

Université des Sciences sociales de Grenoble  
UEF de psychologie et Sciences de l'Éducation

# LES POUVOIRS DE L'ÉDUCATEUR POUR UNE ÉDUCATION COOPERATIVE

Sous la direction de M. Henri Claustre  
Directeur de la section de Sciences de l'Éducation

Doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle  
Psycho-pédagogie  
Sciences de l'Éducation

Jean Roucaute

1981

## INTRODUCTION

Cette étude est le bilan provisoire d'une recherche-action en éducation, menée en équipes successives pendant une trentaine d'années.

Comme toute recherche-action c'est dans la réalité quotidienne qu'elle a puisé sa problématique, et c'est l'action éducative qui, dans une certaine mesure, a validé ses hypothèses successives. Liée au départ à la pratique singulière de quelques coopérateurs, elle est progressivement apparue comme un ensemble de cas particuliers de phénomènes éducatifs généraux, grâce aux échanges, aux critiques mutuelles et aux expérimentations, de groupe.

Si l'idée directrice en est la découverte des pouvoirs de l'éducateur c'est sans doute que la notion de pouvoir est au coeur de toute recherche-action, comme elle est le fondement de toute éducation.

En effet, pour entreprendre des recherches en vue de repenser et, éventuellement, de réorienter son action, il faut être persuadé qu'on « peut » agir selon une décision personnelle, qu'on dispose donc de "pouvoirs" au sens le plus général du terme. D'autre part, il n'y a pas d'éducation si l'on ne croit pas que l'action éducative, auprès d'enfants par exemple, aura un effet correspondant à une intention initiale, si l'on nie que l'on dispose d'un "pouvoir" sur l'évolution de cet être.

L'enfant lui même définit son éducateur comme celui qui a des pouvoirs. Pouvoirs de faire, ou compétences que l'enfant aspire à acquérir; pouvoir de décider, autonomie, dont l'enfant est privé et dont il rêve; pouvoir de contraindre, que l'enfant subit et dont il veut au moins se libérer, et éventuellement disposer à son tour pour contraindre les autres; pouvoir d'arbitrer, d'organiser, de permettre la coexistence de plusieurs partenaires, auquel il fait appel en cas de conflit ou de contestation. De même, chaque enfant sait distinguer chez ses éducateurs des pouvoirs différents par leur nature comme par leur étendue.

4

La notion de pouvoir, attachée aussi bien au verbe qu'au substantif, est un élément de la vie quotidienne de quiconque, comme celle d'éducation. En effet, en ne considérant comme éducateurs que ceux que les institutions définissent comme tels, les parents et les salariés des établissements éducatifs, l'éducation est un phénomène banal, concernant toutes les couches de population, ce qui explique que les pouvoirs de l'éducateur, de chaque éducateur, fassent partie de notre quotidienneté sans que nous leur prêtions particulièrement attention.

L'éducation est une activité si banale qu'elle a toujours été codifiée. Les parents, par exemple, n'ont qu'à suivre les modèles que leur milieu social définit comme souhaitables, nécessaires ou obligatoires. Leurs pouvoirs dans ce cas se limitent à l'effort qu'ils réalisent plus ou moins pour atteindre les objectifs que fixent les normes, et aux nuances qu'ils apportent à celles-ci en fonction de considérations généralement sentimentales. Cela explique la relative uniformité de l'éducation dans un milieu donné au delà des diversités liées aux différences des personnalités de ses membres. Dans ce cas il n'y a pas recherche-action mais application au « perfectionnement » à la progression vers la perfection du modèle, à travers l'acquisition de recettes et la répétition d'exercices.

On constate pourtant que de nombreux éducateurs n'obtiennent pas les résultats escomptés et se trouvent démunis face à des situations non prévues et surtout non souhaitées. L'échec scolaire, par exemple, accable aussi bien les parents que les enseignants, comme les multiples attitudes de rejet ou de fuite qu'adoptent beaucoup de sujets soumis à l'éducation. Ces échecs éducatifs ne permettent cependant pas d'accéder à de nouvelles solutions, sauf lorsque celles-ci apparaissent empiriquement.

On parle de crises : de l'autorité paternelle, de l'enseignement, de la jeunesse. Mais, en fait, chacun ne se sent

pas particulièrement moins capable que les autres : on distingue ce que chacun « peut » réaliser et ce qui « peut » advenir pour compromettre les résultats. La conformité

5

aux normes, quelles qu'elles soient, s'accompagne d'un certain fatalisme. Et lorsque les échecs sont intolérables il ne reste plus qu'à chercher des "victimes émissaires" dont la culpabilité préserve la crédibilité des normes habituelles. Il suffit pour s'en convaincre d'inventorier les divers « responsables » qu'on dénonce depuis une vingtaine d'années pour expliquer la crise de l'enseignement.

Parfois l'éducateur n'a pas le loisir de se conformer aux normes ambiantes; En particulier lorsque celles-ci sont multiples et contradictoires. C'est le cas lorsque des traditions nationales, religieuses ou régionales très différentes coexistent dans un même milieu, dans des familles mixtes ou des écoles de quartiers d'immigrants. Par exemple le rôle et le statut de la fillette et de la femme peuvent être très différents d'une communauté à l'autre, ou l'attitude face à l'argent. On peut alors imposer une norme contre les autres, ce qu'ont fait de nombreux instituteurs de la troisième république contre les régionalismes et les habitudes paysannes. On peut aussi remettre ses propres normes en cause, approfondir les points sur lesquels apparaissent les différences, choisir et justifier ses choix bref s'engager dans une recherche-action existentielle. Mais lorsqu'on est éducateur on ne peut pas alors ne pas s'interroger sur les finalités et les moyens de l'éducation et par là on s'engage dans des recherches en éducation qui, de par son activité fonctionnelle, deviennent des recherches-actions éducatives.

Quel que soit l'itinéraire suivi et les objets précis des recherches entreprises, on en revient toujours à préciser la nature et l'étendue des pouvoirs de l'éducateur, ainsi que les démarches nécessaires à leur acquisition. Que peut-on faire dans un contexte donné? Jusqu'à quel point peut-on se distinguer des éducateurs avec qui on est amené à intervenir sans compromettre l'efficacité ou la durée d'une action éducative ? Comment peut-on définir et justifier les valeurs au nom desquelles on définit les objectifs éducatifs ? Et surtout, entre quelles possibilités a-t-on réellement le choix, et quel est

6/

l'ensemble des conséquences de chaque option ? Pour répondre à ces questions, toute recherche en éducation inclut une analyse des pouvoirs de l'éducateur.

Il s'agit là d'une entreprise éprouvante. En effet, par sa contestation fréquente, si ce n'est permanente, des préjugés et normes sur lesquels repose la personnalité, elle suscite un doute permanent qu'il n'est pas facile de transformer en doute méthodique, en méthode d'élaboration de nouvelles valeurs à tester. D'autre part, elle complique les relations avec certains membres de l'entourage. Elle permet néanmoins le dialogue avec plusieurs milieux que leurs normes opposent ou séparent, mais, par ce fait même, elle marginalise, elle renvoie aux marges de plusieurs cultures. Cela crée un sentiment de solitude, de non-communion. Pour retrouver un certain équilibre psychologique et relationnel il devient alors utile de participer à des groupes ou équipes coopératives, centrées sur des objets limités et précis.

L'intérêt supplémentaire de mener la recherche-action elle-même en équipe coopérative réside dans la possibilité ainsi offerte d'entreprendre des actions collectives. Celles-ci permettent des expériences, des actions éducatives vérifiant les hypothèses issues de la recherche, qui seraient impossibles à réaliser individuellement. On en arrive ainsi à la recherche-action coopérative utilisée pour l'élaboration de cette étude. Celle-ci n'est d'ailleurs qu'un moment de la recherche, où l'expression écrite facilite la critique et la pratique coopérative, qui amènera de nouveaux remaniements, tant sur la méthode générale utilisée, que sur telle ou telle hypothèse à laquelle elle a conduit, ou sur le projet d'action à mettre en oeuvre qui en est la conclusion provisoire.

7

Pour communiquer avec les partenaires coopératifs, il est préférable qu'il y ait accord sur le sens des mots, et qu'une situation, un cas, une anecdote, exprimés par l'un, soit compris par les autres sans trop grandes déformations ; surtout lorsque les échanges se font par écrit avec une équipe dispersée. Il s'agit là d'une nécessité de coopération mais aussi d'une nécessité de compréhension. En effet, lorsqu'une démarche éducative suscite un malaise et par là le désir de définir une nouvelle attitude, une nouvelle pratique,

susceptible de dissiper, ou au moins de ne pas renouveler, ce malaise, il est utile pour l'éducateur de savoir caractériser le plus exactement possible ce qui s'est passé. De même, lorsqu'on veut communiquer à ses partenaires ce qui lui paraît une réussite, quel que soit le critère utilisé pour définir la réussite, il est nécessaire de décrire ce qui fait l'originalité de cette séquence éducative, assez précisément pour qu'éventuellement les correspondants puissent la reproduire, la reconstituer dans leur propre contexte.

Pour comprendre comme pour communiquer, pour nommer et décrire, il est donc nécessaire d'affiner progressivement des "grilles" d'observations et d'analyse de la réalité éducative et de choisir les mots qui l'expriment le mieux. Comme celle-ci est par nature dynamique, évolutive, ce qu'il est important de repérer, de caractériser, relève des enchaînements de cause à effet. Pour chercher ce qui, dans l'attitude des uns ou des autres a été à l'origine d'une situation déterminée, il est inévitable d'émettre des hypothèses sur les interrelations, les interractions entre phénomènes, bref de maîtriser, au moins de façon hypothétique, les diverses "causalités" qui interviennent en éducation. Il en est de même dans la recherche expérimentale habituelle. Mais la spécificité de la recherche-action c'est que la variable dont on veut repérer les effets, dont on veut situer l'influence, est l'action même de l'éducateur, de celui qui poursuit la recherche, ou par transposition, des éducateurs qui coopèrent avec lui.

8

Cette spécificité ne modifie en rien certaines procédures méthodologiques comme la définition et l'utilisation de critères ou la construction d'indices. On s'appuie aussi sur la méthode comparative consistant à vérifier que le même complexe de conditions s'accompagne toujours du même phénomène résultant, précisant d'ailleurs ce complexe par des comparaisons renouvelées. Par contre la recherche-action déplace le lieu des observations du laboratoire dans la vie quotidienne où exercent les éducateurs. Ainsi les lieux publics, hôtels, camping, restaurants, trains, sont des terrains privilégiés d'observation et de comparaison des attitudes ou comportements des éducateurs et de leurs effets à court terme, comme de ceux dûs à l'accoutumance. Les réunions de familles, en particulier à l'occasion de fêtes périodiques, permettent de même de suivre plusieurs cas cliniques. Les matériaux ainsi rassemblés sur un « journal » personnel sont la première source des hypothèses sur les pouvoirs des éducateurs.

En effet on constate vite que dans les mêmes circonstances tous les éducateurs n'agissent pas de la même façon. Il n'y a donc pas déterminisme extérieur mais "pouvoir" de l'éducateur, décision non nécessaire. Chaque éducateur est d'ailleurs conscient que plusieurs choix s'offrent à lui, en particulier lorsqu'après, il estime qu'il aurait dû, ou pu, faire autrement. Cette observation systématique des attitudes éducatives permet de découvrir des pouvoirs, les liens qui peuvent exister entre eux et leurs limites. Progressivement on dégage ainsi des normes, propres à chaque éducateur mais en fait souvent liées à celles de son milieu. De même on peut noter le rôle que joue l'affectivité dans les pouvoirs, soit comme motivation, soit comme moyen, soit comme facteur d'inhibition.

Cela permet de préciser cette notion de "pouvoir" qui semble exprimer des phénomènes et situations très divers. On constate la permanence de cinq caractères: une situation incluant diverses conditions dont certaines sont utilisées, mobilisées comme moyens par une décision

9

(ou un concours de circonstances) pour produire plusieurs effets à ont l'un est explicité par l'infinitif qui précise le verbe pouvoir. Ainsi "le maître peut intéresser les élèves" implique un effet (l'intérêt à ses élèves) dépendant à une décision (à un acte volontaire et personnel du maître). Mais l'observateur devra rechercher ce qui n'est qu'implicite dans cette phrase: des circonstances particulières (car on constate que toutes ne sont pas propices au pouvoir du maître) un ensemble de moyens qu'utilisent celui-ci (compétences et éléments de la situation éducative qu'il sait conjuguer pour susciter l'intérêt des élèves); enfin on découvre de multiples effets secondaires comme la fatigue du maître ou sa promotion éventuelle, qui sont liées à son "pouvoir". Ce modèle de pouvoir, ce sens donné au mot devient à son tour un instrument de recherche. L'étude elle même précisera le contenu du concept de pouvoir. Il ne s'agit ici que d'une première approche instrumentale et méthodologique.

A ce stade de la recherche-action, l'observation ne suffit pas. Elle suscite des interrogations dont il faut aller chercher les réponses par des détours conceptuels. La communication, les notions d'ensemble, de système, de complexité, telles que divers ouvrages les analysent et les présentent, aident à améliorer le travail d'équipe, à affiner les grilles d'observation, à préciser les "modèles" grâce auxquels on essaie de comprendre la réalité éducative. De même les diverses sciences, dites de l'éducation, contribuent à une meilleure maîtrise, aussi bien pour l'observation que pour l'action, à des interactions entre les phénomènes qui se manifestent dans cette réalité, des éléments qui viennent compléter cette reconstruction intellectuelle. Chaque lecture, souvent après discussion collective, fournit ce la réalité vécue. Ce qui importe à cette occasion, en recherche-action, ce n'est pas tant ce que pense tel auteur que les élucidations apportées à la situation des pouvoirs de l'éducateur dans la dynamique éducative, ou, si l'on préfère, l'éclairage porté sur les conditions de ces pouvoirs.

10

Comme dans la recherche expérimentale, il faut alors passer de l'observation à l'expérimentation. C'est-à-dire utiliser les hypothèses dégagées de l'analyse pour construire un projet synthétique. Mais au lieu à un dispositif artificiel expérimental limité il faut élaborer toute une conduite globale, une suite d'opérations éducatives en situation naturelle, instituée, avec les conséquences et les responsabilités que cela engage. Cette étape caractéristique de la recherche-action suppose l'acquisition de compétences spécifiques, proches de celles qu'on cultive dans les informations en gestion : prévision, simulation et surtout définition, choix et justification à es objectifs. Cela s'accompagne de recherche en analyse institutionnelle, mais aussi en philosophie, et particulièrement en morale. Là encore il ne s'agit pas de connaître un auteur ou de se livrer à des exercices de discours philosophique, mais d'effectuer une étude critique des choix moraux qui sous-tendent les objectifs éducatifs, ou plus précisément de comprendre les logiques qui unifient, qui donnent cohérence aux systèmes éducatifs. En s'appuyant sur le schéma proposé pour le concept de pouvoir, ou passe alors à l'analyse des "effets" de l'éducation et des choix qui s'offrent à l'éducateur entre différents ensembles d'effets possibles.

La recherche sur ces choix entraîne un détour par deux domaines très différents: d'une part l'analyse décisionnelle, de l'autre l'analyse sociologique. La première introduit aussi bien à la psychanalyse - car il s'agit de décision individuelle -qu'aux études sur la raison et les valeurs. Elle rejoint la seconde par les phénomènes relationnels et l'élucidation des conflits et de leurs conséquences sur les procédures décisionnelles. La seconde s'intéresse aux rapports entre éducation et société. On retrouve là l'éducation comparée non plus pour étudier le microcosme dans lequel évolue chaque éducateur mais pour comprendre les conditions mêmes de structuration des systèmes éducatifs. Cela permet de préciser le sens de l'éducation, phénomène social autant que personnel, par une définition hypothétique que la recherche complète

11

nuance et précise: l'éduquer c'est chercher à intégrer un individu dans un ensemble social donné. La société et en particulier ses institutions, tracent donc un cadre à préciser, à l'intérieur duquel les pouvoirs de l'éducateur, bien que transmission, fonction des pouvoirs sociaux, laisse à celui-ci une marge de liberté.

C'est cette marge de liberté que la mise en oeuvre du projet de synthèse de la recherche-action va éprouver et prouver. Partie intégrante de la recherche elle a sa problématique, ses difficultés, ses compétences ces nécessaires: préciser les étapes de la réalisation de l'expérimentation, leurs objectifs propres, les moyens à mobiliser, organiser l'ensemble dans le temps.

Il faut prévoir des indicateurs d'évaluation pour l'ajuster en fonction de sa propre évolution et, dans la mesure où cette action éducative se déroule en situation réelle, pour éviter des « dérives » qui compromettraient la suite des opérations éducatives. Pour ce faire, il est instructif d'analyser les échecs essuyés par d'autres éducateurs et les incidents critiques qui surgissent au cours de la recherche même. L'implication professionnelle, familiale, relationnelle du chercheur crée des tensions spécifiques, inconnues dans une pratique de routine, et qu'il faut apprendre à assumer et à réguler.

Enfin, la dernière étape, la dernière procédure de la recherche-action coopérative est constituée par l'ensemble des discussions et analyses critiques, organisé tout au long du déroulement de l'expérimentation, y sont

associés des observateurs et conseillers non directement impliqués dans l'expérimentation et qui de ce fait apportent une contribution neuve. Il s'agit là d'une pratique certes éprouvante, car elle est susceptible de remettre en cause tout ou partie non seulement du projet mais aussi des hypothèses qui le fondent, et pourtant elle est source de sécurisation et d'équilibre dans la mesure où elle apaise les doutes et les incertitudes. Elle fournit d'autre part les matériaux qui

12

à leur tour inspireront de nouvelles questions de nouvelles recherches, d'autres lectures, de nouvelles compétences à acquérir en vue d'élaborer et de mettre en oeuvre d'autres projets.

Pour une étude sur la recherche-action coopérative il serait sans doute intéressant de suivre les divers épisodes qui ont marqué cette découverte progressive des pouvoirs de l'éducateur. Telle n'est pourtant pas l'option choisie pour les pages qui suivent. Il a semblé préférable de présenter un bilan, en reconstruisant logiquement les hypothèses que les expérimentations n'ont pas infirmées. L'éducation s'intéressant à l'ordinaire quotidien, on retrouve naturellement dans cette étude des évidences de bon sens, parfois même appuyées sur proverbes ou dictons. L'effort a porté non sur la recherche de vérités élémentaires originales mais sur leur mise en relation cohérente. Aucune des idées émises n'a échappé à l'épreuve de l'expérimentation. Cela ne prouve pas qu'elles soient vraies, mais simplement que nous n'avons pas su en révéler les erreurs. Il se trouve que l'ensemble présenté reprend des notions éparses chez divers pédagogues ou idéologues, mais assemblées de façon suffisamment spécifique pour qu'il semble opportun de ne faire référence qu'à notre pratique, afin de ne pas avoir chaque fois à expliciter les différences avec les conceptions de tel ou tel. Cette absence de recours à tout argument d'autorité est d'ailleurs plus conforme aux méthodes critiques de la recherche-action coopérative, où tout part de la pratique et y revient: les détours conceptuels et livresques permettent de "faire son miel" plus que d'inventorier les fleurs qui en sont l'origine.

13

Les illustrations des hypothèses conceptuelles sont puisées dans cette pratique-expérimentation, en essayant d'éviter les anecdotes qui pourraient faire digression. En évitant aussi tout prosélytisme, car il ne s'agit pas de convaincre mais de fournir des éléments de réflexion qui dispenseront éventuellement d'autres éducateurs de refaire notre chemin et qu'on pourra utiliser dans des projets forts différents. En effet, il nous est apparu qu'en éducation comme ailleurs, les bonnes intentions pavaient souvent l'enfer des éducateurs et de leurs obligés, que c'était l'évolution sociale qui tranchait et non la rhétorique des plans de réformes successifs. C'est pourquoi le projet de formation qui fait office de conclusion n'est pas une proposition destinée aux politiques ou au public, mais une simple base de discussion offerte à la critique pour en amender l'expérimentation en cours

00000

Cette étude est composée de cinq parties d'inégal volume. La première présente la grille d'observation et d'analyse de la réalité éducative servant de base aux descriptions et échanges. Le thème central en est que l'éducateur intervient au sein d'une situation éducative complexe; ses moyens d'action consistent à en conjuguer divers éléments, modifiant ainsi la dynamique de l'ensemble. A chaque moment de nombreux choix sont possibles. Cette liberté de choix est le fondement de tous les pouvoirs de l'éducateur.

C'est la façon dont s'exerce cette liberté qu'analyse la seconde partie. Parmi les facteurs qui contribuent à la décision de l'éducateur deux sont plus particulièrement approfondis a conceptualisation,

14

et les « modèles » de causalité qu'elle reflète, d'une part, et de l'autre l'affectivité et les valeurs qu'elle met en avant. Ce qui rend cette décision dépendante d'une part du raisonnement, et des compétences qu'il suppose, d'autre part des systèmes de valeurs que chaque éducateur choisit plus ou moins consciemment.

Ces valeurs sont regroupées, dans la troisième partie, en trois grands ensembles, constitués à partir d'une logique interne à chacun d'eux.

C'est parmi les phénomènes éducatifs que sont choisis les illustrations de ces trois logiques dont l'une appelée « de compétition hiérarchique » a engendré les deux autres, celle de consommation et celle de coopération. Une conclusion hypothétique constate le développement de cette dernière dans la société, alors que l'éducation est encore largement fondée sur la première et contribue à secréter la seconde.

Les expérimentations ont toutes relevé de la logique de coopération. La quatrième partie en présente les caractères les plus significatifs, en cherchant à chaque occasion à dégager les pouvoirs de l'éducateur qu'ils manifestent. Cela permet d'élaborer progressivement un "profil" de l'éducateur coopératif, de ses compétences nécessaires pour « être éducateur aujourd'hui ». Les exemples, pris dans divers secteurs- mais non pas dans tous- de l'éducation, illustrent les caractères retenus sans décrire exhaustivement aucune des expériences réalisées.

Cette analyse permet, en cinquième partie, de proposer un avant-projet de formation des éducateurs destinée à leur faciliter l'acquisition des pouvoirs illustrés en quatrième partie. Son expérimentation actuellement en cours et les critiques qu'il suscitera permettront sans doute de le préciser et d'élaborer un projet plus complet et plus nuancé.

16

## *1ère PARTIE*

# L'EDUCATEUR TROUVE LES MOYENS DE SES POUVOIRS DANS LA SITUATION EDUCATIVE ELLE-MEME

### SITUATION EDUCATIVE ET POUVOIRS

Lorsqu'on traite d'éducation, on ne considère souvent que la relation éducative qui s'établit entre l'éducateur et celui ou celle que nous appellerons le « sujet » en éducation. Cela réduit beaucoup le champ d'action des pouvoirs de l'éducateur qui se manifestent dans l'ensemble de la situation éducative. C'est celle-ci que décrit un éducateur lorsqu'il veut discuter avec des collègues de ce qu'il fait ; c'est elle qu'analyse un observateur lorsqu'il cherche les caractères significatifs d'un "cas" d'éducation.

Il s'agit là d'un ensemble complexe, en évolution constante, et qui nous intéresse surtout par ses effets : l'éducation. C'est donc par ses composantes dynamiques que nous essaierons de le caractériser.

Chacune peut être étudiée avec une méthodologie particulière qui permet d'en dégager des constantes, si ce n'est réellement des lois. Ainsi s'élaborent les "sciences de l'éducation". En simplifiant, on peut dire qu'elles permettent de distinguer cinq grands ensembles de phénomènes qui constituent, par leurs interrelations, la situation éducative.

17

Sans établir de hiérarchie entre eux, ces ensembles se présentent schématiquement ainsi

- les phénomènes interindividuels, ou relationnels
- les processus d'acquisitions ou d'apprentissages, incluant les notions de contenus
- les problèmes de coexistence au sein du milieu éducatif, de vie de groupe, d'organisation du temps, de l'espace, d'utilisation des outils et documents par le groupe éducatif
- les relations de celui-ci avec la société globale

-les dynamismes institutionnels.

Avant de développer successivement ces cinq points, il est nécessaire de préciser que seule l'analyse permet de les séparer, alors que, dans la réalité, ces ensembles sont intimement imbriqués pour constituer la situation éducative. D'autre part une relation spécifique nous paraît s'établir entre cette situation, l'éducateur et le sujet) et détermine la façon dont ces cinq ensembles vont être présentés. Il s'agit bien entendu d'une hypothèse, d'une construction a posteriori qui semble rendre compte de ce que nous avons observé, qui permet d'unir dans une cohérence logique des observations éparses, et qui, de ce fait, servira de fil conducteur à cette première partie.

Ce schéma, ce modèle éducatif, considère que la situation éducative est une réalité objective face à laquelle aussi bien le sujet que l'éducateur exercent leur liberté. Dans la même situation, des sujets différents réagiront et agiront différemment, et en sortiront avec une éducation différente. Il n'y a pas déterminisme, effet nécessaire, entre une situation donnée et l'éducation que chaque sujet y puise. Mais les exemples qui suivent illustrent le fait qu'une situation offre au choix du sujet des possibilités diverses, plus ou moins riches.

18

Tout éducateur a pu constater qu'il ne faisait pas ce qu'il voulait de chacun des sujets qui lui sont confiés, et que la même séquence éducative pouvait avoir -ou semble avoir -des effets inverses sur des sujets différents. Mais chacun sait aussi qu'il n'est pas qu'un rouage, qu'un pion, qu'un vecteur interchangeable dans le processus éducatif. Et les souvenirs que nous gardons de nos éducateurs sont suffisamment distincts pour nous confirmer que chaque éducateur marque une situation éducative de sa personnalité. Reste à préciser comment, pourquoi et pour quoi.

Chaque science de l'éducation, centrée sur un type de processus intervenant dans la situation éducative, tend à dégager les enchaînements nécessaires ou hautement probables. C'est sans doute pourquoi beaucoup d'éducateurs préfèrent les ignorer, inquiets par la masse de savoirs qu'elles révèlent nécessaires pour agir efficacement, tout en semblant considérer comme négligeable le pouvoir des éducateurs face aux autres facteurs d'intervention. Une recherche-action sur les pouvoirs des éducateurs ne peut évidemment partager ni cette indifférence ni ce pessimisme. Encore faut-il justifier cette attitude.

Prenons quelques comparaisons: le tisseur constitue les dessins de sa pièce en combinant des fils qui auraient produit un autre dessin avec un autre tisseur; les lois de la physique s'imposent aux hommes, mais, en structurant des processus aux enchaînements nécessaires, les techniciens ont réussi à faire voler des avions selon la volonté des utilisateurs; les paysans ont peu de pouvoirs sur le sol et le climat et pourtant, ils choisissent leurs systèmes de culture; les microprocesseurs sont régis par des lois naturelles et pourtant nos contemporains - qui ont su les découvrir - apprennent à les utiliser pour mieux orienter des évolutions « naturelles » selon leur propre volonté. Autrement dit, face aux nécessités naturelles le pouvoir des hommes réside toujours dans les conjugaisons, les concours de circonstances qu'il peut provoquer

19

et qui, sans lui, ne seraient qu'aléatoires -lorsque les conséquences de ces « combinaisons » lui sont favorables -Le hasard aurait « pu » guider un enfant vers tel avenir; l'éducateur « peut » susciter les circonstances qui favoriseront ce cheminement.

Dans les deux cas on utilise le verbe pouvoir: les pouvoirs naturels ne s'opposent pas nécessairement à ceux des éducateurs, mais ceux-ci reposent toujours sur des enchaînements, des nécessités - des contraintes si l'on veut -dont l'action de l'homme réalise la conjonction. Et plus il y a de nécessités diverses, en un même moment ou échelonnées dans le temps, plus l'éducateur a d'occasions de pouvoirs.

Sa marge de liberté, infime au sein de chaque enchaînement, ou si l'on préfère au regard de chaque science, se développe à mesure des conjugaisons possibles. Chaque science partielle humilie l'homme- lui prouve son



humilité. Seule la conscience, le pouvoir fondamental de l'homme de conjuguer, de combiner, de lier, fonde tous ses pouvoirs.

Cette première partie va chercher à illustrer ces pouvoirs de l'éducateur, ou plus exactement ces occasions de pouvoirs, ces moyens qu'il devra mobiliser. En effet une grille d'observation, une liste des caractères composant la situation éducative, c'est aussi, pour la recherche-action, un inventaire des moyens possibles, des pouvoirs potentiels que l'expérimentation cherchera à mettre en oeuvre.

20

## L'EDUCATEUR PARMIS LES EDUCATEURS

Tout éducateur constate rapidement qu'il n'est pas le seul à intervenir dans l'éducation d'un sujet. Les parents sont généralement deux et doivent composer avec les membres de la famille, les voisins, les amis et les spécialistes, médecins ou éducateurs professionnels.

Encore cette liste n'est-elle pas exhaustive. L'enseignant, lui, s'insère dans un système éducatif- qui enrichit la liste précédente de toutes les catégories de salariés de l'éducation nationale. A quoi il faut au moins ajouter les modèles que présentent les écrits ou les productions audiovisuelles.

Cette intervention collective, socialisée, dans l'éducation crée de façon diffuse une certaine identité dans un milieu ou une région donnée. Chaque éducateur a ainsi affaire à un état des moeurs, un air du temps. Mais celui-ci évolue, parfois rapidement comme en 1968. Et tel éducateur qui était "comme tout le monde" en 1967 a pu se sentir "dépassé", marginalisé dans les années 70. Cette évolution est encore plus sensible sans doute en résidence universitaire où une génération ne dure guère que deux ans et où les anciens (qui résident depuis deux ans) apparaissent facilement comme des vieux pour ceux qui arrivent.

Pourtant cette apparente uniformisation ne porte que sur quelques caractères et l'on découvre vite, quel que soit le milieu observé, une grande variété et d'importantes différences. Pour tout éducateur cela situe ses relations avec les autres intervenants en termes de divergences plus que de convergences, les premières étant plus fortement ressenties, alors que les secondes plus implicites, sont plus sensibles à l'observateur qu'à l'acteur. Ces relations peuvent prendre différentes formes.

21

Une première solution est de faire comme si l'on était seul. Cela tente plus les enseignants que les parents. Que l'éducateur ignore les autres intervenants ou cherche à effacer leur influence éducative, et les conflits ou contradictions entre les divers effets éducatifs se résolvent alors en conflits, écartèlements ou déchirures au sein même du sujet c'est l'élève de milieu populaire reniant les habitudes de ses parents pour s'intégrer au monde scolaire, c'est le français issu d'une école sans fenêtre qui ne sait plus comprendre les autres cultures et conjugue racisme latent et gallo-centrisme rassurant. "Comment peut-on être Persan ?", s'interrogent actuellement beaucoup de chrétiens de culture occidentale.

C'est l'enfant complice de ses parents qui ment à la grand-mère qui ne pourrait pas comprendre ou accepter la réalité; ce sont aussi ces collégiens qui rejettent les enseignants qui parlent d'un autre monde, trop différent du leur, de leurs aspirations ou de leurs habitudes.

Il ne s'agit pas ici de juger, de dénoncer, d'accuser ou de prêcher. Non pas par refus d'engagement personnel, mais parce qu'il semble plus logique d'analyser les choix possibles avant de délimiter ceux qui ont été réalisés. D'autre part, pour juger, il faut aussi présenter les valeurs au nom desquelles l'on juge. Le parti pris dans cette étude est d'essayer d'analyser le plus objectivement possible les faits, leurs relations, leurs conséquences avant de fixer des normes ou des objectifs.

C'est donc un fait que pour des raisons diverses, de nombreux éducateurs font comme s'ils étaient seuls avec le sujet, cherchant plus ou moins consciemment à marginaliser toute autre influence; mais il est d'autres solutions.

L'éducateur peut chercher à négocier plus ou moins directement avec les autres partenaires. C'est cette attitude qui gagne actuellement les milieux les plus divers. L'observation montre que les parents discutent de plus en plus de l'éducation de leurs enfants et essaient d'harmoniser leurs actions.

22

C'est ainsi que l'on voit de plus en plus de pères aux réunions parents-enseignants qui représentent une autre forme de négociation, même s'il y a peu de concertation. Des adolescents reconnaissent qu'ils discutent avec leurs parents plus facilement qu'on ne pouvait l'observer il y a 10 ans. L'abandon de certaines surrépressions en diminuant les censures, rend caduque certaines formes d'hypocrisie et facilite le dialogue.

A l'école, au collège, au lycée, les conseils prennent de plus en plus de temps, même si leur efficacité est moins évidente que leur durée. Tout ce mouvement d'amorce de concertation collective est ainsi très significatif d'une évolution actuelle que nous retrouverons en troisième partie.

Mais il est surtout une troisième solution, pratiquée de tout temps, et qui ouvre un choix quasi illimité à l'action de tout éducateur : c'est l'intervention sur la composition même de l'ensemble des intervenants.

Il est certes difficile d'éliminer tous ceux qui déplaisent. Il reste néanmoins possible d'éloigner le sujet de certains membres de la famille, de certaines productions écrites ou audio-visuelles. Mais la littérature elle-même et les témoignages historiques montrent que souvent la censure exacerbe l'esprit de contestation et l'ingéniosité à contourner les interdictions, ce qui peut-être considéré comme une forme d'éducation qui a servi et sert de source d'inspiration à des chefs-d'œuvre. Il est par contre beaucoup plus facile d'associer de nouveaux intervenants, de nouveaux partenaires. Ainsi les parents qui inscrivent leurs enfants dans les clubs sélectionnent à la fois les activités et les animateurs.

Ils peuvent aussi choisir des amis avec qui passer les veillées, les dimanches, les vacances, offrant de nouveaux camarades et modèles à leurs enfants. On peut élargir cet éventail par le choix de livres, de spectacles, de visites, de voyages. Ces derniers exemples concernent aussi les enseignants et tous les professionnels

23

Quelle que soit la solution pratiquée, on peut distinguer trois types d'objectifs poursuivis par les éducateurs : s'opposer aux autres, compenser leur action, ou la coordonner dans la troisième solution.

En effet, il reste toujours des intervenants avec qui s'opposer dont il paraît nécessaire de contrecarrer l'exemple ou l'influence. Il existe plusieurs façons d'aborder un conflit. On peut en éviter quelques uns, mais nul éducateur ne peut totalement y échapper. Chacun est donc amené à s'y préparer même si ce n'est qu'après deux ou trois expériences trop douloureuses. En fait, c'est toute la personnalité de l'éducateur qui se manifeste à travers sa façon de vivre les conflits. Aussi développerons-nous ce point dans la deuxième partie, centrée sur la personnalisation des pouvoirs à l'occasion des choix d'attitude, en nous limitant dans cette partie aux choix liés à la situation éducative elle-même.

Ainsi chacun est tenté par compensation, d'insister sur ce que les autres intervenants semblent négliger. Cela explique en partie l'âpreté de certaines discussions entre membres de courants pédagogiques différents ; ils semblent d'accord et le sont à quelques nuances près qui finissent par les obnubiler, sauf à se retrouver unis sur l'essentiel en cas de menace extérieure.

Néanmoins, il est sûr que ceux qui se croient seuls intervenants, chercheront à compenser l'action des autres - qu'ils ne peuvent pas totalement nier - de façon moins méthodique.

Cette action compensatoire peut prendre deux autres formes : le renforcement et la neutralisation. Les parents utilisent souvent des préceptes exprimés par d'autres intervenants ; enseignants amis ou présentateurs de télévision, pour faire remarquer à leurs enfants que cela contribue ce qu'ils ont toujours proclamé. Chacun sait que la répétition et la convergence sont des outils éducatifs efficaces.

24

Par contre, pour neutraliser une intervention que l'on n'a pas pu empêcher – ce qui signifie indirectement qu'on ne la néglige pas – différents procédés sont utilisés tenant soit à discréditer l'intervenant, soit à limiter la portée de l'intervention à des situations autres que celle dont on traite. C'est ce que cherchent à faire les parents face aux modèles présentés dans certaines oeuvres littéraires ou télévisuelles.

Mais c'est dans la coordination, la négociation ou la concertation que les choix offerts à l'éducateur sont les plus nombreux. Les diverses techniques utilisables font maintenant l'objet de séminaires, d'enseignements, et même de nombreux ouvrages de vulgarisation. Même si ces pratiques se sont d'abord développées en politique, dans la gestion puis dans les relations sociales des entreprises, elles tendent à s'imposer dans une éducation de moins en moins autoritaire. Comment s'exprimer, comment convaincre, comment être efficace : tout nous est expliqué en quelques leçons adaptables à chacun, au point que celui qui n'a qu'une maigre palette de procédés se sent analphabète socialement, car évidemment, cette éducation relationnelle concerne tous les aspects de la vie sociale de l'individu et pas seulement ses fonctions d'éducateur.

Ainsi, tout éducateur n'est qu'un intervenant parmi d'autres dans toute situation éducative. Cela réduit à néant toute prétention au monopole, à l'unicité, à la pureté de la relation éducative duelle. Mais par là-même, si l'éducateur utilise tous les moyens d'intervention dont il dispose sur le réseau de ses partenaires, cela enrichit, nuance, diversifie ses possibilités d'action éducative. De ce fait, celle-ci est toujours singulière, personnalisée, même si les aspects communs qu'ils suscitent les facteurs généraux d'un système éducatif socialement situé dans le temps et l'espace, n'en font qu'une série de cas particuliers de quelques types généraux.

25

## L'EDUCATEUR ET LES ACQUISITIONS DE SUJETS DIFFERENTS

L'éducateur n'a jamais affaire à un sujet isolé. Cela est évident pour les éducateurs professionnels: tel enseignant de dessin exerce auprès de plus de cinq cents élèves regroupés par trentaines. Mais c'est vrai aussi pour une mère qui, même si elle n'a qu'un enfant, le gardera souvent, avec des camarades et ne pourra jamais ignorer ceux ou celles qu'il retrouve à l'école dans la cour, dans les clubs, sur les stades, ou les modèles qu'il entend à la radio ou qui lui sont présentés par les livres et illustrés.

Cela confronte l'éducateur à la juxtaposition de sujets très différents. Différences liées à l'âge, au sexe, aux acquisitions antérieures et, de plus en plus dans notre pays, aux cultures d'origine. Ce caractère fondamental se conjugue avec deux autres spécifiques de la relation éducateur-sujets, pour distinguer celle-ci des relations inter-individuelles entre éducateurs. L'éducateur a pour fonction d'agir sur l'évolution du sujet en contribuant à l'acquisition par celui-ci de savoirs variés, d'habitudes données et d'attitudes déterminées : ce qui n'est généralement pas le cas entre éducateurs sauf pour la formation des formateurs. L'éducateur est institutionnellement responsable d'un groupe de sujets coexistant, co-agissant dans un cadre et un but éducatifs, avec tous les phénomènes de groupe de coexistence que cela suppose, alors qu'entre éducateurs, il n'y a que particularités de fonctions à l'intérieur d'un système institué.

En étudiant successivement l'action de l'éducateur dans les processus d'acquisitions et les phénomènes de groupe, nous aurons l'occasion de préciser des particularités de ses relations avec des sujets qui, bien que notablement différents, présentent des caractères communs que nous chercherons à caractériser.

26

Les théories de la connaissance de l'apprentissage, ou du développement de l'intelligence sont l'occasion de polémiques souvent passionnées entre les scientifiques. Comme on peut le constater dans la vie quotidienne,

ces débats représentent un enjeu politique, mais dans sa pratique, il n'est pas évident qu'ils soient d'un grand intérêt pour l'éducateur plus concerné par ce sur quoi scientifiques et bon sens populaire s'accordent. Par contre, ces querelles passionnantes pour l'intelligence, risquent de masquer, d'escamoter les problèmes spécifiquement éducatifs, moins rentables pour les faiseurs d'opinion : à trop s'occuper de gène, on oublie l'éducateur.

Si l'on s'en tient à ce qui est du pouvoir de l'éducateur, les acquisitions se présentent comme une progression, s'appuyant sur la maîtrise d'outils matériels ou conceptuels, par la répétition d'exercices motivée par l'imitation aboutissant à un moment donné à des résultats, à des états, différents d'un être à l'autre. Chacun de ces caractères entraîne pour l'éducateur des contraintes, des choix et des pouvoirs spécifiques, déterminant des relations particulières avec les sujets qu'il contribue à éduquer.

La conception génétique semble avoir fait admettre sans contestation que tout individu évolue en passant par des niveaux ou des stades de compréhension et de raisonnement successifs. Cela permet d'éviter de s'entêter à attendre d'un enfant de 3 ans des performances à un adolescent dont il ne peut pas avoir les compétences. Les psychologues s'appuient sur ce constat pour définir des tests ...qui les opposent. Ces conflits sont fructueux pour le développement de la science, mais celui-ci est encore insuffisant pour éclairer les éducateurs.

Que peut-on faire pour faciliter ou accélérer cette évolution ? Que risque-t-on de faire qui la ralentisse ou qui l'entrave ? Quelle est la connaissance nécessaire pour acquérir une nouvelle connaissance ? Ou si l'on préfère, quel est l'ordre d'acquisition des nouvelles connaissances, celui qui justifie les progressions scolaires, par exemple ? L'introduction des mathématiques modernes a prouvé que certaines idées qu'on se faisait à ce sujet étaient fausses et que les enfants assimilaient mieux certaines données que les adolescents.

27

Le remplacement de progressions linéaires par des modules indépendants et assemblables va dans le même sens. Les recherches réalisées permettent déjà de dégager des étapes et des lignes de croissance, mais elles semblent insuffisantes à guider vraiment les éducateurs d'enfants et d'adolescents.

Mais surtout, chacun sait qu'il n'est pas d'ascension parfaite, que toute avancée est jalonnée de reculs. A quoi sont dues les régressions que l'on observe dans le développement intellectuel après 14 ans ? Pourquoi de nombreux étudiants scientifiques ne peuvent-ils pas, ou plus, réussir des tests de géométrie spatiale prévus pour 14 ans ? Pourquoi des élèves de première ne manifestent-ils plus la vivacité d'intelligence qu'ils avaient en cinquième ? Et plus précisément, quelle est la responsabilité des éducateurs dans ces cas ? Nous examinerons diverses hypothèses à ce sujet en deuxième et cinquième parties. Mais, dès maintenant, nous pouvons prendre en considération le vieil adage populaire : c'est en forgeant qu'on devient forgeron.

La répétition, l'exercice, l'accumulation de pratiques identiques a toujours été considéré comme une nécessité : les versions latines et les problèmes de mathématiques de l'enseignement traditionnel rejoignent sur ce point la tradition artisanale.

Là où les difficultés commencent, c'est lorsqu'on cherche à définir l'exercice quant à sa nature relationnelle. Qui décide ? Pour qui est-il fait ? En imitation de qui ? Les réponses à ces questions permettent de préciser avec quels moyens et quels outils ces exercices sont réalisés.

En effet, l'exercice peut être formel, destiné au seul éducateur afin de lui permettre de juger, de noter, et éventuellement de corriger et de conseiller. Si, de plus, l'exercice est identique pour tout un groupe, il devient « devoir » de l'enseignement de masse.

28

Implicitement, il correspond à trois séries d'abstractions normatives : un sujet théorique, à qui une progression théorique permet d'accéder à une perfection théorique correspondant au 20/20. Un tel système représente une efficacité de sélection remarquable d'une élite correspondant à une norme empiriquement choisie. Les critiques que lui adressent les responsables économiques comme les représentants de l'opposition confirment son irréalisme. Ses défenseurs, qui sont aussi ses produits et ses producteurs, peuvent néanmoins

s'appuyer sur un paradoxal consensus respectueux. En effet, la plupart de ceux qui critiquent tel ou tel aspect de notre enseignement se retrouvent pour conserver l'essentiel du système, respecté comme une institution irremplaçable. Les économistes de l'éducation se contentent, eux, de constater son infime rendement, ce qui est parfaitement logique, puisque conçue pour dégager une élite, elle prétend devenir un instrument de promotion de masse.

Pour l'éducateur, cette option demande l'aptitude à s'adapter à un système de normes (programmes – progression par classe – niveau moyen – systèmes de notations), qui semble actuellement moins troubler les parents que les jeunes éducateurs. Un effet secondaire aboutit à ce que l'éducateur doive se conformer lui-même à une norme et ne soit pas naturel. La vogue actuelle de la spontanéité, de la concurrence, et du droit à la différence, en effritant le respect de la norme par l'éducateur, sape les fondements de l'acceptation de celle-ci par les sujets.

A l'opposé, l'exercice peut être personnalisé, étape de la production d'une œuvre que le sujet prévoit d'échanger avec un partenaire, ou qui est sa participation à une œuvre commune. L'éducateur dans ce cas, aide à une amélioration par ses conseils, mais le jugement est plutôt réservé au destinataire individuel ou collectif qu'à l'éducateur lui-même. L'exercice intègre alors la socialisation du sujet, dans, et par un milieu ouvert, en même temps que la maîtrise des techniques qu'il met en œuvre.

29

Affectivement, cette option réprime moins les motivations du sujet et le centre moins sur l'éducateur. Les méthodes "actives", "nouvelles" ou "modernes" représentent diverses formes, plus ou moins radicales, de cette tendance. Elles demandent à l'éducateur souvent moins de contrôle affectif mais plus de disponibilité pour personnaliser ses interventions. Les problèmes de contrôle sont limités, car le produit doit être agréé plus par le destinataire (qui peut-être un collectif coopératif) que par l'éducateur.

L'enseignement traditionnel, tel que le pratiquaient les lycées ségrégatifs, intégrait d'une façon spécifique la rigueur d'une norme collective à la variété introduite par une marge d'originalité personnelle, et par l'inégal équilibre des sensibilités qu'il cultivait. On en retrouve des illustrations dans les œuvres romanesques d'anciens normaliens et certains vestiges dans les avatars que constituent quelques lycées célèbres. Mais ce n'est plus qu'un phénomène marginal.

30

## EDUCATEUR, MODELE ET OUTILS

Tout exercice suppose un modèle, des outils, des matériaux et, éventuellement, un contrôle, des conseils, ou une correction. Quant aux pouvoirs de l'éducateur, chacun de ces points suscite des remarques particulières. Le modèle peut être une personne, ou une évocation littéraire, par exemple. Si c'est une personne, ce peut être l'éducateur considéré, ou un autre intervenant. Enfin, ce modèle peut avoir été proposé ou choisi par l'éducateur, ou bien l'initiative, volontaire ou non, peut être due au sujet, éventuellement contre la volonté de l'éducateur. On retrouve ici les relations entre intervenants, mais aussi la relation éducateur-sujet. Là encore, cette relation ne paraît pas duelle. En effet, qu'entendons-nous par modèle ?

L'enfant qui veut souvent être comme son père, cherche certes à l'imiter d'abord dans son apparence, sa façon de faire, ses expressions, ses attitudes, mais il veut que les autres le traitent comme ils le font avec son père. Ce n'est plus une simple imitation c'est un désir d'identification sociale. Or l'enfant constate rapidement qu'il ne suffit pas d'imiter, de ressembler à son père pour être traité comme lui. Il faut acquérir ses mérites, ses compétences. Cela va demander du temps, mais en attendant, il faut se contenter des satisfactions que procurent les compétences partielles qu'il acquiert progressivement.

Ce qui semble important, ce n'est donc pas le modèle, mais les compétences qu'il représente, et surtout la possibilité pour le sujet de progresser dans leur maîtrise. Le modèle n'est que la préfiguration de ce qu'on peut attendre des acquisitions, et de ce fait agit comme motivation. S'il est trop inaccessible, il suscite échec, amertume, désillusion. Cela renvoie le sujet à sa quotidienneté. Ou bien, il trouvera de nouveaux plaisirs dans

# JALONS POUR UNE EDUCATION COOPERATIVE

## CE QUI A PU ETRE FAIT

La première partie, présentant les divers éléments d'une situation éducative, constate la variété des choix qui s'offrent à l'éducateur. La seconde, analyse des facteurs qui interviennent dans la décision, révèle l'importance de la référence à des conduites globales, coordonnant les diverses actions de l'éducateur. La troisième partie regroupe ces conduites en trois logiques cohérentes qu'elle essaie de caractériser.

Ces 3 parties exposent le résultat provisoire, remanié, restructuré ou nuancé d'expériences en expériences d'une logique recherche-action en équipes. A chaque étape de cette recherche, nous avons essayé de mettre en œuvre des expérimentations éducatives, utilisant, intégrant les acquis ou hypothèses antérieurs. Et nous avons observé les effets immédiats, ou à plus ou moins long terme, des actions entreprises, particulièrement les effets imprévus ou non analysés, que nous avons comparés avec d'autres notions éducatives dont nous n'étions pas les témoins.

Progressivement, nous avons choisi une logique coopérative, en essayant de rendre notre action éducative de plus en plus cohérente, réexaminant au fur et à mesure des conceptions qui nous paraissaient mal exprimer la réalité. Les trois premières parties constituent l'ensemble des analyses effectuées pour étayer notre action. Cette 4ème partie présente les grands axes de l'action elle-même, source et synthèse active, expérimentale, de toutes les hypothèses dégagées précédemment.

238

Il ne s'agit pas d'une recette qui se prétendrait un modèle achevé à imiter, et ce, pour plusieurs raisons. Fondamentalement, il n'est pas évident que cette logique soit la meilleure pour tout éducateur. Sans doute la coopération s'étend socialement et tout laisse à penser que, sous des formes variées, elle se développera encore et même se généralisera. C'est là une extrapolation par rapport à une tendance historique. Cela ne me semble pourtant pas justifier que chacun suive le courant et s'oriente dans le « sens de l'histoire ». Une tendance sociale à la généralisation conjugue des facteurs sociaux qui ne se retrouvent pas forcément chez tous les individus. La logique même de la coopération suppose que chacun trouve et suive sa voie, même si on peut penser que des conditions générales créeront une tendance.

Enfin, il ne s'agit là que d'une tentative personnelle, menée certes avec diverses équipes, mais qui présente de nombreuses limites : les expérimentations n'ont concerné que l'enseignement secondaire, une résidence d'étudiants et trois enfants d'une famille d'enseignants. Cela exclut tous les cas non métropolitains, le primaire et l'enseignement spécialisé, et l'éducation familiale dans d'autres milieux. D'autre part, comme toute expérimentation éducative, elles prouvent peu de choses : les procédés mis en œuvre n'ont pas empêché les résultats constatés, mais rien ne prouve vraiment qu'ils les ont produits. Les comparaisons avec

239

des résultats différents dans des conditions différentes permettent de mieux cerner différents éléments, mais ne font que limiter les marges d'erreurs dans l'interprétation. Quant aux résultats eux-mêmes, ils sont difficiles à préciser dans leurs effets à terme, bien que certaines expérimentations aient été suivies sur dix ans et plus. D'autre part, on peut toujours discuter l'intérêt ou la valeur de ces résultats.

ORIENTATIONS GENERALES

Ce qui suit ne présentera pas les expérimentations elles-mêmes. Ce serait beaucoup trop long et chacune nécessiterait une étude particulière. Certaines ont fait l'objet de discussions, de colloques même, mais sans qu'un document exhaustif soit produit. En fait, les conditions évoluent vite : les mœurs ont beaucoup changé en trente ans, tant dans la vie familiale que dans l'institution scolaire ; un récit chronologique ou anecdotique devrait être étudié avec des méthodes historiques, si l'on veut éviter des transpositions ou interprétations anachroniques ; le sens même des mots a évolué (que signifieraient maintenant des « méthodes nouvelles » ? et qu'a-t-on exprimé successivement sous le terme de « nature » ?)

Cette étude cherche à déterminer les cadres de cette éducation coopérative, ses dimensions caractéristiques, en utilisant les expérimentations comme source d'illustration. D'autre part, cette expérimentation n'a pas été et n'est pas isolée. Elle n'est qu'un moment, qu'une réalisation et expression particulière de tout un courant de recherche. S'abriter derrière des arguments d'autorité est étranger à la logique coopérative. Mais il est nécessaire de reconnaître que des emprunts ont été faits, même s'ils ont été intégrés dans d'autres ensembles. Il est

240

facile de retrouver dans ce qui a été déjà exposé une inspiration commune avec les évangiles, livres d'éducation par excellence, avec Freinet, avec les recherches menées sous l'égide de l'UNESCO et enfin avec toutes les tentatives du mouvement coopératif lui-même, qui convergent vers une Université Coopérative Internationale. Chacun de ces apports est marqué par les circonstances de son élaboration, dans ses moyens de réalisation comme, surtout, dans ses moyens d'expression. Mais à travers leur variété il est possible de repérer une orientation commune.

Ce qui suit ne relève que des moyens d'un éducateur ordinaire de la 2<sup>ème</sup> moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, confronté aux aventures d'une pratique quotidienne, avec des sujets quelconques, regroupés par les simples hasards des décisions administratives. Il est utile aussi de préciser que, si les expérimentations professionnelles n'ont pas été réalisées sur instruction des autorités administratives, elles se sont déroulées en accord avec celles-ci, sans soulever plus de conflits qu'une pratique normalisée. Il ne s'agit donc ni d'avant-gardisme, ni de pratiques révolutionnaires, tout au plus d'actions spécifiques. Elles se sont d'ailleurs souvent intégrées à des tentatives et recherches officielles sur l'éducation sociale, l'animation, l'ouverture de l'école sur la vie et diverses « rénovations ».

Cette éducation coopérative n'en met pas moins en cause la logique de compétition hiérarchique qui fonde les institutions éducatives en France. Mais les défauts de cette logique, ou du moins de certaines de ses applications, sont si évidentes que l'institution elle-même soutien, admet, et cherche à absorber les remises en questions.

Cette recherche est sans préoccupations moralisatrices ou messianiques, et sans illusion, c'est la logique sociale coopérative qui

241

généralisera l'éducation coopérative. Il ne s'agit que d'une tentative pour intégrer dans l'éducation ce qui se pratique déjà dans la société, pour mieux adapter les sujets aux besoins et structures de celle-ci. Ce n'est pas un modèle de changement, pas un ferment, tout au plus un levain pris sur la pâte déjà faite pour faire lever celle qui se prépare.

Enfin elle est centrée sur la notion de pouvoirs et d'action réaliste, et non sur des -intentions, des souhaits ou des devoirs. Elle n'est qu'un témoignage offert à la réflexion... et à la critique coopérative. Elle est aussi un bilan s'ouvrant sur des hypothèses de formation des éducateurs et cherchant à les étayer.

Comme les pages précédentes l'ont précisé, cette éducation s'appuie sur une logique globale, sur un système, articulant, conjuguant plusieurs orientations, qui ne peuvent être considérées que les unes par rapport aux autres et non isolément. Pour simplifier, on peut les regrouper en cinq grands axes, cinq dimensions, cinq caractères, dont la réalité n'est qu'un ensemble de combinaisons réglées.

-La première orientation est la recherche de l'autonomie maximale, de chaque sujet, aussi bien que de chaque groupe ou de l'éducateur.

-La seconde est l'acquisition de maîtrises variées, techniques ou conceptuelles, évitant toute spécialisation étroite et sans rien négliger de ce qui constitue la personne.

-La troisième est la pratique raisonnée d'une coopération existentielle et productive au sein du groupe éducatif.

-La quatrième est la découverte des complémentarités de la société globale et l'insertion active en leur sein.

242

-La cinquième est une créativité institutionnelle, élargissant constamment les marges de liberté des individus et des groupes, grâce à la constitution et à l'animation des réseaux conjuguant les contraintes.

Les trois premières parties ont développé, par des approches diverses, ces cinq orientations. Nous allons maintenant caractériser quelques situations, quelques démarches éducatives concrètes, regroupant ces cinq orientations spécifiques à la logique coopérative, sans entrer dans les détails techniques liés à l'acquisition de telle ou telle connaissance précise.

### UNE CONFIANCE CONTRACTUELLE

Tout éducateur établit des relations duelles avec chaque sujet, même si celles-ci ont pour but et effet la facilitation de l'insertion du sujet dans la société globale. C'est pourquoi il peut être opérationnel de commencer par caractériser ces rapports.

Prenons l'exemple d'un couple père et jeune fils. Les institutions fixent un cadre à leurs relations, en précisant en particulier les responsabilités sociales du père et certains moyens dont il peut disposer à cet effet. Le père est censé avoir plus de compétences que le fils en de nombreux domaines, il a aussi plus de moyens. Il existe donc entre eux plusieurs types d'inégalités, souvent à l'avantage du père. Ils manifestent aussi de nombreuses différences, en particulier dans le fait que les désirs du fils sont sans doute autres que ceux du père.

Cultiver l'autonomie c'est, entre autres choses, respecter ces

243

différences. Une préoccupation de tout père est que les initiatives du fils pour satisfaire ses désirs ne mènent pas à des catastrophes, ne demandent ni trop de temps ni trop de soucis au père, et éventuellement apportent au fils des connaissances ou compétences nouvelles, ou exercent et renforcent celles qu'il a déjà. Comment concilier ces divers objectifs ?

Le père peut bien sûr agir selon son inspiration, et même ne pas s'occuper du fils, quitte à intervenir si celui-ci s'est blessé ou a cassé quelque objet. Il peut aussi définir ce qui est bon pour son fils, lui ordonner de le faire, et lui interdire toute autre activité. Ce n'est pas coopératif !

Il peut alors laisser s'exprimer le fils. Mais cela ne suffit pas et plusieurs suites se présentent.

Ce que propose le fils est réalisable, éventuellement avec les conseils du père ou certains moyens (matériaux, outils, transport) qu'il peut donner. Il ne lui reste alors qu'à prévoir des "clignotants", des « garde-fou », des indices pour intervenir en cas de besoin. Mais cela suppose d'expliquer le pourquoi ou, si celui-ci est trop complexe pour l'enfant, le comment des dispositifs mis en place pour que le fils se sente en sécurité et non en "liberté surveillée".

Ce que propose le fils est irréalisable. D'une part le père lui explique pourquoi. Mais surtout il



cherche à deviner quel désir, quelle "pulsion" se cachait derrière ce projet, et propose diverses options de remplacement, réalisables et susceptibles de satisfaire le désir profond dont le projet du fils n'était qu'un moyen d'accès. Ce peut être un besoin de sortir, de se dépenser, ou au contraire d'être l'objet de l'attention du père, ou bien d'autres aspirations encore. Dans tous les cas l'initiative du fils est sollicitée, au moins pour l'élaboration des détails et la mise en oeuvre.

242

Ce que propose le fils est trop coûteux pour le père, demande trop d'attention, trop de moyens dispensés, ou présente trop de risques. C'est une raison de considérer le projet comme irréalisable au même titre qu'une autre. Et l'on revient au cas précédent.

Dans tous les cas le fils constate que son père l'aide de ses compétences. Cela ne suffit pas pour inspirer la confiance. Or celle-ci est nécessaire et il est utile qu'elle soit acquise le plus rapidement possible.

En effet pour que le fils ait confiance dans son père il faut au moins trois autres caractéristiques au rôle du père. D'une part les informations fournies par le fils ne sont et ne seront pas utilisées contre lui: pour se moquer de lui, le piéger en essayant de le mettre en contradiction avec lui-même, ou les répéter à des personnes qui non seulement n'aideront pas le fils mais risquent de s'en servir contre lui. Nous retrouverons cette question dans les relations entre éducateurs, et en particulier entre parents.

D'autre part le père tient ses engagements et donne l'exemple du respect du contrat conclu, de la parole donnée, et par la même occasion de l'aptitude à connaître ses possibilités et à mesurer ses engagements. Enfin le père suit les actions du fils pour intervenir en cas de besoin et apparaître comme un garant efficace de sécurité... et justifier la gêne qu'il peut occasionner en prétendant jouer ce rôle.

L'autorité du père, son statut de personne efficace, utile, à qui l'on peut se confier, est la condition de la confiance du fils. Celle-ci est nécessaire au père pour que son influence se fasse sentir même lorsqu'il n'est pas présent physiquement. La première forme d'autonomie est une acceptation volontaire de la dépendance: que le fils

245

se demande face à une difficulté « Que ferait papa ? ». La première imitation est comportementale, opérationnelle, la seconde sera formelle reproduisant un mode de raisonnement, la troisième, créatrice, élaborant une nouvelle synthèse à partir d'éléments éprouvés dans les deux premiers stades.

Mais il n'est pas de contrat avec un seul partenaire. Le père, éducateur, habitue donc son fils, à respecter lui aussi ses engagements. Comment ? Plusieurs moyens sont possibles. Le plus simple consiste à prendre l'habitude de préciser les engagements de chacun, à discuter les manquements pour que le fils ajuste mieux les siens à ses moyens, enfin, après avertissement, à préciser les engagements que le père rompt en contrepartie aux manquements du fils. On comprend que le plus tôt de "bons" réflexes sont pris moins la "rééducation" est coûteuse à l'un et à l'autre.

### L'EDUCATEUR COOPERATIF

L'exemple précédent suscite de nombreuses réflexions. D'une part, il n'est que l'application aux relations père-fils de types de relations, coopératives entre adultes. De nombreux ouvrages ont développé ces conceptions et leur étude est élémentaire pour toutes les professions à caractère psycho-social. Elles montrent en particulier, comme nous avons pu le vérifier sur une longue durée, leur efficacité dans la direction du personnel. La seule difficulté est en somme de considérer un enfant comme une personne, au même titre qu'un délégué syndical ou un révolté victorieux, en évitant simplement les coûts des conflits nés de l'opposition à une domination. L'UNESCO a déjà voté une déclaration des droits de l'enfant. Il peut être rentable de tenir les engagements pris pour nous.

246

Ensuite, plusieurs fois, nous avons utilisé des expressions comme « il faut », « on doit ». En aucun cas, bien évidemment, il ne s'agit d'impératifs absolus. Ces obligations ne sont des nécessités que considérées dans des circonstances données, pour atteindre un but, en l'occurrence une éducation coopérative. La forme de celle-ci peut éventuellement être envisagées autrement et les voies pour l'atteindre aussi. Encore faut-il avoir choisi l'éducation coopérative !

On peut craindre que ce mode de relations demande trop de temps, de disponibilité. En fait, il ne semble pas, car chaque aide apportée peut être considérée comme investissement, si elle vise à consolider une autonomie. Un enfant qui sait laver, coudre, faire la cuisine tôt, laisse les parents plus « autonomes » par la suite... et si chacun peut observer que les enfants aspirent à apprendre ces techniques jeunes, il n'est pas sûr qu'ils en aient toujours le désir par la suite ! Il y a des opportunités à saisir.

On peut remarquer à ce sujet qu'entre 4 et 12 ans environ, les enfants aspirent à maîtriser tout ce que font leurs parents, et que ce désir est souvent mal utilisé par ceux-ci, qui pourtant ne savent pas comment occuper leurs enfants. Cette idée sera souvent reprise, de l'importance de cette période prépubertaire pour l'acquisition des pouvoirs de la culture générale quotidienne concrète.

D'autres s'irritent du rôle d'aide, d'assistance, qui incombe aux parents dans cet exemple, et encore plus du rôle identique qui revient par transposition aux enseignants. J'ai souvent entendu protester contre ce qui serait un statut de « larbin », de serviteur empressé. Il est vrai que cela ne correspond pas à une autorité hiérarchique, à un privilège de supériorité provisoire en force physique et en connaissance. Ce n'est que

247

le plaisir du créateur, de l'opérateur, qui en concordance, en coopération, participe à l'émergence d'une pensée et d'une pratique autonomes.

L'autorité naît de l'estime, de la reconnaissance d'un apport qui n'oblige pas par dépendance mais libère par autonomie. Chaque logique a ses plaisirs spécifiques. Mais pour ceux qui tiennent à être obéis, l'expérience montre que, dans l'éducation coopérative, les sujets obéissent plus régulièrement, car la confiance les fait adhérer plus rapidement aux impératifs éventuels de l'éducateur. Bien sûr il ne s'agit pas d'ordres arbitraires, mais justifiables. Expliquer et accepter de s'expliquer, est peut-être le plus difficile pour les autoritaires !

Cet exemple peut être transposé dans toutes les formes d'éducation que j'ai pratiquées, en particulier l'enseignement, l'administration et l'animation. Le cadre institutionnel est plus délimité par un objet, une discipline par exemple, plus spécifique. D'autre part, les phénomènes de groupe sont présents en permanence et l'éducateur dispose de moins de temps pour chaque sujet. En fait l'expérience montre que tous les sujets n'ont pas besoin d'aide, du moins pas au même moment. La culture de l'autonomie dégage par ailleurs du temps. L'essentiel est que lorsqu'il y a relation duelle elle se présente sous la forme décrite, même dans un ensemble de plus de mille personnes les témoignages circulent vite, la rumeur crée rapidement des réputations.

L'éducateur est considéré comme ayant virtuellement, potentiellement, cette attitude coopérative avec chacun, et, dans les mouvements de masse, c'est cette "image de marque" qui lui crée son statut. Là encore on retrouve l'effet de "capitalisation", l'effet boule de neige, de toute attitude créant une dynamique, augmentant les pouvoirs des sujets et leur autonomie, cette augmentation étant le fondement de l'autorité en logique coopérative.

248

Dernière remarque: cette pratique éducative accorde la même importance au « logos » (à la parole, à la pensée, au raisonnement, à l'explication, aux règles, aux engagements, à la reconnaissance des lois, des contraintes objectives) et à la « praxis » (non seulement exercice, mais projet mis en oeuvre, éprouvé, se traduisant par une création singulière, par un produit objectif dont le sujet est l'auteur). Ce sont les deux

éléments, les deux temps de la pratique expérimentale, d'abord tâtonnement expérimental chez l'enfant, évoluant en recherche expérimentale dès le premier cycle secondaire.

Cela nous amène à la notion de détours. Le sujet va souvent être amené à abandonner Mais en éducation coopérative ce détour a des caractères spécifiques. C'est le sujet qui a fixé l'objectif et qui a cherché à l'explicitier, à l'exprimer, à le construire mentalement. C'est encore lui qui, avec l'assistance de l'éducateur va cerner les difficultés, délimiter les moyens qui manquent. Il va mettre le projet initial en sommeil, mais celui-ci aura existé et, même oublié, peut redevenir virtuel. Et surtout, ce n'est pas par obéissance que le sujet va s'engager dans le détour, mais par décision. Pendant ce temps il exerce ses pouvoirs, il accède à des objectifs réalisables et il balise l'avenir en sachant pourquoi et comment il pourra faire plus tard, lorsqu'il « sera grand » éventuellement, ce qu'il ne peut encore pas réaliser. Nous en trouverons des exemples par la suite car c'est encore là un critère de recherche d'autonomie qui se manifeste dans toutes les situations.

249

### L'EDUCATEUR MODELE COOPERATIF

Les relations duelles au sens strict sont importantes pour apporter au sujet la sécurité personnelle, à l'abri de laquelle il peut expérimenter et progresser. Mais généralement la relation est "triangulée", médiatisée par une autre personne. Le fils voit, observe, juge son père dans l'attitude de celui-ci avec sa mère, avec les membres de la famille et éventuellement dans son milieu professionnel. Il peut donc noter les difficultés, les réussites, les divers aspects de son comportement. Il est intéressant à cet égard de suivre les jeux des enfants imitant les adultes, imitation si bien réussie parfois qu'on retrouve chez le fils des "tics" ou attitudes singulières du père! C'est en ce sens qu'on a pu dire qu'on enseigne ce qu'on est plus que ce que l'on sait, tout au moins jusqu'au niveau pubertaire du sujet.

De la même façon le sujet est amené à juger en parlant avec l'éducateur les attitudes des autres personnes que le sujet fréquente. La façon dont l'éducateur va réagir à ces anecdotes est une autre forme de relation, parlée au lieu d'être vécue, que l'éducateur va donner en modèle. L'imitation sera d'autant plus marquée que le sujet disposera de peu de modèles mais aussi que l'éducateur aura plus d'autorité. Il faut donc vivre en coopérateur pour éduquer à la coopération. Mais vivre avec les autres, parler des autres, cela risque aussi de créer une dépendance, de susciter un modèle trop marquant. L'éducateur coopératif pour garantir l'autonomie du sujet, entreprend l'élaboration d'un réseau de relations autour de celui-ci, et aide le sujet à l'élargir en facilitant invitations ou séjours dans d'autres milieux. Il ne s'agit pas de se « débarrasser » d'un sujet dont on assume la responsabilité, mais de ne pas enfler celle-ci jusqu'à la possessivité. D'autre part, chacun a des

250

compétences limitées. L'élargissement du milieu du sujet accroît ses possibilités d'imitation, même si un éducateur, plus que d'autres, facilite l'intégration de ces divers modèles et la construction de la singularité autonome de chaque sujet.

### LES EDUCATEURS SPECIALISTES

Les pages précédentes ont déjà évoqué les compétences relationnelles, organisationnelles et intellectuelles qui se développent dans certaines relations duelles. Ce sont les fondements d'une éducation coopérative mais celle-ci suppose une gamme très étendue de moyens afin de limiter les dépendances et de permettre l'autonomie du sujet. L'éducateur spécialiste, l'enseignant en particulier, est donc nécessaire. En effet les observations actuelles montrent que l'école peut changer mais qu'il n'est pas possible de se passer des enseignants qui apportent des compétences spécifiques que nous allons essayer de préciser.

Ils sont dans la même situation que le père de l'exemple précédent et doivent donc avoir la même autorité reconnue par le sujet. Mais l'enseignant fait face à plus de difficultés. Tout d'abord, il doit suivre un programme dans une discipline donnée et dans un temps limité. Le cadre dans lequel il suscite et encourage l'initiative de l'élève est donc plus étroit et demande de ce fait plus de maîtrise, plus d'imagination "d'entre-

preneur" en situations spécifiques. Mais il ne suffit pas qu'il utilise l'initiative de l'élève ou qu'il l'associe par des propositions d'options adaptées. Une formation coopérative suppose qu'il y ait opération, c'est-à-dire production socialement créatrice, et pas seulement exercice.

251

Qu'il s'agisse d'une lettre à un correspondant, d'un article de journal scolaire ou d'un dossier documentaire, il existe toujours une visée de communication à d'autres et non simple soumission à l'enseignant. Celui-ci entretient donc un réseau de « correspondants » dont nous verrons par la suite les caractères. Coopération c'est aussi coproduction, et l'enseignant organise un ensemble de condisciples avec tous les problèmes de groupes que cela suppose et que nous reverrons aussi.

Enfin sa « discipline » doit aider à l'unification de la pensée de l'élève, être un élément de conscience et non une tranche « abstraite » de science, juxtaposable mais non intégrable. Cela suppose que le "maître ès telle matière " domine effectivement celle-ci - et non les élèves!- c'est-à-dire sache la situer dans la réalité sociale et humaine globale. En effet il ne suffit pas de la situer simplement parmi d'autres sciences, mais comme une discipline, une forme de relation entre l'homme social et le monde, qui soit une occasion de situer en même temps l'homme et ses pouvoirs. C'est ainsi, par exemple, que la géographie du charbon est d'abord celle du milieu des mineurs, ce que nous retrouverons plus loin dans le réseau des "personnes ressources" que l'enseignant doit animer et réguler. Cela suppose aussi d'initier les sujets aux vocabulaires propres à chaque discipline pour qu'ils puissent rester autonomes lorsqu'ils se documentent.

On voit ainsi que l'enseignant n'est pas une cruche pleine qui, dominant, étant au-dessus des élèves, pourrait par miracle remplir ainsi d'autres cruches sans se vider elle-même. Mais il est un intermédiaire, un pont, un pontife au sens premier du terme, entre le monde, les hommes et ses élèves.

252

Ces compétences spécifiques supposent une formation spécifique. De nombreuses expériences réalisées en milieux de gestion montrent qu'un employé efficace peut être totalement incapable d'expliquer à un apprenti ce qu'il fait et pourquoi. La formation des artisans, lors des tours de France était efficace d'une part parce qu'il n'y avait pas d'écoles professionnelles et que c'était la seule voie de formation, d'autre part parce qu'il s'agissait généralement de "tours de main" concrets, assimilables par une bonne observation et de nombreux exercices, enfin et surtout parce que les bons ouvriers passaient chez de très nombreux "maîtres" dont certains avaient aussi des compétences pédagogiques, tandis que les artisans formés par un ou deux maîtres seulement avaient bien peu de savoir et de savoir-faire. Des enquêtes chez les ouvriers immigrés permettent d'établir la différence entre ceux qui ont été formés "sur le tas" et ceux qui ont suivi des cours professionnels avec des enseignants spécialisés.

Dès qu'on quitte le savoir-faire concret pour une compréhension formelle, les éducateurs spécifiques deviennent indispensables et l'ont été dès l'antiquité. Ce qui ne veut pas dire bien sûr que tous les enseignants sont compétents et qu'on ne perd pas son temps avec certains! Simplement on ne peut pas se former au niveau des techniques actuelles sans maîtres compétents.

Ce qui laisse entiers deux problèmes: les élèves peuvent-ils l'être à temps complet, et les maîtres peuvent-ils n'être qu'enseignants. Dans les deux cas il me semble que non. Nous aurons l'occasion de le préciser en traitant d'une part des activités rémunérées des sujets, d'autre part de la vie sociale des enseignants.

253

## LES EQUIPES D'EDUCATEURS

Mais l'existence de plusieurs spécialistes, même s'ils situent correctement leur apport, même s'ils précisent les méthodes et la langue de leur discipline, présente des contraintes supplémentaires, institutionnelles et intellectuelles. D'une part une coordination est nécessaire, dans le temps et dans l'espace.

D'autre part il est utile que quelqu'un "suive" le sujet dans son parcours de formation.

Les expériences marginales réalisées hors programme ont illustré les difficultés rencontrées par les élèves en cas de changement d'école. Or, tout laisse prévoir que si certains font leur vie "au pays" beaucoup d'élèves changent de ville ou au moins de quartier deux à trois fois dans leur scolarité. Les programmes font partie des "garde-fou" sociaux et, sauf lorsqu'ils sont pointilleux, ils laissent suffisamment de marges de liberté aux enseignants, si ceux-ci sont aptes à autre chose qu'un commentaire de manuel. De la même façon les équipes de production montrent une évolution vers l'équipe pluridisciplinaire et la production interdisciplinaire, non vers "l'homme à tout faire" qui serait censé jouer le rôle d'une équipe. Mais conserver disciplines et programmes c'est donner un grand rôle à la coordination. Plusieurs formes en sont possibles mais toutes s'appuient sur l'aptitude des éducateurs au travail en équipe.

Là il ne s'agit plus d'un caractère spécifique à l'enseignement: il n'y a plus que les secteurs attardés ou marginaux de l'économie où les producteurs peuvent se dispenser de l'esprit d'équipe. Mais cela pose un problème de recyclage énorme pour ceux qui ont subi une formation individualiste !

-254

Quant au "suivi" des élèves, la tradition le confie aux familles. Mais souvent celles-ci n'en ont ni le goût ni les moyens. Et nul n'a songé à faire passer aux parents un examen avant toute tentative de reproduction. Qu'il s'agisse de gens payés par l'Etat -pour améliorer le rendement de l'appareil scolaire -ou par les familles -comme le font déjà beaucoup de parents, de milieux souvent modeste, pour garantir la «réussite» de leurs enfants -il y a donc lieu de prévoir un type d'éducateur spécialiste du singulier et de la continuité!

Une difficulté que rencontre tout "suiveur" ou plus exactement tout accompagnateur, quel que soit son statut, c'est d'avoir à traiter le rejet d'un éducateur par le sujet: élèves qui ne veulent rien faire parce qu'ils jugent un enseignant "débile" ou "sadique", ou stagiaire qui ne supporte pas tel intervenant. On retrouve une des situations typiques de la logique coopérative: comment traiter ceux avec qui la coopération n'est pas possible et que les circonstances imposent dans une équipe, d'éducation ou de production. Les relations entre éducateurs ont été abordées en première partie, mais la difficulté principale réside dans l'action de l'éducateur coopératif à l'égard du sujet qui rejette son coéquipier.

Nous en avons beaucoup discuté, surtout en association de parents et entre amis. Nous avons comparé les effets de diverses attitudes. Nous en avons conclu -provisoirement ? -à une pratique en deux temps. D'une part faire savoir à « l'équipier » concerné -enseignant pour des parents mais aussi parents pour des enseignants -que l'on attache de l'intérêt au suivi de ce que fait le sujet. Les textes en vigueur rendent la chose assez facile. L'intérêt de cette attitude est de « trianguler » la relation, ce qui généralement en limite les excès -et favorise l'information. D'autre part on explique au sujet que l'important, c'est l'augmentation des pouvoirs que, lui, attend de la relation et non

255

les à-côtés, les péripéties de la relation elle-même. Les autres sont ce qu'ils sont, nos préférences ne sont pas toujours exaucées mais il faut être suffisamment autonomes pour ne pas se contenter de "réagir" à l'autre mais pour se centrer sur la production, les acquisitions possibles par la relation. Cela est d'autant plus facile si le sujet dispose par ailleurs d'un réseau de relations cordiales qui le rende moins dépendant de telle ou telle relation. Et cela rejoint l'importance que l'éducation coopérative accorde d'une façon générale au résultat, à l'opération, plus qu'à "l'atmosphère" ou aux états d'âme. Mais nous reviendrons sur ce point.

256

#### DE L'ANECDOTE AUX CARACTERES SPECIFIQUES

Des équipes d'éducateurs, parents et spécialistes, des relations duelles fondées sur la confiance et les réalisations, le tout inséré dans des institutions qui coordonnent -donc permettent, mais en même temps contraignent et demandent des adaptations -: le décor de l'éducation coopérative est planté. Pour repérer la façon dont la vie synthétise, concrétise les cinq caractères signalés au début de cette quatrième partie, nous

allons observer plus particulièrement quelques "temps forts", quelques situations significatives de cette éducation.

De nombreux ouvrages, des films même, ont décrit des exemples d'éducation coopérative. Mais on leur reproche souvent leur caractère anecdotique. C'est le risque que chacun court lorsqu'il traite de ce qu'il pratique, dans des conditions forcément singulières, même si elles ne sont pas exceptionnelles. C'est ce à quoi échappent ceux qui présentent sur l'éducation des élucubrations qu'ils n'ont jamais réalisées -et pour cause! D'autre part il est difficile de distinguer ce qui caractérise une logique éducative dans des exemples pris à la maternelle aussi bien qu'à l'université. Aussi bien on peut vivre une situation en l'analysant avec un schéma, un "modèle" qui la trahit: dans ce cas les observateurs irritent en relevant des contradictions qu'on ne ressent pas, et on ne découvre les imprécisions théoriques qu'à l'occasion des scissions ou crises qui n'ont jamais épargné les mouvements pédagogiques.

Dans la logique des hypothèses développées précédemment, j'ai choisi de rechercher dans l'éducation coopérative ce qui reproduit ou reconstitue des réalités coopératives non éducatives: coopératives d'utilisation de matériel, d'utilisation de données, de production, de consommation, de risques (mutuelles). En utilisant le concept de réseau

257

j'essaierai de mettre en relief la spécificité de l'éducateur -et de ses pouvoirs -relais entre des réseaux sociaux et des réseaux de sujets en éducation. Beaucoup d'éducateurs coopératifs ne se retrouveront pas dans cette classification. Il me semble que c'est parce qu'ils restent tributaires d'une conception communautaire que leur pratique coopérative contredit quotidiennement, ce que j'essaierai aussi d'illustrer. Les révolutionnaires français ont cherché à utiliser les modèles romains et ont créé une autre réalité spécifique qu'ils n'auraient pas su nommer avant de la réaliser. De même, je crois que les coopérateurs réutilisent des notions communautaires alors qu'ils réalisent un autre type de structures sociales, et de ce fait une autre réalité éducative.

258

## LES ATELIERS

C'est un terme qu'on retrouve souvent dans le vocabulaire coopératif. Il irrite ceux pour qui l'école est un lieu très différent de ceux que fréquentent les ouvriers. Mais que signifie-t-il au juste dans l'éducation coopérative? Il exprime l'existence d'une coopération en utilisation de matériel, en échanges, en production, mais aussi, de façon plus spécifique, une coopération en formation conjuguant autonomie et socialisation.

Développons ces différents points.

Lorsque des sujets -élèves, enfants, adultes en formation, se retrouvent en atelier ils sont généralement en groupe, mais ce n'est pas l'essentiel car certains peuvent être seuls. Par contre il y a toujours production d'un « objet » : peinture, document, dossier, montage audiovisuel, élaboration d'un voyage -Ce produit est généralement destiné à un groupe plus large, il est une contribution à un produit plus vaste. Il y a donc co-production mais aussi création, échanges à l'intérieur du groupe de création et avec des groupes extérieurs. D'autre part, il est rare que le groupe soit seul propriétaire des outils, documents, matériaux utilisés. Il y a donc utilisation coopérative de moyens: matériel d'imprimerie ou de photocopie, appareils audiovisuels, centre de documentation, etc.

Mais on est en situation d'éducation; il ne s'agit pas d'une production habituelle, professionnelle. En même temps chacun apprend, s'exerce, se forme au travail en équipe, participe à la vie, à l'entretien, à l'évolution, à la gestion du groupe de production ou de celui auquel elle est destinée. Il y a donc coopérative de formation. D'autre part chacun a choisi ce qu'il fait, bâtit son projet, même si celui-ci s'intègre à un projet plus général, et participe d'une socialisation.

De ce fait cette activité ne se conçoit pas sans organisation, sans concertation, sans "réunion coopérative" pour établir la répartition du temps, de l'espace et des moyens pour fixer les échéances et les synchroniser éventuellement, pour dire la "règle" qui réglera la coopération: elle est socialisation instituante et non mouvement de foule.

L'atelier coopératif éducatif se distingue ainsi aussi bien d'autres types d'atelier que d'autres formes d'éducation. Dans les ateliers, les salariés "travaillent". Ce verbe mérite une réflexion plus approfondie. Il est centré sur la modification de l'objet qui est travaillé et ne définit le "travailleur" que par l'effet de son action sur cet objet. Socialement, le travail salarié a progressivement été considéré comme une aliénation et la liberté s'est réfugiée dans le loisir, négation du travail. On dit certes que l'homme se réalise dans le travail, mais ne se réalise-t-il alors que comme instrument, de même que le robot ou l'automatisme qui peut le remplacer dans cette fonction ?

Il y a un siècle le travail exprimait la maîtrise de l'homme sur la nature qu'il travaillait, qu'il transformait. De nos jours ce travail semble un esclavage et non plus une domination. De la même façon j'ai observé des élèves qui considéraient le travail en équipe comme un pensum: ils étaient là pour travailler, c'est-à-dire exécuter une tâche, sans joie, sans création, subissant le joug des autres en plus de celui du "maître"... et attendant la sortie.

"L'oeuvre" a conservé un sens moins aliénant, oeuvre littéraire ou musicale, chef d'oeuvre de l'artisan. Mais ouvrier s'est dévalorisé avec la généralisation du salariat. Seule, coopération a conservé son sens d'action créatrice et librement décidée. Historiquement c'est

260

collaboration qui s'est teintée d'un sens péjoratif exprimant l'effet d'une contrainte. Et lorsqu'on présente ses collaborateurs on révèle aussi un lien hiérarchique de subordination.

C'est pour toutes ces raisons qu'on ne peut « entendre » activité coopérative comme un simple travail en équipes ou en groupes. Il n'y a coopération que s'il y a libre association, libre production entre égaux, sans hiérarchie.

En ce sens l'éducateur n'est pas un coopérateur dans son groupe éducatif: il a un statut spécial (souvent il est rétribué alors que les sujets ne le sont pas toujours). Nous avons vu que sa fonction était de créer, de produire une situation éducative. Celle-ci dans l'exemple ci-dessus, comprend les moyens coopérativement utilisés mais surtout les suggestions, les modèles d'inspiration, quant au choix du projet mais aussi et surtout quant à sa mise en oeuvre. L'éducateur est celui qui sait comment faire, qui rend possible la coopération, qui peut accompagner les sujets dans leurs "opérations".

Mais pour ce faire l'éducateur doit maîtriser, donc pratiquer les démarches coopératives, non pas avec ses sujets, mais avec d'autres coopérateurs ses égaux. Pour produire quoi ? des outils, des matériaux, des documents que chacun pourra utiliser pour créer des situations éducatives. Il n'y a pas d'éducation coopérative sans coopérative d'éducateurs. Et l'on retrouve cette notion d'atelier dans les coopératives pédagogiques, aux congrès de l'ICEM, ou dans les universités pédagogiques d'été. Néanmoins, dans certains cas, il reste une notion d'inégalité entre les animateurs et les simples participants. L'atelier coopératif n'est une réalité entre éducateurs que dans le cas d'une production effectivement coopérative d'outils comme on l'observe à la coopérative de l'enseignement laïc. Pourtant le fondateur de la CEL lui-même estimait

261

qu'une coopérative pédagogique ne suffisait pas à la formation d'un éducateur coopératif et qu'il était nécessaire de participer à des coopératives non éducatives. Il est vrai que dans un groupe pédagogique il reste l'inégalité fondamentale entre éducateurs et sujets comme justification des outils ou matériaux qu'on prépare

coopérativement pour la pratique éducative. « L'esprit coopératif » ne peut sans doute s'élaborer qu'ailleurs comme nous le préciserons par la suite.

Il apparaît néanmoins déjà que l'atelier coopératif éducatif n'est qu'un élément d'un ensemble de pratiques coopératives, qu'on ne peut pas l'abstraire, l'isoler, sans le dénaturer, et que, pour le comprendre, il est nécessaire de le situer dans les réseaux qui le permettent et qu'il alimente.

262

## LES RESEAUX : CORRESPONDANTS ET PERSONNES-RESSOURCES

Nous avons vu dans les chapitres précédents que la logique coopérative n'était pas seulement un ensemble de pratiques, mais une « technique de vie », ou, si l'on préfère, un phénomène de moeurs, une morale, intégrant, entre autres, la reconnaissance de la complémentarité comme fondement social. Dans cette logique, la retraite, la mise du groupe éducatif à l'écart du monde ne peut pas être une « abstraction », mais un simple moment entre deux communications, entre deux échanges -Avec qui ?

Les ateliers élaborent un produit qui va être un premier objet d'échanges. Avec le groupe éducatif élargi tout d'abord. Lorsque des élèves préparent la réception d'un groupe américain pour débattre du racisme, il est évident que cet « atelier » ne sera pas seul à la réception : on y invitera les autres élèves de la classe, éventuellement de l'établissement, et même les parents. Le produit est une contribution à la vie quotidienne, culturelle dans ce cas, qui permet aux sujets de s'intégrer à la société en tant que créateurs, trouvant un élément d'identité dans leur complémentarité et non dans une simple imitation -identification.

Pour que l'autonomie soit respectée cela suppose bien sûr que tous les élèves ne soient pas obligés d'assister à la réception et que, si celle-ci est programmée pendant un horaire institutionnellement obligatoire, d'autres ateliers soient prévus pour ceux qui le préféreraient.

Les problèmes d'organisation seront repris par la suite. Mais si les échanges au sein du groupe de coexistence sont les plus faciles et les plus variés, surtout dans un grand établissement, ils ne sauraient suffire. A l'école comme dans la famille la mise en commun,

263

l'échange, la communication, la socialisation, s'appuient sur des correspondants qui permettent de dépasser les contraintes du temps et de l'espace.

A cet égard, il semble nécessaire de distinguer deux catégories de relations : les correspondants à proprement parler, et les « personnes-ressources ». Les premiers sont des égaux, avec qui l'échange est bilatéral et réciproque. Il s'agit de camarades de même âge, ou de même centre d'intérêt chez qui un enfant, ou un adolescent va passer un week-end ou quelques jours de vacances – ou bien d'élèves étrangers avec lesquels une classe d'élèves français correspond en organisant des rencontres périodiques par exemple.

A ces égaux vrais, il faut ajouter les correspondants publics qui offrent des services gratuits dans l'espoir de relations vénales ou autres : offices de tourisme, ambassade, etc. Il est remarquable que les parents et les enseignants attachent fort peu d'importance à aider les sujets en éducation à maîtriser ces relais d'information, de plus en plus utiles pourtant. On peut ainsi rencontrer des enseignants qui se plaignent de ne pas pouvoir recevoir des étrangers dans leurs classes, alors que les organismes d'accueil des étudiants étrangers manquent de correspondants à proposer à ceux-ci.

Le correspondant peut devenir, à titre individuel ou collectif, un coopérant dépassant le simple échange d'informations. C'est le cas par exemple lorsqu'un groupe d'élèves français d'une région de mineurs reçoit des correspondants d'autres régions pour les faire vivre quelques jours en pays minier.

En principe, avec les personnes ressources, la relation n'est pas réciproque, mais triangulaire. Il s'agit par exemple de correspondants

264



coopérant avec l'éducateur, dans des cadres variés, qui peuvent être sollicités par les sujets pour faciliter la réalisation d'un de leurs projets. C'est là que la notion de réseau prend tout son sens. J'en citerai trois exemples pris dans des registres différents.

Un enseignant qui animait un club de relations internationales participait aussi à la formation permanente de jeunes agriculteurs. Ces derniers ont utilisé leur réseau de relations pour obtenir une partie du financement nécessaire à la venue de représentants de coopératives danoises et suédoises. L'enseignant par son réseau de relations culturel, les a pu faire venir des responsables de radios scandinaves et des documentaires. La maison des jeunes a accueilli une vingtaine d'étudiants scandinaves. L'ensemble a permis la réalisation d'une quinzaine franco-scandinave, regroupant une multitude de rencontres décentralisées et une dizaine de manifestations concernant chacune plus de deux cents personnes, parfois venues de toute la région par cars spéciaux.

L'utilisation du réseau de relations des parents d'élèves d'une section d'un CES a permis l'organisation de visites de plusieurs entreprises de la région et de débats sur plusieurs professions. Il en est résulté quelques dossiers qui ont été envoyés à des correspondants du foyer socio-éducatif.

Un étudiant de l'Afrique orientale faisait une étude sur l'enseignement agricole dans le cadre du réseau du collège coopératif. Il avait besoin de certains documents. Il les a trouvés par un correspondant du réseau de l'association coopérative des étudiants en sciences de l'éducation dont un membre assurait la liaison avec le collège coopératif. Dans la société civile, cette notion de réseau se manifestait par l'entregent. De même, la famille élargie des siècles passés, par ses alliances matrimoniales, constituait le type même du réseau. Il suffit d'adapter une nécessité permanente à des situations sociales et éducatives nouvelles.

265

## DE L'INFORMATION

L'atelier, scène facile à décrire, est ce qui retient le plus logiquement l'attention des observateurs de l'éducation coopérative. Le réseau, structure indispensable pour les sujets comme pour les éducateurs, qui donne son sens social à l'activité de l'atelier, est beaucoup plus difficile à saisir, à analyser, à comprendre. Pourtant beaucoup de ceux qui s'essaient à animer une éducation en ateliers doivent vite renoncer s'ils ne s'appuient pas sur un réseau d'échanges d'expériences, d'outils, de documents.

Mais il est peut-être encore plus difficile de comprendre le rôle de l'information, de ses circuits, de ses procédures. Là on est au coeur de la notion de pouvoir. Pour que le sujet ait un pouvoir et en maîtrise de nouveaux, il faut qu'il dispose d'abord d'éléments d'information, ne serait-ce que pour se poser des problèmes, élaborer des solutions, faire des choix, les mettre en oeuvre. Mais cette formulation même demande d'être explicitée, en distinguant à cette occasion divers termes qu'on croit facilement synonymes.

Instruire, informer, former l'esprit critique, former, cultiver, éduquer, tous ces termes concernent des situations identiques, mais chacun ne regroupe que certaines relations en leur sein et ce ne sont pas les mêmes. Lorsqu'on veut caractériser divers types d'éducation, il devient donc nécessaire de préciser les réalités que chacun recouvre, en vue de mieux situer la part de chacune des réalités dans chaque type d'éducation. Le terme instruction s'utilise à l'armée, dans l'enseignement (essentiellement élémentaire) et en justice. Dans ces trois situations il semble surtout caractériser une structuration d'éléments, une mise en ordre de procédures gestuelles, rationnelles ou documentaires. Au bout de quatre

266

mais les recrues « instruites » savent faire un certain nombre de tâches et pour cela ont mémorisé des "informations" : hiérarchie des grades, ordre de démontage et remontage des armes etc. Les enfants « instruits » savent lire, écrire et compter, et ont mémorisé les tables de multiplication, une certaine chronologie historique, quelques notions géographiques etc. On peut comparer l'instruction à l'élaboration de segments de programme .

La formation est beaucoup plus la réalisation d'une force, d'un ensemble. On parle ainsi du "profil"

attendu pour tel poste de travail en vue de définir la formation nécessaire à ceux qui vont l'occuper. L'instruction publique regroupait les éléments nécessaires à la formation du travailleur et du citoyen de la république. Dans le même ordre d'idées, on parle maintenant pour l'instruction de "modules" qui, assemblés, réalisent, "forment" des ensembles constituant les formations.

**La coopération relève donc d'une formation particulière regroupant de multiples éléments d'instructions. On peut noter dans ce cadre des modèles spécifiques: complémentarité au lieu de modèle unique à imiter par tous dans la compétition hiérarchique. Il s'agit là de "principes" de base d'une éducation "morale" (concernant les moeurs) dans une société comme la nôtre où la majorité des écoles primaires regroupent des enfants de types physiques, de langues ou de religions différents. Cette instruction coopérative comporte évidemment des pratiques, des « techniques de vie » de discussion, de concertation, d'organisation, et des « informations » explicitant, illustrant la richesse que représente la diversité pour qui sait la maîtriser.**

Complémentarité et valeur des échanges débouchent sur une production d'équipe où les aptitudes de chacun complètent celles des autres. Ce qui nous

267

amène à la notion de culture. Cultiver des sujets ou des plantes c'est à la fois favoriser le développement de germes, de potentialités, de virtualités, tout en éliminant les "mauvaises herbes", ce qui paraît nuisible ou peu souhaitable. La culture, dans ce qu'elle a d'actif, est un ensemble de travaux aidant ou éliminant. Reste à savoir ce qu'on favorise et ce qu'on étouffe. La culture de coopération favorise l'initiative, l'autonomie, la concertation, la prévision et les projets, la responsabilité. Elle se distingue de ce fait de cultures de la conformité et de la docilité.

Cela se traduit par des informations, des modèles de comportement spécifiques chez l'éducateur et chez les sujets. L'éducateur fournit aux sujets plus d'informations afin qu'ils puissent plus valablement décider ou proposer. Les comptes-rendus de pédagogie « institutionnelle » en fournissent de nombreux exemples. Mais aussi l'éducateur est amené à s'expliquer, à informer les sujets sur les motifs et objectifs de ses propres actions. Il ne peut pas se contenter de l'adage « le maître a toujours raison » il ne peut exiger que les sujets le considèrent comme un guide infaillible.

Informations sur la situation, sur l'attitude des divers partenaires, sur les contraintes institutionnelles, sur les procédures de concentration et de coordination. Informations au niveau de l'instruction, de la formation, de la culture. Mais il nous reste encore deux termes au moins à aborder : élever et éduquer.

On élève des chevaux, du vin, des enfants, des maisons. Quels caractères communs exprime le terme d'élever? Il me semble qu'il inclut des notions de croissance, de durée, d'étapes, de progression. A chaque moment d'un élevage les soins, les priorités éventuellement, ne sont pas les mêmes. Il existe une succession de systèmes d'actions de la part de

268

l'éleveur, et « l'élève » passe par des étapes, des périodes, des « stades » successifs. Cela suppose de distinguer ce qui reste identique dans l'action de l'éleveur, et ce qui caractérise chaque étape de son attitude liée à la progression de l'élève et à son accession progressive à l'âge « adulte ».

Dans l'élevage coopératif perdure la culture de l'autonomie et l'utilisation des complémentarités. Mais les objectifs de production et les formes de coopération deviennent de plus en plus complexes. Les informations à traiter, à coordonner, à combiner, à structurer se font plus nombreuses. Celles sur le traitement de l'information et sur les procédures d'organisation deviennent plus nuancées. En particulier tout ce qui concerne la causalité, vécue, perçue, analysée, élucidée, conçue, transposée, projetée, maîtrisée, s'enrichit et se diversifie.

Enfin éduquer ne s'applique qu'aux êtres humains : on sort de l'animalité, de l'instinct ou du dressage. Eduquer c'est amener un être dépendant à l'égalité coopérative avec l'éducateur, c'est faciliter l'accession aux pouvoirs

du coopérateur. Cela inclut tout ce qui précède mais en le restructurant, en lui fixant une finalité: l'égalité coopérative. Ce n'est plus « tu auras le droit » de faire ceci ou cela quand « tu seras grand » mais c'est "tu acquiers les pouvoirs" pour devenir grand et « pouvoir », à tous les sens du terme, le faire.

Cette perspective, cette finalité sociale et individuelle de l'éducation, entraîne des « informations » spécifiques. En particulier toutes celles concernant les pouvoirs: caractérisation des moyens, des paliers de maîtrise, de responsabilités, de capacité à assumer. Ainsi, il faut des compétences pour "pouvoir" manipuler tel appareil de cinéma par exemple, et l'élève « peut » le faire non parce qu'il est « autorisé », mais parce qu'il a acquis la capacité reconnue, parce qu'il a acquis une compétence.

269

Cela entraîne des conséquences très repérables dans l'éducation coopérative en ce qui concerne la docimologie. L'important n'est pas d'être "évalué" à telle ou telle note mais de « valider » de donner valeur sociale à tel degré de compétence. Il s'agit d'apporter une participation à l'activité du groupe ou du réseau, non d'accéder à un « niveau » artificiellement fixé et qui de ce fait ne peut être « expliqué ». Il ne faut pas être parfait mais parfaire. Aussi, lorsqu'on observe un groupe coopératif est-il nécessaire pour en pénétrer la logique de s'attacher à comprendre tout ce qui concerne l'information: la nature des informations formulées, les circuits, les procédures, les émetteurs, les récepteurs, les processus de traitement et l'insertion de l'ensemble aussi bien dans les relations interindividuelles que dans la production.

La scolarité n'est plus la course après un modèle qui évolue et dont on ne se rapproche qu'à 12 ou 16 sur 20, mais plus massivement à moins de 10 sur 20. C'est la progression d'objectifs réalisés en objectifs à réaliser marqués par des réalisations, des réussites, sanctionnées par exemple par des "brevets" ou des attestations de compétences. Ces degrés sont des « informations » à l'intéressé mais aussi à ses camarades ou à ses parents sur ce qui est acquis. On retrouve au niveau de l'information une pédagogie de la réussite, de l'acquis.

Mais en ce qui concerne l'échange des informations, il est utile de préciser davantage des termes comme "expression" ou "communication" autour desquels se développent aussi bien des enseignements que des querelles d'écoles.

270

### ... A L'EXPRESSION ET A LA COMMUNICATION

On exprime le jus d'un citron, on exprime une idée, une expression traduit une situation ou un état d'âme. Que signifie exactement exprimer et expression ? Cela inclut une notion d'effort, de travail (pression) qui produit un résultat (signification) révélateur d'une partie de la réalité sur laquelle s'exerce la pression et dont est extrait le produit. Autrement dit cette notion relie quatre éléments, formes ou processus : un matériau (citron, situation), un traitement (pression, formulation), un produit (jus, message), un nouvel état du matériau (restes du citron, nouvelle situation). Il paraît important de ne pas considérer qu'une partie de ces éléments : pourtant n'est-ce pas ce qu'on fait lorsqu'on compare l'expression à des larmes dont il est bon de se débarrasser, de se libérer ? L'expression est-elle libératrice ? « L'information », la mise en forme, le traitement du matériau est une technique et relève du pouvoir, pouvoir d'observer, de distinguer, d'analyser, de conceptualiser, de reconstruire en pensée les structures et le fonctionnement de la réalité. Ainsi selon les compétences dont on dispose on n'exprime pas de la même façon le passage que l'on voit.

Cette technique est double : d'une part repérage, analyse qui fournit le signifié et d'autre part codage, formulation qui utilise des signifiants. Mais pour les deux il faut une intelligence, une pénétration dans la réalité à exprimer, et une compréhension qui est en même temps saisie des relations au sein de cette réalité et stockage c,e celle-ci dans, par, et pour la pensée.

Il s'agit effectivement d'un travail intellectuel, d'une élaboration et en ce sens, il n'y a jamais expression libre, elle est toujours

271

conditionnée par les pouvoirs dont on dispose, par ceux que l'on a acquis.

Quel est le matériau traité ? Et pourquoi le traite-t-on ? Certains insistent sur les états d'âme, l'important étant alors d'exprimer "soi-même", de s'exprimer, le soi étant en même temps objet et sujet, matériau et acteur de l'expression. C'est supposer ce soi, d'une part indépendant d'une situation sociale en tant que matériau, d'autre part indépendant du contexte existentiel en tant qu'acteur. Cela échappe à mon entendement dans la mesure où je conçois la personne comme un élément, spécifique mais élément néanmoins, d'un ensemble, qui ne peut se comprendre en s'abstrayant de cet ensemble. D'autre part toute expression qui n'est pas simple réaction involontaire est communication, mise en commun avec un ou des interlocuteurs, même imaginaires.

Et, surtout, je pense que la motivation est d~s le résultat escompté, c'est-à-dire non dans l'expression mais dans la modification de la situation globale qui en résulte. L'expression n'est qu'un moment de cette modification, un moyen du pouvoir dont on dispose pour modifier la situation, ou plus exactement une étape dans la mise en commun de moyens dont on attend une modification. En ce sens l'expression est à traiter comme un élément d'une communication, elle même conçue comme une phase de la mise en oeuvre des pouvoirs qu'on a sur la situation dans laquelle on se trouve, un moment de la coopération.

On retrouve ainsi ce qui a été développé plus haut sur l'élucidation. La coopération permet de mettre en commun les moyens de raisonnement d'un groupe et ses moyens d'action pour vérifier le bien-fondé des suppositions faites. Cette coopération suppose des formes de communication qui elles-mêmes s'appuient sur les moyens d'expression de chacun.

Dans cette perspective, ce que chacun exprime est ce qu'il a élucidé d'une situation dans laquelle il agit et qu'il peut mettre en

272

commun avec d'autres qui vivent des situations proches ou transposables.

Les techniques d'expression qui relèvent du psychodrame Ou de la confession supposent, pour la mise en commun, un choix de partenaires d'une nature différente. La dynamique de groupe suppose des participants qui ne se reverront plus ce qui n'est pas le cas de ceux que regroupe un éducateur.

En ce sens celui-ci est un « thérapeute par le pouvoir » très différent des psychothérapeutes. Ce qui fonde le groupe d'éducation coopérative, c'est l'action commune pour une opération, une réalisation commune; c'est ce qu'on peut appeler la camaraderie différente de l'amitié ou de la relation thérapeutique. A chaque spécialiste son travail dans des structures spécifiques.

Les difficultés que rencontrent certains éducateurs en suscitant une "expression" dite libre et prétendue libératrice de blocages ne semblent pas être liées à l'inadéquation entre la structure éducative et les problèmes abordés. La relation entre éducateur et sujet, et la constitution d'un groupe éducatif, liée à des contraintes institutionnelles précises, ne sont pas des relations de psychothérapie. Tout au plus peut-on parler d'une "socio-thérapie" centrée sur le pouvoir à parfaire, ou à acquérir, ou à éprouver, non sur les blocages issus souvent d'impuissance ancienne. En ce sens l'acquisition du pouvoir peut "débloquer" en offrant une issue active à une situation qui n'en avait pas, mais c'est par le détour d'un pouvoir nouveau non par l'élucidation de l'impuissance passée.

273

## L'ORGANISATION COOPERATIVE

Elle est nécessaire pour permettre l'utilisation successive d'un outil ou d'un atelier par les divers groupes de la situation éducative, mais aussi pour coordonner et synchroniser certaines activités générales et pour favoriser la circulation de l'information.

Elle s'observe facilement dans les panneaux à affichage : exposition de travaux, annonces d'activité, recherche de partenaires, propositions et suggestions. On retrouve ces panneaux dans toute école coopérative. Parfois moins visibles sont les tableaux d'occupation de locaux ou d'utilisation de matériel ; par exemple un laboratoire photo ne peut pas fonctionner sans un minimum d'organisation et de règlement qui sera généralement affiché.

Par contre on trouve une mine d'informations sur l'activité coopérative si on confronte les plans de travail individuels, ceux des groupes, ceux de l'ensemble. Ils reflètent le travail d'organisation que représente ce que certains appellent la "réunion coopérative". En fait cette réunion est une suite de travaux de groupe élaborant, coordonnant, ajustant les activités des uns et des autres. Ils manifestent la formation coopérative dont nous avons traité plus haut en y contribuant.

Cette organisation pose de nombreux problèmes à l'éducateur, et n'est possible que si celui-ci sait les résoudre au moindre coût.

L'origine principale en est l'interdépendance quelle suscite entre les membres du groupe éducatif. Si la mère fait seule toutes les courses nécessaires à la vie de la famille, elle « s'organise », répartit son temps

274

et regroupe fonctionnellement ce qu'elle a à faire. En cas d'oubli elle prend seule les mesures de rattrapage nécessaires.

Mais dans une famille, où la mère travaille par exemple, chacun peut être amené à coopérer à l'approvisionnement. Si un enfant est chargé des légumes il devra apprendre à tenir compte des cours différents selon les saisons, des possibilités familiales de préparation, du budget possible et des goûts des autres. Il veillera à avoir des réserves et à surveiller sa part du réfrigérateur. Mais il faut qu'il tienne ses engagements pour que les autres puissent se fier à lui. Cela ne s'apprend pas en un jour. Il va oublier, acheter à des produits trop chers, en acheter trop. C'est là que va intervenir le guidage et l'accompagnement de l'éducateur concerné, père ou mère, pour lui faire progressivement maîtriser les divers facteurs de sa participation en le chargeant progressivement de plus de liberté, permettant plus de marges de choix et d'initiative.

S'il s'agit d'un voyage celui qui est chargé des billets et des horaires tient un maillon important du sort des autres. Et on pourrait multiplier les exemples en les prenant dans le milieu scolaire ou sportif.

Selon les circonstances les procédures utilisées par l'éducateur, ses "recettes" peuvent varier. Mais il est important de ne pas accabler le sujet par ses responsabilités ou sa liberté en l'abandonnant, sans pour autant « l'éducastrer » en le couvant et en pensant pour lui. On retrouve la l'idée que l'éducation se situe toujours entre deux seuils qui évoluent.

Dans un ensemble plus important, pour préparer une documentation par exemple, on peut mettre en rivalité coopérative deux groupes qui

275

travaillent indépendamment mais rassemblent au moment de la présentation aux autres ce que chaque groupe a collecté.

**Organiser c'est savoir combiner, structurer des données multiples, c'est maîtriser une causalité diversifiée. L'éducation coopérative en confiant progressivement des secteurs de plus en plus larges d'organisation aux sujets, leur permet d'exercer des compétences de plus en plus étendues.** Ainsi des élèves de cinquième ont assuré toute la correspondance et le budget concernant un voyage de trois jours groupant 50 collégiens et quelques adultes, ainsi que l'élaboration et le tirage du guide de voyage correspondant, et l'exposition des photos prises, lors du compte-rendu fait à ceux qui n'y avaient pas participé.

L'importance accordée à l'organisation dans l'éducation coopérative est sans doute le contenu de la formation le moins immédiatement perceptible mais celui qui la distingue le plus radicalement de l'éducation hiérarchique.

Mais il n'y a pas d'organisation sans objectif, pas d'objectif poursuivi sans un ensemble de valeurs choisies servant de fondements à des attitudes spontanées, lorsqu'elles ont été assimilées. Ce qu'on peut appeler dans ce cas précis l'esprit coopératif.

276

## L'ESPRIT COOPERATIF

On a tendance à imaginer la vie coopérative idyllique, harmonieuse, angélique, en un mot trop belle pour être vraie ou vraisemblable, sauf circonstances ou personnalités exceptionnelles. On cite en exemple quelques éducateurs remarquables ou quelques institutions où l'on inscrirait les enfants avant leur naissance pour leur garantir un sort privilégié. Quant aux sujets ordinaires, normaux, seule l'éducation habituelle leur serait applicable et surtout c'est la seule que des éducateurs "de série" pourraient leur dispenser. Nous reprendrons ce point dans la dernière partie, mais il semble nécessaire au préalable de présenter la quotidienneté coopérative ordinaire.

Pour ce faire, la première condition est le réalisme, l'observation de ce qui est, en négligeant le mépris que manifestent pour les coopératives qui vivent ceux qui masquent derrière des élucubrations perfectionnistes leur refus concret de la coopération. Cela peut se réaliser dans une coopérative d'achat, de production ou d'utilisation de matériel.

**Le caractère commun à ceux qui participent à ces associations, est simplement la constatation qu'il est possible de trouver des avantages à remplacer la rivalité par une concertation et une action décidée en commun, acceptée et réalisée en commun. Il est vrai que dans les discours, cela est souvent délayé dans des considérations sur l'avenir et le bonheur de l'humanité. Il s'agit là aussi d'une réalité qui demande analyse.**

277

Cette auréole d'idéal qui se dessine autour de la coopération ne semble liée à l'histoire du mouvement coopératif. En schématisant, on peut considérer que tout est centré sur les conflits et l'attitude à leur égard. L'origine des conflits est diverse: l'ethnologie et la socio-psychologie en dénombrant de multiples causes. Ce qui est sûr, c'est que tout individu doit en affronter en permanence avec son entourage, et qu'un groupe social n'existe que lorsqu'il a défini des procédures pour les réguler.

En simplifiant trois types d'attitudes sont possibles. Dans le premier cas le conflit se règle par une compétition pour la domination : le vainqueur soumet le vaincu et conquiert donc le pouvoir de décision qu'on appelle d'ailleurs pouvoir tout court dans les théories réductrices. Le coût de cette lutte pour le pouvoir de domination peut être très élevé et n'aboutir qu'à une victoire "à la pyrrhus". La révélation de la vanité de cette lutte dans les cas d'équilibre des moyens est en même temps le constat des souffrances et aberrations de cette volonté de puissance. Politiquement le "discours de PNOM - PENH" en est une analyse autorisée du président DE GAULLE.

La deuxième attitude est celle de la concertation, de la recherche des convergences permettant une action commune, une coopération qui paraît apporter plus d'avantages pour un moindre coût. C'est ce à quoi peut aboutir le constat de la vanité coûteuse des affrontements. C'est une solution médiane qui suppose une analyse des convergences et divergences que révèle toute situation de conflit.

La troisième est celle du renoncement à ce qui est l'objet du conflit de la recherche de substituts, et de la mise de "masques" sur les désirs frustrés. "Ils sont trop verts" affirme la fable en parlant

278

des raisins bien mûrs qu'on n'a pas les moyens à'atteindre. Les substituts peuvent être très variés, en objet ou en action, ainsi en est-il du repli sur la consommation de tout ce qui est disponible sans conflit.

Dans la solution de coopération, le renoncement n'est que partiel et paraît compensé par les avantages secondaires tirés de l'action commune. Comparé aux souffrances liées à la compétition cela paraît idyllique. Or la mise en oeuvre de la coopération succède généralement aux destructions de la compétition. Ce qui explique l'auréole, qui à postériori, entoure cette solution.

Mais il est possible de faire de la coopération une attitude initiale et non pas simplement une solution à l'échec de l'attitude de domination: c'est l'esprit coopératif. Comme toute attitude, il s'agit d'un pari. Pari que la recherche à es convergences apportera des satisfactions immédiates sur les points hors-conflit, permettra d'utiliser les moyens disponibles pour des satisfactions à terme au lieu de les gaspiller dans le conflit, et par ailleurs ajoutera les gains de l'action commune, concertée, à ceux de l'action individuelle. Cela relève d'une approche économique au sens large du terme, incluant l'économie libidinale, c'est-à-dire, pour reprendre, les conclusions de la deuxième partie de cette étude, cela relève du "raisonnement". Il s'agit d'un pari raisonnable, raisonné, combinant, à ans le temps et .les structures, pulsions et observations, au lieu à 'un pari impulsif et « primaire » au sens psychologique de ce terme.

Cette attitude se distingue radicalement de l'attitude communautaire. Face au conflit, celle-ci, au lieu ce s'appuyer sur les convergences, propose une fusion, une mise en commun totale, qui ne peut-être que totalitaire, dans ses renoncements et mutilations, et introduit une violence normalisatrice excluant les

-279

minorités et marginalités dans la recherche d'une pureté réductrice, et par là irréaliste, comme l'histoire en fournit de multiples illustrations "apocalyptiques", ne serait-ce que les guerres de religion en France.

Encore faut-il disposer des moyens de raisonnement. Or ceux-ci ne s'acquièrent pas que dans des livres. Il y faut une pratique. Si l'éducation coopérative a pour fondement et objectif de faciliter aux sujets l'acquisition des pouvoirs qui leur permettent de coopérer, ou de mieux coopérer, à la réalité sociale, il est nécessaire que les éducateurs sachent de quoi il s'agit. Et ce n'est pas avec leurs seuls sujets qu'ils peuvent y parvenir.

### L'EDUCATEUR COOPERATIF EST ACTEUR SOCIAL COOPERATIF

Le travail fonctionnel de l'éducateur est spécifique: il consiste à créer les conditions pour l'éducation coopérative des sujets. Ses relations coopératives avec d'autres éducateurs ont le même objet. Mais pour comprendre ce qu'est la coopération sociale il lui est nécessaire de la pratiquer dans un milieu où il sera à égalité avec ses partenaires, en vue d'une production précise, sans risque de dériver vers la charité ou le populisme. Cela ne paraît possible que s'il participe à une coopération -éventuellement dans ce qu'on appelle un mouvement associatif -qui n'ait pas l'éducation pour objet. Ainsi Freinet et ses amis participaient à des coopératives pour l'électrification ou pour l'aménagement rural. De nos jours, de nombreuses forces associatives s'offrent aux éducateurs pour y retrouver des partenaires qui n'y participent pas en tant qu'éducateurs. Les stages en entreprise

280

vont dans le même sens mais ils sont très ponctuels. Une activité de coopération sociale permanente présente en outre l'avantage d'éviter à l'éducateur de penser et de croire qu'il se « sacrifie » pour ses sujets, et situe son activité fonctionnelle dans un cadre moins étriqué, plus « socialisant ».

De la même façon les expériences que nous avons tentées ont montré l'intérêt pour la formation des adolescents d'un travail salarié normal par périodes. Notre expérience ne porte que sur des emplois occupés un à deux mois par an, en période de congés. Ils ont permis aux adolescents concernés de vivre le monde des adultes de l'intérieur et non sur les livres ou à travers les récits de leurs parents. Nous avons constaté que cela amenait les adolescents à vérifier qu'il était préférable d'avoir une qualification et cela créait plus d'intérêt pour les études par la suite.

Mais il faut aller plus loin dans la notion d'acteur social coopératif, lire tout ce qui précède certains s'écrieront que l'éducateur tel qu'il est présenté ici est un surhomme, que tout cela est peut-être bien beau, mais irréalisable, sauf rares exceptions. C'est d'ailleurs ce que beaucoup d'enseignants ont dit lors de la publication des instructions officielles pour le cours moyen qui présentent quelque parenté avec les conceptions de cette étude.

Bien sûr, le fait de repérer que les exemples cités plus haut ont tous été pris dans la réalité ne prouve rien: il ne s'agit ni de rêves, ni de modèles abstraits, mais il ne s'agit certes pas de phénomènes de masse. Alors ? Cela pose le problème de la formation des éducateurs actuels et de celle des futurs éducateurs. Il est vrai que la crise actuelle de l'éducation révèle l'inadaptation au moderne des

281

pratiques actuelles. Il est donc juste d'affirmer que la pertinence sociale, et non pas seulement individuelle, des hypothèses de cette étude ne peut se manifester que *si* une formation adéquate permet de la généraliser. C'est pourquoi, comme toute recherche-action, cette analyse ne vaut que par ce qu'elle offre de perspectives à la formation des éducateurs.

282

## EDUCATEURS ET POUVOIRS

En quelque sorte, cette cinquième partie conclut, prolonge, condense et résume ce qui précède. En effet, traiter des essais de formation des éducateurs, c'est utiliser et vérifier les conclusions hypothétiques tirées de l'analyse des pouvoirs de l'éducateur. Il s'agit là aussi d'une recherche-action qui reproduit les précédentes en prenant pour sujets les éducateurs eux-mêmes, et en transposant dans cette situation spécifique les remarques caractéristiques des études exposées dans les 4 premières parties. Mais il est possible de présenter cette recherche plus rapidement en partant de ce qui semblait acquis, et en évitant certains discours analytiques.

Ainsi pouvons-nous préciser le sens donné à éducateur, pouvoir et formation. L'éducateur est celui qui contribue significativement à l'acquisition par des sujets définis, de pouvoirs qui leur sont et leur seront utiles pour leur intégration dans leur société. Toute éducation est marquée par la société à laquelle elle introduit et par les conceptions de l'intégration qu'elle réalise. Il apparaît actuellement, dans notre société française particulièrement, cette éducation a des « raisons » d'être coopérative. Cela caractérise les pouvoirs qu'elle suscite et cultive dans le cadre d'une culture générale coopérative, ce que nous développerons plus loin.

Pour un être humain, un « pouvoir », c'est une double attitude et un choix volontaire. Aptitude à déceler les potentialités d'une situation et à mobiliser les compétences nécessaires pour les transformer en moyens d'action, en choix offerts. C'est ensuite le fait d'être libre de raisonner ce choix, en en prévoyant les conséquences.

283

C'est enfin l'aptitude à mettre ce choix en œuvre pour atteindre l'objectif escompté. Avoir un pouvoir, c'est disposer des aptitudes et de la liberté de choix. L'exercer, c'est choisir une option parmi toutes les possibilités qu'offraient le pouvoir. Sans aptitudes, pas de pouvoir, sans choix volontaire, sans « éventualité », pas de pouvoir non plus, mais une nécessité.

**L'éducation est une notion globale, polyvalente, multidimensionnelle. La formation a un objet plus limité et regroupe les actions concourant à l'acquisition d'un ensemble de pouvoirs nécessaires pour réaliser une tâche ou assurer une fonction. Toute formation se situe dans le cadre d'une logique éducative précisable.**

284



La formation des éducateurs a d'abord été pour moi un problème d'autoformation et de participation à des formations organisées, dans l'espoir de mieux dominer les difficultés de mes fonctions d'éducateur professionnel, puis de père. Progressivement, au fur et à mesure des responsabilités exercées, cela est devenu plus directement ma préoccupation de formateur.

La méthodologie utilisée dans ce cas est identique à celle employée pour les études précédentes, avec lesquelles cette recherche a été logiquement imbriquée. Educateur, j'ai suivi divers stages de formation, pendant lesquels, avec amis et camarades, nous avons analysé ce qu'on nous faisait faire, critiqué méthodes et contenus, et, souvent, fait des propositions plus ou moins bien acceptées par les formateurs. Au sein de diverses associations pédagogiques, culturelles, ou syndicales, j'ai été amené, avec d'autres responsables, à préparer et à animer des rencontres de co-formation ou d'initiation des nouveaux cadres. Dans les structures officielles de l'éducation nationale, j'ai été associé à des activités de formation en éducation civique, sociale, et sexuelle. J'ai contribué à des stages de formation continue en agriculture, activités de mutuelles ou gestion d'ensembles résidentiels. J'ai pu confronter ces expériences et les recherches qu'elles suscitaient avec des formateurs de divers pays au cours de colloques organisés par l'Unesco. Enfin, j'ai été amené à réaliser des enquêtes sur la formation des cadres-relais de formation continue dans divers milieux agricoles ou industriels

Cela m'a permis de comparer divers projets et diverses réalisations tant dans leurs perspectives ou présupposés que dans leur organisation ou leurs contenus. Dans tous les cas, les études avaient pour centre les pouvoirs des éducateurs – au sens large de ce terme, ci-dessus indiqué – et les procédures d'acquisition adéquates.

285

Ou, pour reprendre une réflexion des chapitres précédents, nous étions toujours préoccupés de comprendre et d'éprouver comment se construit l'autorité d'éducateur, c'est à dire la réputation qu'il apporte un accroissement de pouvoirs au groupe qu'il anime et aux individus qui composent ce groupe.

Comme dans les études précédentes, les critiques, réflexions et recherches fondées sur l'analyse d'une action réalisée, convergeaient vers l'élaboration d'hypothèses, traduites en projet et en réalisation d'actions destinées aussi bien à une formation précise qu'à une vérification du bien fondé des hypothèses.

Là non plus, il n'est pas question de présenter l'une ou l'autre de ces actions, mais d'en dégager quelques caractères, quelques hypothèses pour d'autres projets de formation, dont certains sont en cours. C'est pourquoi, bien que chaque action ait été menée en équipe, j'utiliserai souvent le, première personne du singulier, car il s'agit des conclusions que j'en ai tirées personnellement, (qui souvent d'ailleurs m'ont motivé à entreprendre un nouveau projet, dans de nouvelles structures et avec une nouvelle équipe) et non d'un bilan élaboré par un groupe homogène qui aura réalisé ensemble des expériences. Continuité donc avec ce qui précède, mais la formation des éducateurs se distingue de l'éducation des adolescents par exemple, par trois caractères spécifiques. D'une part, il s'agit souvent d'actions ponctuelles de relativement courte durée, alors qu'une éducation parentale atteint deux décennies. D'autre part, les sujets sont des adultes, marqués par une éducation et des pratiques antérieures dont il est plus difficile de tenir compte que de la brève expérience des enfants ou adolescents. Enfin, il existe généralement une application immédiate, qui permet de vérifier plus rapidement la portée de l'action de formateur. Ces trois facteurs existent dans toute éducation, mais les conditions de la formation des éducateurs leur donnent un relief particulier, dont l'étude peut d'ailleurs être utilisée ensuite pour toute éducation.

286

Dans ce cas particulier, il s'agit de donner à quelques uns les pouvoirs nécessaires pour qu'ils contribuent à l'acquisition par d'autres des pouvoirs sociaux fondamentaux. Les pouvoirs et leur acquisition se retrouvent en quelque sorte à la puissance 2 et cette recherche-action cumule tous les caractères que nous avons étudiés précédemment de façon encore plus saisissante.

Cela nous amène à suivre pour cette dernière partie, un plan différent de celui adopté pour l'analyse des pouvoirs. Jusqu'à maintenant, les discours syndicaux, gouvernementaux ou universitaires nous

ont habitués à considérer la formation des enseignants comme un échec, renforcé par la "démission" ou l'incapacité des parents. C'est donc l'analyse des échecs -peut-être moins dramatiques qu'on ne l'affirme -qui servira de point de départ à cette recherche. De nos échecs, dans ce qu'ils ont en commun avec ceux des autres que nous avons pu observer. Puis on cherchera la clé des séquences formatives réussies, pour proposer un schéma de formation polyvalente, d'une culture générale, pouvant servir d'"instruction" fondamentale pour une éducation permanente coopérative.

287

### LES LECONS DES ECHECS

Certains essais de formation ont échoué, d'autres ont réussi. En analysant les cas respectifs, il est possible de dégager quelques caractéristiques qui semblent être à l'origine des échecs. Par opposition, lorsque ces caractères ne se manifestent pas dans une situation de formation, il apparaît que ces échecs sont évités. Là encore, il s'agit d'hypothèses, vérifiées dans les expériences auxquelles j'ai participé, et qui seraient sans doute à affiner, et éventuellement à restructurer, à l'occasion d'autres expériences.

On peut regrouper ces « conditions » d'échec en trois grands ensembles. D'une part, les formations fondées sur l'imitation mènent généralement à l'échec, sauf lorsqu'accessoirement, d'autres éléments sont associés à cette imitation. D'autre part, l'énoncé d'objectifs globaux à atteindre, associé à des argumentations justifiant les objectifs, s'avère généralement inefficace. Enfin, de nombreuses idées généralement acceptées, mènent la formation dans des impasses. Nous allons successivement préciser et illustrer ces trois points afin d'en dégager quelques orientations nécessaires à la réussite de formation des éducateurs.

288

Il faut aussi distinguer trois situations de formation : formation initiale, antérieure à l'acte d'éducation, qui servira de repère pour notre analyse ; formation récurrente, « recyclage », qui présente des caractères particuliers que nous découvrirons ; enfin, conseils, « dépannages », qu'un éducateur dérouté ou accablé sollicite lorsque son enfant fait une fugue ou sa classe un chahut et qui relève d'une sorte de « médecine de l'éducateur » que nous essaierons d'esquisser.

### LES PIEGES DE L'IMITATION

Prenons trois exemples en éducation professionnelle : un stagiaire du centre Pédagogique Régional avec un professeur conseiller ; un directeur de résidence universitaire passant quelques jours auprès d'un collègue dont on lui a signalé la « réussite » ; un professeur participant à une rencontre organisée par un club péri-scolaire, en vue de préparer une rencontre identique dans son propre milieu. Dans les trois cas, l'échec sera coûteux pour les « apprentis ».

Le stagiaire n'arrive pas à susciter dans sa propre classe des travaux de groupe, comme il en avait pourtant animés pendant son stage, provoque le désordre, se fait sermonner par son chef d'établissement... et poursuit son conseiller de sa vindicte. Le directeur essaie par imitation d'introduire des réunions de concertation... qu'il doit rapidement abandonner car elles tournent à son propre procès, et à celui de ses supérieurs et suscitent une « agitation » qu'il se fait vertement reprocher. Quant au professeur, la première rencontre qu'il organise ne rassemble presque personne, le ridiculise auprès des intervenants qu'il avait sollicités... et laisse un trou financier.

Comment expliquer ces échecs et, à l'aide d'autres expériences réussies, comment caractériser les facteurs d'échecs et de réussite concernés ? Il s'agit d'imitations et nous avons à plusieurs reprises relevé les risques de l'imitation, que nous allons résumer.

Il faut une compréhension intellectuelle des phénomènes que l'on regarde pour les « voir », pour repérer ce qui est caractéristique, ce qui est important par les conséquences que cela entraîne, pour déterminer les « seuils » auxquels il faut veiller.

290

Souvent, les praticiens n'ont pas les moyens de présenter cette analyse à ceux qui veulent les imiter. En particulier pour situer une séquence éducative dans l'ensemble de son contexte et de la relation éducative dans

sa durée. Ainsi, comment savoir à un moment donné, l'origine d'une confiance sur laquelle repose toute une coopération ? Comment percevoir l'histoire d'un groupe qui réalise une activité, alors qu'on arrive devant un groupe déjà formé ?

Toute action que l'on veut imiter a une histoire et un contexte comme nous l'avons analysé dans la première partie. Toute intervention s'insère dans un ensemble, dans une logique qu'a longuement recherché la troisième partie. Une imitation réalisée sans analyse antérieure du modèle aussi bien que du contexte de sa reproduction, a de forte chance de « produire » une nouvelle réalité assez différente du modèle.

Il s'agit là des risques de tout empirisme. Mais ceux-ci sont d'autant plus élevés que les facteurs temps et contextes sont importants, ce qui est le cas en éducation. Une imitation non conceptualisée consiste à abstraire quelques apparences pour les plaquer sur une situation très différente on a affaire à une abstraction qui n'est qu'une illusion de compréhension. C'est ce que certains appellent une « théorie » pour l'opposer à leur pratique, qui inclut toute une série de facteurs dont l'« abstraction » ignore l'existence et surtout les conséquences, qui peuvent être déterminantes.

Les exemples en éducation familiale sont encore plus spectaculaires. Ecartons dès l'abord la tentation des parents de reproduire avec leurs enfants certains épisodes de leur jeunesse, vite aberrants parce qu'anachroniques. Et pourtant, combien de fois n'entend-on pas « Moi, quand j'avais ton âge... » qui suscite au mieux la pitié des jeunes ? Mais il est fréquent que des parents essaient de faire comme un voisin ou un ami qui leur semble mieux réussir qu'eux, au sujet des sorties, de l'argent de poche, de l'attitude face aux mauvais résultats scolaires. Là encore, l'imitation est très souvent décevante.

291

Mais alors, comment tirer profit des réussites des autres si l'imitation est un piège ? Il faut être plus précis et distinguer, d'une part, de l'imitation de quoi il s'agit, et d'autre part, de quelle procédure on use pour ce faire. Imiter ce qu'on a remarqué chez un modèle ne mène généralement qu'à une singerie. Mais essayer de distinguer un pouvoir, un moyen utilisé, une technique maîtrisée, puis acquérir ce pouvoir et enfin l'intégrer à une attitude globale cohérente, adaptée à sa propre situation, c'est plus compliqué, souvent plus long, mais plus efficace.

Nous allons préciser successivement cette place du pouvoir dans la formation, puis les obstacles à la cohérence avant d'essayer de regrouper les pouvoirs fondamentaux constituant en quelque sorte la culture générale adaptée au monde moderne.

292

### POUVOIR, AVANT DE FAIRE, PUIS PARFAIRE

Les éducateurs qui ont assisté à des « ateliers », à des groupes d'apprentissages centrés sur un outil et son utilisation, n'en sont généralement pas déçus. Il en est ainsi des stages de vidéo, ou plus simplement de photo, de cinéma, ou de magnétophone ; ou des réunions de discussion sur tel ou tel ouvrage qui fournit des outils conceptuels, à des parents par exemple. Cela pose deux séries de problèmes que nous avons déjà abordés : les relations entre les éléments et l'ensemble d'une part, et d'autre part, l'algorithme unissant acquisitions et utilisation.

En structurant ce que l'analyse a décomposé dans les chapitres précédents, on peut proposer le « modèle » suivant :

- Toute action éducative combine divers moyens, diverses compétences, divers pouvoirs, mobilisant des éléments distincts dans la situation.
- Chaque action est un moment dans un projet à long terme, conçu plus ou moins consciemment, et ajusté en fonction des résultats successifs

- Toute action de l'éducateur s'inscrit dans un ensemble d'actions de tous les intervenants de la situation éducative.

En développant ces trois points, on découvre trois filières d'échecs et par conséquent trois perspectives de réussites, si on évite les écueils.

Comme l'artisan dispose de plusieurs outils pour réaliser son œuvre, outils qu'il utilise dans un certain ordre et selon certaines techniques, l'éducateur a besoin de plusieurs « outils éducatifs ». Mais si tout acte éducatif associe plusieurs outils, plusieurs techniques, chacune de celles-ci s'acquiert isolément. Il s'agit là d'un « détour » d'apprentissage, hors action éducative comme, dans la recherche-action, la recherche représente un détour entre une action et le projet de la suivante.

293

Le non-respect de cette nécessité entraîne divers types d'échecs. Pour le formateur, donner à l'éducateur un objectif trop complexe pour sa compétence, c'est l'envoyer à l'échec et souvent aux échecs renouvelés. N'est pas ce qui se fait quand on présente, aux enseignants par exemple, un modèle à atteindre qui apparaîtra vite inaccessible, parce qu'on ne définit pas les pouvoirs qu'il conjugue et les procédures pour acquérir chacun d'eux ? On aboutit alors généralement à un accablement agressif, défensif, à un effort de l'éducateur pour se justifier et nier la valeur du modèle proposé, à un gaspillage d'énergie, tourné vers la destruction du modèle et non l'acquisition de pouvoirs utiles. C'est ce qu'on retrouve dans beaucoup de « mobilisations » contre des réformes globalement présentées.

C'est le même processus qui se manifeste lorsqu'on « donne » des conseils sous forme d'objectifs que les « assistés » n'ont pas les pouvoirs de réaliser. Bien sûr, il est plus utile de les « écouter » inventorier eux-mêmes les pouvoirs qu'ils pourraient mettre en œuvre, et la non-directivité est beaucoup plus efficace que la fixation de « directions » impraticables ! Là encore, il est nécessaire de distinguer ce qui concerne soit l'acquisition de pouvoirs élémentaires, soit leur conjugaison dans une action éducative.

Pour l'acquisition du pouvoir, il est préférable, plus sûr, plus économique, de suivre un algorithme précis, une procédure directive, avec des exercices d'application adaptés, dans un détour de formation hors de l'action éducative pour arriver à la décision de l'éducateur d'acquérir ce pouvoir, ou encore moins pour l'intégrer une fois acquis, dans une actions précise qui « engage » l'éducateur.

Mais les pouvoirs se structurent et on peut aussi acquérir le « pouvoir combinatoire », le pouvoir de conjuguer plusieurs pouvoirs élémentaires, le pouvoir de raisonner et d'agir rationnellement. Cependant, en distinguant toujours le détour d'apprentissage, exercice, de l'engagement d'éducation, moment d'une opération de longue durée.

294

Ainsi, une pédagogie de la réussite suit donc trois étapes : pouvoir, faire, et parfaire. Pouvoir, c'est-à-dire acquérir en jeu, en simulation, hors engagement institutionnel, le pouvoir d'utiliser des outils avec des techniques adéquates. Puis faire, essayer, en situation éducative, d'intégrer ce pouvoir à une action globale, concrète, à la mesure des pouvoirs de synthèse dont on dispose. Enfin, analyser les résultats, cerner les insuffisances, ajuster le projet avant de faire mieux, de parfaire, d'action en action.

Il faut être marqué par la grâce ou le hasard pour réussir un coup de maître pour son premier essai. Il y a généralement des « brouillons ». Faut-il alors leur sacrifier des « cobayes » ? On peut limiter ces conséquences néfastes des premiers essais de deux façons ; en compensant par les actions suivantes, car l'éducation est toujours une suite d'actions, ce qui suppose qu'on sache analyser les insuffisances et élaborer des corrections ; ou plus simplement, en agissant coopérativement, avec quelqu'un de plus expérimenté. Cela est possible pour les futurs parents, ou si l'on préfère, pour tout jeune adulte, en aidant les parents à s'occuper de leurs enfants pour une période courte ou par périodes successives ; pour un jeune enseignant, en s'habituant à l'animation dans des activités péri-scolaires. Agir sous l'autorité d'un tuteur institutionnel est différent : il peut servir de garde-fou, mais l'expérience montre que les stagiaires du C.P.R. ne se sentent pas « responsables » de la classe et la responsabilité institutionnelle est essentielle pour un essai véritable.

Ce qui est néanmoins déterminant, c'est la distinction entre un pouvoir élémentaire, à acquérir en détour, et une action éducative « concrète », conjuguant plusieurs pouvoirs, et insérée dans une réalité institutionnelle et suivie. Pour le formateur, cela signifie « entreprendre » des situations facilitant l'acquisition de ces pouvoirs par les éducateurs.

295

Nous reprendrons plus loin l'ensemble des pouvoirs constituant une culture générale. Mais, dès maintenant, il est possible de signaler que, comme les coureurs cyclistes, s'entraînent en sautant à la corde, l'éducateur se prépare en pratiquant des exercices qui peuvent être très différents de l'éducation, par exemple des jeux de logique ou de combinatoire comme on en trouve de plus en plus dans les magazines de grande diffusion.

296

### S'INTEGRER A L'EQUIPE

Beaucoup d'échecs sont dus à l'incapacité de l'éducateur à régler, ou simplement d'assumer, les conflits avec son entourage. Les « coupables » de l'abandon d'un projet sont souvent le conjoint, les grands-parents, ou les enseignants pour un parent, les collègues ou « l'administration » pour un éducateur professionnel.

Mais où et comment apprend-on à travailler en équipe, à prendre en compte toutes les personnalités des partenaires, à coordonner les actions, à définir son projet dans les potentialités réelles, du groupe d'intervenants, et pour cela, à savoir analyser ce groupe et y « prendre part » ? Il y a là tout un secteur de pouvoirs, plus familier aux méthodes anglo-saxonnes qu'aux traditions napoléoniennes ; cela se pratique dans le sport, au cours de certaines activités péri-scolaires, mais rarement à l'école ; dans les familles, l'occasion ne se présente que lorsque plusieurs parents vivent en sortie ou en vacances, par exemple, avec leurs enfants respectifs regroupés.

Il est sûr que l'impuissance à concevoir une action de groupe est sans doute le handicap principal des éducateurs et la cause majeure d'échecs dus aux réactions imprévues des autres intervenants. On se replie, on cultive son jardin... Mais il ne peut pas y pousser les fruits « exotiques », les fruits de l'échange. Ainsi, beaucoup d'éducateurs affirment-ils « en être revenus », de leurs illusions, de leurs actions isolées soldées par un échec, de leurs initiatives contre lesquelles trop de personnes se dressent.

L'orgueil étant considéré comme un péché capital, mais c'est l'orgueil qu'on cultive en ne formant pas à prendre les autres en compte, ce qui est la moindre coopération. L'orgueil ou le conformisme qui consiste à ne faire que ce qui est accepté par tous et qui peut être qu'une éducation-croupion.

297

Plus encore : à une période où l'on écrit beaucoup sur les crises de l'autorité, des parents, de l'école, où les faits divers révèlent la déroute, le découragement, la dépression de beaucoup d'éducateurs, où chacun doit surmonter des échecs dans une situation trop complexe pour être toujours maîtrisée, souvent nouvelle et déroutante par les chocs de culture qui surgissent, comment, dans cette période, assurer, recouvrer son équilibre et des perspectives d'action ? Nous retrouvons là la nécessité fonctionnelle d'un réseau d'amis, d'égaux, avec qui discuter, analyser, entrevoir des solutions, se rassurer, reprendre courage.

Au-delà de l'équipe d'action se profilent donc les groupes de réassurance, qu'il faut pouvoir constituer. Ces pouvoirs d'association, de camaraderie, d'amitié, s'apprennent aussi, en particulier à partir des concepts de complémentarité, de diversification que nous avons longuement présentés en 3<sup>ème</sup> partie.

Cela nous conduit à la dernière source d'échec : les idées fausses, ou plus exactement, les impasses conceptuelles.

298

### DUREE EDUCATIVE, NORMES ET IMPASSES

Avant d'engager une action, il est bon de savoir où l'on va, d'avoir un projet, programmé dans le temps, et justifié, entre autres, par l'idée qu'on se fait des conséquences des actes éducatifs. En particulier, après un échec est-il utile de revoir les erreurs de prévision ou de raisonnement, pour redéfinir une nouvelle « stratégie », s'adaptant mieux à la situation, compte tenu des résultats déjà acquis.

L'automobiliste ajuste ainsi sa conduite pour tenir sa route. Mais la conduite éducative représente une différence majeure : les effets sont souvent longs à se faire sentir de façon précise. Ainsi, comment peut-on définir ce qui, dans l'attitude d'un adolescent de 14 ans, est un effet lointain de pratiques, de conduites éducatives, datant des ses trois ou quatre ans ? Il est sûr que l'enfant se structure avant son entrée à l'école élémentaire ; mais comment, pour l'éducateur, établir les relations existant entre son action, « l'instruction » maternelle de l'enfant, et ses conduites d'adolescent ?

De la même façon, quel rapport peut-on établir entre la façon dont l'enseignant fait son cours de géographie en troisième et les caractères de son jeune élève devenu adulte ? Nous avons déjà abordé ces questions précédemment, mais il nous reste dans cette dernière partie à déterminer ce qui en résulte pour la formation de l'éducateur.

Nous avons vu que cette incertitude sur les effets à long terme de toute pratique éducative favorise l'adhésion de l'éducateur à un certain nombre de principes empiriques qu'il argumente, qu'il défend, mais qu'il ne peut pas vraiment justifier. La moindre erreur dans ces principes ou dans leur interprétation pour un cas précis, ou leur association concrète avec d'autres pour une action donnée, peut être source d'échec.

299

Mais remettre en cause tout le « scénario » éducatif patiemment élaboré au cours des ans paraît trop coûteux, trop aventureux. On le conserve et on cherche une cause extérieure à l'éducateur qui soit censée expliquer l'échec. Tous les intervenants de la situation éducative sont ainsi voués à être les « boucs émissaires » des échecs des autres. La conformité à la norme protège des attaques trop virulentes... Mais ne garantit pas la réussite pour autant.

Des analyses mal assurées sur lesquelles se construisent des prévisions hasardeuses consolident ainsi par des attitudes défensives, des argumentations, des principes, des raisonnements inadéquats, menant l'action, d'échec en échec, à des impasses éprouvantes.

Cela repose généralement sur des affirmations présentant comme des incompatibilités, des contradictions, des oppositions évidentes, ce qui n'est souvent qu'éléments complémentaires de la réalité. Illustrons-le par quelques exemples.

300

### LA RAISON UNIT CE QUI SEMBLE S'OPPOSER

C'est ainsi qu'on oppose réalité et idéal, théorie et pratique, cœur et raison. Nous en avons signalé de nombreux exemples précédemment, mais il est utile de les reprendre en synthèse, car cela reflète une conception de la formation que nous récusons.

Les perfectionnistes vivent dans un idéal de perfection qui se caractérise surtout par l'exclusion des conflits et de l'évolution. Les enfants devraient être sages « comme des images » par exemple, ce qui évidemment n'est pas le cas ! Il faudrait baigner dans l'harmonie universelle, et toutes les difficultés de coexistence deviennent des mesquineries ou des tares. Caractériser l'objectif par son inaccessibilité revient rapidement à renoncer à toute action volontaire, surtout collective. « Vouloir la lune », c'est se rendre impuissant et se mutiler de tous ses pouvoirs, c'est régresser dans un infantilisme irréaliste. Même et surtout si cela aboutit à exalter l'enfance comme le monde de la pureté, ce qui se traduit par le refus d'admettre que les enfants acquièrent des pouvoirs, et, finalement, par le refus d'éducation.

Cela se double souvent d'une autre antinomie artificielle : le désir de perfection, d'amour, c'est le cœur, le biologique, le « naturel », alors que les nécessités sociales sont la culture, la raison, « la chute » de l'homme. On vit ainsi sur deux plans qui divergent : celui du rêve, des aspirations, des bonnes intentions, et celui de la dure réalité, du médiocre, du froid calcul.

Nous avons vu précédemment, qu'il ne pouvait y avoir des raisons, de valeurs, sans un choix personnel engageant toute la personne. Cette antinomie cœur-raison est sans doute ce qui est le plus pernicieux et le plus sûr gage d'impasse, car elle oriente tout raisonnement vers une aliénation conçue systématiquement contre la personne ; au pire, elle donne bonne conscience aux bureaucrates et technocrates qui « voudraient

bien », mais doivent « être réalistes ».

301

Nous avons retenu aussi qu'une conception unidimensionnelle de la « théorie » se traduit par son inefficacité concrète parce qu'elle ignore une grande partie de la réalité. Cela permet aux praticiens d'opposer théorie et pratique, et de s'enfermer dans l'empirisme, en se privant de la réflexion et en s'aliénant des « modèles » qu'ils ne peuvent plus perfectionner, mais seulement accepter ou refuser. Laxistes ou autoritaires, répressifs ou permissifs, ces modèles ne peuvent que privilégier le court terme, ce qui est à l'opposé de l'éducation comme nous l'avons illustré précédemment.

Les concepts s'appuient sur la réalité et la théorie qui les structure, destinée à faciliter le retour à l'action. Théorie et action sont deux moments, deux étapes de la pratique, complémentaires comme sommeil et éveil.

302

### SITUER LES POUVOIRS DE L'EDUCATEUR

D'autres « raisonnements » démobilisent les éducateurs qui s'y laissent prendre. Ce sont ceux que nous avons déjà rencontrés et qui concluent à l'impuissance de l'éducateur. Impuissant, car son action est marginale, que des facteurs économiques, sociaux, politiques, biologiques même, l'emprisonneraient dans un simple « alibi », une décoration superflue et illusoire.

Nous avons, bien sûr, constaté le contraire, mais il faut bien des faits, des événements, pour amener certains à croire à leur propre impuissance. Généralement, c'est parce qu'ils se sont fixé des objectifs au-delà de leurs moyens et compétences. Les échecs successifs justifient la conviction, en particulier ceux qui sont dus à leur méconnaissance institutionnelle ou à l'inaptitude à animer une activité d'équipe.

Ils peuvent alors penser que les structures sociales ou l'inertie des autres paralysent toutes les aptitudes qu'ils ne savent pas réaliser. Mais cela ne suffit pas à prouver que ce qui se fait s'intègre à un autre système : il y faut plus de la constatation que la réalité a une certaine cohérence et mène à des résultats contraires à ceux auxquels l'éducateur aspire. On retrouve là les deux les deux caractères qui justifient l'impression de « récupération » : tout ce que l'éducateur fait n'aboutit pas à réaliser son projet mais s'intègre à ce contre quoi il veut lutter. L'exemple le plus simple est celui du rêve égalitariste des enseignants qui sont accablés par les études qui montrent que l'école creuse le fossé inégalitaire.

Ce cas, quotidien, illustre l'imbrication d'impasses conceptuelles qui finissent par désespérer certains éducateurs. Relevons-en quelques-unes qui ont été développées précédemment. Les enfants qui n'iraient pas à l'école ne seraient pas plus avantagés : l'école existant, y aller, c'est être moins désavantagé.

Mais quelle école ? Celle qui ne valorise que certaines aptitudes, ne cultive que certains pouvoirs, favorise ceux qui, pour des raisons diverses, ont un « profil » qui se prête mieux ? Mais, changer l'école pour qu'elle développe une gamme étendue de pouvoirs, permettant ainsi à chacun de valoriser ce qui fait ses « différences », cela supposerait, pour des éducateurs normatifs, sélectionnés sur des critères limités, une remise en cause de leur propre réalité... qu'ils n'ont pas le pouvoir de supporter. Il existe déjà là un verrouillage à la perspective d'un accord entre leurs aspirations et leurs pouvoirs.

Mais allons plus loin. Quelle égalité voulaient-ils ? Tous bacheliers comme eux, tous des copies conformes, c'est l'uniformité, l'identité de tous, inconciliable avec une identité pour chacun. On reste dans une égalité normative... celle que les pays en voie de développement ont rejetée. Il faut redéfinir l'égalité dans la différence, dans la complémentarité. Mais ce n'est plus un vœu, c'est le fruit d'une action sociale, fondée sur des pouvoirs sociaux et des analyses sociologiques. Mais où est cette formation dans notre culture dite générale ?

Continuons encore. Cette société évolue en ignorant leurs rêves, revêt une certaine cohérence, qui, par conséquent, leur est étrangère et leur paraît un système inhumain. En un mot, elle n'est pas conforme à leur logique, elle ne les prend pas pour modèle. Mais est-elle si mauvaise ? C'est aussi parce que c'est elle qui a développé le niveau de vie chez nous et libéré le tiers-monde, celle qui, à travers l'apocalypse sans doute, avance vers la coopération. Que représente alors ce rejet de la société réelle au nom d'une autre mythique ?

Certes, pas un conservatisme, car une telle société n'a jamais existé ! Mais une impasse. Et en fait, récupérer n'est pas péjoratif. On récupère ce qui, recyclé, peut encore servir, mais est présentement sous une forme inadaptée aux besoins. N'est-ce pas le cas d'une partie du corps éducatif actuel, précieux et irremplaçable, mais déchiré entre la compétition et la norme ?

### LA FORMATION, UNE REEDUCATION ?

Former un éducateur, c'est aider une personne déjà éduquée, déjà structurée, dans son acquisition des pouvoirs nécessaires pour éduquer d'autres personnes. Or, tout apprenti-éducateur a déjà des pouvoirs, mais aussi des échecs, des renoncements, des mutilations, des conceptions menant à des impasses. C'est ce qui apparaît à l'étude des échecs éducatifs. Socialement, comme tout jeune a vocation à devenir éducateur, cela se traduit par la nécessité d'une éducation permanente, complétant, développant, restructurant ce qui est déjà acquis pour l'adapter aux réalités sociales actuelles.

**Nous avons dit qu'éduquer, c'est créer des situations propres à favoriser l'acquisition de pouvoirs par des sujets. Pour être éducateur, il est donc utile de reconnaître ces pouvoirs pour en rechercher les conditions d'acquisition. Autrement dit, il est bon de pratiquer, ne serait-ce qu'en novice, ces pouvoirs avant d'y initier d'autres sujets.**

**La formation des éducateurs présente donc deux volets : d'une part, l'esquisse d'une éducation fondamentale, d'une culture générale, et la recherche des méthodes pour en faciliter l'accès à ceux qui ont généralement reçu une autre formation ; d'autre part, la définition des conditions d'acquisition des pouvoirs spécifiques nécessaires pour créer des situations éducatives ; ces deux orientations étant d'ailleurs structurellement imbriquées comme nous le verrons.**

**Nous définirons cette éducation fondamentale comme l'ensemble des objectifs à atteindre par l'éducateur lui-même, en autoformation, puis, par la suite, nous chercherons à quoi et comment le formateur peut assister l'éducateur dans sa recherche-action et éventuellement l'accompagner.**

305

**En effet, l'éducateur est un « décideur » et non pas un simple exécutant. La formation qu'il a ne peut donc lui être imposée de l'extérieur, même si elle est sanctionnée par un certificat d'aptitude – ce qui d'ailleurs n'est possible que pour les éducateurs professionnels-. Cela suppose qu'il fixe lui-même ses objectifs, même si on lui en propose, qu'il élabore son projet et en fixe les étapes.**

**Comme nous l'avons vu pour les sujets dans la partie précédente, cela ne signifie pas que l'éducateur est abandonné par le formateur. Au contraire, le rôle de celui-ci est multiple : entrepreneur en situations et réseaux, animateur, personne-ressource, critique coopératif.**

Ce qui suit ne représente donc que des propositions, des orientations, un avant-projet suggéré à l'éducateur. Mais en même temps, c'est un cadre pour élaborer ce que peut être l'attitude du formateur et les problèmes que son « accompagnement » peut lui susciter, en particulier lorsque l'éducateur utilisera, exercera cette éducation fondamentale pour sa formation spécifique d'éducateur.

306

### POUR UNE EDUCATION FONDAMENTALE

En reprenant ce qui se dégage de l'ensemble des analyses poursuivies jusqu'ici, il apparaît que l'éducation coopérative, adaptée à notre monde actuel, peut reposer sur cinq pouvoirs fondamentaux auxquels d'autres, plus spécifiques, peuvent venir s'étayer :

- pouvoir être soi-même,
- pouvoir raisonner,
- pouvoir s'engager socialement,
- pouvoir se conduire coopérativement
- pouvoir distinguer fins et moyens.

Comme pour les autres ensembles proposés, cet ordre est conçu pour faciliter la présentation, mais n'a pas de



### POUVOIR ETRE SOI-MEME

Se connaître soi-même reste un phénomène intellectuel. L'identité se construit par comparaison avec les autres, en même temps que par identification, imitation, et par singularisation, découverte des différences. Cette découverte peut n'être qu'une constatation n'enclenchant un effort d'assimilation, de « normalisation ». Elle peut être aussi recherche d'une place adaptée dans la complémentarité. Se connaître est une première étape, et selon la grille de valeurs qu'on utilise, cela peut se traduire par des actes, des réactions, des façons d'être diverses et même opposées.

Pouvoir être soi-même, c'est avoir les moyens de ne pas se mutiler d'une partie de sa personne et créer la compatibilité entre celle-ci et les potentialités et contraintes de l'environnement relationnel et naturel. Cela signifie en particulier ne pas scléroser son corps, en développer les possibilités, cultiver l'acuité sensori-motrice. Mais surtout, c'est reconnaître, assumer, vivre son affectivité, ses préférences relationnelles.

C'est beaucoup moins facile qu'on peut le croire, et c'est intimement lié aux quatre autres piliers de l'éducation fondamentale, à tel point que le renforcement de l'un permet et nécessite la restructuration des autres.

En effet, pour pouvoir être soi-même, il faut savoir raisonner pour déterminer le possible, tout le possible à un moment donné, et ce, au moindre coût. De même, on ne peut se limiter à l'efficacité de l'action individuelle : il est donc utile de disposer d'un réseau social, et, pour cela, nécessaire de savoir non seulement résoudre, mais les intégrer à des initiatives sociales en les « récupérant » pour mieux être soi-même : c'est l'esprit coopératif. Enfin, tout cela demande d'être capable de réaliser une symbiose opératoire de l'ensemble, de prendre « conscience », de structurer la totalité conjointe des « sciences » dont on dispose.

308

C'est-à-dire de pouvoir, à chaque étape de progression et à chaque moment d'action, préciser les finalités et les distinguer des moyens.

Nous développerons tout cela ci-dessous, mais, dès maintenant, il est nécessaire de remarquer qu'à chaque moment de son éducation, chacun est tout à la fois riche d'un capital d'expérience, d'acquis, de savoir, de pouvoirs, mais aussi engoncé par des structurations, par une « in-struction » dépassée, à retravailler, à réadapter, à « accommoder », comme on refait le programme d'un ordinateur lorsque ses utilisations se diversifient et s'amplifient.

Les enfants n'aiment pas qu'on les « enferme » dans une image et le rôle correspondant aux années précédentes, mais qu'ils sentent ne plus convenir à leur être. Mais nous-mêmes, en tant qu'adultes, qu'avons-nous pu faire pendant notre adolescence ?

Diverses techniques thérapeutiques aident ceux qui sont trop « mal dans leur peau » à faire cette remise à jour, cet accommodement. Comme certains ne font de la rééducation corporelle que lorsqu'ils ne peuvent plus s'en passer. Mais sans doute est-il préférable d'apprendre, d'acquérir le pouvoir de se garder constamment en bonne « forme », de trouver la bonne structuration de vie, de pensée, et de relations, adaptée à notre être actuel et à chaque moment de notre histoire personnelle.

L'état actuel des expérimentations de cette éducation fondamentale ne permet que d'esquisser les prolongements de la perspective « pouvoir être soi-même », dans les relations aux modèles par exemple.