

Cherchant d'autre part à distinguer ce qui, dans les grands mouvements de l'histoire scolaire, relève du déterminisme social ou de la volonté politique, Antoine Prost analyse trois décisions qui ont manifestement infléchi le cours des choses : la prolongation de la scolarité par le Général de Gaulle ; la création des CES par le recteur Capelle et l'objectif de « 80 % des jeunes au niveau du bac » par Jean-Pierre Chevènement.

La mise en parallèle de ces observations ne manque pas d'intérêt : d'une part, il est clair que ces trois décisions ont été à l'origine des explosions scolaires qui ont submergé le collège d'abord, puis le lycée et l'université ; d'autre part elles ont été prises, de façon délibérée, non par des démagogues utopistes, mais par des personnalités exigeantes, autoritaires, mettant l'accent sur la discipline, la rigueur et l'élitisme.

D'où vient cette contradiction ? Le livre d'Antoine Prost permet de mieux le comprendre. On peut à la lumière de ses analyses distinguer dans les réformes quatre dynamiques antagonistes qui se combinent, et contribuent à s'annuler les unes les autres.

Il existe dans notre société une formidable demande d'enseignement qui explose dès que l'offre se libère. Antoine Prost montre très bien comment la création des CES en 1963 et l'ouverture des lycées en 1988 n'ont fait que répondre à une attente des familles qui se sont engouffrées dans la brèche.

La tradition des Lumières qui imprègne l'idéologie scolaire française prend appui sur un double postulat : d'une part le progrès individuel et collectif dépend de l'accès du plus grand nombre à l'instruction ; d'autre part, celle-ci repose sur la transmission de connaissances structurées, dans le cadre des disciplines fondamentales. L'école doit à la fois accueillir tous les

enfants et s'organiser pour leur assurer cet enseignement de qualité. Les trois réformateurs cités précédemment ont la conviction que cette double mission est possible, à condition de concilier l'ouverture démocratique avec une organisation relativement contraignante du système, permettant une répartition des jeunes selon leurs aptitudes : les filières dans les CES, les sections dans les lycées, la sélection à l'université...

Les pressions de tous ordres (sociales, syndicales, politiques) ne permettent pas d'assurer les deux temps de l'opération. Si la première (l'ouverture) répond à un consensus et ne demande, pour être mise en œuvre, que des moyens matériels, la seconde (l'orientation et la sélection) se heurte à l'opposition farouche des jeunes et des familles, qui craignent qu'on leur retire d'un côté ce qu'on leur a promis de l'autre. Un nouveau rapport de force s'institue et la politique prend alors le pas sur la pédagogie.

Un moment destabilisé, le système se reconstitue spontanément pour préserver en son sein les ségrégations sociales et scolaires nécessaires à sa survie : triomphe des sections C après « l'invasion » du premier cycle par la réforme des CES ; consolidation des classes préparatoires et des grandes écoles après mai 68... Ces formules de substitution permettent de rééquilibrer le système en maintenant ses hiérarchies internes.

On pourrait dire que ces mécanismes ont une vertu, puisqu'ils donnent satisfaction à tout le monde. Mais au prix de combien de troubles et de frustration ! Le livre d'Antoine Prost permet en tous cas de mieux les comprendre. Et par son expérience, Antoine Prost est sans doute l'un des mieux placés pour répondre un jour à la question jusqu'ici sans réponse : comment l'école française peut-elle être à la fois démocratique et élitiste ?

Frédéric Gausson
Rédacteur en chef adjoint
Journal *Le Monde*

CARRÉ (Philippe). — **L'Autoformation dans la formation professionnelle.** — Préface de Joffre Dumazedier. — Paris : La Documentation française, 1992. — 210 p.

Philippe Carré rend compte pour la première fois en France d'une investigation large ; nord-américaine, anglaise et française, des travaux de recherche réalisés sur l'autoformation.

Cette approche internationale fondée sur l'analyse d'entretien d'experts et de cent trente-cinq publica-

tions, réalise un état des lieux, une synthèse et une confrontation féconde des multiples définitions, orientations et formalisations du concept d'autoformation.

L'auteur commence par rappeler la problématique d'ensemble dans laquelle s'inscrit l'autoformation en référence aux caractéristiques de contexte de l'évolution du travail de la formation et de la culture. Divers facteurs d'évolution contribuent à développer un regard différent sur l'autoformation dans la société d'aujourd'hui : la transformation du travail, l'émergence des nouvelles compétences, les exigences d'une *intégration accrue de la formation dans l'organisation* de production, les tendances à la destagification, à l'individualisation et enfin une évolution des modèles culturels du rapport de l'individu à la société.

Compte tenu des nombreuses conceptions différentes identifiées dans le corpus documentaire sur l'autoformation, l'auteur les classe en sept courants principaux de recherche et de formalisation, soit sept aspects du concept d'autoformation.

L'autoformation y est définie comme pratique autodidactique comme pédagogie individualisée, comme formation métacognitive, comme formation par l'expérience, comme organisation autoformatrice du travail, comme apprentissage autodirigé et comme auto-éducation permanente.

Le concept de l'autonomie en formation apparaît comme la notion fédératrice, le foyer de conceptualisation de ces courants étudiant « la formation par soi-même ».

La présentation détaillée de chaque courant de recherche constitue une avancée considérable dans l'effort de clarification de leur spécificité compte tenu de la confusion qu'entretiennent des formulations connexes et souvent utilisées indifféremment l'une pour l'autre.

L'examen systématique des caractéristiques principales, des convergences et des différences d'analyse des résultats des diverses recherches dans chaque domaine permet une vision large et précise de l'avancée de la connaissance sur l'autoformation et les pratiques éducatives proches.

Resituant l'autoformation dans le champ de la formation professionnelle, l'auteur explore de façon approfondie la notion d'autodirection de la formation, courant de recherche qui offre des possibilités fortes de développement théorique et d'applications pratiques.

Trois niveaux de contrôle sont nécessaires pour garantir la maîtrise et le pouvoir de l'apprenant sur son

apprentissage. L'autodirection de l'apprentissage repose sur l'équilibre dynamique du contrôle social, psychologique et pédagogique par l'intéressé de sa démarche éducative.

Sans développer ici chaque dimension de l'apprentissage autodirigé, nous sommes attentifs à l'identification pragmatique de garde-fous théoriques à la mise en place d'une autodirection des apprentissages : à travers le contrôle social, psychologique et pédagogique, la priorité reste à la démarche du sujet, initiateur et gestionnaire du processus.

L'introduction du nouveau paradigme de l'autoformation en formation professionnelle conduit l'auteur à faire la synthèse des jalons organisationnels et pédagogiques incontournables, des piliers méthodologiques et opérationnels de l'autoformation : un projet individuel, un contrat pédagogique, un mécanisme de préformation, des formateurs facilitateurs, un environnement ouvert de formation, une alternance individuel-collectif, un triple niveau individuel, collectif et managérial de suivi.

P. Carré conclut ce bilan dynamique, constructif et critique de l'état de la recherche internationale sur l'autoformation par une série d'interrogations majeures sur les perspectives qu'ouvre la reconnaissance de l'autoformation comme renversement du paradigme dominant de l'éducation, et la mise en œuvre à grande échelle d'une ingénierie de l'autoformation accompagnée dans le cadre de la formation professionnelle continue.

Patricia Portelli
Chargée de cours

Université Paris X-Nanterre

GALVANI (Pascal). — Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés. — Préface de A. de Peretti. — Lyon : Chroniques Sociales de Lyon, 1991. — 170 p.

Le livre de Pascal Galvani est un livre de défricheur. Il contribue à mettre au clair le concept d'autoformation, souvent utilisé, parfois malmené. Il y avait sans doute nécessité : l'auteur est en prise directe avec les dispositifs de formation qui s'adressent surtout aux jeunes, relégués par le système scolaire, en mal d'insertion sociale, trop facilement étiquetés de jeunes « en situation d'échec ». Ces dispositifs sont condamnés à innover ; en plus, ils le font souvent : réalité trop méconnue (sait-on qu'il existe plus de 200 Ateliers Pédagogiques Personnalisés en France ?). L'inn-

vation se paie aussi souvent de confusion. C'est à ce nécessaire travail d'éclaircissement que s'attelle Pascal Galvani. Il élucide les soubassements théoriques de l'autoformation et en dégage 3 courants. Il les teste auprès de formateurs d'APP (Atelier Pédagogique Personnalisé) en fait un travail d'élucidation, par les formateurs eux-mêmes, de leurs représentations de l'autoformation et de la fonction de formateur par une méthode empruntée à A. de Peretti : la méthode des blasons. Voilà tout ce que nous vaut ce petit livre.

Le premier courant théorique contient dans son appellation (héritée de G. Pineau) le condensé de ses conceptions : l'autoformation, i.e. « se donner sa propre forme », relève du processus même de la vie (d'ou le terme bio- et les références fréquentes à E. Morin et aux sciences du vivant). Il est « épistémologique » parce que, en réaction à l'institutionnalisation de l'éducation, il est à la recherche de nouvelles connaissances permettant la consolidation d'un nouveau paradigme fondé sur la prise en compte du sujet. L'environnement n'est pas pour autant absent : G. Pineau reprend de J.-J. Rousseau le triangle de l'hétéro-formation (formation par les autres), de l'éco-formation (formation par les choses) et de l'autoformation. Mais les autres et les choses sont présents à l'intérieur de l'individu (le « système-personne » de Lerbet) par les représentations que l'individu en a : le travail d'autoformation consiste précisément en ce que le sujet s'autoformant va prendre, comme matière et objet de formation, la dynamique de ce triangle chez l'autoformé. Ce dédoublement de l'individu : sujet et en même temps objet de la formation, est au cœur des pratiques des « histoires de vie », privilégiées par ce courant. Ce travail de « mise à jour », d'émancipation et de prise de conscience, implique de la part des personnes qui l'accompagnent une démarche de type « compréhensive » et un statut particulier, sur lequel G. Pineau continue de s'interroger (voir, par exemple, le numéro spécial sur l'autoformation de la revue « Études et Expérimentations en Formation Continue »).

Le deuxième courant, qualifié de « sociopédagogique » par Besnard et Liétard, a d'abord une histoire : P. Galvani a raison de le souligner. Il plonge ses racines dans les mouvements d'éducation populaire d'avant et d'après-guerre, sans oublier l'école des cadres d'Uriage, pendant la guerre, où J. Dumazedier commence à préciser ses conceptions. Pour ce dernier, l'autoformation est d'abord un fait social. Contrairement à l'autodidaxie, qui relevait d'une époque où l'accès à l'école était déficient, l'autoformation est d'abord une forme de résistance et d'opposition au modèle scolaire dominant. Elle est une pratique sociale qui naît de ruptures (d'une double déviance,

dit J. Dumazedier, sociale et culturelle), de questions lancinantes qui, ne trouvant pas de réponses dans les idées environnantes, propulsent l'individu dans une recherche personnelle. Elle est affranchissement des idées toutes faites et convenues, par travail d'interrogation et d'analyse permanent. Pour aider et stimuler ce travail, Dumazedier a développé la méthode de « l'entraînement mental », qui positionne l'individu dans une situation active pour « penser scientifiquement en partant du milieu vécu... » (Chosson). L'autoformation est donc un processus où l'individu, en tant qu'être social et à partir d'un désir et d'une démarche qui lui est propre, développe ses savoirs, ses connaissances, mais aussi ses capacités à intervenir sur l'environnement.

Le troisième courant, que l'auteur qualifie de « technico-pédagogique », est d'un autre niveau. Il fait référence aux discours qui président à la mise en place de formations de type individualisées. L'auteur a-t-il raison de les traduire en un courant théorique de l'autoformation ? Il est vrai que ceux-ci entretiennent souvent la confusion entre l'individualisation et l'autoformation, dans les APP et les dispositifs publics de formation continue (pensons, par exemple, au crédit de formation individualisée, le CFI), et encore plus souvent dans des types de formation en entreprise qui rompent avec la forme des stages. Mais les deux notions ne sont pas sur le même plan : l'individualisation indique une prestation de formation centrée sur l'apprenant ; elle ne révèle en rien l'activité de ce dernier, et en particulier un processus d'autoformation. Il est d'ailleurs significatif que ce courant n'apparaisse pour ainsi dire pas dans les représentations des formateurs des APP auprès desquels l'auteur a travaillé, quand il s'agit de l'autoformation, alors même qu'il est plus présent quand il s'agit de la fonction de formateur. Ceux-ci font la différence entre « l'acte d'apprendre » (le *learning*) et « l'acte d'enseigner » (le *teaching*). Aussi, ce que l'auteur qualifie de « technico-pédagogique » nous semble plutôt correspondre à l'ingénierie de formation, qui n'indique en rien les conceptions de l'autoformation de ces « ingénieurs ». Autrement dit : à vouloir lever la confusion sur l'individu et l'autoformation, on risque de l'entretenir.

Le mérite du livre ne s'arrête pas à cet éclaircissement théorique. Il est aussi précieux par l'exemple même de son utilisation sur le terrain, en l'occurrence les formateurs d'un APP de Vendée. Ces derniers ont pu constituer leurs « blasons », en exprimant, à travers devises, difficultés, images, symboles, moyens, références, ce qui l'identifie le mieux et le valorise (à la façon du blason du Moyen Age) à propos de l'autoformation, puis de la fonction de formateur. L'auteur a

ainsi pu analyser ces représentations par rapport aux courants théoriques analysés plus haut (il montre, au passage, un usage fécond de cette méthode des blasons, quand l'ensemble du groupe de formateurs met en commun et re-travaille ses représentations individuelles).

Il a fallu, bien sûr, faire quelques contorsions pour pouvoir classer les représentations exprimées dans l'un ou l'autre des courants : « l'ouverture d'esprit », par exemple, sera qualifiée comme relevant du courant « bio-épistémologique » ; pourquoi ne relèvent-elles pas du courant « socio-pédagogique » ? N'est-ce pas le prix à payer d'une certaine réduction ? Peut-on dire, par exemple, que le courant « socio-pédagogique » ne soit (quant au « statut donné au phénomène » [de l'autoformation]) qu'une méthode pédagogique, alors que celle-ci suppose d'abord une position de l'individu par rapport au monde et à lui-même ? De même, n'est-ce pas vouloir réduire les différences entre les courants que de les situer dans un « simple changement de niveau, une réduction plus ou moins forte de la perspective utilisée, une prise en compte plus ou moins complète d'un même processus » (p. 49) ? Il ne s'agit pas d'une différence d'angle, mais de deux conceptions différentes de l'individu et de la société, que l'auteur par ailleurs fait remonter au romantisme allemand et à la philosophie des Lumières...

Il reste que le travail de défrichage entrepris donne beaucoup de lumière, et s'avérera utile à plus d'un, chercheur comme praticien.

André Moisan
CNAM

LESELBAUM (Nelly). — **Éducation et autonomie.** — Document pour l'habilitation à diriger des recherches délivrée par l'université Paris VIII, 1991.

NDLR : Les notes critiques publiées dans la revue concernent uniquement des ouvrages édités ; c'est donc à titre exceptionnel que nous faisons paraître cette analyse relative à un document universitaire. Elle porte en effet sur le thème traité dans ce numéro : l'autoformation.

Cette étude n'est pas la synthèse de la quarantaine de publications où Nelly Leselbaum présenterait ou utiliserait les résultats de vingt années de recherches à l'INRP.

Elle développe deux problématiques qui font « le cœur même » de ses travaux : celle de l'apprentissage au travail autonome devenu par la suite « apprentissage au travail personnel de l'élève » et l'éducation pour la santé liée à la lutte contre la toxicomanie liée aux pratiques du temps libre.

L'auteur privilégie le rôle des problématiques plutôt que celui des différents champs ou des différents thèmes. Elle commence par la question de l'autonomie du « sujet-élève » à l'école. L'enjeu est l'apprentissage à la responsabilité de ce sujet afin que son jugement et son action soient régulés par des « normes qui relèvent du cognitif » et « des normes qui relèvent de l'éthique ». Le développement de cette autonomie conduit à considérer que l'élève peut (et doit) être un « partenaire de sa formation ». D'où l'importance des outils méthodologiques encore plus grande que celle des « objectifs conceptuels » qui donnent sens à une discipline. L'enseignant lui-même doit être autonome, en particulier grâce à l'emploi tout au long de son expérience de « recherches-actions ». L'auteur développe lui-même une recherche-action sur le travail autonome (1972-1982). Elle cite A. Prost (1985) « L'objectif premier des recherches qu'il faut intégrer au processus de formation n'est donc pas de produire des connaissances mais des attitudes ». Dans l'apprentissage au travail autonome, l'évaluation formative et l'auto-évaluation sont indispensables pour que le travail autonome puisse se reproduire quand le maître ne sera plus là. L'auteur reprend la distinction de J.-P. Astolfi sur les recherches de faisabilité (comment pratiquer l'autoformation) de signification de type herméneutique (quel sens à l'autonomie ?), de régularités de type nomothétique (quel genre et niveau d'autonomisation en relation avec quels facteurs sociaux favorables ou défavorables.) Le livre se termine par un appel à « une nouvelle culture pédagogique » des enseignants.

Cette étude ouvre une voie relativement neuve pour centrer la formation initiale sur l'apprentissage à l'autonomie cognitive et éthique : c'est par cette voie que pourrait se développer une relation féconde entre formation initiale et formation continue, entre formation institutionnelle périodique (école, entreprise, association, médias éducatives, etc.) et une autoformation permanente qui transforme l'expérience elle-même par un recours approprié aux ressources d'une société éducative en plein développement, de plus en plus complexe et mutante, d'où un apprentissage à cette autoformation dès le collège.

Beaucoup de recherches restent à accomplir pour dégager l'apprentissage scolaire du seul objectif de

l'obtention d'un diplôme sanctionnant avant tout des connaissances actuelles à l'école. Même les idées de l'éducation nouvelle devraient être réexaminées en fonction des exigences nouvelles de connaissance et de méthode pour mieux comprendre, critiquer ou inventer la vie quotidienne d'aujourd'hui, à tous les âges de la vie.

Enfin, pour surmonter l'actuel fossé entre formation initiale et formation ou autoformation continue, il sera nécessaire d'établir des ponts de **réflexions réciproques** qui pourraient changer la manière dont notre société règle actuellement la relation entre le travail scolaire devenu plus difficile à supporter par une partie de l'adolescence, le travail professionnel de plus en plus associé à une formation et enfin le loisir dont la fonction dépasse de plus en plus le simple repos aux fatigues scolaires : l'introduction centrale du travail autonome à l'école peut faciliter la fin d'une rupture de plus inappropriée entre dix ans d'éducation scolaire imposés à tous et le reste du cycle de vie où l'autoformation nécessaire est détruite par l'asservissement aux routines, aux publicités et aux propagandes en tous genres.

Joffre Dumazedier
Professeur honoraire à la Sorbonne

LONG (Douglas G.). — **Learner managed learning**. — Londres : Kogan Page, 1990. — 173 p.

Comment traduire le terme de « learner managed learning » proposé par Douglas Long, consultant australien et auteur d'un livre publié en 1990 sur ce sujet ?

On pourrait ajouter aux multiples néologismes qui forment la « galaxie » de l'autoformation un nouveau terme (« apprentissage géré par l'apprenant », voire « autogéré »), si l'auteur n'avouait pas lui-même se référer à la notion de « self-directed learning » (apprentissage autodirigé) quand il utilise celle de « learner managed learning », c'est-à-dire tout au long de l'ouvrage.

Cette substitution d'un terme à l'autre semble encore plus énigmatique quand il indique à trois reprises dans le livre (p. 6, 37 et 81) que son travail est étayé sur la définition de M. Knowles, selon laquelle « l'apprentissage auto-dirigé est le processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins d'apprentissage, formuler leurs objectifs, identifier les res-

sources matérielles et humaines pour apprendre, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les effets de l'apprentissage ».

Nous tournons bien, avec ce nouvel ouvrage qui s'inscrit dans une série déjà importante en Grande Bretagne et aux États-Unis, autour des mêmes concepts. Au-delà des querelles d'école, des raffinements terminologiques, voire de l'abus des synonymes, les différents auteurs décrivent en effet, avec les déclinaisons du « self-directed learning », la version anglo-saxonne de l'autoformation, que D. Long qualifie d'« ingrédient-clé pour le développement de l'individu et de l'organisation », bien qu'il ajoute par ailleurs que ce n'est en aucune sorte « une panacée » (p. 13).

La plupart des thèmes forts de l'autoformation, comme appropriation par le sujet de son processus de formation, décrits en France par différents auteurs dans la foulée des travaux de Joffre Dumazedier, sont présents dans ce livre, généralement appuyés sur de solides réflexions conceptuelles et d'éclairants exemples concrets.

D'abord, l'idée-clé : il s'agit de contribuer à l'effondrement de « cette idée naïve selon laquelle l'apprentissage a lieu chez l'élève dès lors que le professeur enseigne » (p. 41). D'où une série de développements intéressants, bien que déjà largement connus dans la littérature anglo-saxonne.

L'idée selon laquelle pour qu'un apprentissage effectif ait lieu, particulièrement chez les adultes, il est indispensable que le sujet prenne la responsabilité de sa formation et assure un niveau d'implication personnelle suffisant, traverse bien sûr l'ensemble de l'ouvrage. Bien que classique, cette tendance pédagogique ouvre la voie à de nombreuses pratiques innovantes ou remises au goût du jour.

Ainsi de la pratique des « contrats pédagogiques », permettant la négociation, la détermination des objectifs et des moyens entre l'individu, animé d'un projet personnel, et l'institution éducative ou professionnelle, porteuse de sa logique propre (chapitre 12).

Ainsi également de la reconnaissance du rôle de l'apprentissage par l'expérience : le chapitre 5 lui est consacré. Il s'agit de constater qu'une grande partie de ce que l'on apprend, particulièrement de façon autodirigée, trouve sa source à l'extérieur des institutions éducatives formelles ou reconnues.

Ainsi encore de l'analyse du nouveau rôle de l'enseignant, devenu « personne ressource » dans le processus de questionnement permanent de l'appre-

nant, plus centré sur la « facilitation » de l'auto-apprentissage que sur la transmission de connaissances.

L'apprentissage autodirigé, ou autogéré (selon les termes de l'auteur) s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente, et même si ses origines et la plupart de ses points d'application se trouvent dans le domaine de l'« andragogie » (l'apprentissage des adultes), ses implications sont importantes pour la pédagogie, plus directement centrée sur les enfants. Le chapitre 4 est d'ailleurs consacré à l'analyse des similitudes et spécificités de l'un et de l'autre.

Plusieurs jalons sont posés par ce livre dans l'élaboration graduelle d'une théorie de l'apprentissage autodirigé et la construction de méthodologies adaptées. Par exemple, D. Long propose un modèle pédagogique en quatre temps, de l'auto-observation à la détermination des objectifs, puis à l'auto-instruction et enfin à l'évaluation des résultats (chapitre 8).

Son analyse critique de l'organisation de la formation continue en entreprise signe un constat largement partagé des deux côtés de l'Atlantique sur les errements de la motivation des adultes, les paradoxes de la formation obligatoire, le gâchis financier et pédagogique de « près de la moitié des actions ». Face à ce tableau, D. Long insiste sur la nécessité de rendre au sujet la capacité de participer aux choix qui sont faits à son sujet, et de cesser de considérer que l'on peut « motiver » les autres. « Nous sommes incapables de motiver les gens », écrit-il. De même qu'il s'agit de se pencher sur la qualité de l'acte d'apprendre, avant celle de l'acte d'enseigner, de même faudra-t-il chercher les sources de la motivation chez le sujet qui apprend, non chez le maître qui enseigne.

Plusieurs chapitres de ce livre sont néanmoins d'un contenu décevant, parce qu'insuffisamment appuyés sur des faits établis, de recherche ou d'expérience. On pense à l'analyse du pouvoir dans l'apprentissage autodirigé (chapitre 6), à l'application de ces notions au contexte de l'éducation initiale (chapitre 11). Le recours systématique à de courtes études de cas en début et en fin de chapitre paraît souvent fastidieux, ou au contraire frustrant quand le cas paraît particulièrement pertinent et qu'on reste, en quelque sorte, « sur sa faim » à la lecture.

D. Long, consultant en formation et développement des ressources humaines, est à l'évidence plus à l'aise sur le terrain de l'entreprise que sur le champ global de l'éducation. C'est pourquoi l'apport principal du livre, outre une contribution supplémentaire au grand débat sur l'autoformation, restera sans doute le rapprochement réussi entre styles de management et

styles d'accompagnement de l'apprentissage qui forme la trame du chapitre 14.

Fustigeant à juste titre le responsable des ressources humaines qui se borne à fournir « un catalogue de produits de formation », il estime que son rôle sera d'animer un centre de ressources, et d'être un agent, un catalyseur des apprentissages dans l'entreprise (chapitres 9 et 10).

Le formateur, quant à lui, alternera ses styles d'intervention, de l'instruction au conseil en passant par l'explication et la facilitation, en les modulant en fonction des styles de l'apprenant (pp. 94-97). Plus qu'un plaidoyer pour un style pédagogique innovant qui serait la réponse unique du formateur à l'« apprenant nouveau » que l'autoformation appelle, D. Long propose une vision modérée de la variété des modes d'action pédagogique. L'auteur retrouve ici, par-delà le temps et l'espace, Montaigne pour qui « chaque usage a ses raisons ».

Philippe Carré

Chargé de cours à l'Université de Nantes

POLIAK (Claude E.). — La vocation d'autodidactes.
— Paris : L'Harmattan, 1992. — 220 p.

Voici un livre très important. Il n'y en a pas beaucoup d'équivalent dans la sociologie de l'éducation. Bien informé sur les difficultés objectives que rencontrent tant de sujets sociaux des classes défavorisées pour accéder dès leur jeune âge aux diplômes scolaires et universitaires, Claude E. Poliak s'est intéressée à celles et ceux qui ont réussi à surmonter leurs échecs scolaires pour saisir la deuxième chance que leur offrait l'université de Vincennes. Non seulement, ils n'ont pas eu besoin du baccalauréat pour entrer, mais ils ont même été dispensés de l'examen spécial d'entrée à l'université (l'ESEU). Claude E. Poliak parle « d'exception » mais elle a voulu étudier scientifiquement la dynamique des trajectoires sociales de ceux qu'elle a appelés « les faux » et surtout les « vrais » autodidactes.

Elle a choisi d'interroger un échantillon singulier d'étudiants qui, ayant échoué au baccalauréat et n'ayant pas passé l'examen spécial d'entrée à l'université (ESEU), ont tout de même été admis sur leurs acquis culturels antérieurs à suivre le curriculum ordinaire de l'université. Elle a choisi Paris VIII qui a été le premier à bousculer les normes ordinaires d'admis-

sions. Parmi les étudiants de 102 cours de sociologie en DEUG, licence, maîtrise ou DEA, elle a pu trouver 71 étudiants admis sans Bac qui ont bien voulu remplir et retourner un questionnaire. Elle a pu traiter ainsi 64 d'entre ces documents venant de 27 hommes et 37 femmes. Elle a cherché à confronter ses résultats avec ceux des sociologues qui ont abordé de la même manière qu'elle ce genre de questions, elle a choisi les réponses obtenues par Bourdieu, Boltanski, Maldinier, pour les comparer aux siennes. C'est du travail sociologique bien fait à l'intérieur d'un courant de pensée bien connu.

Elle a eu, à notre avis, bien raison d'isoler « les vrais autodidactes » (43) des faux (21). On peut même se demander si ces derniers sont bien caractérisés par l'épithète d'autodidacte, même faux... Il s'agit en effet de ceux qui en fait ont accompli le cycle complet des études secondaires (à 3 exceptions près qui les ont presque achevées) mais qui ont seulement échoué à l'épreuve finale du Bac. Deux cas peuvent être distingués : pente ascendante ou descendante (l'échec scolaire n'est pas seulement pour les sous-privilegiés) selon les classes dominantes ou dominées d'origine. Par contre, les autres peuvent en effet s'apparenter à une catégorie réelle d'autodidactes. Ils ont été éliminés (ou « se sont éliminés » comme le précise Claude E. Poliak) dès la 6^e ou la 3^e. Ils sont entrés dans « le technique », la moitié a quitté l'école sans aucun diplôme ou avec le seul CAP souvent après un bref itinéraire professionnel. Ils ont été condamnés à la poursuite d'un apprentissage « hérétique » hors du cycle scolaire marqué par une accumulation de savoirs « disparates », « non reconnus ». Or, ils tentent au bout du compte de faire des études universitaires. A 80 % leur famille d'origine est très modeste : petits agriculteurs, petits employeurs et surtout familles ouvrières.

Pourquoi ces « miraculés » comme dit Claude E. Poliak. Trois hypothèses selon elle :

1) d'abord l'école ! malgré l'échec scolaire, ces sujets ont tiré des pratiques scolaires ou périscolaires l'attrait de la culture inculquée ou de « l'acquisition culturelle ». C'est une idée de Pierre Bourdieu reprise explicitement ici : « ce n'est pas cultiver le paradoxe que de voir dans le rapport autodidactique à la culture et dans l'autodidacte lui-même des produits du système scolaire seul habilité à transmettre un corpus hiérarchisé d'aptitudes et de savoirs que constitue la culture légitime... » (*La Distinction*, p. 378).

2) Ensuite, malgré la culture limitée du père et de la mère, l'héritage familial élargi permet au sujet de rencontrer un parent doué ayant bénéficié de l'ensei-

gnement supérieur ou d'être stimulé par une volonté d'ascension sociale des parents pour les enfants.

3) Enfin, la profession exercée, même brièvement, a suscité le projet d'étude apparu comme facteur de promotion professionnelle et sociale qui permet d'échapper « aux petits boulots incertains ».

Les résultats de l'enquête complétés par dix entretiens en profondeur confirment à peu près ces trois hypothèses mais avec des nuances qui sont d'un intérêt majeur à mes yeux car elles pourraient ouvrir sur d'autres hypothèses qui donneraient de la dynamique sociale de l'autodidaxie une vue plus complète.

1. L'action positive d'une partie de l'école se vérifie mais seulement à travers quelques professeurs, pendant un certain nombre d'années et non au-delà, c'est un point qui mériterait d'être précisé. A partir de quand et pourquoi les éléments négatifs (lesquels ?) l'ont-ils emporté au point de provoquer la rupture ? De plus, il serait intéressant de mieux comprendre pourquoi et comment ce sont, dans certains cas, surtout des activités de loisirs éducatifs comme la pratique des sports, du voyage ou du théâtre, dotées d'un statut mineur à l'école, qui ont eu l'influence majeure dans la reprise des études...

2. La plupart, pas tous, ont bénéficié d'une forte ambition sociale de la famille (où les autres en ont-ils bénéficié ?). Il semble que certaines familles, mues par cette ambition sociale pour les enfants, l'aient prise ou renforcée dans la lecture volontaire mais aussi une fréquentation de groupes religieux, syndicaux, politiques ou autres (lesquels ?). Cette relation a été largement vérifiée dans les pratiques culturelles de toute classe sociale dans la grande enquête sur la ville d'Anancy (1956-1986) évolution culturelle, évolution des pratiques culturelles ou templiste 1956-1986.

3. La pression de la dynamique de la promotion professionnelle est souvent présente, dommage qu'elle reste floue. Souvent c'est une dynamique désintéressée pour dépasser un sentiment d'infériorité, pour en savoir plus qui est évoquée. Nous aurions aimé mieux comprendre la relation vécue entre la pression de connaissances utilitaires pour le métier et l'appel de pratiques culturelles désintéressées peut-être plus liées à des préférences du temps libre. On peut supposer que Claude E. Poliak a été surprise par cet aspect d'activités désintéressées, comme Boltanski l'a été quand, dans son enquête (avec Maldinier) sur les lecteurs de Science et vie, il a « regretté après coup », comme il dit, d'avoir éliminé des questions « pour se cultiver », « ce qui n'a pas permis les réponses potentielles nombreuses en ce sens et donc a interdit de les

interpréter comme il fallait. Il n'a pu que constater ce qu'il a appelé très honnêtement son « erreur fondamentale » sur les « actes gratuits » de certains lecteurs.

Cette réserve n'enlève rien à l'intérêt des résultats de ce travail. Certes, les postulats métasociologiques du courant de pensée sociologique où il s'inscrit lui ont permis d'intéressantes questions et en ont éliminé d'autres également intéressantes, sur les stratégies variées des sujets sociaux actifs face à leur classe d'origine comme à l'égard des autres classes. Mais chaque conception sociologique a ses forces et ses faiblesses et le mérite de Claude E. Poliak est d'avoir osé un itinéraire de sociologie de l'éducation où peu de modèles pouvaient la guider pour traiter les questions qui lui ont inspiré la dynamique sociale à contrecourant de cette catégorie d'autodidactes qui, rejetés par le système scolaire, se sont ingéniés pour que le système universitaire finalement leur octroie sa culture « légitime ».

Joffre Dumazedier
Professeur honoraire à la Sorbonne

CHEVALLIER (Denis) (sous la dir. de). — **Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques.** — Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1991. — 265 p. — (Mission du Patrimoine Ethnologique, Collection « Ethnologie de la France » ; Cahier 6).

Certains ethnologues, à tendance plus psychologique, ont défini la culture comme la part apprise du comportement humain. On aurait donc pu s'attendre à ce que, de la part de cette discipline, une attention soutenue soit accordée aux conditions, aux processus et aux mécanismes de l'apprentissage des techniques. Or, il n'en a rien été. En France, ce n'est que récemment que cette question a été abordée de manière vraiment systématique. Le colloque de Royaumont, rapporté par G. Delbos et P. Jorion en 1984 dans *La transmission des savoirs*, représentait une étape importante. C'est en grande partie de la Mission du Patrimoine Ethnologique qu'est venue l'impulsion nécessaire : depuis 1980, en effet, surtout par l'orientation imprimée à ses financements, elle s'attache à l'inventaire et à l'étude de différents savoirs et savoir-faire, naturalistes, artisanaux, techniques, etc., ce qui conduit inévitablement à une analyse de la manière dont ceux-ci sont transmis et acquis. Deux cahiers de la collection « Ethnologie de la France » ont présenté ces

travaux : *Les savoirs naturalistes populaires* (1985) et *Cultures du travail. Identités et savoirs industriels dans la France contemporaine* (1989). Le présent ouvrage, fruit d'un colloque tenu à l'abbaye de Royaumont en 1990 avec la collaboration d'Isac Chiva, est consacré encore plus spécifiquement à la question de la transmission qu'on imagine centrale. A cette occasion ont été réunis non seulement des ethnologues, mais aussi des psychologues, des ergonomes, des sociologues, des cognitivistes, des linguistes, des technologues, des pédagogues, dans l'attente que la lumière jaillisse du recoupement des différents points de vue et des différentes approches.

Pourtant, d'emblée, l'entreprise se présente comme étant des plus difficiles. Non seulement l'ensemble s'avère disparate, comme si chacun de ces spécialistes « appartenait à un subunivers singulier, sans communication immédiate avec les autres » (S. Moscovici, p. XI), mais on a sans cesse l'impression qu'ils font tout pour ne pas aborder le problème en son cœur et pour fuir vers la périphérie. Les contributions qui me semblent les plus utiles sont celles qui font le point de la question à partir de la littérature existante : « L'introuvable objet de la transmission » de D. Chevallier et Isac Chiva ; « Apprentissage et culture » de B. Bril ; « Apprentissage et pratiques langagières » de A. Borzeix et M. Lacoste ; « L'apprentissage vu par les ethnologues : un stéréotype ? » de F. Sigaut ; « Voir et savoir » de R. Cornu ; « Typologie des savoirs et transmission informatique » de P. Jorion. Fort intéressantes aussi sont celles qui présentent une méthodologie d'analyse avec ses implications épistémologiques et théoriques : « Cours d'action et savoir-faire » (analyse ergonomique du travail) de J. Theureau ; « Les gestes de la percussion : analyse d'un mouvement technique » de B. Bril ; « Systèmes experts » de M. Clerget ; « La transmission et la préservation des savoir-faire et les enseignements techniques » de Y. Deforge ; « Le mode d'emploi : genèse, forme et usage » de M. Akrich et D. Boullier ; « Savoirs locaux et renaissance des productions agricoles » de J.P. Darré ; « Le voyageur, l'électricité et le conducteur » dans le métro parisien de R. Foot ; et « Transférer les projets dans la réalité » de B. Latour. Le témoignage de l'ethnologue L. Bernot, ancien typographe, sur ses apprentissages successifs amène à la fin une note plus personnelle.

Parmi les questions discutées figurent les oppositions souvent trop figées et stéréotypées entre savoirs formels et informels, entre savoirs transmis à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution scolaire, entre savoirs du corps (utilisation des sens, postures, gestes) et aptitudes mentales. La transmission de connaissances

techniques va toujours de pair avec celle de statuts et de rôles sociaux, d'objets et de symboles. L'histoire des métiers abonde aussi en exemples de rétentions de savoir, qui s'accompagnent de brimades à l'encontre des jeunes apprentis. Les mécanismes de l'apprentissage analysés au plan individuel par les psychologues doivent être resitués dans l'environnement culturel et social qui leur est particulier, ce qui amène à parler d'une véritable « écologie de l'apprentissage », conduisant à analyser tous les éléments du milieu où se déroulent les acquisitions (nature de la tâche, sa complexité motrice, acteurs concernés, fréquence d'exécution, lieux, conditions d'âge et de sexe, perceptions, représentations, attentes, motivations et valorisations sociales des compétences acquises, etc.). Selon l'image que l'on se fait du développement de l'enfant ou de l'adolescent à tel âge (ethnothéories), on attendra de lui des acquisitions précises considérées comme étant la norme. Différents types d'apprentissage ont été distingués par les ethnologues qui ont abordé ces questions : empreinte passive, conditionnement, appel à l'imitation, inculcation active, enseignement explicite, souvent combinaison de tout cela. P. Greenfield et J. Lave parlent d'apprentissage par essais et erreurs (quand prime l'activité du sujet confronté à une situation nouvelle), par échafaudage (quand le maître organise les difficultés selon une séquence progressive et linéaire), ou par façonnage (quand le maître intervient directement dans l'accomplissement de la tâche du fait que les enjeux économiques sont importants). D'autres, en France, ont distingué l'apprentissage par « nourrissage », par « coup de pied au cul » et par « usinage ». Le nourrissage correspond à une imprégnation lente, douce et progressive du métier quand il s'agit de transmettre un goût et une sensibilité. Le « coup de pied au cul » est la version brutale d'un tel processus informel quand il s'agit essentiellement d'inculquer un rythme et des hiérarchies. Enfin l'« usinage » (par référence à la mise à la norme d'un produit brut) correspond aux pratiques très codifiées, voire ritualisées. Mais quel que soit le mode adopté en fonction des types d'activité et des périodes de la vie, l'acquisition du métier va de pair avec une implication totale dans la topographie sociale. La transmission entraîne à la fois la re-création du processus technique et celle du groupe social concerné. Dans la communication de F. Sigaut, qui avait été chargé de dépouiller plusieurs dizaines de rapports sur la « culture technique » financés par la Mission du Patrimoine, il apparaît que les situations d'apprentissage sont souvent appréhendées par les ethnologues non par observation directe, mais au travers de ce que raconte des informateurs âgés, ce qui conduit à des présentations stéréotypées où elles sont confrontées à l'école. « On

entre en apprentissage, mais l'important pour l'école, c'est d'en sortir »... L'auteur s'efforce de montrer que cette opposition caricaturale correspond certes à une réalité, mais est infiniment moins nette qu'on veut bien le dire.

L'ouvrage que présente D. Chevallier a les avantages et les inconvénients que comporte régulièrement ce type d'actes de colloque retravaillés : du fait de sa diversité, l'information se révèle d'une extrême richesse ; des pistes s'ouvrent de toutes parts ; mais l'ensemble demeure hétérogène. Heureusement plusieurs contributions de caractère synthétique ont été prévues pour faire le lien. Il ne faut donc pas chercher ici cette théorie d'ensemble dont nous aurions tant besoin, pas plus qu'on ne trouvera un schéma à suivre pour des monographies ou des mémoires consacrés à la transmission des savoirs. Mais tous ceux qui ont à réfléchir à la pédagogie de l'apprentissage ou à la revalorisation de savoir-faire qui font aussi partie de notre patrimoine culturel, trouveront en ces pages une abondante moisson d'idées.

Pierre Erny
Institut d'Ethnologie de Strasbourg

REBOUL (Olivier). — **Introduction à la rhétorique.**
— Paris : PUF, 1991. — 238 p.

C'est peut-être un lieu commun, il n'en est pas moins exact : la rhétorique n'a pas bonne presse. Le mot ne désigne couramment que la manipulation oratoire du beau parleur ou la facilité emprunteuse des « topo » tout faits. Hypocrisie et copie : les vices sont censés être graves, à l'aune des deux piliers de la modernité que seraient la sincérité et la spontanéité.

Pourtant, l'intérêt pour les didactiques et leurs « transpositions » ne cesse de croître ; et les écoles de commerce, de marketing, de gestion fleurissent, qui promettent d'enseigner l'art de convaincre — son patron, son client, son concurrent. Dans la nébuleuse de la « Communication », sophistique et dialectique rivalisent comme aux temps platoniciens. Il est peut-être urgent de relire Aristote.

C'est ce que fait Olivier Reboul. Poursuivant le travail commencé avec son célèbre *Que sais-je* de 1984 (*La Rhétorique*), il nous donne, dans la nouvelle collection des PUF, *Premier Cycle, une Introduction à la Rhétorique* qui connaît déjà le succès. Il a réussi en

effet le tour de force de traiter le même sujet en se renouvelant pleinement, et en faisant preuve des mêmes qualités : limpidité, malice, mise en doute. Et le courage rare de proposer une dizaine de ses propres « lectures rhétoriques » de textes, cartes sur table et avec un sourire anti-dogmatique.

C'est que, pour Reboul, « le véritable professeur ne dissimule jamais sa rhétorique ; au contraire, il enseigne les procédés rhétoriques qui permettent d'enseigner et conduit ainsi ses élèves à s'en rendre maîtres » (p. 113). Philosophie, pédagogie, démocratie : même combat. Car cette rhétorique qui aujourd'hui n'ose plus nulle part afficher son identité, a constitué pendant deux millénaires « une des clefs de notre culture » (p. 80). Olivier Reboul retrace les débats grecs, les positions de Platon, Isocrate, Aristote, Quintilien. Il rappelle l'importance de Cicéron, et sa force tranquille : « La véritable éloquence tient-elle à des recettes ? Non, répond Cicéron (...). Faut-il alors renoncer à la rhétorique ? Non, car l'absence de rhétorique, loin de signifier quelque sincérité, n'est que maladresse, impuissance à s'exprimer et à convaincre. Donc une rhétorique, et qui s'enseigne. Mais il s'agit d'un enseignement en profondeur, qui prend l'homme dès l'enfance et le forme à ce que les Grecs nomment *Paideia*, que Cicéron traduit magnifiquement par *humanitas*, notre culture générale. Elle seule permet de s'exprimer de façon juste et appropriée, d'élever le débat de la *cause* à la *thésis*, du cas particulier à la question générale qui le sous-tend » (p. 82).

Olivier Reboul insiste à juste titre sur ce point : le « vraisemblable », départ et arrivée de l'argumentation rhétorique, n'est pas (ne doit pas être) le parent pauvre des domaines du savoir : « Le vraisemblable ne tient pas à l'ignorance, à l'incompétence ou aux préjugés de l'auditoire, mais à l'objet lui-même. Quand il s'agit de questions judiciaires, économiques, politiques, pédagogiques, peut-être aussi éthiques et philosophiques, on n'a pas affaire au *vrai ou faux*, mais au *plus ou moins vraisemblable*. Inversement, dans un monde où tout serait scientifiquement certain, il ne serait pas possible d'argumenter, ni... d'agir. Bref, l'argumentation ne doit pas se résigner au vraisemblable comme à une philosophie du pauvre, elle doit le respecter comme inhérent à son objet même et ne pas prétendre à une scientificité qui ne serait qu'un leurre, qui serait en fait antiscientifique » (p. 103). C'est peut-être pourquoi, ajouterai-je, ce n'est nullement un relativisme nihiliste, mais bien plutôt un certain répit dans l'idéologie scientiste, qui devraient inciter aujourd'hui au regain des études rhétoriques. On peut n'être pas tout à fait d'accord avec la remarque (furtive) de Reboul, faisant de la rhétorique (et de son intérêt pour les

passions humaines) la source des « sciences humaines ». Plus largement, c'est d'ailleurs l'affirmation réitérée selon laquelle il n'y aurait pas eu de modification profonde dans le système rhétorique, de Quintilien à la fin du XIX^e siècle, qui mériterait la discussion : je pense pour ma part au contraire que l'on peut scander l'histoire intellectuelle de l'Occident par les inflexions et les renversements dans les manières de concevoir le texte, l'expression, les figures. Bien plus que de savoir si elle fut « restreinte » ou « généralisée » (et Reboul a raison de penser qu'elle fut « généralisée » c'est-à-dire complète jusqu'au début du XX^e siècle), le vrai problème me paraît être si la rhétorique ne fut pas, *in nuce*, la proie de profondes métamorphoses qui, sous les mêmes mots, n'ont plusieurs fois, plus enseigné les mêmes choses. C'est l'histoire de la pensée européenne qui s'éclairerait alors différemment des périodisations habituelles.

Mais c'est une autre question qu'Olivier Reboul se plaît à traiter. Dans la situation éclatée qui est, en langue française, celle de la Rhétorique depuis trente ans, il défend une position originale. Il rappelle que la grande œuvre de Perelman, le *Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique* (1^{re} éd. 1958) fut en France, dans les années soixante et soixante-dix, ignorée « des milieux philosophiques, tant l'idée d'une troisième voie entre la logique formelle et l'absence de logique était étrangère à la culture de l'époque », et aussi bien « des milieux littéraires, fermés à tout ce qui n'est pas stylistique » (p. 98). Le groupe MU définit en effet en 1970 la rhétorique « la connaissance des procédés de langage caractéristiques de la littérature » (p. 97)... Reboul soutient au contraire : « Il faut refuser le choix mortel entre une rhétorique de l'argumentation et une rhétorique du style. L'une ne va jamais sans l'autre » (p. 98). Reprenant ses célèbres principes de non-paraphrase et de fermeture, il appelle rhétorique le discours « quand il allie, pour persuader, sa composante argumentaire à sa composante oratoire » (p. 110). *Défense de fumer* n'est pas rhétorique, *Défense de fumer même une Gallia* l'est pleinement (p. 4).

Certes, ici aussi, si l'on voulait approfondir, les difficultés jailliraient. *Oratoire*, Reboul entend par là « ce qui dans un message rhétorique est d'ordre affectif » (p. 236). Insister sur le mélange de l'intellectuel et de l'affectif est fort bien, mais comment ne pas craindre, dans cette description, une pétition de principe puisque en sont exclus, par définition, tous les discours dits non persuasifs ? Comment Reboul peut-il laisser à la porte des études rhétoriques « le poème lyrique, la tragédie, le mélodrame, la comédie, le

roman, les contes populaires, les histoires drôles » et aussi « le mode d'emploi, le verdict, l'ouvrage scientifique... » (p. 4) ?

Comment comprendre ce qu'est le persuasif ? On sait combien Olivier Rebol a donné à l'analyse du *slogan*, de l'*idéologie*, de l'*endoctrinement* (on aura reconnu trois titres de ses livres). Il a admirablement intégré mieux que Perelman — l'étude des figures et du style dans l'étude de l'argumentation. Mais c'est tout de même, me semble-t-il, choisir le camp de Perelman, c'est-à-dire le passage de la rhétorique aristotélicienne (avec nom, armes et bagages) dans la cour de la dialectique (qui perd son nom, mais pas la tête), — et l'abandon de l'autre sœur : la Poétique (ou la littérature). Or la Rhétorique est chose trop précieuse pour la faire désertier ainsi les contrées difficiles où se joue le statut de la littérature. Car c'est aussi bien celui des dites « sciences humaines », et la question des fondements des savoirs. On n'aura pas de trop de toutes les lumières (et leurs ombres portées) accumulées par des siècles d'études rhétoriques, pour percer par exemple les fausses disjonctions de la description et de la prescription, de l'observation et de l'évaluation.

Quoi qu'il en soit, le petit livre — mais dense — de Rebol devrait être à la fois le bréviaire de l'étudiant et l'os à ronger du chercheur. Comment lire un texte, comment en écrire ? Comment dire ce qu'on a à dire et comprendre « ce que l'auteur a voulu dire » ? Questions radicales, et qui libèrent, tant il est vrai que la Rhétorique, c'est un code au service d'une créativité » (p. 65).

Nanine Charbonnel
Université Strasbourg II

VAYER (Pierre), DUVAL (Amand), RONCIN (Charles). — **Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles.** — Paris : PUF, 1991. — 233 p. — (Coll. L'Éducateur).

Quel est le bon espace pour enseigner ? Ce problème social a inspiré beaucoup d'innovations pédagogiques et continue d'interroger. C'est une question régulièrement posée aux chercheurs par les responsables des constructions scolaires, experts internationaux ou politiques nationaux hier, élus locaux aujourd'hui. Problème social qu'il n'est pas facile de construire en objet scientifique. Les psychologues et les sociologues l'approchent différemment, même si aujourd'hui certaines convergences tendent à se faire jour.

Traditionnellement la psychologie, et spécialement la psychologie expérimentale, a eu tendance à construire le problème en isolant des variables spatiales — la disposition du mobilier, la présence ou l'absence de fenêtres, l'aire ouverte, la couleur des murs... — et en les croisant avec des variables caractérisant des comportements humains : l'agressivité des enfants, les performances en lecture ou en calcul... Ces études aboutissent à des résultats instables, comme l'a montré, par exemple, Carolyn Weinstein dès la fin des années soixante-dix à propos des effets de l'aire ouverte (1), c'est-à-dire que la même expérience répétée selon le même protocole avec d'autres enfants et un autre expérimentateur ne donne pas les mêmes résultats. La conclusion est simple : l'isolement des variables passe à côté de l'essentiel, qui est la dynamique d'une situation. Le tout est plus que la somme des parties. Ce constat a fait évoluer l'investigation psychologique vers des concepts qui lui permettent de saisir la totalité : approches systémiques, puis écologiques. Le premier mérite du livre de P. Vayer, A. Duval et C. Roncin est de présenter la conjoncture scientifique actuelle en ce domaine.

L'hypothèse reste la même qu'auparavant : l'environnement, et spécialement le cadre spatial, peut influencer de façon déterminante sur le développement de l'enfant. Mais, grâce à l'approche écologique, la conception de l'influence du milieu sur l'enfant s'est infiniment diversifiée et complexifiée. Ainsi ce livre, en insistant sur *l'interaction, phénomène essentiel*, passe-t-il en revue l'influence de l'organisation relationnelle du groupe enfantin, de l'adéquation des éléments mobiliers, de la définition des territoires à l'intérieur de la classe, avec toutes les connaissances que nous apporte le développement de la proxémique et de l'ergonomie, la réflexion sur le nombre et la pertinence des objets dans l'action, y compris celle de ces nouveaux objets que sont les ordinateurs ou les caméra-vidéo. Le second mérite du livre est, sur tous ces sujets, de rendre compte avec précision d'expériences récentes.

Ces expériences portent toutes sur les premiers niveaux, de la crèche à l'école élémentaire, et sur une unité particulière et essentielle du monde scolaire, la classe. L'approche écologique liant intimement, par la puissance des interactions, les deux types de variables autrefois arbitrairement croisés, la classe devient un *environnement matériel*, la salle et son équipement, inséparable de *l'ensemble de groupes d'enfants* qui la composent. Elle permet aux enfants et à leur maître de trouver les repères et les éléments nécessaires pour engager des interactions constructives. *La classe ainsi comprise présente des avantages évidents par rapport à tous les autres modes d'organisation. Elle apporte aux enfants les sentiments de sécurité et d'autonomie, condi-*

tion de toute interaction positive et en même temps elle restituée à l'adulte sa propre autonomie. Redevenu disponible, celui-ci peut alors considérer la situation d'ensemble, comme il peut s'intéresser de façon particulière aux activités de tel ou tel enfant (2). Des salles de crèches ou d'écoles étant les lieux privilégiés des expériences, l'espace, au sens architectural du terme, est rarement envisagé pour sa forme. Sa surface, éventuellement son volume deviennent, en revanche, une caractéristique importante puisqu'elle influence, en interaction bien sûr avec le nombre d'objets disponibles, l'organisation des territoires, les interactions entre les personnes présentes dans la pièce. La notion de *structures matérielles* est ainsi forgée par les auteurs pour rendre compte de l'impossibilité de séparer le lieu de son contenu d'équipements. L'espace, ou plutôt ces structures matérielles, sont alors indistinctement un *moyen d'éducation*, ici autant de socialisation que d'éducation, et un *objet d'éducation* motrice ou sensorielle, selon la distinction qu'avait proposée Francine Best (3). Les apprentissages moteurs ou sensoriels ne sont pas plus séparables des autres apprentissages que des sentiments ou de l'inconscient dans la classe. Les notions d'équilibre et d'harmonie dans l'environnement viennent compléter la définition proposée de la classe qui fonctionne bien : *...l'équilibre est le juste rapport entre des éléments différents et l'harmonie est l'organisation des rapports qui donne satisfaction.*

Ce faisant, le psychologue de tradition piagétienne qu'est P. Vayer interpelle quelque peu la vogue actuelle des sciences cognitives. Il rappelle dans sa conclusion, l'importance de l'activité instrumentale par rapport aux caractéristiques propres de l'enfant : *Quand les structures relationnelles et matérielles sont harmonieusement équilibrées, également lorsque les objets mis à la disposition des enfants sont pertinents, les différences personnelles des enfants : visuel ou auditif, lent ou rapide, réflexif ou agissant... deviennent autant de facteurs dynamiques.* Il y aurait sans doute beaucoup à dire sur ce débat, mais il n'est pas de notre compétence. C'est d'un autre point de vue que les conclusions de ce livre méritent d'être interrogées. Par bien des aspects, la sociologie et la psychologie de l'éducation ont présenté des évolutions parallèles. En sociologie aussi on a cherché à expliquer les comportements humains en croisant des variables, variables sociales d'une part (origine sociale en particulier) et résultats scolaires ou plus largement comportements à l'école. La fécondité de cette approche n'est pas discutable mais elle semble avoir atteint le seuil de répétitivité et, en sociologie aussi, la recherche évolue vers la prise en compte de la globalité, l'analyse de la dynamique des situations (4). Certains termes sont d'ail-

leurs communs aux deux disciplines, interaction, situation, par exemple, même si elles leur confèrent des sens un peu différents. Commune aussi une approche constructiviste, fondée sur l'observation du travail des acteurs. L'ordre, dans une situation, n'est pas donné d'avance, il est le résultat d'une activité. Il subsiste cependant une différence essentielle, qui est celle du sens. Lorsqu'un sociologue constructiviste analyse la construction d'une situation en classe, il est sensible aux mêmes « variables » que le psychologue écologiste : la disposition du mobilier, la présence ou l'absence d'objets, la plus ou moins grande mise en évidence de certains objets (le tableau, l'estrade...), et il tente de décrire la manière dont les personnes s'appuient sur ces objets pour construire un monde cohérent. Mais, préalablement à sa description de l'activité matérielle des acteurs, le sociologue est aussi sensible à leur activité interprétative dans la définition même des objets. Ceux-ci n'ont pas un sens et un seul, ce sont des ressources que l'individu peut ou non mobiliser, et qu'il investit de sens différents selon la manière dont il les mobilise. Un exemple, dans le domaine du mobilier scolaire : lorsque Roger Cousinet a ouvert l'école *La source* (5), il a voulu éviter le mobilier scolaire traditionnel — les rangées de pupitres — qui lui semblait symboliser la froideur et l'impersonnalité de l'école standardisée. Il a donc demandé à ses élèves d'apporter de chez eux de vieux meubles qui ne servaient plus, des rideaux... pour que la classe se déroule dans le cadre d'un salon familial. L'analyse du sens du mobilier scolaire traditionnel du Cousinet n'est sans doute pas fautive, mais il serait faux de penser que le mobilier qu'il a choisi induise automatiquement une relation conviviale. Il offre un bon point d'appui pour cette relation, mais il ne la détermine pas. Encore faut-il que cette ressource soit mobilisée par le professeur, qui par sa parole, son attitude corporelle, activera cette virtualité de l'objet. Faute de cela, on peut parfaitement avoir, dans ce cadre, un cours magistral tout aussi impersonnel que celui du lycée classique, alors qu'un professeur charismatique peut très bien animer des salles traditionnelles d'un esprit convivial. Ce rôle fondamental de l'activité interprétative des acteurs nous paraît assez absente de la conception écologique que développent ces trois auteurs et c'est sans doute dommage. Mais il s'agit là d'une invitation au dialogue entre disciplines, qui ne diminue en rien l'intérêt d'un livre qui présente sans doute l'état le mieux informé aujourd'hui de la question.

Marie-Claude Derouet-Besson
Groupe d'Études Sociologiques
Institut National de Recherche Pédagogique

NOTES

- (1) Carolyn Weinstein The Physical Environment of the School : A Review of the Research, **Review of Educational Research** v. 49 n° 4 pp. 577-610. États-Unis 1979.
- (2) Page 45.
- (3) L'espace : objet d'éducation. **Vers l'éducation nouvelle** n° 333, pp. 5-13, 1979.

- (4) Pour un point sur la bibliographie française et anglo-saxonne concernant l'étude de la classe, voir la note de synthèse publiée dans cette revue par Régine Sirota : La classe, un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? **Revue française de pédagogie**, n° 80, repris in **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. 1990, Paris, INRP-L'Harmattan.
- (5) Cf. l'étude de Florence Guist-Desprairies : **L'enfant rêvé**. 1990 Paris Méridien Klincksieck.

COMPTES RENDUS DE COLLOQUES

La première Biennale de l'éducation et de la formation : Débats sur les recherches et les innovations (1) Paris, UNESCO, 27-30 avril 1992

Le défi lancé par l'Association pour la Promotion des Recherches et des innovations en Éducation et en Formation (APRIEF) à tous les professionnels de l'éducation et de la formation a été relevé avec enthousiasme.

Plus de 1 300 participants se sont rencontrés pendant quatre jours dans le lieu prestigieux de l'UNESCO, symbole de la culture et du savoir et au lycée Victor Duruy, structure scolaire non moins représentative.

Cette initiative a permis de rassembler un public répondant à la diversité souhaitée par les concepteurs : des femmes autant que des hommes ; la province dignement représentée à 30 % pour cette manifestation parisienne, 12 % d'étrangers.

Tous les partenaires actifs dans les enjeux des domaines de l'éducation et de la formation étaient présents au rendez-vous : à noter une représentation importante de l'enseignement supérieur (25 %), étudiants et enseignants du 1^{er} degré et 2^e degré atteignant 18 % ; la formation des adultes 19 %, les administrateurs 11 %, les chercheurs 10 %.

Le dynamisme des travaux est celui d'un public qui s'étage de 20 ans à plus de 60 et qui a pu confronter des savoirs de 15 ans d'expérience (en moyenne) (2).

Comment faire se rencontrer des professionnels d'horizons aussi différents ? Les cloisonnements institutionnels des champs de réflexion sur l'éducation et la formation ne génèrent guère de dialogues. La réponse tient peut-être en une phrase : débattre des recherches et des innovations récentes.

Un appel à la communication lancé en 1991 avait obtenu 391 réponses. Tout professionnel avait accès à cette « aventure » dès lors qu'il était à l'origine d'une innovation, d'une recherche, réfléchie, construite.

Nous devons souligner l'importance de cette procédure qui rend compte d'une démarche de construction collective de savoirs, d'un désir promotionnel, et d'un dynamisme interdisciplinaire de réflexion.

304 communications effectives ont eu lieu pendant les 4 jours de la Biennale. Point fort de rencontre et de dialogue, les communications ont été approuvées pour 90 % d'entre elles.

Les témoignages des communicants comme des participants sont riches de satisfaction : « débats intéressants dans la perspective d'échanges européens », « débat très passionné sur les conceptions pédagogiques très différentes les unes des autres », « les deux communicants régalerent un public intéressé et déjà convaincu »...

L'appétit de rencontres et de savoirs des participants a été pourtant soumise à rude épreuve. Comment pénétrer sans frustration dans une démarche d'accès au savoir qui repose sur le choix ? Chacun a modulé son projet dans l'espace et dans le temps avec frénésie pour les uns, avec sagesse pour les autres, non sans gratifier de toutes façons les organisations d'avoir permis de brasser autant de richesse et de diversité.

Les universitaires et les formateurs organisateurs ont, en outre, découpé ces quatre jours en conférences et tables rondes thématiques selon les « matinées », les « midis », les « soirées » de la Biennale. 104 conférenciers ont confronté leurs avis respectant les entrées plurielles de réflexion :

— Le rapport aux sciences a pu s'engager dans une dimension éthique qui a permis, lors de la première soirée de la Biennale, de se pencher sur

le sens de l'éducation et de la formation, mais aussi d'engager des débats sur la notion d'« applicabilité » ; comment contourner les oppositions sciences de la nature et sciences sociales et humaines ?

— Que sait-on, que sait-on faire, que peut-on espérer ? Faire le point et rendre compte des pratiques a été l'objet du premier midi de la biennale. Ont été abordés avec intérêt le partenariat nécessaire au niveau politique, au niveau de la famille, au niveau de l'entreprise, de l'établissement scolaire. L'animation de la table ronde : « Architecture, urbanisme et pédagogie » par le conseil régional de la région centre a été un bel exemple de réflexions et d'analyses entre les décideurs et les acteurs.

— La deuxième soirée de la Biennale a sans doute marqué la mémoire des participants : D. Raichvarg a présenté : « La passion du scientifique ». Cette théâtralisation de textes scientifiques et poétiques a respecté le cadre de la Biennale en y plantant son propre décor où se mêlaient la science, l'histoire et l'imaginaire.

— Citons aussi la matinée : « Neurosciences et cognition : questions et perspectives pour l'éducation et la formation » qui a regroupé généticiens, biologistes et psychologues pour faire le point sur les sciences cognitives.

— Peut-être est-il temps d'appréhender les pratiques en terme d'« application » politique ? Le second midi de la Biennale : les politiques de recherche et de promotion de l'innovation en éducation et formation a été l'occasion de comprendre le rôle des décideurs au niveau européen, national et territorial.

— Chaque participant a pu situer son action innovante ou de recherche dans un contexte de société. Vers quel changement, quelle rupture ? la troisième soirée a proposé la lecture des innovations présentées à la Biennale qui a été fort appréciée du public.

— Enfin le troisième midi de la Biennale a été consacré à une interrogation portant sur « les nouvelles technologies et les nouveaux modes de pensée ».

Martine Aubry Ministre du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle a fait porter sa contribution sur les problèmes posés par les rapports entre la formation professionnelle et l'emploi puis sur les changements dans l'organisation du travail. Elle a souligné le rôle de « la capitalisation, l'évaluation et la diffusion des innovations comme

des travaux de recherche » et a présenté 6 orientations de recherche à développer. (1. l'intégration de la formation dans une perspective de changement du travail, 2. les inégalités d'accès à la formation continue, 3. la structuration du marché de la formation, 4. les stratégies de formation et les méthodes pédagogiques, 5. l'acte de formation lui-même, 6. le sujet de la formation lui-même).

Jean Glavany, Secrétaire d'État à l'enseignement technique pour clôturer la manifestation a centré l'impact des innovations et des recherches dans un processus d'adaptation du système éducatif aux réalités d'aujourd'hui et de demain ; cette première Biennale pouvant contribuer à accélérer le processus.

Les participants ont souvent reconnu dans cette entreprise de promotion et de diffusion de savoirs et savoir-faire un espace propice à l'enrichissement : « félicitations pour l'ouverture d'esprit qui a réussi à faire se croiser, sinon dialoguer vraiment les praticiens du divan et ceux de l'électrode... ». « Je ne venais que pour les communications et pas pour le tam-tam de la grande messe biennale, je suis satisfait de mes « messes basses », à 1994 ! »

Ce succès a été optimisé par l'engagement d'une part d'un comité de soutien regroupant des noms prestigieux, d'autre part d'un comité de patronage comprenant 8 ministères, des entreprises et associations mais aussi l'INRP et le Monde de l'éducation. Enfin on remarquera particulièrement la participation active du conseil régional de la région centre, témoignage du nouvel engagement des collectivités territoriales dans des débats relatifs à la promotion des jeunes et des adultes.

Le hall de l'UNESCO et du lycée V. Duruy ont accueilli une exposition. Mais les rendez-vous et initiatives informelles ont fait partie aussi de cet enrichissement souhaité : films, publications, vente, photocopies, rendez-vous, rencontres diverses sont les signes d'une volonté de progrès et de changement qui se porte bien.

La première Biennale représente un rassemblement nécessaire au développement des travaux des chercheurs et praticiens. Elle est une garantie de diffusion des questionnements et des résultats de chacun, une occasion de confrontations et de dialogue, une source de multiples orientations conceptuelles, un brassage d'idées et d'individus isolés.

Le consensus établi désormais sur l'importance des enjeux de l'éducation et de la formation devrait permettre aux débats philosophiques et politiques de se déployer avec force et intensité. D'ores et déjà rendez-vous est pris début avril 1994.

Nicole Clerc

- (1) Recherches et innovations ont été définies lors de l'appel à la communication :
- « Par recherches, on entend les travaux qui analysent, du point de vue des disciplines, les faits, les phénomènes et les contextes de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation ; mais on entend aussi les travaux qui, notamment de nature pédagogique ou didactique, contribuent directement à la transformation des situations pratiques et des systèmes d'éducation et de formation. »
- « Par innovation, on entend des transformations précises qui, dans le champ de l'éducation et de la formation, conçoivent, mettent en œuvre des dispositifs nouveaux ou spécifiques, les analysent et les évaluent. »
- (2) Ces analyses s'appuient sur les fiches d'évaluation de la Biennale.

**Célébration du deux centième anniversaire
du rapport Condorcet sur l'organisation
de l'instruction publique pour tous les âges
dans la République
Paris, La Sorbonne, 8 décembre 1992**

Mardi 8 décembre 1992, dans la salle Louis Liard de la Sorbonne, s'est déroulée, de neuf heures trente à dix-huit heures trente, une journée de célébration du rapport général sur l'instruction publique de Condorcet. Plus de cent cinquante participants y prirent part le matin ou l'après-midi. Cette journée n'avait été conçue ni comme un hommage académique ni comme l'occasion d'un message historique en faveur des conceptions libertaires ou libérales d'une instruction pour tous à tous les âges de la vie. Aucune concertation collective entre les intéressés n'a précédé cette journée, ni à l'Université René Descartes UFR Sciences de l'Éducation qui lui a donné son patronage, ni au Centre d'information civique qui a été associé à sa conception initiale. Chacun était invité à donner les raisons pour lesquelles il appréciait la pensée pédagogique de Condorcet ou les perspectives apparentées où il plaçait ses propres idées. Chacun joua clairement cette règle du jeu et donna librement son point de vue sur la pensée de Condorcet sur l'école et à travers elle ses idées sur l'école d'hier et celle d'aujourd'hui.

Quoique d'impressionnantes et inattendues convergences se soient exprimées à côté des divergences prévisibles, aucune conclusion commune ne pouvait être dégagée. Elles auraient nécessité un travail différent qui n'était pas prévu. Celui-ci mériterait à présent d'être tenté pour inspirer de nouvelles réformes plus fondées peut-être que les précédentes. Il est trop tôt pour évaluer l'impact durable de cette journée sur laquelle les principaux partenaires ont exprimé beaucoup plus de satisfactions que de critiques.

Dans ces conditions, pour donner un caractère crédible à ce compte rendu, mieux vaut que je précise les principales idées que j'ai présentées en tant qu'initiateur principal de cette journée, et celles que j'avais sollicitées des dix présidents-animateurs et conférenciers : Michel Authier, Pierre Besnard, Eric Donfu, Gabriel Langouët, Michel Eliard, Claude Lelièvre, Jacques Perriault, Roger Sue, Jean Tulet, Georges Vigarello. Leurs contributions, très différentes de fond et de ton, ont gardé cette authenticité à laquelle je tenais par-dessus tout. Je n'ai eu, sur elles, que des échos favorables. Ceux-ci furent parfois enthousiastes « De Condorcet à Ferry, de Ferry à Condorcet ? (Claude Lelièvre), en particulier.

J'ai commencé par dire que si nous étions là, c'était pour combler une lacune dans les cérémonies officielles du deux centième anniversaire de la République (1792-1992) qui n'avait pas fait place à ce remarquable rapport sur l'instruction publique et la République conçu et présenté par Condorcet au nom du Comité national de l'instruction publique de l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792. Il mérite encore de guider notre réflexion actuelle si incertaine pour réduire les échecs scolaires manifestes et cachés des lois de 1881 à 1959 sur l'obligation scolaire de dix années. On peut regretter que l'important livre qu'Elisabeth et Robert Badinter ont produit en 1988 sur Condorcet n'ait consacré que moins de cinq pages sur six cent cinquante-neuf à l'aventure finalement malheureuse de ce rapport trop vite combattu par le dogmatisme fanatique de la Convention, puis oublié jusqu'à nous malgré les discours républicains sur la filiation apparente de Ferry à Condorcet.

Six conférences-débats se sont succédées. Les deux premières ont montré la nouvelle actualité des idées de Condorcet, d'abord dans la crise des échecs scolaires manifestes et cachés de l'instruction obligatoire pour tous (Joffre Dumaze-

dier, ex-CNRS, Université René Descartes), puis dans la crise récente de l'information (médiatique) que Condorcet n'a jamais séparée de la formation dans l'instruction républicaine (Eric Donfu, conseiller en communication, co-initiateur de la journée).

Ensuite, les significations du rapport Condorcet furent analysées en fonction de la situation révolutionnaire de ce temps et selon les conceptions pédagogiques à la fois politiques et humanistes de celui qui fut un savant engagé. Elles furent comparées avec les idées de Jules Ferry cent ans après (Claude Lelièvre, historien de l'éducation Université René Descartes).

Après cette analyse d'historien, une analyse de sociologue fit apparaître dans la pensée de Condorcet sur l'éducation, « une science morale et politique » qui a été oubliée au profit de la pensée de Montesquieu considérée comme le seul fondateur au XVIII^e siècle de la sociologie. Cette sociologie embryonnaire de l'éducation de Condorcet fut comparée et opposée aux orientations dominantes de celle de Durkheim proches des idées de Ferry (Michel Eliard, professeur de sociologie à l'Université de Toulouse Le Mirail).

L'après-midi fut consacré aux essais heureux et surtout malheureux des réformes scolaires ou périscolaires pour rendre l'éducation pour tous plus proche d'une initiation consentie à une formation et autoformation continues (« acquérir des connaissances nouvelles et s'instruire soi-même » selon Condorcet. Des essais d'éducation populaire, d'éducation permanente, d'initiation au travail autonome et à l'autoformation assistée (B. Schwarz) furent analysés (Joffre Dumazedier et Jean Tulet délégué général-adjoint aux Missions locales).

Enfin, l'essai actuel connu sous le nom de Mission Michel Serres a été présenté par les principaux acteurs. Sans se référer explicitement à Condorcet, cet essai en traduit, à mon avis, l'idée essentielle en rapprochant davantage l'instruction à tous les âges de la vie de l'activité quotidienne, en faisant converger les institutions de formation et les médias d'information à tous les âges, dans toutes les conditions sociales. La théorie du « tiers-instruit » de Michel Serres qui inspire ce projet, valorise le « métissage culturel » de l'apprenant qui doit apprendre d'abord à amalgamer la pratique de la connaissance ordinaire avec l'acquisition de savoirs savants d'origines diverses, scolaire et extrascolaire, pour produire

chaque fois en soi « le tiers instruit » (Joffre Dumazedier). Dans cette perspective, la mission Michel Serres commence par contester la connaissance scolaire en soi pour lui préférer les compétences de chacun qui peuvent inclure cette connaissance. D'où la nécessité de construire, dans chaque milieu social (école, entreprise, association de quartier) des arbres de la connaissance sur les ressources éducatives de chaque sujet qui a eu des succès ou des échecs scolaires. Cette réalisation affronte clairement le difficile problème des critères de « validation des acquis ». Un logiciel a été conçu pour faciliter la construction de ces arbres (Michel Authier, mathématicien-enseignant à « Trivium »).

Enfin, l'idée d'une nouvelle coordination locale des ressources éducatives scolaires et extrascolaires (entreprises, associations, etc.) avec celles de l'enseignement à distance rénové et considérablement étendu a été présenté dans sa nouvelle forme en préparation ou à l'étude. Elle peut, à l'avenir, être grosse de conséquences bouleversantes pour « l'instruction pour tous à tous les âges » telle que l'a imaginée Condorcet de façon surprenante déjà il y a deux cents ans. On commence seulement aujourd'hui à imaginer qu'elle peut être possible (Jacques Perriault, directeur du Centre national d'enseignement à distance qui serait transformé ainsi en une vaste université populaire des ondes).

L'obligation scolaire de six à dix ans a été évidemment une conquête sociale majeure du droit à l'instruction pour tous autrefois réservé à quelques privilégiés. C'est un aspect du progrès des droits de l'homme. Mais les temps ont bien changé et les idées ont besoin d'être renouvelées. Au lieu de répéter académiquement que Condorcet est prolongé par Jules Ferry, puis par la réforme Langevin-Wallon, puis..., il serait nécessaire de réfléchir, sans préjugés idéologiques, avec plus de rigueur et plus de liberté d'esprit sur les différents résultats d'une scolarité obligatoire de dix ans avec une nouvelle réflexion sur les critères du succès ou « des échecs scolaires » selon les milieux sociaux.

Un grand débat serait utile pour confronter à nouveau, sur la base de résultats rassemblés cent ans après par les sciences sociales de l'éducation scolaire et extrascolaire, les idées libérales de Condorcet sur l'instruction offerte à tous à tous les âges et les idées de Jules Ferry (1881) à Charles de Gaulle (1959) qui ont imposé six ans,

puis dix ans d'obligation scolaire à l'enfance de six à douze ans, puis à un autre âge l'adolescence de douze à seize ans. D'où un autre problème à soulever sur les rapports entre générations dans la légitimité des savoirs imposés (lesquels, pour quelles activités), avant qu'une nouvelle réforme ou réformette imposée uniformément à tous les adolescents soit encore un succès pour une partie (environ 30 %), un échec pour une autre (toujours la même) et enfin un échec caché sous des diplômes aux savoirs sans lendemain pour la troisième partie, peut-être la majorité (?). Les adolescents, dans leur majorité, ne sont plus des moutons que l'on peut conduire à une réforme quelconque. L'idée de Durkheim, souvent répétée aujourd'hui, que l'éducation est la transmission du savoir des anciennes générations aux nouvelles, aurait bien besoin d'être sérieusement révisée, corrigée.

Beaucoup pensent aujourd'hui que l'école imposée à tous est dans une impasse historique et qu'il faut l'en libérer par une nouvelle réflexion de fond. Pour celle-ci la pensée de Condorcet peut nous donner, sinon des modèles, du moins une nouvelle inspiration républicaine. On peut penser que désormais **l'école obligatoire pour tous ne peut plus résoudre seule, dans notre société complexe et mutante, les problèmes de « démocratisation » du savoir qu'elle a eu le mérite de poser**. Il ne s'agit plus de défendre l'obligation scolaire à tout prix ou de la rejeter sans appel (Illich), il s'agit de confronter sérieusement la perspective libérale de Condorcet pour tous les âges à celle de Ferry pour « l'enfance » **à la lumière des sciences sociales de l'éducation pour tous constituée depuis les années 60**.

Pour engager une telle transformation de l'objectif, du contenu et de la durée de la formation initiale imposée, qui serait orientée avant tout vers l'auto-apprentissage d'une formation permanente dans le travail et les autres activités quotidiennes, que d'obstacles à affronter ! financiers, corporatistes, idéologiques, etc. Dans ce gigantesque effort, là encore, Condorcet peut nous

aider, cette fois par l'exemple même de sa vie de militant. Pour lui, le combat de l'instruction pour tous, incluant une éducation éprise de liberté autant que d'égalité, s'appuyant « sur les progrès rapides de tous les genres de connaissance », indépendante des arbitraires de toute autorité politique combattant à la fois contre « la monotonie des occupations journalières » et la persistance des « préjugés », « superstitions », « intolérances », cette instruction vraiment républicaine pour tous devrait durer toute la vie, s'adresser à tous les âges sous des formes didactiques ou festives, sans jamais exclure personne.

Pour ses exigences à la fois politiques et humanistes, *Condorcet fut combattu*. Il fut poursuivi par la police des conventionnels qui, en 1793, avaient une tout autre idée de l'instruction républicaine. Il persista dans sa conviction que la conquête de cette instruction pour tous était celle pour « le progrès de l'esprit humain ». Dans sa cachette de la rue Servandoni, abandonné par ses amis politiques, protégé par le seul courage de deux femmes savantes du siècle des lumières, madame Vernet et Sophie sa compagne, il écrivit, en plus de deux cents pages, que dans toutes les périodes de l'histoire, même les plus décadentes, les plus monstrueuses, il y eut toujours des parenthèses, des résistances où l'esprit humain continue sa marche vers les progrès de « la vérité », « du bonheur » ou des « droits de l'homme », tôt ou tard. C'est, menacé par la police qui allait le jeter quelques mois après en prison où il trouva la mort (1794), qu'il écrivit cette « Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain » !, esquisse la plus profondément vraie malgré toutes les apparences.

Cette journée s'est terminée sur le vœu que l'esprit et le courage de Condorcet ne cessent jamais d'animer nos actions éducatives pour tous et nos observations scientifiques sur ses conditions et ses résultats.

Joffre Dumazedier
Professeur honoraire à la Sorbonne

ARTICLES

Joffre Dumazedier – Sociology of self training : a new field in educational sciences.

p. 5

The involvement of sociology, from 1959 until now, in the progressive construction of global and individualized self training. How the necessary emergence of an educating society modifies the schooling prospects and the balance between self and school training (both initial and continuous training). New reflections on school success and failure : raising the school leaving age ? Junior school alternatives ; the « Baccalauréat » for 80 % students what for ? How to learn at school both motivation and ability to continuing self-training while under standing, criticizing and creating day-to-day experience. Possibilities of working by oneself in a new prospective of learning permanent self training through selective use of the resources of and an educating society and through resisting all social restraints that prevent social actors from sharing those resources.

Philippe Carré – Self directed learning in North american research.

p. 17

The scientific and educational value of self-directed learning is acknowledged of all adult autonomous educative efforts. In 1975, M. Knowles published « Self-directed learning ; a guide for learning and teaching ». Between 1966 and 1991, 173 doctoral theses were written on self-training. There are four leading academics in this field of research : A. Tough, M. Knowles, S. Brookfield, H. Long. Self directed learning is a process by which individuals diagnose, by themselves or helped, their learning needs, formulate their aims, identify material and human resources for learning, selecting and implementing appropriate learning strategies (M. Knowles, 1975) ; self-training, 21st century chantier ? We should profit by knowing more about the results of this North american laboratory and discuss in it. This paper arises from a research tour in the USA on behalf of the Department of vocational training.

A. Moisan – Self-training practice in firms.

p. 23

From beginning of industrialization, training has been separated from production institutions. The present reversing tendency is due to the theory of human capital. New trends in firms give employees the opportunity of acting for their own training, beyond the restraints of specialization and Self-training is not mere. In work in pieces in dividualized training. I responds to the requirements of production activities. I deals globally with the individual and the organization. I is differentiated according to the various work situations. The author comments two types of self training : a plan of action for initiation to data processing and a plan for improvement of reshaping operations in a big metallurgical factory where institutional and informal procedures are combined. Could self-training be easierly developed in an unspecified context ? This paper is the result of a doctoral thesis carried out at the CNAM.

Georges Le Meur – Self-training of self educated people.

p. 35

Non institutional education is a major field though rarely investigated. The author observed the importance of this aspect of education in the self-training of successful managers in Brittany farm produce industry who only have an elementary instruction. How and why do they acquire the knowledge required for their job through independant self training. Le Meur hypothesis is that among underprivileged classes, some individuals are not likely to submit themselves to « dominant laws » and constitute « microgroups of resistance to dominant forces ». These micro environnements are more open to reference groups providing knowledge than to membership groups, which induces interclass learning processes. The analysis of these processes with the help of life stories methodology

gives the opportunity of precisising why and how, with what and with whom vocational self training may occur. This paper is the result of a doctoral thesis carried out in Descartes University.

Patricia Portelli – Self training in association.

p. 45

From the time of Tocqueville to our time, association has been a field of investigation, but we don't know much about its educational action. What is the role of these « educational micro environnements » in the self training of some of its voluntary members ? The author's research carried out in social et socio cultural centres by means of semi-directive interviews starts from the hypothesis that cognitive learning is intentional, usually related to affectivity and that collective solidarity between peers always occurs even in individual training. The author analyses the development of this voluntary learning through the examples of several « associative learners » : Bernard, sixteen years old, excluded from the school system without a diploma... Catherine a militant who had quit school when she was eighteen years old with an ordinary sociomedical certificate ; Odile, trained in administrative management, in charge of a rural centre Noema with a North african cultural background who quit school with an office worker certificate and improves her knowledge thanks to various tasks in a social centre.

Geneviève Jacquinet – Distance training challenge : how to cope with distance and solve the problem of absence.

p. 55

The present focusing on distance training enhances the education system crisis and more acutely the training crisis faced with the imbalance between employment and qualifications, especially in the European Community.

This paper is neither a statement nor a futurist viewpoint, but rather an attempt at critical approach of one side of the problems put by a new teaching mode which implies distance and consequently, absence.

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie
en 1992 par ordre alphabétique d'auteurs

Articles

<i>C. Blondin, J.-L. Closset et D. Lafontaine</i> – Raisonnements naturels en hydrodynamique	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>Jean-Yves Boyer</i> – La lisibilité	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>C. Carayon</i> – Jeunes enfants en situation interculturelle et difficultés en lecture : recherche d'explications	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>M. Chauché</i> – La photo de classe et l'expression : jalons pour une histoire	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau</i> – Relations école/familles populaires et réussite au CP	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>J. Costa-Lascoux</i> – L'enfant, citoyen à l'école	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>E. Fijalkow</i> – Une situation de lecture autonome à l'école	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>D. Glasman</i> – « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>A. Henriot-Van Zanten et K. Anderson-Levitt</i> – Etudes ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés : présentation	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>M. Huberman</i> – De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>P. Matéo</i> – Evaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>G. Mons</i> – Les Représentations du corps expressif en éducation physique et sportive	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>J. U. Ogbu</i> – Les Frontières culturelles et les enfants de minorités	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>J.-P. Payet</i> – Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>J. Perrot et A. Si Moussa</i> – Réflexions sur la répartition des temps professionnels des enseignants des collèges	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>Y. Prêteur et L. Rouquette</i> – L'Incidence d'une pédagogie fonctionnelle autour du livre de jeunesse sur les compétences orales et écrites d'enfants de grande section de maternelle de milieux sociaux contrastés	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>A. San José</i> – Approche clinique d'un échantillon d'élèves de section d'éducation spécialisée (SES)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>C. Schwinn Lang et L. Rieben</i> – Evolution et diversité de la production textuelle en situation de classe	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>J. Simonin et E. Wolff</i> – Ecole et famille à la Réunion : un lien problématique	N° 100, juil.-août-sept. 1992

<i>L. Sindirian</i> – Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP, CE1 et CE2	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>G. Snyders</i> – Les joies des étudiants : recherches à partir de quelques biographies	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>G. Solaux et A. Legrand</i> – Du CAP et de ses usages... (1959-1992)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>G. D. Spindler</i> – Avant-propos	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>M. Suarez-Orozco et C. Suarez-Orozco</i> – La Psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux Etats-Unis : implications pour la recherche en éducation	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>G. Tessier</i> – Enfants de l'image, images d'enfants : les représentations du corps enfantin à travers la presse de jeunesse	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>A. Vasquez</i> – Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>G. Vigarello</i> – Approches du corps	N° 98, janv.-fév.-mars 1992

Notes de synthèse

<i>G. Genevois</i> – Etho-psychologie des communications et pédagogie	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>A. Henriot-Van Zanten et K. Anderson-Levitt</i> – L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>O. Houdé et F. Winnykammen</i> – Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>C. Montandon</i> – La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>F.V. Tochon</i> – A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ?	N° 99, avr.-mai-juin 1992

Notes critiques

Débat autour d'un livre

<i>G. Avanzini</i> – L'école d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions (L. Legrand et J. Houssaye)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
--	-----------------------------

Etudes critiques

<i>J.-C. Filloux</i> – Michel Foucault et l'éducation	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>C. Terlon</i> – Une science pour les filles ?	N° 100, juil.-août-sept. 1992

Notes critiques

<i>R. Ballion</i> – La bonne école. Evaluation et choix du collège et du lycée (J.-L. Derouet)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>C. Baudelot et J.-C. Establet</i> – Allez les filles ! (C. Lelièvre)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>J. Berbaum</i> – Développer la capacité d'apprendre (M. Develay)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>Y. Bertrand et P. Valois</i> – Ecole et sociétés (J. Houssaye)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>J.-P. Boutinet</i> – Anthropologie du projet (F. Cros)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>R. Boyer, A. Bounoure et M. Delclaux</i> – Paroles de lycéens (G. Tapia)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>R. G. Burgess, ed.</i> – The ethics of educational research (J. Berbaum)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>J.-F. Chossou</i> – Les générations du développement rural (H. Desroches)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>E. de Corte et al.</i> – Les fondements de l'action didactique (L. Not)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>CRESAS</i> – Naissance d'une pédagogie interactive (L. Legrand)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>P. Dominice</i> – L'histoire de vie comme processus de formation (G. Pineau)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>C. Dubar</i> – La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles (J. Hédoux)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>F. Dubet</i> – Les lycéens (J.-L. Derouet)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>M. Fayol</i> – L'enfant et le nombre. Du comptage à la résolution de problèmes (J. Brun)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992

<i>M. Finger</i> – Apprendre une issue (G. Pineau)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>G. Fourez</i> – Eduquer. Ecoles, éthiques, sociétés (G. Avanzini)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>F. François</i> – La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale (J.-F. Halté)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>O. Galland</i> – Sociologie de la jeunesse (R. Boyer)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>J.-E. Gombert</i> – Le développement métalinguistique (J. Morais)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>W.D. Halls, dir.</i> – L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines (M. Tournier)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>J. Houssaye</i> – Aujourd'hui les centres de vacances (M. Bru)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>G. Josso</i> – Cheminer vers soi (G. Pineau)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>P. Kahn, A. Ouzoulias et P. Thierry, dir.</i> – L'éducation, approches philosophiques (O. Reboul)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>T. Kellerhals et C. Montandon</i> – Les stratégies éducatives des familles (Y. Dutercq)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>G. Langouët et A. Léger</i> – Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires (L. Porcher)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>G. Lapassade</i> – L'ethno-sociologie (F. Tapernoux)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>J. Lave</i> – Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life (P. Erny)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>L. Legrand</i> – Enseigner la morale aujourd'hui ? (O. Reboul)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>F. Lelièvre et C. Lelièvre</i> – Histoire de la scolarisation des filles (M. Duru-Bellat)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>M. Lesné et Y. Minvielle</i> – Socialisation et formation (J.-M. Barbier)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>Lê Thành Khôi</i> – L'éducation : cultures et sociétés (P. Erny)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>Lê Thành Khôi</i> – Marx, Engels et l'éducation (J. Beillerot)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>A. Lieury</i> – Mémoire et réussite scolaire (C. Saint-Marc)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>M. Linard</i> – Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies (G. Jacquinet)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>F. Mariet</i> – La télévision américaine : médias, marketing et publicité (J. Dumazedier)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>P. Meirieu</i> – Le choix d'éduquer (O. Reboul)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>G. Mialet</i> – Pédagogie générale (L. Legrand)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>B. Moon</i> – The "New Maths" curriculum controversy : an international story (J. Adda)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>G. Netchine - Grynberg, dir.</i> – Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux (F. Winnykammen)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>D. P. Newton</i> – Teaching with text : choosing, preparing and using textual materials for instruction (G. Lefort)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>F. d'Ortoli et M. Amram</i> – L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation (J. Wittwer)	N° 98, janv.-fév.-mars 1992
<i>J. Perrot</i> – Art baroque, art d'enfance (J. Houssaye)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>G. Pineau, B. Liétard, M. Chaput</i> – Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée (G. Lerbet)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>D. Plunkett</i> – Secular and spiritual values. Grounds for hope in education (J. Hassenforder)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>Secrétariat au Plan</i> – Eduquer pour demain : acteurs et partenaires (J. Lamoure)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>F. de Singly</i> – La famille : l'état des savoirs (A. Henriot-van Zanten)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>G. Snyders</i> – Des élèves heureux (A. de Peretti)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>G. Tessier</i> – L'humour à l'école. Développer la créativité verbale chez l'enfant (J. Wittwer)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>F. Testu et collab.</i> – De la psychologie à la pédagogie (C. Saint-Marc) ..	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992
<i>M. Vial</i> – Les enfants anormaux à l'école (E. Plaisance)	N° 100, juil.-août-sept. 1992
<i>F. Winnykamen</i> – Apprendre en imitant ? (C. Saint-Marc)	N° 99, avr.-mai-juin 1992
<i>P. Woods</i> – L'ethnologie de l'école (E. Burguière)	N° 101, oct.-nov.-déc. 1992



Chercheurs en Éducation

sous la direction de Jean Hassenforder

Ce recueil réunit trente-trois "itinéraires de recherche" présentés dans la revue *Perspectives documentaires* en éducation. A travers ces "histoires de vie" de chercheurs francophones se présente le paysage de la recherche en sciences de l'éducation, avec les conditions de la production du savoir.

"Les récits évoqués par ces itinéraires [...] composent le paysage le plus vivant dressé à ce jour sur la recherche en éducation. Ils ont la densité des expériences subjectives, des situations uniques. Leur objet pourtant est collectif. Parcours personnels, ils éclairent l'installation d'une communauté, l'existence de ses pôles, de ses changements. Suggérant quelquefois le poids d'une relation filiale ou la pudeur d'une amitié, ils restituent, plus encore, la culture d'un milieu."

Georges VIGARELLO

Au fil des récits se dégagent les nouveaux champs d'investigation, le renouvellement des problématiques, les transformations des concepts, des modes d'explication, des hypothèses et des interprétations.

Chercheurs en éducation

- Un livre nécessaire pour les étudiants et les jeunes chercheurs, qui les aidera à développer leur réflexion épistémologique et à percevoir comment ils peuvent s'insérer dans le mouvement de la recherche.
- Un livre utile aux membres de la communauté scientifique en sciences de l'éducation, en leur permettant une meilleure compréhension des approches mises en œuvre dans toute leur diversité.
- Un livre qui intéressera tous ceux dont le champ de curiosité s'étend aux démarches de recherche, aux processus d'élaboration de la pensée.

L'Harmattan



1992 - 384 pages - format 16 x 24 cm - Ref : BB 023

France (TVA 5,5%) : 170 F - Corse, DOM : 169,22 F
Guyane, TOM : 161,14 F - Etranger : 177 F

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

VERS UNE NOUVELLE CULTURE PÉDAGOGIQUE

Quelles questions les enseignants se posent-ils à propos de leur activité professionnelle ? Dans quelle mesure les savoirs sur l'éducation qui se développent depuis vingt ans permettent-ils de trouver des réponses à ces questions ? Ont-ils influé sur l'évolution de la manière d'enseigner ?

Les textes rassemblés dans ce recueil émanent de praticiens novateurs qui nous disent en quoi leurs pratiques ont changé à travers les années et comment ils ont pu s'inspirer d'un certain nombre d'apports en provenance des nouveaux savoirs sur l'éducation. Ces professeurs nous disent leurs questionnements, leurs cheminements, leurs trouvailles. A la recherche de nouvelles méthodes, ils s'inscrivent dans une profession en devenir.

Les auteurs de ces textes ont trouvé un appui dans différents milieux : recherche, formation, sciences de l'éducation, militance pédagogique. En expérimentant et en testant les savoirs concernant les méthodes d'enseignement, ils participent à l'émergence d'une nouvelle culture pédagogique.

Ces récits de vie professionnelle se déroulent dans le quotidien. Ici des professeurs parlent à d'autres professeurs. Ce recueil est destiné aux enseignants qui s'interrogent. Il concerne tous les formateurs, qui trouveront dans ces textes un écho à leurs préoccupations et une occasion de dialogue.



1992 - 303 p. - 16 x 24 cm - Ref : BB 025

France (TVA 5, 5 %) : 150 F - Corse, DOM : 148,51 F
Guyane, TOM : 142,18 F - Etranger : 156,40 F

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique
Département "Ressources et Communication"
Centre de documentation Recherche

29, rue d'Ulm, 75005 Paris

- n° 27 - décembre 1992

Itinéraire de lecture

○ *L'inavouable et/est l'essentiel*
par Philippe Meirieu

Itinéraires de recherche

○ *De l'acte d'enseigner à l'acte d'apprendre*
par Bernadette Aumont
○ *Enseignant-chercheur-formateur*
un itinéraire de recherche pédagogique
par Marguerite Altet

Chemins de praticiens

○ *De l'imitation à l'innovation*
par Christiane Clesse
○ *Un parcours d'autoformation continuée.*
Recherche personnelle et aide institutionnelle
par Jean-Daniel Rohart

Repère bibliographique

○ *Éducation de la petite enfance et école maternelle*
par Frédéric Dajez et Éric Plaisance

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly Rome

ABONNEMENT : Service des publications de l'INRP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - 46 34 90 81
3 numéros France : 140 Frs - Etranger 170 Frs
Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP

Vient de paraître

THÈSES
DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

N° 14, année 1985, V-243 p., 25 cm.

14e numéro d'une série qui, depuis 1973, recense les thèses à thème pédagogique, ce répertoire présente 717 sujets soutenus en France sur des questions concernant l'éducation, l'enseignement, l'enfant et sa famille, l'école, la culture, l'histoire des mentalités, différentes branches de la psychologie et de la sociologie et diverses autres disciplines en rapport avec les sciences de l'éducation.

Renseignements fournis : nom d'auteur, sujet, établissement et discipline de soutenance, directeur de thèse.

Un index détaillé de noms facilite la recherche portant sur les sujets abordés.

Prix au numéro : **80 F**

Adresser la commande à *Association pour le Développement des Sciences de l'Éducation*, 28, rue Serpente, 75 006 Paris, A l'attention de Mlle Jeanne CONTOU.

Autres numéros disponibles :

N° 11, XXV-154 p., 30 cm. (537 thèses soutenues en 1982, 238 thèses soutenues en 1981 (additif) : **60 F**

N° 12 , XII-206 p., 30 cm. (808 thèses soutenues en 1983, 331 thèses soutenues en 1982 (additif) : **60 F**

Le N° 15 (thèses soutenues en 1986) sera livré d'ici la fin 1992 : on peut déjà y souscrire au prix de **70 F**.

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION SUR MINITEL

36.16 INRP

L'Institut National de Recherche Pédagogique donne accès à ses ressources par minitel sur le 36.16 Code INRP. Ce nouveau service d'information s'adresse à tous les publics de l'éducation : enseignants, formateurs, chercheurs, étudiants, parents...

Le **36.16 INRP** offre des modules d'information sur l'INRP, diffuse des banques de données documentaires (Emile, Ertel, Daftel, Profel, Emmanuelle...), teste vos connaissances sur la recherche en éducation, vous permet de dialoguer et de poser des questions à des spécialistes qui vous répondent.

Le **36.16 INRP** accueille également sur ses écrans la Première Biennale de l'Éducation et de la Formation qui a eu lieu à Paris, à l'UNESCO, du 27 au 30 avril 1992. On peut d'ores et déjà y consulter le programme complet des interventions (300 environ) et l'on pourra, après la clôture des travaux, consulter la totalité des communications en texte intégral.

Contact promotion serveur :

☎ (1) 46 34 90 54 Monique CAUJOLLE — ☎ (1) 46 34 90 52 Edith SEBBAH

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS		
Du 1^{er} août 1992 au 31 juillet 1993		
Abonnement (4 numéros) :		
France (TVA 2,1 %)	205	F ttc
Corse	205	F
DOM	202,80	F
Guyane, TOM	200,69	F
Etranger 1	265	F
Etranger 2	235	F
Le numéro (TVA 5,5 %)	56	F ttc
<p>Institut National de Recherche Pédagogique 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79 Abonnements : (1) 46.34.90.81 Rédaction : (1) 46.34.90.78</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP. <i>Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).</i> • Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement. • Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part. 		
<p>Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :</p> <p>INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05</p>		

s o m m a i r e

ARTICLES *Éducation permanente et pratique sociale d'autoformation*

J. Dumazedier avec la collaboration de N. Leselbaum – *Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation*

P. Carré – *L'apprentissage autodirigé (self directed learning) dans les sciences sociales de l'éducation en Amérique du Nord de 1960 à aujourd'hui*

A. Moisan – *Pratiques d'autoformation en entreprise*

G. Lemeur – *Quelle autoformation par l'autodidaxie ?*

P. Portelli – *L'autoformation en milieu associatif*

G. Jacquinet – *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance*

NOTE DE SYNTHÈSE

J.-C. Forquin – *L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches.*

NOTES CRITIQUES