L'autogestion dans les systèmes éducatifs

unesco

ISBN 92-3-201759-8

Edition anglaise 92-3-101759-4
Edition espagnole 92-3-301759-1

Publié en 1980
par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France

Imprimé dans les ateliers de l'Unesco
© Unesco 1981

Préface

Après avoir exercé une influence dans les domaines de l'économie et de la politique, le concept d'autogestion est apparu dans celui de l'éducation. L'Unesco, dont l'une des attributions est de faire connaître des méthodes et des techniques nouvelles de nature à améliorer les systèmes éducatifs, ne pouvait manquer d'y porter intérêt. Le présent ouvrage en porte témoignage. Il a été réalisé en application d'une proposition dont la Conférence générale a pris note à sa dix-neuvième session et qui tendait à encourager la préparation d'études de cas portant sur "les nouvelles relations (participation, autogestion, enseignement mutuel), qui peuvent s'établir entre ceux qui prennent part au processus éducatif".

La première partie de l'ouvrage s'ouvre sur un bref historique de la notion d'autogestion dans le domaine de l'éducation et montre notamment comment on est passé par les pédagogies libertaires, actives et institutionnelles pour aboutir à des expériences d'autogestion réelle. Elle expose ensuite les problèmes que soulève la mise en pratique de cette notion dans les systèmes éducatifs existants. La deuxième partie analyse une série d'expériences qui ont valeur d'exemple, mais dont certaines sont encore en cours et au sujet desquelles il serait par conséquent prématuré et aléatoire de tirer des conclusions.

Outre les études faites par le professeur Stjepan Haladin, de Zagreb, sur des institutions en Yougoslavie où l'autogestion a un caractère institutionnel, trois études ont été consacrées à la Norvège. Peut-être estimera-t-on trop belle la part faite à ce pays, mais on ne prête - et on n'emprunte - qu'aux riches. Or, en plus de celle désormais bien connue du lycée expérimental d'Oslo/[1], plusieurs expériences se sont déroulées dans ce pays à des niveaux très divers : une étude a été consacrée à l'Université d'Oslo par Mme Birgit Brock-Utné, du Ministère de l'éducation, tandis que les deux autres, dues au professeur Jon Frode Blichfeldt, de l'Institut de la recherche sur le travail (Arbeidsforsknings instituttet) d'Oslo, portent respectivement sur un lycée et sur une école technique.

Enfin, deux autres expériences originales s'adressent à des populations d'âges et de milieux extrêmement différents : l'une, relative à des enfants de 5 à 12 ans, est due au professeur Charles Caouette, du Département de psychologie de l'Université de Montréal, qui l'a conçue et animée ; l'autre, portant sur une communauté agricole d'un village péruvien, a été décrite conjointement par le professeur Gilberto Vigil Cadenillas, spécialiste des projets de développement communautaire, et par le Dr Gerardo Ayzanoa del Carpio, directeur général de la Oficina Sectorial de Planificación du Ministère de l'éducation.

L'introduction ainsi que l'analyse des cas et la mise en forme de l'ouvrage sont dues à Mlle Françoise Gouin, de "Quaternaire Education", organisme spécialisé dans le domaine de la recherche et de l'intervention pédagogiques.

L'Unesco estime utile de présenter des études qui, sans prétendre être généralisables à toutes les situations éducatives, peuvent néanmoins être à l'origine d'innovations fécondes ; toutefois, elle ne saurait être tenue pour responsable des idées exprimées et des faits présentés dans cet ouvrage qui n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

1. Voir, dans la bibliographie, l'ouvrage de Mosse Jørgensen.

Table des matières

		Page
A.	L'autogestion : nouvelle forme d'organisation sociale	5
B.	L'autogestion et l'éducation	
	I. Courants de pensée et pratiques pédagogiques	9
	II. Problèmes soulevés par la mise en pratique de l'autogestion	18
C.	Etudes de cas	
	I. Orientations générales	25
	II. Présentation des cas	28
D.	Bibliographie sommaire	53

A. L'autogestion : nouvelle forme d'organisation sociale

Pour définir l'autogestion dans le domaine éducatif, il semble utile de la situer dans sa signification la plus large. Nous voudrions ici simplement montrer à travers une brève synthèse historique que l'autogestion peut s'analyser d'abord comme un projet social.

En France, le terme même d'autogestion est d'un emploi récent. Il a d'abord été utilisé pour désigner l'expérience de la Yougoslavie actuelle. Par la suite, et surtout à partir de 1968, il a servi à qualifier un thème prioritaire de revendications d'organisations syndicales et politiques. Il trouve ses équivalents dans plusieurs expressions anglo-saxonnes : "industrial democracy", "self government", "self management", tandis qu'en français il est davantage question de "cogestion", de "participation" et d'"autonomie".

Nous verrons les significations que prend le terme à travers des écrits théoriques, des expériences et des projets politiques et syndicaux.

1. Quelques éléments sur les fondements théoriques de l'autogestion

En France, les tenants actuels de l'autogestion se réfèrent à des théoriciens qui ont ouvert une réflexion nouvelle sur les relations entre l'individu et l'Etat, sur un mode d'organisation collective basé sur une libre association de travailleurs ou de producteurs/[1].

- Charles Fourier (1772-1817), puis Proudhon (1809-1860) recherchent une science de la société. Charles Fourier imagine des phalanstères, qui sont des unités de production de conception nouvelle. Il nous faut, selon lui, découvrir notre "destinée sociétaire".

Proudhon, pour sa part, cherche à inventer une nouvelle société autonome basée sur le "réalisme social" et le "pluralisme social". Pour lui, une société économique peut se constituer et devenir la société entière.

La société politique et l'Etat ne sont que des représentants abstraits. Mais, une démocratie industrielle compterait les associations d'ouvriers comme éléments constituants. Elle ferait des copropriétaires de tous les ouvriers en confiant le pouvoir à leurs représentants. Elle organiserait une propriété mutualiste ou fédérative des moyens de production. Proudhon conçoit donc des associations gestionnaires dans les secteurs économiques et sociaux. Il est considéré par beaucoup comme le "père de l'autogestion", mais il faudrait également citer les socialistes libertaires tels que Bakounine. Ce dernier précise le principe et la pratique du fédéralisme, définit une doctrine économique et sociale, le collectivisme ; à ses yeux, c'est par la "libre association et fédération des travailleurs", à tous les niveaux - communes, régions, nations - que doit se faire la future organisation sociale.

D'autres voient aussi dans J.-J. Rousseau un des pères de l'autogestion du fait de sa théorie du Contrat social : "Chacun se donnant à tous ne se donne à personne, et comme il n'y a pas un associé sur lequel on n'acquiert le même droit qu'on lui cède sur soi, on gagne l'équivalent de tout ce qu'on perd, et plus de force pour conserver ce qu'on a/[2]."

- En Europe, naît en 1844 le mouvement coopératif. Les Associationistes définissent leur mouvement comme une "association des producteurs libres et égaux". En fait, le mouvement coopératif dans ses développements, n'a pas apporté de modifications fondamentales dans l'organisation du travail. Actuellement, les coopératives ont la même organisation que l'entreprise privée. Elles se différencient par la propriété collective de leurs membres. Mais, on ne leur attribue pas un fonctionnement autogestionnaire.

A travers ces orientations, on perçoit une nouvelle conception du pouvoir individuel et collectif. Les expériences et tentatives, qualifiées d'autogestionnaires, déplaceront aussi le pouvoir

1. Pour plus de détails sur ces courants de pensée, on pourra consulter par exemple :
   - la revue "Autogestion et socialisme" (mars-avril 1972)
   - "Clefs pour l'autogestion" de Alain Guillerm et Yvon Bourdet, Seghers (1977)
   - "Réflexions sur l'origine, les expériences et la théorie de l'autogestion" d'Albert Detraz, CFDT (mars-avril 1969)
   - "L'age de l'autogestion" de Pierre Rosanvallon, Seuil (1976)
2. Rousseau, J.-J., Du contrat social, Paris, Aubier Montaigne, 1943, p. 90

d'intervention de l'individu, et ceci dans le mode et l'organisation de son travail.

C'est une idée assez nouvelle à l'époque où ces mouvements prennent corps que celle de l'invention d'un nouveau mode d'organisation sociale.

La révolution de 1789 avait en effet apporté la possibilité concrète de modifier la répartition du pouvoir à l'intérieur des différents groupes sociaux constituant la société ; et, fort de cet exemple, le courant de pensée qui a suivi a, dans certains de ses aspects, tenté de systématiser l'invention de nouveaux modes d'organisation du travail et de la répartition des biens.

Nous voyons, dans ces premiers exemples "d'autogestion" avant la lettre, se développer une des significations de ce terme, à savoir l'invention de nouveaux modes d'organisation sociale, ceux-ci pouvant constituer une application immédiate d'une théorie économique ou philosophique ; mais on distingue dans ce terme, si difficile à définir, une permanence, qui se retrouve au niveau pédagogique d'une pratique innovante par rapport aux modes d'organisation déjà existants.

En même temps, la situation autogestionnaire apparaît d'autant mieux qu'un courant d'idées nouveau et une réflexion qui remet en question les principes les mieux établis sont développés dans des entreprises originales.

Nous trouvons en même temps dans les exemples cités plus haut, outre un aspect d'innovation certain, une audace par rapport au courant de pensée établi qui trouvera son aliment dans des situations particulièrement originales (mouvements sociaux, révoltes...) ou dans des groupes qui découvrent, à cette époque, leur autonomie et leur spécificité par rapport au reste de la société : c'est toute l'histoire du mouvement coopératif en agriculture et de la pensée économique qui s'est développée autour de ce mouvement au début de ce siècle.

Il ne s'agit pas de groupes marginaux, mais d'un mouvement ou se reconnaît une partie importante de la population, qui y voit une alternative heureuse à un style d'évolution sociale dominant, marqué par le développement de l'industrie. C'est notamment ce que l'on retrouve dans les discours tenus dans les milieux agricoles sur le thème de l'idéal coopératif et qui visent à faire accéder des exploitants, vivant en autarcie, à un système de production moderne qui ne renie pas les valeurs que les travailleurs attachent à la propriété du travail. Dans le monde ouvrier, le même état d'esprit va présider aux expériences qui seront qualifiées d'autogestionnaires.

2. Les expériences et tentatives qualifiées d'autogestionnaires

Sans prétendre à l'exhaustivité, il est intéressant de garder en tête quelques initiatives apparues dans différents pays à la fin du XIXe siècle et au XXe siècle.

- La Commune de Paris (mai 1871) : l'idéal d'égalité sociale des Communards se concrétise par la mesure visant à rouvrir les ateliers de Paris pour les confier aux ouvriers associés. Leur souhait est de réaliser "la mise en exploitation de ces ateliers, non plus par les déserteurs qui les ont abandonnés, mais par l'association coopérative des travailleurs qui y étaient employés". Ils considèrent comme primordial d'élaborer une nouvelle organisation du travail.

- Les comités d'usines dans la Russie révolutionnaire (1917-1918) : ces comités se créent dans les usines où le pouvoir patronal est vacant. Des soviets de délégués ouvriers fonctionnent parallèlement au pouvoir légal et aux comités dont la tâche s'oriente progressivement vers le contrôle de la production et de la distribution.

- Les conseils d'usine en Italie (1920) : dans ce pays, à la suite d'un mouvement de grèves, de nombreuses usines sont occupées. Les travailleurs essaient de faire fonctionner les entreprises et de constituer dans chacune d'elles un conseil d'usine pour en assurer la direction technique et administrative.

- L'Espagne (1936-1939) : en 1936-1937, interviennent des expériences de collectivisation d'unités industrielles ou agricoles, mais ce mouvement prend fin avec la guerre civile.

- Les Communautés de travail en France (1945) : la propriété y est collective ; la culture et la formation sont aussi importantes à obtenir au sein de l'entreprise que la rémunération.

Ces expériences montrent qu'une remise en question socio-économique apparaît possible dans des périodes de crise, de guerre où l'on peut observer une certaine vacuité du pouvoir centralisé.

Ceci nous permet d'attirer l'attention du lecteur sur une connotation importante du concept d'autogestion, connotation qui exprime une certaine autonomie par rapport au réseau de pouvoirs existant dans l'ensemble de la société.

Il y a dans toute tentative d'autogestion - comme le montreront notamment les exemples d'autogestion en pédagogie dont nous ferons état - une tendance à faire exemple, plus précisément à créer une différence en construisant un modèle d'organisation original qui se démarque du modèle d'organisation sociale le plus courant.

C'est, en effet, lorsque le système de régulation sociale devient déficient que les membres d'une entreprise ou des collectivités locales peuvent se constituer, par exemple, en un système de répartition du pouvoir ou un système de prise de décision ou encore un système d'enseignement correspondant à des aspirations propres et susceptibles de trouver une application grâce à des circonstances exceptionnelles.

L'autogestion - on le verra notamment en pédagogie - se réclame souvent de l'expérience isolée et résiste à la généralisation comme s'il y avait contradiction entre le nécessaire contre-exemple qu'elle prône et son institution comme exemple généralisable ayant valeur de norme.

Cependant, on trouve des pays qui, se réclamant explicitement de l'autogestion, ont voulu dépasser le caractère ponctuel de telles expériences et baser sur cette idée l'organisation de structures entières de leur économie, voire de la société dans son ensemble.

3. Exemples de pays se réclamant de l'autogestion

- La Yougoslavie/[1] : l'autogestion ouvrière y est introduite en 1951. Initiative de l'Etat, l'autogestion devient une caractéristique du régime politique.

Chaque unité économique ou institution sociale possède :

- une assemblée générale de ses personnels et usagers
- un conseil de surveillance élu par l'assemblée générale
- un conseil de direction nommé par le conseil de surveillance
- un directeur

L'autogestion est, comme la qualifie Alfred Meister, une "réponse nationale à un phénomène national". C'est un "instrument pour la réalisation d'un projet socialiste". Il ne s'agit pas ici de faire l'historique de ses développements, marqué notamment par les importantes réformes de 1965. Mais, il est important de souligner que l'autogestion est une option explicite du régime socialiste de la Yougoslavie.

- L'Algérie : en 1963, les décrets des 18, 22 et 28 mars 1963 ont défini et légalisé la structure et le fonctionnement du secteur économique socialisé et géré démocratiquement par les "collectifs des travailleurs". Actuellement, l'autogestion dans ce pays paraît une perspective moins affirmée : on constate une tendance à la gestion étatique de l'économie socialisée.

L'autogestion caractérise ici un régime politique et aussi, semble-t-il, un projet de société pour l'avenir.

Il semble que, dans les deux exemples cités, l'autogestion ait servi à caractériser un idéal de société vers lequel il était nécessaire de tendre toutes les forces vives du pays.

En effet, nous trouvons dans ces deux pays - notamment en Yougoslavie - après des guerres de libération où s'est trouvée engagée l'ensemble de la population, la nécessité de construire des nations fortes à partir d'une tradition sociale procédant de groupes dispersés, de nationalités autonomes qui ne portaient pas fortement en elles le modèle d'un Etat centralisé.

Ainsi l'autogestion est un projet social assez puissant pour servir de modèle et de moteur, et offre des garanties suffisantes d'avenir et de préservation contre l'entreprise totalitaire de la décision centrale pour s'adapter à des contextes sociaux particulièrement centrifuges.

L'autogestion présente, en effet, cet avantage d'être un concept assez large, sans être vague, pour englober des expériences qui pourraient être menacées par leur caractère contradictoire.

Nous trouverons parfois dans certaines expériences pédagogiques des tentatives pour faire vivre à l'extrême la contradiction qu'il peut y avoir entre la nécessité de communiquer des connaissances à une population qui ne les possède pas et le refus de faire intervenir volontairement des éléments étrangers à cette population qui serait censée les posséder ; et c'est souvent par le biais d'expériences pédagogiques de type autogestionnaire que cette contradiction peut être, sinon résolue, du moins suffisamment masquée pour apparaître comme une solution originale à ce problème.

C'est d'ailleurs la partie la plus engagée de la contestation syndicale des systèmes économiques (qui se présente comme l'expression du refus d'un système économique au sein duquel elle se trouve incluse) qui a recours à l'autogestion à la fois comme thème mobilisateur et comme concept explicatif de cette pratique de la contradiction dialectique.

Nous allons maintenant examiner l'autogestion comme élément d'un projet d'organisation syndicale et politique. C'est en effet le discours politique et l'analyse syndicale qui ont donné à ce terme sa vigueur la plus récente et son usage le plus actuellement répandu.

4. Un projet explicite d'organisations syndicales et politiques

L'autogestion apparaît, en France par exemple, comme un thème possédant son dynamisme propre qui est repris par des organisations syndicales et politiques.

- L'histoire du mouvement syndical européen fait référence à un projet de gestion autonome.

Déjà la Charte d'Amiens en 1906 prend position et considère le syndicat comme une unité de base de la réorganisation sociale en tant qu'unité de production et de répartition. En 1918, le programme minimum de la CGT, adopté par le Comité confédéral national, formule un objectif de prise en charge d'une gestion par des organes nouveaux administrés par des représentants des producteurs et des consommateurs.

- Actuellement, on peut parler en France d'un projet autogestionnaire poursuivi par des organisations syndicales et politiques.

Un des volets de ce projet autogestionnaire concerne spécifiquement le changement de l'organisation du travail. Celui-ci s'appuie sur une critique du taylorisme ou de l'organisation scientifique du travail. Mais le projet autogestionnaire revendique également une véritable autogestion qui est différente des formules accordant aux travailleurs une simple participation aux décisions : cogestion, participation, contrôle ouvrier/[2].

Le projet autogestionnaire implique un changement radical des lieux de pouvoir. C'est une prise en main directe par les individus de "leurs affaires". La CFDT parle de "socialisme autogestionnaire". Le "socialisme autogestionnaire" est un projet global qui qualifie un mode d'exercice du pouvoir dans les institutions sociales au niveau du monde professionnel et du mode de vie quotidien.

1. Voir à ce sujet les ouvrages d'Alfred Meister, en particulier : "Où va l'autogestion yougoslave", Anthropos (1971)
2. Voir à ce sujet "L'organisation du travail et ses formes nouvelles" CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) Documentation française (1977)

Le fait que ce projet ne concerne pas seulement le secteur économique de la production est mis en évidence. L'autogestion est un schéma d'organisation économique, notamment dans l'entreprise, mais c'est aussi une organisation directe et collective des individus au sein des diverses institutions sociales.

Que déduire de tout cela ?

Il est illusoire de prétendre donner une définition du concept d'autogestion qui rende compte de toutes ses implications, car c'est avant tout une prise en charge et un processus d'expérimentation émanant d'initiatives individuelles et collectives.

Il semble cependant que l'autogestion soit une nouvelle forme de prise en charge par les individus de leurs activités, sans intermédiaire, avec le pouvoir d'influer sur le contenu et l'organisation de ces activités dans les différents domaines de la vie économique et sociale.

A travers cette présentation trop parcellaire de l'autogestion par rapport à l'organisation sociale, on remarque qu'on s'est beaucoup intéressé aux individus dans leur activité de production. Pourtant, l'autogestion est pour certains un projet global ; elle concerne tous les aspects de la vie sociale dont l'aspect éducatif ; en Yougoslavie, elle se réalise progressivement dans les secteurs de l'éducation. Mais, sur ce plan, elle est inséparable d'une conception sociale.

5. Projet de société et projet éducatif

L'autogestion est en effet le reflet d'autre chose où pourraient se manifester tous les désirs de ceux qui s'opposent à l'image actuelle de notre société économique.

Mais, à ces aspects déjà signalés de l'idée d'autogestion, s'en ajoute un autre directement issu des événements politiques et syndicaux qui ont connu leur apogée en 1968 : l'autogestion est, en effet, le concept fédérateur de tous ceux qui continuent à penser qu'une société nouvelle reste possible, malgré la permanence apparente des modes d'organisation et de régulation sociale contestés par ceux qui en souffrent.

Si une révolution radicale n'est pas pour maintenant, en revanche l'invention d'une société nouvelle est une possibilité permanente que se donne la société actuelle pour créer, par des voies qui restent à définir, la société future, ce qui permet de justifier intellectuellement les initiatives pratiques qui visent à ouvrir des voies nouvelles d'innovation sociale.

L'autogestion devient alors la prise de conscience par la société du fait qu'elle peut et qu'elle doit se renouveler profondément, en même temps que la reconnaissance que tout groupe social a un certain pouvoir de modifier volontairement les termes de son devenir. Et c'est là qu'elle retrouve sa pleine application dans le domaine pédagogique, certains en venant à dire qu'il n'y a pas de pédagogie, au sens complet du terme, qui ne soit pas en même temps une pédagogie autogestionnaire.

Ainsi, l'autogestion dans le domaine éducatif paraît inséparable d'une certaine conception de la société. Mais, c'est en même temps dans le domaine éducatif qu'elle peut recevoir ses applications les plus immédiates et les plus complètes, et qu'elle peut insérer dans l'organisation sociale actuelle le ferment d'une organisation sociale future d'où naîtra cette nouvelle société.

L'autogestion appliquée au domaine éducatif prend sans doute une signification particulière. L'école autogestionnaire est, par exemple, "une école dans laquelle les parties prenantes - enseignants, usagers, travailleurs - seront appelées à organiser elles-mêmes la vie de l'école dans tous les domaines"/[1].

On notera un parallèle entre l'autogestion au niveau de l'entreprise ou de l'unité de production et l'autogestion au niveau de l'école : ce sont les parties prenantes dans une institution qui ont pouvoir d'intervention directe sur son fonctionnement. Mais, il importe plus précisément de réfléchir sur l'aspect proprement éducatif de l'autogestion.

1. C'est ainsi que le Secrétaire général adjoint du Syndicat général de l'éducation définit l'école autogestionnaire dans une interview reproduite dans la revue "L'éducation" du 8 avril 1978.

B. L'autogestion et l'éducation

Pour rendre compte de l'autogestion dans le domaine éducatif, il est nécessaire de répondre à plusieurs questions : Quels sont les courants pédagogiques qui s'intéressent à l'autogestion ? Quelles sont les expériences éducatives qui sont autogestionnaires ?

De fait, il a été difficile d'adopter des critères satisfaisants permettant de choisir, à travers réflexions et expériences, les éléments qui se situent dans une perspective d'autogestion. Nous avons constaté que l'autogestion n'est pas une préoccupation généralisée en tant que telle ; on parle d'autodétermination, de liberté, d'autonomie, de prise en charge, d'autoformation autant que d'autogestion.

Nous avons pris alors le parti de rendre compte, d'une part, de courants pédagogiques et d'expériences semblant se rapporter explicitement à l'intervention de l'enfant sur des éléments de l'institution éducative (les activités à l'école, le mode d'apprentissage) et, d'autre part, de courants pédagogiques modifiant les objectifs de l'éducation de telle sorte que le rôle assigné à l'enfant dans l'institution éducative en soit transformé.

Nous envisagerons ainsi les pédagogies libertaires, les pédagogies actives et l'individualisation de l'enseignement afin de proposer, à travers ces courants, un cadre de réflexion pour l'autogestion. Nous analyserons ensuite le projet d'autogestion pédagogique en tant que tel à travers la pédagogie institutionnaliste. Enfin, nous tenterons de voir quelles sont les possibilités d'une mise en pratique de l'autogestion dans l'éducation.

I. COURANTS DE PENSEE ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

1.1 Les pédagogies appelées "libertaires"

Des expériences pédagogiques antérieures à 1950 engagent une réflexion sur la liberté de l'enfant et sur ses conséquences au niveau de l'institution éducative. Nous en citerons deux, celle de Hambourg et celle de Summerhill, qui constituent encore des éléments de référence pour les pédagogues.

1.1.1 Les écoles de Hambourg : les "communautés scolaires"

En 1920, s'ouvrent à Hambourg quatre écoles primaires de 600 élèves chacune. Ces écoles font partie du système officiel d'enseignement public/[1]. Leur fonctionnement a été analysé dans le livre de J.R. Schmid, "le maître-camarade et la pédagogie libertaire".

En voici quelques caractéristiques :

- absence de programme annuel, d'horaires fixes, de règlements et de punitions, usage de la liberté :

> "Dès le premier jour (les maîtres) annoncèrent à leurs élèves qu'il n'existait plus de punition ni d'autres sanctions, qu'il ne serait pas question d'interdictions ou d'un règlement quelconque qui pourrait les gêner dans l'usage de leur pleine liberté/[2]."

- une nouvelle relation maître-élève : "le maître-camarade" :

> "Nous voulons enfin commencer à vivre fraternellement avec les enfants à l'école. Nous ne voulons pas tellement les instruire, pas seulement travailler avec eux ; nous voulons vivre avec eux en vrais camarades/[3]."

- une prise en charge par les élèves :

> "Les écoliers apprirent ainsi qu'ils ne pouvaient pas compter davantage sur les maîtres que sur eux-mêmes, que les maîtres ne songeaient nullement à imposer l'ordre, mais qu'ils l'attendaient des enfants eux-mêmes. Les élèves n'avaient donc qu'à s'en charger et ils le firent. Des assemblées générales furent convoquées, où les enfants se reprochèrent mutuellement le désordre et l'anarchie mais où ils tâchèrent aussi d'y remédier. On se promit de veiller à un meilleur ordre et d'exercer un contrôle mutuel ; dans quelques écoles, on désigna un comité d'élèves qui fut muni de droits policiers et

1. Cette tentative a pris fin entre 1925 et 1930.
2. J.R. Schmid, Le maître-camarade et la pédagogie libertaire 1936, 2e édition Maspéro 1973 p. 32.
3. op. cit. p. 40.

qui fut rendu responsable de la discipline à l'école/[1]."

- une conception globale de l'école et une pédagogie centrée sur l'enfant :

"La communauté, c'était, en effet, l'ensemble des élèves et des maîtres ; les éducateurs y participaient aussi bien que les enfants.

La pédagogie ainsi qu'ils la comprenaient, ne doit reconnaître d'autre point de départ ni d'autre but que la nature de l'enfant ; elle ne doit se soumettre à aucune règle ou prescription qu'aux lois de la spontanéité de l'enfant. Vom Kind Aus (partons de l'enfant) : voilà le mot d'ordre de cette pédagogie/[2]."

1.1.2 Summerhill

En 1921, Neill crée en Angleterre, l'école de Summerhill. C'est une école privée dont le nombre d'élèves est peu élevé. Neill en décrit ainsi les caractéristiques :

- liberté d'apprendre :

"A quoi ressemble Summerhill ? Pour commencer, les cours y sont facultatifs. Les élèves peuvent les suivre ou ne pas les suivre, selon leur bon vouloir... Il existe un emploi du temps, mais il n'est là que pour les professeurs/[3]."

- une pédagogie fondée sur un concept de liberté :

"Summerhill marche très bien sans autorité et sans obéissance. Chaque individu est libre de faire ce qui lui plaît aussi longtemps qu'il ne viole par la liberté des autres. Et cela est réalisable au sein de n'importe quelle communauté ou groupe/[4]."

- un fonctionnement fondé sur "l'autodétermination":

"Summerhill a un gouvernement autonome, de forme démocratique. Tout ce qui a rapport à la vie du groupe, punitions incluses, est établi à la suite d'un vote qui a lieu au cours de l'assemblée générale du samedi. Chaque membre du personnel enseignant et chaque enfant, quel que soit son âge ont une voix/[5]."

"A Summerhill, les élèves se battraient à mort pour leur droit à l'autodétermination. A mon avis, une assemblée générale hebdomadaire a plus de valeur qu'une semaine de travail académique. C'est une excellente plate-forme pour apprendre à parler en public et la plupart des enfants parlent bien et sans timidité... /[6]"

- l'importance de ce concept même d'autodétermination :

"L'autodétermination, en matière d'éducation, a une valeur infinie... A Summerhill, nous avons prouvé que l'autodétermination réussit. En fait, une école dans laquelle on ne la pratique pas ne peut se réclamer du droit à s'appeler une école nouvelle. C'est une école de compromis. On ne peut pas parler de liberté tant que les enfants ne se sentent pas libres de décider de leur vie sociale. Où il y a un patron, il n'y a pas de liberté/[7]."

L'expérience de Summerhill fait l'objet de controverses et de débats chez les pédagogues et en d'autres milieux. On a reproché à Neill de valoriser l'idée de liberté pour l'enfant et de faire de Summerhill un ilôt de liberté sans se préoccuper de l'insertion de l'école dans la société. Cette liberté accordée aux enfants ne permettrait pas l'apprentissage des contraintes sociales créées par toute société/[8].

Certaines écoles inspirées de Summerhill se créent un peu partout, aux Etats-Unis d'Amérique notamment/[9] : elles s'intéressent au développement harmonieux des enfants, à la liberté dont ils doivent jouir quant à leurs intérêts, leurs besoins, leur rythme de développement individuel. Elles sont centrées sur leur libre activité ; elles constituent des collectivités prises en charge par les enfants eux-mêmes.

1.1.3 Autogestion et pédagogies libertaires

Il est intéressant de remarquer dans les pédagogies libertaires/[10] des éléments novateurs par rapport aux pédagogies traditionnelles :

- le libre épanouissement de l'enfant en est l'objectif premier. Ces pédagogies libertaires sont qualifiées de "pédocentristes" : elles sont en effet centrées sur l'enfant qui devient l'élément le plus important de la communauté scolaire.

L'enfant est reconnu comme un être original qui a une individualité propre à respecter. Il n'est plus "un adulte moins les connaissances" ; il est d'abord un enfant qui a le droit de l'être dans ses aspirations, ses intérêts, ses réactions.

- la liberté, point de départ de l'éducation, conduit à des formes nouvelles d'organisation de la vie de l'école. "L'autodétermination" est une conséquence du projet libertaire de Neill. Par ailleurs l'auto-organisation a une valeur pédagogique en soi, utile à l'enfant.

- la communauté scolaire ou le groupe est un moteur important de l'institution éducative. L'auto-organisation n'est plus exercée seulement par un individu ; elle fait référence à des mécanismes de prise de décision au sein d'un groupe. La pédagogie libertaire n'est pas une pédagogie individualiste.

---

1. op. cit. p. 34.
2. op. cit. p. 34.
3. Neill, S.A. "Libres enfants de Summerhill", Maspero, 1970, p. 22-23.
4. op. cit. p. 143.
5. op. cit. p. 55.
6. op. cit. p. 62.
7. op. cit. p. 59-60
8. Voir "Pour ou contre Summerhill", Payot, 1972.
9. Ces écoles, qui n'entrent pas dans le cadre officiel de l'enseignement scolaire, sont des "free schools".
10. On peut aussi inclure dans ce courant, l'expérience allemande des "boutiques d'enfants" relatée dans "Les boutiques d'enfants de Berlin" de Sadoun Katia, Schmidt Valérie et Schultz Eberhard - Maspéro (1972).

Pour le pédagogue soviétique Makarenko, l'importance du groupe et celle de la collectivité scolaire sont également notables :

"Dans notre pédagogie, on peut parler de l'éducation d'un camarade, des rapports entre un membre d'une collectivité et un membre d'une autre collectivité, qui ne sont pas libres, qui ne se meuvent pas dans l'espace vide mais qui sont liés par leurs obligations ou leurs rapports avec la collectivité, par leur honneur à l'égard de la collectivité, par leurs actes par rapport à la collectivité... La collectivité, c'est un ensemble orienté vers un but d'individualités organisées et disposant des organes d'une collectivité/[1]."

- la traditionnelle relation d'autorité du maître sur l'élève est remise en question : dans la mesure où la pleine liberté de l'enfant est l'objectif premier, le contrôle exercé par le maître sur la discipline et sur la nature des activités éducatives ne se justifie plus. Le pouvoir de l'enfant dans l'école est transformé : "chaque individu est libre de faire ce qui lui plaît" et la voix de Neill aux assemblées générales de l'école de Summerhill a la même valeur que celle d'un enfant de 7 ans. Les enfants ont la charge de certains aspects de l'organisation collective de l'école. Il semble qu'est ouverte en l'occurrence la perspective d'une autogestion dans l'école, revêtant la forme d'une intervention active des enfants dans la vie scolaire. Neill parle explicitement d'autodétermination. Mais il faut souligner que l'autodétermination n'est pas un objectif premier assigné à l'école. La liberté de l'enfant reste à Hambourg et à Summerhill le point de départ de la vie de l'école.

Le renversement opéré par les pédagogies libertaires selon lequel l'école n'est pas au premier chef un lieu de préparation à la vie adulte reste une nouveauté dont on commence seulement à réaliser concrètement les implications. La prise en charge par les enfants de la vie à l'école, sans restriction réglementaire, ouvre des perspectives pour l'autogestion. Cependant, il faut remarquer, qu'un changement radical de l'institution éducative, tel que celui basé sur une pleine liberté accordée aux enfants, se heurte immédiatement au problème du système socio-économique dans lequel se trouve placée l'institution éducative. La question qui se pose est la suivante : peut-on changer l'école sans changer d'abord l'Etat ou le système économique ? Les écoles libertaires de Hambourg constituent une expérience pédagogique qui revêt un caractère contradictoire du fait qu'il s'agit d'écoles faisant partie intégrante du réseau officiel d'enseignement et dont la fin est la négation de la pédagogie et de l'école officielles.

Cette problématique, dans laquelle s'est trouvée placée la pédagogie libertaire, est aussi celle de l'autogestion dans les institutions éducatives.

1.2 Les pédagogies dites "actives"

Les pédagogies actives envisagent moins la liberté de l'enfant comme un postulat de départ de l'éducation. Il s'agit plutôt d'apprendre à l'enfant à devenir autonome et ceci en partant de ses besoins et de ses capacités.

1.2.1 J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly... :

Ces pédagogues estiment qu'il est moins nécessaire de transmettre des connaissances que de donner à l'enfant les capacités pour apprendre.

L'école prend comme point d'appui les intérêts et les désirs de l'enfant. La méthode des centres d'intérêts de Decroly s'oriente vers un apprentissage par l'observation, l'expression, l'association d'idées. L'enfant devient actif et apprend à intervenir dans son environnement éducatif. Dans l'acte éducatif, il est sujet et non plus objet.

Pour Maria Montessori,

"La véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération... Vient ensuite le problème de l'aide à apporter à l'enfant et qui doit durer aussi longtemps que l'évolution de celui-ci."

"Notre méthode d'éducation est caractérisée précisément par l'importance qu'elle attribue à l'ambiance... Ceux qui ont suivi ce mouvement d'éducation savent combien il a été, combien il est encore discuté."

"Ce qui a le plus surpris, c'est ce renversement entre l'adulte et l'enfant ; le maître sans chaire, sans autorité, presque sans enseignement ; et l'enfant devenu le centre de l'activité, qui apprend tout seul, libre dans le choix de ses occupations et de ses mouvements.../[2]"

Avec Maria Montessori, apparaît l'importance d'un matériel didactique approprié, conçu pour l'enfant et manipulable par lui.

Dans ces pédagogies, l'enfant, de par ses motivations, ses intérêts, joue un rôle essentiel dans le choix des activités et de l'organisation d'un environnement éducatif. Cette possibilité qui lui est explicitement offerte lui assure une place différente dans l'école.

Avec Célestin Freinet, l'activité de l'enfant à l'école est tout aussi essentielle.

1.2.2 Célestin Freinet :

Dès 1920, Célestin Freinet envisage de faire la classe de façon nouvelle. Cet instituteur cherche à faire évoluer l'école primaire publique. Dans sa classe de Bar-sur-Loup, puis à Saint-Paul-de-Vence, il établit les bases d'une nouvelle pédagogie. Selon lui :

- l'école s'organise autour de l'enfant : "L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté. C'est de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient, que découlent les techniques naturelles et intellectuelles à dominer/[3]."

---

1. Makarenko, A. "Problèmes de l'éducation scolaire", Editions du Progrès, Moscou 1938, p. 138 et 139.
2. Montessori, M. L'enfant, 1935 ; traduction française, 1936, Denoël-Gonthier, 1972, collection Femme, p. 82, 83.
3. Freinet, C. Pour l'école du peuple, Maspéro, 1969, p. 19.

- l'école a pour tâche principale de développer tous les moyens d'expression et l'éducateur a pour rôle de créer le milieu stimulant dans lequel chaque enfant aura envie de s'exprimer. Le milieu éducatif est donc essentiel : "Comme nous ne pouvons actuellement prétendre conduire méthodiquement et scientifiquement les enfants en administrant à chacun d'eux l'éducation qui lui convient, nous nous contenterons de préparer à leur intention et de leur offrir un milieu, un matériel et une technique susceptibles d'aider leur formation, de préparer les chemins sur lesquels ils se lanceront, selon leurs aptitudes, leur goût et leurs besoins/[1]."

- la technique éducative est un élément primordial : c'est un ensemble de moyens qui permettent de créer un support pour l'apprentissage : "C'est un véritable plan d'enseignement que nous traçons ainsi, en même temps que le programme de nos efforts coopératifs :

(a) Expression libre et circuit normal de la pensée et des écrits par l'imprimerie à l'école, le journal scolaire et les échanges interscolaires.
(b) L'école par la vie et pour la vie par le travail véritable de l'école, les enquêtes vers la vie ambiante, la coopérative scolaire, l'intégration des adultes dans l'oeuvre éducative.
(c) Satisfaction normale du besoin de connaître et de se perfectionner par le fichier scolaire coopératif, les fichiers autocorrectifs, la bibliothèque de travail, le cinéma et la radio, les recherches techniques (calcul, agriculture, sciences, etc.).
(d) ...la satisfaction artistique par l'imprimerie, la gravure, le dessin, le théâtre, le cinéma, la danse et la rythmique/[2]."

- il est souhaitable d'instaurer dans la classe une relation nouvelle qui n'est plus une relation d'autorité et d'obéissance mais de "prise en charge coopérative". La classe s'organise en cellule vivante, faisant coopérativement l'apprentissage de la responsabilité et le maître aide le groupe à s'organiser.

1.2.3 Autogestion et pédagogies actives :

Les pédagogies actives apportent des possibilités nouvelles dans l'institution éducative :

- la relation d'autorité du maître sur l'élève est transformée : le maître n'est plus là principalement comme garant de l'autorité ; il a pour charge de structurer l'environnement éducatif, d'aider au travail de la classe.

- on reconnaît à l'enfant, particulièrement chez Freinet, la possibilité de prise en charge de certains aspects de la vie de la classe ; la "coopérative de la classe" fait de cette dernière une cellule qui prend en charge des projets collectifs.

- par ailleurs, l'enfant apprend à se connaître à travers l'image que le groupe lui renvoie, en y ajoutant ses réactions et ses apports. L'enfant est reconnu capable de s'exprimer et d'avoir une production originale. Avec Freinet, en dessin, langage, chant ... on part de l'expression libre des enfants. Là aussi, il semble y avoir une reconnaissance de l'enfant en tant que tel, avec l'objectif d'en faire un adulte conscient et responsable.

A la différence des pédagogies libertaires, la liberté totale de l'enfant n'est pas recherchée. Il semble plutôt que l'enfant fait l'apprentissage de sa liberté future par une relation avec le maître, des activités, un environnement pédagogique appropriés. Il est intéressant de voir que les enfants peuvent prendre des responsabilités, même si, avec la coopérative de classe de C. Freinet, ceux-ci n'ont pas en charge tous les aspects de la vie de la classe. L'autogestion dans une institution éducative nécessite des préalables indispensables dont un apprentissage progressif de la liberté.

Enfin, les pédagogies actives fixent de nouveaux objectifs pour l'éducation, qui ne sont cependant pas toujours compatibles avec ceux que poursuit le système éducatif. Il faut savoir, par exemple, que Freinet dut fonder sa propre école afin de poursuivre son travail éducatif auprès d'enfants. Le décalage entre les objectifs pédagogiques définis au niveau de l'école et les objectifs officiels de l'enseignement fait problème dans tout fonctionnement autogestionnaire d'une institution éducative.

1.3 L'individualisation de l'enseignement/[3]

1.3.1 "L'école ouverte" (open education) :

"L'école ouverte", mouvement né d'expériences novatrices réalisées en Grande-Bretagne dans les années 50-60 est essentiellement centré sur l'individualisation du processus éducatif.

La relation éducative change du fait de la modification des objectifs éducatifs : l'éducation vise à former un être humain à la fois apte à apprendre et à se prendre en charge, et capable et désireux d'étendre ses possibilités.

Mise à part la maîtrise des instruments de communication de base, l'enfant n'a pas à acquérir un ensemble de connaissances de base déterminé à priori. L'important est qu'il accède à une autonomie intellectuelle.

Les activités éducatives sont individualisées à partir de ses intérêts, motivations et ressources.

Le groupe classe réuni par le seul critère d'âge ou de niveau disparaît : on crée des groupes souples en fonction des objectifs poursuivis.

On insiste sur l'importance de l'environnement : le développement intellectuel et social de l'enfant se fait par interaction avec les éléments de son environnement.

Le rôle du maître est de créer et de structurer l'environnement éducatif : c'est une personne de ressources pour l'enfant auquel il fournit les informations ou les moyens de les rechercher ; il l'aide et le soutien dans son travail ; c'est un être humain

1. op. cit. p. 19.
2. Freinet, C., cité in Freinet, E. "Naissance d'une pédagogie populaire", Maspéro, 1972, p. 355.
3. Voir à ce sujet le rapport du Comité franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation, "Ecoles de demain", Editions Delachaux et Niestlé (1978).

impliqué dans une relation affective : il joue le rôle de support et de régulateur des rapports interpersonnels.

Il semble que, dans le courant éducatif de "l'école ouverte", le processus pédagogique peut amener les enfants à une autonomie intellectuelle et sociale mais le rôle des adultes dans ce développement est prépondérant.

L'étude faite sur l'école élémentaire par le Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation montre comment, au sein des écoles se réclamant de "l'école ouverte", s'organise le processus éducatif dans une perspective d'autonomie. De fait, il apparaît le plus souvent que, dans ces écoles, la démarche éducative est structurée par l'adulte : celui-ci a, semble-t-il, un rôle primordial dans l'organisation de l'emploi du temps, le choix des contenus et des activités éducatives. L'enfant suit, à son niveau et à son rythme, un processus dont la responsabilité incombe à l'adulte. Selon le rapport, c'est seulement dans quelques "free schools" que l'on trouve un fonctionnement démocratique intégrant les enfants à la gestion de l'école.

Dans ces écoles, un tel fonctionnement pose des problèmes : difficulté éprouvée par les adultes à abandonner leur pouvoir ; passivité de certains participants et apparition de leaders dans les groupes... Il faut souligner que les écoles concernent des jeunes de 6 à 12 ans pour lesquels de telles responsabilités peuvent être considérées comme trop astreignantes par les adultes.

"L'école ouverte" ne vise donc pas au premier chef à l'autogestion dans l'institution éducative. Cependant, l'acquisition de l'autonomie de l'enfant est considérée comme une démarche essentielle.

1.3.2 Autogestion et individualisation de l'apprentissage :

L'individualisation de l'enseignement dont "l'école ouverte" se réclame introduit une nouvelle dimension dans le processus d'apprentissage. Les principes de ce processus sont énoncés comme suit par le pédagogue canadien André Paré :

> "Je voudrais ici me contenter de rappeler qu'individualiser l'enseignement ne consiste pas simplement à permettre à chacun de travailler individuellement, ni de suivre son rythme.
> Ce sont là des dimensions qui peuvent à l'occasion être importantes, mais elles sont secondaires dans la problématique de l'individualisation.
> Individualiser, c'est avant tout se centrer sur la personne qui apprend, c'est partir de ses interrogations, de ce qu'elle sait et de ce qu'elle recherche à comprendre.
> Individualiser, c'est encore établir un lien organique entre la personne qui apprend et l'environnement où elle vit, de façon à ce que ses apprentissages passés et futurs soient en continuité, qu'ils aient une cohérence et une pertinence. Individualiser, c'est enfin tenir compte des habiletés particulières de chacun et utiliser chacune de ses ressources.
> Qu'il s'agisse des enfants de l'école élémentaire ou d'enseignants en perfectionnement, la réalité demeure toujours la même "Qui sont-ils ?" "Que font-ils ?" "Où le font-ils ?" et "Quelles sont les ressources à leur disposition ?"...
> Il semble évident qu'aucune individualisation n'est possible tant et aussi longtemps que l'on n'a pas permis aux individus de se prendre en charge, de faire des choix importants pour eux. Ils doivent devenir autonomes dans la conduite de leur vie. Tout ce qui peut être fait, c'est de les y aider. L'individualisation s'intéresse davantage aux processus et aux habiletés qu'aux contenus. Les contenus sont d'ailleurs considérés comme des résultats d'une démarche personnelle et les connaissances qui en sont issues sont alors intégrées par la personne/[1]."

L'individualisation de l'enseignement n'est pas explicitement ni prioritairement lié à l'autogestion ; mais autonomie et autogestion peuvent paraître complémentaires. On peut concevoir que l'institution éducative permette l'acquisition de l'autonomie en donnant aux élèves la gestion de certains, voire de tous les aspects de la vie de l'école.

Par ailleurs, l'individualisation de l'enseignement, en tant que mouvement pédagogique, met l'accent sur la prise en charge par chacun de son processus d'apprentissage. On rejoint là un fonctionnement autogestionnaire qui suppose de la part des intéressés la prise en charge de la vie de l'école dont un objectif essentiel est l'apprentissage.

1.4 La pédagogie institutionnelle

Il nous a semblé important, avant de présenter des éléments relatifs à la pédagogie institutionnelle, de faire état de quelques apports significatifs de la psychologie américaine sur l'apprentissage. Ces apports ont, en effet, constitué un ensemble de références pour la pédagogie institutionnelle.

1.4.1 Carl Rogers et l'apprentissage

Carl Rogers définit un mode d'intervention de non-directivité, inspiré de sa psychothérapie et centré sur le "reflet" et "l'empathie" : la capacité de s'identifier à autrui tout en restant soi-même. Mais, le principe de non-directivité introduit par Rogers s'inscrit aussi dans une perspective globale de l'apprentissage :

- le but de l'éducation est de faciliter l'apprentissage :

> "Je crois que nous nous trouvons confrontés à une situation entièrement nouvelle en matière d'enseignement : le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de faciliter le changement et l'apprentissage. Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est

1. André Paré dans "L'Ecole coopérative" n° 36 (Février 1977) (Revue publiée par le Ministère québécois de l'éducation) p. 7.

celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique, tels sont dans le monde moderne, les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens..."/[1]

- le groupe facilite l'apprentissage :

Un des moyens les plus efficaces que l'on ait jamais découvert pour faciliter l'apprentissage constructif, la maturation et le changement - que ce soit à titre individuel ou au sein d'organisations - c'est l'expérience du groupe intensif...
Le groupe intensif réunit habituellement dix à quinze personnes plus un faciliteur ou leader. L'expérience est relativement peu structurée, on y trouve un climat de liberté maximale pour l'expression personnelle, l'explosion des sentiments et la communication interpersonnelle/[2]."

- la relation pédagogique est un autre élément déterminant ; l'apprentissage, facteur d'épanouissement doit échapper à la contrainte : "Lorsque le professeur s'attache à créer un climat de facilitation, il y a toute une série de méthodes traditionnelles qu'il n'emploie pas... Il n'impose pas de travaux. Il n'impose pas de lectures. Il ne fait pas d'exposé ni de leçon (à moins qu'on ne le lui demande). Il ne porte pas d'évaluation, ne critique pas, à moins que l'étudiant ne demande son opinion sur son travail. Il n'impose pas de passer des examens. Il ne prend pas seul la responsabilité de la note finale/[3]."

1.4.2 Autogestion et pédagogie institutionnelle

Le rôle du groupe, tel que l'a défini Carl Rogers, a été un élément important pour la pédagogie institutionnelle. Celle-ci valorise la liberté de l'enfant en prenant appui sur le groupe.

Il faut remarquer également que la pédagogie institutionnelle se définit par rapport au mouvement Freinet. En 1962, le Congrès Freinet est l'occasion d'une scission à partir de laquelle se détache un groupe parisien. Puis, se font jour, en 1964, deux orientations au sein même de la pédagogie institutionnelle : l'orientation que R. Lourau dénomme "pédagogie thérapeutique"/[4] et l'orientation autogestionnaire/[5] qui prend pour base certaines techniques de la dynamique de groupe. Le groupe peut se prendre en charge lui-même. Le "conseil de classe" peut assumer l'ensemble des activités scolaires et non plus des activités marginales comme le fait le conseil de coopérative de Freinet.

Par ailleurs, toute éducation passe par l'action de l'institution sur l'individu : si l'on veut changer l'éducation, il est nécessaire de modifier l'institution. La classe constitue une institution qui peut être remise en question par le groupe maître-élèves, l'autogestion fournissant le moyen de procéder à cette remise en question.

"C'est surtout en France que la sociologie a pris sa vraie dimension révolutionnaire après son introduction dans notre pays aux environs de 1950. Au contact des mouvements politiques d'inspiration marxiste, elle a commencé d'être utilisée comme un moyen pour changer radicalement les institutions sociales. Elle est devenue contestataire. C'est alors qu'elle a engendré la pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire, une pédagogie centrée en priorité sur la transformation des institutions scolaires et universitaires/[6]."

Ces éléments extraits des objectifs des membres du Groupe pour la rénovation des institutions pédagogiques, créé en 1967 avec Michel Lobrot, montrent que la pédagogie institutionnelle est centrée, au premier chef, sur la transformation des institutions scolaires et universitaires. Il faut définir un nouvel environnement éducatif au sein duquel l'individu puisse s'épanouir. Le processus autogestionnaire dans la classe en est le levier. La classe est une institution pouvant être remise en question par le groupe maître-élèves.

La préoccupation finale est de permettre à l'enfant d'accéder à une prise en charge plus responsable de son désir d'apprendre et de participer à la vie sociale du groupe. Mais cette prise en charge suppose un renversement du rapport maître-élèves beaucoup plus radical que ne l'envisagent les méthodes actives.

Les tenants de la pédagogie institutionnelle sont les premiers à utiliser le terme d'autogestion en tant que tel : l'autogestion est un moyen pour transformer l'institution.

Le contexte institutionnel est une dimension essentielle de l'institution éducative. "L'institution externe", telle qu'elle est désignée par Michel Lobrot, impose programmes et règlements. Mais, à l'intérieur même de la classe, il est possible de définir des rapports nouveaux entre maître et élèves. L'autogestion est une nouvelle technique de groupe : l'enseignant est "un expert" au service du groupe qui s'autogère en définissant ses buts, ses activités, ses méthodes et ses moyens de travail.

Pour René Lourau :

"L'autogestion de la tâche, et l'analyse permanente de cette autogestion, dans le système de référence de l'institution, tel est le projet que la pédagogie institutionnelle se propose, afin de tenir compte des trois découvertes qui viennent d'être résumées/[7]."
/L'auteur vient d'analyser l'action du maître reposant sur le jeu de trois éléments : non-directivité, autogestion, analyse institutionnelle/.

1. Carl Rogers, "Liberté pour apprendre", Dunod, Paris 1973, p. 102.
2. op. cit. p. 304.
3. op. cit. p. 143-144.
4. "Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes", Editions ESF, Collection Sciences de l'éducation 1972, p. 142-143.
5. Voir les travaux de Michel Lobrot, René Lourau et Georges Lapassade.
6. "Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes", op. cit., p. 142-143.
7. René Lourau "Analyse institutionnelle et pédagogie", Editions EPI, 1971.

"L'autogestion pédagogique est un analyseur de la situation scolaire" ou, en d'autres termes, un révélateur du système éducatif, du système de transmission du savoir.

Actuellement, l'autogestion pédagogique dans le cadre de l'analyse institutionnelle est à la fois un outil d'analyse et un projet de formation, point de référence dans les formations adultes :

"Ce qu'on appelle "autogestion pédagogique" reste une démarche. Elle permet une formation par la pratique de l'analyse institutionnelle des institutions internes d'une opération de formation, mais aussi des relations existant entre cette dernière, les institutions internes et les institutions externes.
Quels rapports existent, peuvent exister ou devraient exister entre "l'instituant", "l'institué" et "l'institutionnalisé" ?
Cette autogestion pédagogique est un instrument critique mettant à jour les rapports de pouvoir existant dans la formation et dans le système social dans lequel elle s'insère. Existe-t-il des rapports de domination dans la formation ? Comment les situer par rapport à l'exploitation, à la dépendance, aux processus d'influence et aux rapports de pouvoir ? Comment distinguer ces rapports ?
Mais nous pensons qu'il faut rester conscient des limites d'une formation qui vise à l'autonomie des intéressés, ou plutôt, qui s'établit sur leur autonomie pour qu'elle se développe, qui récuse donc leur dépendance comme le premier obstacle à la formation, qui fait reprendre aux intéressés l'autodétermination et l'autogestion de leur développement : une telle formation est en effet en contradiction avec les postulats fondamentaux de notre société.
Celle-ci privilégie au contraire l'hétérodétermination, l'hétérogestion, en vouant le plus grand nombre à l'apprentissage, à la répartition et à la soumission. Les tentatives de formation en autogestion, qu'elles laissent un rôle à l'animateur ou même qu'elles cherchent à gommer ce rôle, permettent certes une meilleure formation mais n'ont pas de signification politique dans notre société que parce qu'elles en sont un "révélateur". C'est parce qu'elles visent une analyse critique en profondeur de la société qu'elles sont une formation pour le développement si du moins on accepte de voir en celui-ci le renouvellement radical et global de la société/[1]."

1.4.3 Le contexte institutionnel de l'apprentissage

Dans un premier temps, nous avons pu voir que la réflexion pédagogique a porté principalement sur les méthodes et les attitudes. Mais ce qui est remis en cause à partir de la pédagogie institutionnelle, c'est le statut de l'enseignant, sa place et sa fonction dans les institutions de formation, les réseaux de pouvoirs dans lesquels il s'inscrit explicitement ou non. Car méthodes et attitudes prennent leur signification dans le système institutionnel où elles s'insèrent.

De même, la psychothérapie institutionnelle cherchait à dépasser la simple relation médecin-malade en analysant le problème de l'institution thérapeutique elle-même.

Ces perspectives sont importantes au regard des objectifs qu'on fixe à l'éducation. Il ne suffit pas de transmettre des connaissances et des techniques pour que l'éducation permette l'apprentissage de l'autonomie. Il s'agit aussi de créer un nouveau type de rapport pédagogique :

"L'autonomisation et l'imagination exigent la maîtrise de connaissances et de techniques et donc leur apprentissage, mais les modalités même de cet apprentissage peuvent s'opposer à l'autonomisation et paralyser l'imagination/[2]."

Les projets de formation à caractère autogestionnaire se donnent pour objectif de faire accéder un groupe à l'autonomie dans la réalisation de sa propre formation, ces projets s'accompagnant de l'analyse même des situations pédagogiques pratiquées.

On assiste actuellement à une relativisation de ce concept d'autogestion pédagogique par rapport au contexte dans lequel se situe cette dernière :

"L'idée selon laquelle les groupes en formation, constitués à la demande des forces institutionnelles existantes (entreprise, école, institut de formation, administration, etc.) peuvent accéder à l'autogestion, apparaît de plus en plus mystificatrice.
Une analyse insuffisante du phénomène d'insertion d'une opération de formation dans un contexte donné laisse en effet se développer chez certains formateurs le projet de "faire accéder le groupe à l'autonomie", de l'amener au "stade" où il pourra autogérer la situation de formation.
Cette visée, aussi attrayante qu'elle soit dans son système de référence idéologique, nous paraît cependant de plus en plus un leurre ou une illusion risquant de masquer les véritables rapports de force traversant toute réalité sociale. Elle suppose en effet que "le groupe", grâce à l'action (fût-elle non directive) des animateurs, puisse évoluer progressivement vers un stade positif où il serait libéré des relations de dépendance et de soumission qu'il entretient avec ceux qui le "dominent" présentement/[3]."

Ainsi, l'autogestion peut être une illusion si l'on oublie la structure sociale dans laquelle est placé le groupe en formation ; cette position sociale institue une certaine relation par rapport au savoir.

La formation est la résultante de certaines visées provenant de personnes, institutions ou groupes qui ont conçu un projet en fonction de leur position sociale. Il s'agit alors de mettre en place une structure d'analyse permettant de faire apparaître celle dans laquelle se déroule l'action de formation.

"Ces différentes remarques ne nous amènent pas à rejeter les projets de formation se réclamant d'une perspective autogestionnaire ou

1. Guy Le Boterf, "Formation et autogestion", ESF (1974), p. 37.
2. "Formation et Autogestion", op. cit., p. 80.
3. "Formation et autogestion", op. cit., p. 85.

cogestionnaire. Il s'agit essentiellement de ne pas s'illusionner sur leur portée. S'ils ne peuvent aboutir, à notre avis, à ce stade de l'autogestion ou de la négociation de la formation dans des rapports égalitaires, ils peuvent cependant être d'excellents intermédiaires pédagogiques pour analyser la réalité des situations de formation et développer un processus d'autoformation/[1]."

Ce travail d'analyse sur le contexte et sur la réalité de la situation d'autogestion est donc essentiel.

1.5 Autogestion et fonctionnement de l'institution éducative

A travers ces réflexions liées à une pratique pédagogique, sont apparues des conceptions nouvelles portant sur :

- les objectifs mêmes de l'institution : donner à l'enfant une liberté complète ; lui apprendre à devenir autonome et lui permettre l'apprentissage de la responsabilité...

- la relation enseignant-élève : l'enseignant jouant un rôle de soutien actif ; l'enseignant non directif ; l'enseignant camarade ... l'enfant choisissant ses activités, s'exprimant...

- la structure de la classe : la coopérative de la classe, le groupe multi-âge ou multi-niveau, l'éclatement de la classe...

- la nature des activités éducatives : expression libre ; relations avec le milieu extérieur...

- la structure de l'institution éducative...

On peut se demander cependant où se situe l'autogestion. Car, soulever le problème de l'autogestion dans l'école revient à poser celui du mode de fonctionnement de l'institution éducative.

Le tableau I (voir page suivante) présente la structure de fonctionnement de cette institution scolaire, constituée d'éléments interdépendants sur lesquels peuvent agir des personnes ou des groupes qui sont parties prenantes de l'institution. On peut remarquer, par exemple, que les pédagogies actives et "l'école ouverte" offrent aux élèves des possibilités d'intervention quant à leur répartition, au choix et à l'organisation des activités et à la définition des horaires. Les pédagogies libertaires étendent les possibilités à la gestion de l'établissement, à la définition des programmes, à leurs relations avec les enseignants et à l'évaluation.

Toutefois, dans les expériences libertaires, dont nous avons fait état, les élèves n'intervenaient pas en matière de structures institutionnelles, de relations avec l'extérieur, de budget, d'utilisation des ressources et de nomination des enseignants.

Il est clair qu'actuellement, l'élève se voit offrir un rôle nouveau dans l'école. Mais, un fonctionnement autogestionnaire réel tendrait à permettre à chaque partie prenante (enseignants, élèves, parents et autres) d'intervenir à propos de tous les éléments de l'institution. On mesure tout de suite la nécessité de définir concrètement un tel fonctionnement et les conséquences sur les responsabilités d'autres instances.

Les thèmes cités ci-dessus où l'autogestion intervient de manière prépondérante dans le domaine pédagogique sont parmi les plus connus et les plus souvent cités par les spécialistes ; mais, ce ne sont pas, tant s'en faut, des exemples isolés ; ils sont, au contraire, la manifestation de nombreuses tentatives qui, pour être restées peu connues, n'en sont pas moins, pour certaines d'entre elles, des tentatives originales qui ont été menées assez loin. Ainsi, on peut se demander si, malgré les limites que l'on voit très vite apparaître quand on veut pousser plus avant une expérience d'autogestion, il ne s'agit pas d'un mouvement profond et correspondant à une évolution très actuelle du système d'enseignement.

Il semble, en effet, que notre époque soit assez favorable à la multiplication d'expériences novatrices en matière pédagogique, notamment d'expériences introduisant une part plus ou moins grande d'autogestion dans un système d'apprentissage.

Un certain nombre de signes qui caractérisent l'évolution du système scolaire officiel, notamment en France, traduit peut-être un regain d'intérêt pour des projets pédagogiques radicalement différents.

Parmi ces signes, le plus notoire nous semble être le suivant : le système scolaire change de signification économique. Alors que l'école républicaine constituait le système universellement accepté d'accession des classes populaires aux classes moyennes, en même temps qu'il fonctionnait comme un système d'assimilation de l'ensemble de la nation à l'idéal républicain et patriotique, le système scolaire, de nos jours, remplit des fonctions plus complètes mais a perdu son pouvoir d'accession automatique aux emplois les plus valorisés de la société.

Le système scolaire, à mesure qu'il se développe en durée et en quantité, se désolidarise partiellement des intérêts de la classe possédante et devient davantage un processus d'entretien et d'adoption des valeurs de la classe moyenne qu'un instrument de promotion sociale puissant.

Ainsi, on constate une relative perte de pouvoir économique lié à l'apprentissage prôné par l'école obligatoire et on en arrive donc plus facilement à penser qu'un autre mode d'apprentissage paraît ne pas comporter plus d'inconvénients et qu'il possède peut-être même des avantages éducatifs que l'on ne saurait attendre du système traditionnel.

On rejoint ici une seconde idée pouvant avoir pour effet de jeter un certain discrédit sur l'enseignement en tant que transmission des connaissances à contenu technique, à savoir celle qui tend à remettre en question le concept traditionnel selon lequel le progrès est lié à la seule maîtrise de la nature et à la constante croissance quantitative des biens qu'il engendre.

La fonction de l'école n'étant pas de former seulement des producteurs mais des hommes capables de jeter un regard critique sur le mode de production et la valeur sociale de cette production, il devient naturel que l'école développe

1. "Formation et autogestion", op. cit. p. 88

Tableau 1

LA STRUCTURE DE FONCTIONNEMENT DE L'INSTITUTION EDUCATIVE

	Gestion de l'établissement	Structures institutionnelles et relations avec l'extérieur	Budget et utilisation des ressources	Nomination des enseignants	Définition des programmes	Choix et organisation des activités	Répartition des élèves et définition des horaires	Relations enseignant-élève	Relations entre enseignants	Evaluation
Chef de l'établissement										
Enseignants										
Elèves										
Parents										
Instances locales de l'éducation										
Instances nationales de l'éducation										
Elus locaux										
Usagers (habitants, travailleurs...)										

une fonction d'éducation sociale centrée sur l'apprentissage de la prise en charge commune des biens matériels, parallèlement à sa fonction traditionnelle d'apprentissage des techniques de production de ces biens.

Même si ce projet n'est pas explicitement formulé, il peut expliquer l'accroissement de la demande, notamment dans les couches sociales les plus favorisées, pour une école différente visant à développer un nouvel homme et non plus seulement un monde nouveau.

A ceci s'ajoute la disparition du monopole de l'école traditionnelle sur l'acquisition et la transmission des connaissances techniques ; la transmission de ce savoir, on le sait, se fait non seulement à l'école mais aussi en dehors d'elle à mesure que se perfectionnent les techniques de communication de masse et nul n'ignore que, dans ce domaine, le système scolaire a plus travaillé à rattrapper son retard qu'à précéder une évolution qui a été très rapide.

Or, dans le même temps, toujours en France, la centralisation du système scolaire reste excessive et, bien qu'il ne se soit passé aucune année, depuis la dernière guerre, où il n'ait été officiellement question de réformer l'enseignement, les programmes restent très inaccessibles à la décision des parties prenantes directes du système scolaire, c'est-à-dire les parents, les enfants et les enseignants.

L'ensemble de ce contexte, dont nous donnerons quelques éléments ci-dessous, favorise la multiplication d'expériences pédagogiques marginales qui, faisant leur autogestion, se veulent avant tout des tentatives pour créer une école différente de l'école traditionnelle. L'autogestion est alors à la fois un moyen et une fin ; un moyen, dans la mesure où elle permet de s'affirmer comme différent du système officiel, et une fin en ce sens que c'est en soi un moyen pédagogique particulièrement adapté au développement de la personne et à sa formation à un certain sens de la vie en collectivité.

II. PROBLEMES SOULEVES PAR LA MISE EN PRATIQUE DE L'AUTOGESTION

Nous avons parlé de théories et d'expériences. Mais, celles-ci trouvent leur application dans un certain contexte social.

La définition pratique de l'autogestion dans une institution éducative est en effet étroitement dépendante du contexte où se trouve placée cette institution. Dans la mesure où l'institution éducative est insérée dans une structure sociale où elle joue un rôle spécifique, la question est de savoir si l'autogestion dans cette institution ne se trouve pas en contradiction avec des objectifs assignés à cette dernière par des instances qui lui sont extérieures. On peut se demander si cette autogestion n'est possible qu'au seul cas où l'ensemble de la société est autogestionnaire. Pour Alfred Meister, "les écoles ou établissements d'instruction ne sauraient être autonomes complètement ... un self-management portant non seulement sur les techniques et les manières d'enseigner mais sur les objectifs de l'enseignement semble impossible puisque, qu'on le veuille ou non, l'école reste un dispositif au service de fins sociales déterminées"/[1].

Il importe donc d'examiner en premier lieu quelques éléments relatifs à la problématique actuelle de l'éducation dans laquelle s'inscrivent les expériences d'autogestion. Nous analyserons ensuite plus précisément, à l'aide de deux exemples de fonctionnement d'une institution éducative, les significations données au concept d'autogestion.

2.1 Quelques éléments relatifs à la problématique actuelle de l'éducation

L'éducation se trouve actuellement remise en question tant dans son rôle que dans sa continuité.

2.1.1 Questions relatives au rôle de l'école

Dans quelle mesure l'école est-elle un facteur de changement social et peut-elle contribuer à réduire les inégalités ?

- Le constat général est négatif, puisque aussi bien conférer un statut à l'inégalité est devenu une des fonctions essentielles de l'école.

- Aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, les rapports Coleman et Plowden soulignent, parmi les résultats les plus marquants, l'influence prédominante de la classe sociale et du milieu familial sur les succès scolaires. Les systèmes d'enseignement qui sont censés assurer l'égalité des chances contribuent à perpétuer l'inégalité. Les travaux de Basil Berstein montrent que l'école et les maîtres emploient un code de langage compliqué qui peut demeurer définitivement étranger à l'enfant et se trouver en conflit avec le code restreint qu'on utilise chez lui.

- l'école est un instrument de sélection et reproduit le système social existant :

> "Par ses sentences formellement irréprochables qui servent toujours objectivement les classes dominantes puisqu'elles ne sacrifient jamais les intérêts techniques de ces classes qu'au profit de leurs intérêts sociaux, l'école peut, mieux que jamais, et en tout cas de la seule manière concevable, dans une société se réclamant d'idéologies démocratiques, contribuer à la reproduction de l'ordre établi, puisqu'elle réussit mieux que jamais à dissimuler la fiction dont elle s'acquitte/[2]."

L'école transmet les valeurs dominantes, les enseignants jouant un rôle moteur dans cette transmission, car ils ont été eux-mêmes modelés par l'école.

- Toute une dialectique s'élabore entre le système social qui engendre l'école et cette dernière qui contribue à le perpétuer. L'école est le reflet de la société qui l'a mise en place. Pour certains, la société est responsable des inégalités

1. Revue "Autogestion et socialisme", Editions Anthropos n° 13 et 14, p. 205.
2. Bourdieu, P. et Passeron, J., "La reproduction", Editions de Minuit, 1970, p. 205.

au sein de l'école par la façon dont elle l'organise par les conditions de vie qu'elle impose à de nombbreux enfants.

- D'autres comme Illich annoncent la fin du mythe de l'école. L'école n'est pas un lieu d'apprentissage :

"Où avons-nous donc appris la plus grande part de ce que nous savons ? En-dehors de l'école. Le plus souvent, les élèves font leur éducation sans l'aide de leur maître, parfois malgré lui. Or, la majorité des hommes tiennent leurs leçons de l'école, alors même qu'ils n'y sont jamais entrés. Voilà qui est grave/[1]."

- La condamnation de l'école, dans ses fonctions essentielles s'accompagne d'une remise en cause du rapport maître-élève :

L'attente des maîtres à l'égard des élèves a des conséquences directes sur le développement des enfants :

"On pense que c'est parce qu'ils appartiennent à des groupes défavorisés que les enfants des familles pauvres ne réussissent pas à l'école. Peut-être faudrait-il également - comme le suggèrent certaines expériences - chercher la cause de leurs échecs dans les attentes que forment les maîtres à leur égard/[2]."

- La relation d'autorité entre maîtres et élèves contribue aussi à faire de l'école un instrument de contrôle social :

"... le rapport entre l'éducateur et l'élève est un rapport de sujet à objet, c'est-à-dire que le dernier se borne à recevoir les connaissances du premier. Par conséquent, l'éducateur, celui qui sait, celui qui sépare le fait d'enseigner du fait d'apprendre, est toujours l'éducateur de l'élève, tandis que celui-ci est toujours l'élève de l'éducateur... (Dans une relation dialectique entre enseignant et enseigné), l'éducateur n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait combien il sait peu et qui, de ce fait, s'efforce d'en savoir davantage, de concert avec l'élève qui, de son côté, sait qu'en partant de son petit bagage de connaissances, il faut arriver à en savoir plus ... parce que l'éducateur et l'élève acceptent de jouer conjointement le rôle de sujets dans l'acte pédagogique qui est un processus permanent, l'éducateur n'a plus le droit de fixer le contenu du programme d'études qui ne lui appartient pas exclusivement/[3]."

- Les rapports de l'enfant et des adultes à l'école sont des rapports d'inégalité. Pour G. Mendel/[4] les rapports traditionnels de l'enfant et des adultes sont des rapports de force. L'enfant contemporain est isolé des réalités dans les "écoles-usines à connaissances", coupé du monde adulte, placé sous l'autorité de l'adulte. L'enfance est un état spécifique à développer et à préserver. Il faut un statut d'égalité entre l'enfant et l'adulte. L'enfance devrait constituer une classe spécifique ayant des rapports égalitaires avec la classe adulte. Les enfants et les adolescents constituent une véritable "classe sociale" au sein de l'institution scolaire, laquelle devrait être le lieu d'apprentissage d'une "révolution pédagogique".

2.1.2 L'éducation permanente

L'éducation permanente transforme les perspectives assignées à l'éducation.

Le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation expose les nouvelles perspectives/[5] :

"Tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière. L'idée d'éducation permanente est la clé de voûte de la Cité éducative... Le concept d'éducation permanente s'étend à tous les aspects du fait éducatif ; il les englobe tous, et le tout est plus que la somme des parties. On ne peut identifier dans l'éducation une partie permanente distincte du reste, qui ne le serait pas. Autrement dit, l'éducation permanente n'est ni un système, ni un domaine éducatif, mais le principe sur lequel se fonde l'organisation globale d'un système et donc l'élaboration de chacune de ses parties... Nous proposons l'éducation permanente comme idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir. Et cela aussi bien pour les pays développés que pour les pays en voie de développement. Cette idée, bien sûr, différera grandement dans ses applications. Disons même, dans l'esprit de ce rapport, qu'elle pourrait recevoir autant d'applications différentes qu'il y a de pays dans le monde. Bien entendu aussi son extension initiale et sa progression ne seront pas les mêmes selon les pays. Mais nous sommes convaincus que partout, dans tous les pays du monde, et là même où on n'en a pas encore pris pleinement conscience, la question de l'éducation permanente, du tournant à prendre et des voies à suivre pour y parvenir, constitue le problème décisif de l'heure."

2.1.3 Rôle de l'éducation et ouverture vers une autogestion

Il semble que cette problématique nouvelle de l'éducation, par la remise en cause du rôle social de l'école et par la reconnaissance de l'éducation permanente, déplace les orientations de l'éducation.

Le rôle assigné à l'institution éducative se trouve profondément modifié par les disfonctionnements qu'on y relève et par les nouveaux objectifs qu'on lui assigne. Les rapports entre la

1. Illich, I. "Une société sans école", Editions du Seuil, 1971, p. 56.
2. Rosenthal K. et Jacobson L. "Teachers Expectation for the Disadvantaged", Scientific American, Avril 1968, vol. 218 n° 4.
3. Freire, P., "L'éducation en devenir", Unesco, 1975, p. 111-113.
4. Mendel, G., "Pour décoloniser l'enfant", Payot, 1972.
5. "Apprendre à être", Unesco/Fayard (1972) p. 205-206.

société et l'éducation sont transformés. Ces nouveaux rapports sont mis en évidence dans le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation qui reprend cette citation de Robert Mutchins :

"Au lieu de déléguer les pouvoirs à une structure unique, verticalement hiérarchisée et constituant un corps distinct à l'intérieur de la société, c'est tous les groupes, associations, syndicats, collectivités locales, corps intermédiaires, qui doivent prendre en charge, pour leur part, une responsabilité éducative... Des notions qui paraissaient évidentes perdent de leur sens. Ainsi la distinction entre la vie active et la vie inactive ; la conception actuelle du statut de la fonction publique : désormais, l'enseignement pourra être assuré par d'autres que les fonctionnaires spécialisés à cet effet ; les cloisonnements verticaux tendent à s'effacer ; les relations frontalières qui existent entre le domaine de l'école et ce qu'on a appelé l'école parallèle, entre le secteur public et le secteur privé, entre le corps professoral fonctionnarisé ou contractuel et ceux qui assument des tâches éducatives ou occasionnelles, n'ont plus de sens/[1]."

Dans ce contexte, l'institution éducative est amenée à définir tant son rôle en matière d'éducation (le pouvoir d'action accordé à l'élève et le système de relations dans lequel il vit à l'école) qu'un mode de fonctionnement (éventuellement la participation à la gestion de l'école, le choix de personnes associées à la gestion, leurs fonctions et compétences respectives).

Charles Caouette, coordonnateur de l'expérience entreprise dans le cadre de l'école Jonathan au Québec, souligne bien ces exigences attachées à l'institution éducative :

"Si l'école, qui est déjà obligatoire pour chaque enfant, impose à chaque enfant du Québec des programmes uniformes d'enseignement, si à chaque enfant on impose des contenus uniformes, agencée selon le même ordre et auxquels chaque école consacre le même temps et, surtout, si l'on utilise de façon très systématique des instruments identiques d'évaluation, alors l'école demeure exactement ce qu'elle est présentement : l'outil inéluctable de classification et de sélection-élimination des enfants...
Parce que tous les enfants et adolescents du Québec doivent en même temps et au même rythme apprendre les mêmes contenus et réussir les mêmes examens dans une école qui se donne, en principe, l'objectif de développement intégral de l'enfant, les enfants sont classés, dès les premières évaluations qui sont prises en maternelle ou en première année du cours primaire, dans des "voies académiques" spécifiques et cloisonnées qui déterminent à très long terme et de façon généralement irréversible leur carrière scolaire et occupationnelle, leur niveau de vie familiale et sociale et leur pouvoir politique de citoyen. C'est précisément parce qu'elle est uniforme, parce qu'elle ne tient pas compte des différences individuelles, si ce n'est pour étiqueter et classifier les individus, et qu'elle ne tient pas compte des différences collectives, si ce n'est par des mesures qui ont souvent pour effet d'éliminer de la "course à obstacles" les populations défavorisées, que l'école du Québec n'est pas réellement démocratique.
Or, pour que l'école soit démocratique, il ne suffit pas que tous les enfants aient un accès (d'ailleurs obligatoire) à l'école ; il ne suffit pas non plus que chacun ait en principe des chances égales de réussir, ce qui est d'ailleurs incompatible avec le système d'évaluation que nous utilisons, il faut aussi que les citoyens aient le pouvoir de définir les objectifs éducatifs et d'assumer la gestion des institutions éducatives/[2]."

Et Charles Caouette reprend cette citation du rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation :

"Assumer le plein exercice de droits démocratiques en matière d'éducation, c'est aussi garantir aux intéressés leurs droits dans la gestion même de l'entreprise à laquelle ils sont associés, et leur participation à la définition des politiques d'éducation/[2]."

Ainsi, l'institution éducative est invitée à se définir un nouveau mode de gestion et de participation, montrant ainsi que l'autogestion est une perspective ouverte. Cependant, les orientations prises par chaque institution sont conditionnées par le contexte social dans lequel elle est amenée à oeuvrer par la place qu'elle occupe dans un projet global de société. Il est alors difficile de définir a priori, un schéma unique de fonctionnement autogestionnaire, car, dans la pratique, chaque institution éducative élabore son mode de fonctionnement en tenant compte de son propre projet, des éléments en jeu et des contraintes.

2.2 Difficultés pour définir un schéma uniforme de fonctionnement autogestionnaire

Nous souhaitons présenter ici deux institutions éducatives qui sont intéressantes pour une réflexion sur l'autogestion : une école de niveau élémentaire au Québec et le lycée expérimental d'Oslo.

Pourquoi avoir choisi ces deux institutions ? Tout d'abord, ces écoles se situent explicitement dans un projet de référence. Les moyens pris par chaque institution pour répondre à ce projet sont spécifiques à chacune d'elles, ces moyens définissant un fonctionnement qui permet une forme d'autogestion à des niveaux scolaires différents.

2.2.1 L'école Querbès

L'école Querbès est une école optionnelle, de niveau élémentaire, de la Commission scolaire

1. "Apprendre à être", p. 185-186.
2. Charles Caouette, "Rapport d'étape de l'an IV", février 1978.

Ste-Croix au Québec. Nous reproduisons ici des extraits d'un article/[1] des éducateurs de cette école qui en donnent les principales caractéristiques. On y trouve la définition d'un projet. Les auteurs estiment :

"que le milieu est un élément déterminant de l'apprentissage ; que l'individu est fortement influencé par le milieu ; que l'individu a cependant un pouvoir conscient sur lui-même et sur son milieu ; que ce pouvoir n'a pas été développé, ou l'a été très peu, par l'école et la société en général ; que cette absence de pouvoir a engendré la dépendance, le conformisme et la peur ; qu'il nous faut rétablir l'équilibre des forces entre milieu et individu dans l'école ; que si l'école doit être aménagée par des adultes, elle doit l'être de façon à permettre de plus en plus à l'enfant de prendre sa part de contrôle sur cet outil d'apprentissage ; que dans ce but, et compte tenu de la priorité fixée, il convient que l'on tire le plus de profit possible des instruments mis au point par les tenants de l'école mécaniste ; que ces instruments (enseignement programmé, objectifs de comportements centrés sur la réponse) soient subordonnés à la personne et au développement de son autonomie ; que ces instruments soient développés et utilisés dans la mesure où ils favorisent la maîtrise de techniques ou de connaissances propres à donner à l'individu un meilleur contrôle de sa relation avec l'environnement ; que l'école se situe dans une perspective écologique et devienne organique, c'est-à-dire centrée sur les relations et visant à développer un équilibre naturel entre les forces créatrices individuelles et le milieu physique et social."

Ces options définissent une conception de l'école fondée sur la "convergence des moyens pédagogiques mis au point par les écoles mécanistes et personnalistes et centrés d'abord sur la personne ; l'intégration dans les apprentissages des objectifs académiques aux situations significatives pour l'enfant ; la redéfinition du rôle de l'éducateur, des rapports adultes-enfants, enfants-enfants.

Il s'agit de créer des "situations d'apprentissage", c'est-à-dire :

"un ensemble de situations variées ; des expériences à vivre, à analyser, à créer, centrées sur la communication (interactions, multiples, verbales et non verbales) permettant l'analyse du vécu, offrant des choix pour l'individu, le petit groupe ou le grand groupe, desquelles on peut dégager des ressources possibles tant au niveau des méthodes que des techniques."

En référence à ces orientations, un éducateur définit ainsi les objectifs de son travail :

"Je vis actuellement une expérience pédagogique dans une école optionnelle de la Commission scolaire Ste Croix. J'ai la responsabilité d'un groupe d'enfants d'âges multiples (6 à 9 ans). Le multi-âge est pour moi une démarche éducative essentiellement centrée sur l'enfant qui assume avec l'aide d'éducateurs, de parents et d'enfants d'âge différent, ses propres expériences et apprentissages. Nous axons notre travail sur les forces de croissance de la personne, sur les qualités et les ressources de l'être plutôt que sur la transmission d'un savoir culturel et technique, sur le développement de la personnalité plutôt que sur l'acquisition d'un contenu. Nous tentons de soumettre la vie de la classe à la responsabilité du groupe entier (à différents niveaux) : organisation matérielle de la classe, organisation du temps, présentation de toute proposition ou projet susceptible de changer, de modifier la vie du groupe... Nous l'encourageons et l'aidons dans l'élaboration et l'acheminement d'un projet et, à partir de ses intérêts, favorisons l'apprentissage par l'interaction des enfants (exemple : animation d'atelier par un ou des enfants) et souhaitons impliquer les enfants et les adultes (parents, éducateurs, stagiaires, etc...) dans une démarche communautaire d'échanges de ressources.
Nous tentons également de favoriser et de susciter chez les enfants un intérêt pour les disciplines de base (français, mathématiques) en privilégiant les situations où ils sentiront un besoin réel de faire ces apprentissages et en utilisant en priorité des activités non-formelles pour faciliter des apprentissages formels."

Un autre éducateur définit ainsi son rôle :

"La tâche de l'éducateur est d'abord de prendre l'enfant tel qu'il est et de lui faire découvrir ses propres ressources à travers son propre cheminement. En tout cas, c'est ce que j'essaie de faire."

Il est intéressant de remarquer, à travers cette présentation, des éléments significatifs par rapport à l'autogestion : le groupe prend en charge la vie de la classe pour ce qui est de l'organisation matérielle ainsi que de celle du temps et des activités.

Diverses parties prenantes - parents, éducateurs, stagiaires - sont invitées à participer à une démarche "d'échange de ressources". Les pratiques sont justifiées par les options pédagogiques de l'institution.

2.2.2 Le lycée expérimental d'Oslo :

En 1966, trois élèves norvégiens, dont deux exclus du système scolaire, distribuent un tract incitant tous ceux qui veulent collaborer au lancement d'une école nouvelle à les contacter. Le tract, destiné aux élèves et aux maîtres des écoles de second cycle d'Oslo, exprime le souhait d'une nouvelle école de cycle secondaire et précise que :

"Dans cette école, les élèves et les maîtres auront les mêmes droits ... la liberté

1. "Un essai de coopération à l'école Querbès", Revue "L'école coopérative" n° 41 (novembre-décembre 1977) Editions du Ministère de l'éducation du Québec.

d'enseigner ne sera limitée que par les règles des examens du baccalauréat et par les compétences réelles des enseignants. Beaucoup d'élèves se sentent opprimés par les autorités de l'école et sont mécontents. Ils ont le sentiment que des gens âgés et usés leur refusent leurs possibilités d'épanouissement, l'amitié, la liberté, la sexualité, bref, leur jeunesse." Il dénonce un système "où le maître est seul censeur et seul juge, système autoritaire dont découle un rapport maître-élève impersonnel et souvent presque hostile". Il réclame la création d'un établissement où enfants et adultes auront les mêmes droits : "C'est ensemble qu'ils détermineront les règles nécessaires et réprimeront les infractions ; il ne sera pas nécessaire de signaler les absences. Le programme sera établi d'un commun accord par les élèves et les maîtres... Les méthodes d'enseignement et les horaires seront également élaborés de concert/[1]."

Pendant un an et demi, cet appel, lancé par des lycéens, suscite l'intérêt de pédagogues, de lycéens. Un groupe travaille à la mise au point du projet de lycée. Les statuts sont rédigés sur la base de la "démocratie directe".

Le lycée expérimental ouvre en 1967, avec l'autorisation ministérielle. La directrice, Mosse Jorgensen, est désignée par un comité composé en majeure partie d'élèves et d'étudiants.

Le lycée expérimental fonctionne selon des caractéristiques précises :

- pas de présence obligatoire des élèves aux cours.
- pas d'obligation statutaire de notation des élèves.
- les informations venant de l'école sont une affaire entre élèves et parents. Les élèves peuvent demander un relevé de leurs résultats à Noël et au printemps ; les parents le demandent aux élèves.
- Les intéressés ont la possibilité de répartir à leur gré sur les trois années d'études les matières obligatoires et facultatives.
- L'administration du lycée est assurée de façon mixte par les enseignants et les lycéens ; il y a une Assemblée générale et un Conseil exécutif, proposant le directeur d'établissement au Ministère à la suite d'entretiens avec les candidats à ce poste.

Le Conseil est constitué de quatre élèves choisis par leurs condisciples, de trois professeurs choisis par leurs collègues, du directeur de l'école et d'un représentant des parents d'élèves. Il est désigné pour une période de six mois. C'est lui qui propose les questions qui seront débattues en Assemblée générale et qui prend les décisions relatives aux programmes d'études, aux matières nouvelles ou aux expériences. C'est enfin l'instance de proposition pour les postes à pourvoir à l'école. Le Ministère procède aux nominations, comme c'est la règle pour les lycées, mais il ne peut nommer un professeur non agréé par le Conseil. Le Conseil est également responsable de l'admission des nouveaux élèves. Les décisions du Conseil sont discutées en Assemblée générale, si deux de ses membres l'exigent. Cette dernière est l'organe de contrôle de l'école. Elle traite des questions qui intéressent les principes directeurs de l'établissement et le bien de ses membres.

L'Assemblée générale comprend tous les membres de l'école. Elle est présidée par un directoire de cinq membres, élus pour chaque semestre (un enseignant doit nécessairement y figurer). Le Directoire prépare toutes les questions à traiter. L'ordre du jour et les propositions de décisions à prendre sont affichés deux jours scolaires pleins avant la réunion. Les votes se font à bulletins secrets si deux membres de l'Assemblée en expriment le souhait. Les décisions sont prises à la majorité simple.

"Enfin, l'école est ouverte aux parents qui le souhaitent. Des réunions d'information sont organisées à leur intention, mais toujours en présence des élèves concernés : ce sont même eux qui convoquent les parents et les maîtres pour le jour qui convient à la classe."

Le lycée expérimental d'Oslo caractérise bien, semble-t-il, un fonctionnement autogestionnaire en ce sens que les élèves interviennent à propos des décisions concernant la gestion de l'école. Mosse Jorgensen souligne cependant dans son livre qu'il ne suffit pas d'instituer l'autogestion pour que l'école trouve immédiatement son mode de fonctionnement. L'exercice de l'autogestion a contraint éducateurs et élèves à trouver des formes d'organisation nouvelles ; ceux-ci ont recherché la façon de constituer des groupes de travail et d'y travailler.

L'autogestion est l'objet d'un apprentissage :

"On nous a encore reproché de n'avoir pas eu une hypothèse de départ à laquelle référer nos résultats... Qui sait d'avance à quoi mène la liberté ? ... Nous étions persuadés qu'individuellement des enfants à qui l'on ferait confiance développeraient en eux liberté et sens de la responsabilité/[2]."

Actuellement, quatre établissements scolaires scandinaves fonctionnent selon les principes dont il vient d'être fait état, à savoir le lycée expérimental d'Oslo et le lycée de Baerum en Norvège, le lycée de Göteborg en Suède et le lycée libre de Copenhague au Danemark.

Comme le dit G. Mendel, dans sa préface au livre de Mosse Jorgensen, le lycée expérimental d'Oslo pose le problème de l'exercice du pouvoir collectif dans l'institution scolaire. De fait, les deux institutions éducatives désignées ci-dessus, présentent des modes différents d'exercice du pouvoir collectif dans l'école ; le lycée expérimental fait l'expérience d'une autogestion où les lycéens participent directement à la gestion de l'école , sur un pied d'égalité avec les enseignants, alors que l'école Querbès permet l'intervention des élèves sur la vie de la classe.

1. Voir "Un lycée aux lycéens" de Mosse Jorgensen - Editions du Cerf (1975), p. 29-30.
2. Jorgensen, M., op. cit. p. 109.

Dans les deux cas, les formes d'exercice du pouvoir des élèves dépendent d'une certaine conception de l'établissement scolaire. Elles sont également fonction des contraintes auxquelles se trouve astreint chaque établissement. Le lycée expérimental d'Oslo, par exemple, n'avait pas reçu du Ministère l'autorisation de procéder à des expériences en matière de programmes.

Au terme de cette enquête sur l'autogestion dans le domaine éducatif, une première constatation s'impose : l'autogestion a été analysée à travers des courants ou des expériences qui ne posaient son problème que de façon indirecte.

L'autogestion ne présente pas actuellement un ensemble cohérent de réalisations éducatives. La Yougoslavie constitue un cas spécifique où l'autogestion en matière d'éducation est une option nationale.

L'autogestion en tant que telle n'est pas une pratique généralisée dont il est possible de dégager une problématique commune. En revanche, elle est partie intégrante de la réflexion actuelle sur l'éducation. A ce point de vue, le rapport qu'a présenté l'Unesco en 1975 sous le titre "L'éducation en devenir", qui donne le point de vue de personnalités connues sur les différents aspects du problème éducatif dans le monde, nous semble significatif. L'autogestion est présente dans les préoccupations en matière d'éducation : ce rapport souligne la nécessité de trouver un nouveau mode d'organisation et de fonctionnement de l'école.

Voici comment Marcel Hicter y expose un des changements nécessaires à réaliser à court ou à moyen terme sur le système de l'enseignement :

> "Tout le problème est donc de faire des étudiants des adultes précoces et de faire des adultes des étudiants permanents ... il faut surtout adultiser les jeunes par une prise de conscience de leurs responsabilités de gestion communautaire ... je répète ici que la démocratisation des études passe par la nécessaire formation parallèle des parents. Il résulte que l'école doit être aussi l'affaire des parents, j'entends l'école de leurs enfants, et qu'il va falloir trouver des modes de gestion participative regroupant des enseignants, des étudiants et les parents/[1]."

L'autogestion est présente en filigrane dans ce mode de gestion souhaitable de l'école. Elle caractériserait un mode de fonctionnement où enseignants, étudiants et parents pourraient intervenir à propos des différents aspects de la vie de l'école.

Une autre préoccupation du même rapport concerne l'apprentissage de l'autonomie. L'éducation permanente implique que chaque individu reçoit les moyens "de devenir autonome c'est-à-dire capable de se situer dans son environnement et de l'influencer"... L'éducation scolaire doit conduire à l'autonomie.

L'acquisition d'une autonomie par rapport au savoir est aussi l'apprentissage de l'autogestion. L'autogestion va dans le sens d'une prise en charge de l'institution éducative par les intéressés non seulement sur le plan du fonctionnement, mais aussi sur celui des processus éducatifs.

Par ailleurs, un autre élément vaut d'être souligné : la difficulté même de réalisation de l'autogestion réside dans le fait que si cette dernière peut être un postulat de départ de l'institution, elle constitue en même temps une réalisation progressive.

Il ressort des expériences dont il a été fait état dans la présente analyse qu'il ne suffit pas de décréter l'autogestion pour aboutir du même coup au fonctionnement idéal.

L'autogestion contraint à innover, à rechercher des modes d'organisation et d'apprentissage nouveaux. Elle conduit à prendre des options sur l'institution pour ce qui est du mode de gestion de l'établissement du budget et de l'utilisation des ressources, de la nomination des enseignants de la définition des programmes, du choix et de l'organisation des activités, de la répartition des élèves par groupe, de la relation enseignant-élève, etc.

Nous verrons concrètement, à travers les études de cas qui font l'objet de la deuxième partie de cet ouvrage, les options prises sur ces points par des institutions éducatives se plaçant dans une perspective d'autogestion.

Pour conclure, il peut être utile de dégager et de regrouper quelques principes de base qui peuvent paraître évidents, mais qu'il n'est pas moins bon de garder présents à l'esprit :

- l'autogestion dans le domaine éducatif a trait à des réalités fondamentalement différentes selon les institutions éducatives concernées, le contexte, les niveaux d'application et les implications qui résultent de sa pratique.
- la mise en place d'une autogestion dans le domaine éducatif semble indissolublement liée à la transformation des relations de pouvoir et de communication dans les autres secteurs de la vie sociale. L'autogestion dans le domaine éducatif est directement fonction de celle de la vie quotidienne, professionnelle et non professionnelle.
- l'autogestion requiert de l'originalité et une spécificité quant à sa mise en œuvre, aussi bien au sein d'une institution éducative qu'ailleurs. La possibilité pour un groupe de déterminer ses objectifs, son mode de relation, de travail, de décision implique le droit à la différence.

1. "L'éducation en devenir" ; Les Presses de l'Unesco, 1975, p. 179-181.

C. Études de cas

I. ORIENTATIONS GENERALES

Le tableau de la page 26 présente de façon très schématique les grandes orientations des expériences autogestionnaires/[1]. On y relève, par exemple, des éléments de comparaison concernant :

La nature de l'institution éducative :

On remarque que ces expériences autogestionnaires ont concerné ou concernent des écoles intégrées dans le réseau public d'enseignement, à savoir une école élémentaire (Canada), un lycée, une école technique et un institut universitaire (Norvège) ; l'autogestion péruvienne concerne toutes les ressources éducatives - en termes d'institutions et de moyens - d'une zone géographique et humaine. La Yougoslavie présente des fonctionnements autogestionnaires dans des institutions de niveaux élémentaire, secondaire et universitaire.

Il est intéressant de noter qu'aucun cas présenté ne se situe en marge du système officiel d'enseignement.

L'origine de l'expérience :

Des enseignants sont à l'origine de l'expérience pour l'école Jonathan au Québec et pour l'école technique norvégienne, alors que, pour l'Institut de recherche en éducation d'Oslo, la responsabilité en incombe à la fois à un professeur et à un groupe d'élèves. L'initiative pour le lycée d'Oslo a été le fait d'une instance nationale de l'éducation ; quant à l'expérience péruvienne, elle a reçu l'appui d'une équipe de recherche.

En Yougoslavie, l'initiative ne peut être attribuée à un individu ou à une institution puisque l'autogestion est un objectif politique de la République.

Les points d'appui :

Il est intéressant de noter que les expériences yougoslave et péruvienne s'inscrivent dans le cadre d'une réforme globale du système éducatif. La plupart des expériences dont il est fait état répondent à des préoccupations présentes chez les responsables de l'éducation.

Les objectifs :

Mis à part le cas yougoslave, il semble que l'autogestion n'a pas été un objectif premier. L'autogestion est plutôt une conséquence d'objectifs d'apprentissage.

Les niveaux d'application :

L'autogestion concerne une classe (l'école technique norvégienne), une communauté éducative : parents, enfants, enseignants (l'école Jonathan au Québec), une communauté d'habitants (au Pérou), un groupe d'étudiants et d'enseignants (Institut de recherche en éducation d'Oslo).

L'intervention des élèves quant aux objectifs de l'enseignement existe à l'école Jonathan, à l'institut de recherche en éducation d'Oslo et dans la communauté péruvienne. Elle porte plutôt sur l'organisation des activités dans les établissements norvégiens.

Les implications financières :

Elles n'ont pas été précisées pour chaque expérience. Elles ne paraissent pas représenter un obstacle majeur au fonctionnement de l'autogestion. Cependant, pour l'Institut de recherche en éducation d'Oslo, on a insisté sur les implications financières d'une telle expérience.

L'évaluation :

Chaque expérience s'est trouvée confrontée à la nécessité de s'évaluer. De manière générale, les évaluations ont été faites par les parties prenantes des expériences relatées et non pas par un organe extérieur.

1. Nous avons pris le parti de rappeler dans ce tableau les grandes orientations du système yougoslave à partir de la présentation faite par Stevan Bezdanov, dans "L'éducation en devenir", p. 290-296, Unesco (1975). Cette présentation globale nous a semblé importante pour comprendre les études de cas yougoslaves présentées ci-après.

	Ecole-Recherche Jonathan (Canada)	Communauté de San Agustin de Huayopampa (Pérou)	Lycée à Oslo (Norvège)
Nature de l'institution éducative	- école intégrée au réseau public d'enseignement. - niveau élémentaire. - alternative au sein du système public pour parents et éducateurs qui le souhaitent	- communauté de paysans dans la zone côtière du Pérou.	- école intégrée au réseau public d'enseignement. - niveau secondaire.
Origine de l'expérience	- deux éducateurs	- équipe d'études en planification. - réforme du système éducatif péruvien.	- commission ministérielle pour le développement de l'éducation.
Points d'appui	- projet rédigé par les concepteurs, soumis aux autorités locales et provinciales et accepté par elles. - le projet répond aux préoccupations des responsables du Ministère de l'éducation - l'accent prioritaire mis sur la recherche, est considéré comme positif.	- communauté fonctionnant traditionnellement de façon autonome. - certains terrains sont exploités collectivement. - la communauté se gère elle-même (assemblée communale, conseil exécutif).	- appui du directeur et du corps enseignant d'un lycée pour répondre aux propositions de la commission.
Objectifs visés	- projet éducatif avec pour objectif premier : faire de l'enfant le premier responsable de ses apprentissages. - le processus autogestionnaire est une conséquence de l'objectif premier.	- améliorer le fonctionnement du noyau éducatif communal créé dans le cadre de la réforme du système éducatif péruvien.	- expérimenter des nouvelles formes d'organisation du travail quotidien à l'école.
Niveaux d'application	- l'enfant à 5 ans autodétermine son cheminement éducatif (présence à l'école, programme d'activités). - la communauté tripartite enfants/éducateurs/parents autogère l'école.	- la population participe au diagnostic situationnel (objectifs, programmes, contenus d'enseignement). - une unité administrative au niveau local programme toutes les ressources éducatives	- un groupe de travail composé d'enseignants et d'élèves fait des suggestions quant à l'organisation des contenus d'enseignement. - une heure par jour est à la disposition des élèves et des enseignants pour la mise au point de l'expérience.
Implications financières	- le comité de gestion de l'école administre de façon autonome les fonds affectés. - l'autogestion est compatible avec les normes financières actuelles du Ministère de l'éducation.	- la communauté de paysans doit assurer l'appui logistique du projet.	
Evaluation	- les responsables exigent que le projet soit évalué en fonction de ses propres objectifs. - les apprentissages acquis à l'école ne peuvent être évalués à l'aide des instruments habituels d'évaluation.	- le projet est dans sa phase expérimentale. - la réalisation du diagnostic situationnel a été facilitée par l'organisation structurée de la communauté de paysans.	- l'objectif principal, à savoir la réorganisation de l'emploi du temps quotidien, n'a pas été atteint. - meilleure coordination entre les professeurs enseignant les mêmes matières.

	Une école technique (Norvège)	Institut de recherche en éducation à Oslo (Norvège)	Les institutions éducatives en Yougoslavie
Nature de l'institution éducative	- école technique secondaire dans une région industrialisée.	- alternative à l'Institut de recherche en éducation. - niveau universitaire.	- l'autogestion concerne l'ensemble du système éducatif. C'est une pratique s'inscrivant dans un projet de développement. - la République de Yougoslavie a pour objectif de développer une société socialiste autogestionnaire.
Origine de l'expérience	- le corps enseignant.	- un groupe d'étudiants avec un professeur de l'Institut.	- en 1975, sont créées les "communautés autogestionnaires d'intérêts" où les travailleurs du secteur de l'éducation, les travailleurs du secteur de l'économie, les élèves et/ou les étudiants s'associent pour gérer une institution éducative sans l'intermédiaire de l'Etat.
Points d'appui	- relation privilégiée avec le milieu industriel. Dans le domaine électronique, un contrat est passé avec des entreprises locales : utilisation des équipements industriels par l'école, mise à disposition d'un enseignant pour superviser la réalisation des équipements.	- projet d'un cursus d'études alternatif poursuivi par un groupe actif à l'Institut et soutenu extérieurement dans le milieu enseignant.	- le développement de l'autogestion dans le système éducatif est lié à celui, tant des communautés autogestionnaires dans le domaine éducatif, que des organisations de travail associées dans les différents secteurs économiques.
Objectifs visés	- assurer en 3e année d'électronique industrielle des processus autogestionnaires. Les objectifs techniques sont définis entre l'école et les représentants de l'industrie locale.	- les objectifs sont définis par les intéressés eux-mêmes ; changement par rapport à la pratique de l'Institut dans : - le contenu : approche interdisciplinaire centré sur la pratique - les méthodes : groupe de travail - l'évaluation.	
Niveaux d'application	- les élèves et les enseignants organisent eux-mêmes le contenu et le déroulement des activités éducatives autour d'un projet commun. - l'enseignant est "une personne ressource" à laquelle les élèves font appel.	- le groupe est l'unité de travail de base. - le Comité représentatif est une instance collective. - l'évaluation est faite en cours d'année par les étudiants eux-mêmes.	- le conseil de la communauté d'éducation composée de représentants des établissements d'enseignement, des élèves, des parents, des membres des syndicats et des autorités locales ; en tant qu'organe, il assure la programmation du système éducatif (création d'établissement, financement, plans d'études...). - les parents et autres citoyens, le personnel des établissements d'enseignement, les élèves et les étudiants participent aux prises de décisions concernant chaque établissement grâce à des organes autogestionnaires.
Implications financières	- le groupe d'élèves organise de façon autonome son mode de travail et ses activités.	- l'équipe permanente d'enseignants est insuffisante. - un minimum de ressources financières et humaines est indispensable pour la poursuite de l'expérience.	- les ressources des institutions éducatives sont fixées en accord avec les organisations de travail concernées.
Evaluation	- évaluation interne : tests écrits et oraux habituels. - évaluation de l'extérieur : les élèves ont tous trouvé un travail après l'école. Les employeurs s'estiment satisfaits.	- le système d'évaluation a cristallisé toutes les oppositions. - l'évaluation est continue à travers les groupes de base. - une évaluation globale n'a cependant pas encore été réalisée.	

II. PRESENTATION DES CAS

A. L'ECOLE JONATHAN A SAINT-LAURENT (QUEBEC, CANADA)

1. Les caractéristiques de l'institution éducative :

- école intégrée au réseau public d'enseignement,
- "alternative" accessible aux parents.

C'est une école élémentaire publique, relevant d'une commission scolaire locale, subventionnée par l'Etat.

C'est une école "optionnelle" à laquelle parents et éducateurs choisissent de participer.

L'école a 3 ans d'existence. Elle compte 80 enfants et 4 éducateurs.

2. Les objectifs fondamentaux des concepteurs du projet

- des objectifs fondamentaux, définis par les concepteurs, qui peuvent paraître peu novateurs ; ils s'insèrent dans le cadre des objectifs officiels poursuivis par le Ministère de l'éducation au Québec ;
- les concepteurs du projet ont cherché non pas à transformer l'école actuelle pour la réorienter vers ces objectifs, mais à découvrir à quelle école on aboutit si on recherche d'abord le développement intégral de l'enfant.

Les objectifs fondamentaux sont les suivants :

1. Instaurer au sein du système public une école optionnelle ou alternative ; étudier les stratégies d'innovation en école élémentaire.
2. Développer un nouveau modèle éducatif essentiellement et exclusivement centré sur le développement intégral de l'enfant ; l'enfant est "l'unique guide pédagogique de l'éducateur".
3. Créer une école qui soit une entreprise communautaire. En conséquence, cette école est définie, gérée, évaluée par la communauté tripartite enfant/éducateurs/parents.

C'est une école de recherche-action où on observe, décrit et analyse ce qui est vécu et appris par chacun. Ce qui est vécu est activité et objet de recherche.

- L'instauration d'une école alternative illustre une recommandation visant à rendre le système scolaire québécois ouvert et pluraliste.

Il s'agit aussi de procéder à une transformation du système à partir d'un projet limité.

- Les objectifs 2 et 3 se réfèrent au principe énoncé par la loi de 1964 en matière d'éducation : "Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité".

Par ailleurs, une autre déclaration officielle du Ministère de l'éducation incite à redonner à l'institution scolaire sa signification d'"entreprise communautaire".

3. Les caractéristiques du projet

Le projet Jonathan n'est pas au premier chef un projet d'autogestion. C'est essentiellement un "projet éducatif" dont l'objectif global et prioritaire est le suivant : "Faire de l'enfant le premier responsable de ses apprentissages". A partir de cet objectif global, l'école a un fonctionnement autogestionnaire.

L'école Jonathan veut être :

Un nouveau modèle éducatif

C'est "l'application du concept d'éducation permanente à des enfants de niveau élémentaire".

Les conséquences sont les suivantes :

- l'école Jonathan choisit l'enfant plutôt que la société. Elle répond aux besoins actuels et immédiats de l'enfant ;
- elle développe l'enfant plutôt qu'elle ne le prépare à l'école secondaire et au monde du travail ;
- elle est centrée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, c'est-à-dire que le rôle de l'éducateur est de "créer un environnement éducatif visant à stimuler l'ensemble des apprentissages et un milieu aidant l'enfant à faire les apprentissages correspondant à ses intérêts et à ses besoins" ;
- elle choisit comme guide l'enfant plutôt que les professeurs ; l'enfant est le premier responsable de son apprentissage.

> "... Les enfants viendront dans cette école pour continuer leur apprentissage commencé à la maison ou dans d'autres écoles. Les éducateurs seront là pour les assister dans leurs choix et chercher avec eux les moyens à utiliser pour mener à bien cet apprentissage. L'enseignement ne sera donc pas l'instrument principal utilisé par les adultes pour aider l'enfant dans son cheminement.
> Une école libre, sans programme, sans horaire, sans enseignement s'entend donc dans le sens où les "s'éduquants", adultes et enfants, déterminent le choix de leurs activités éducatives à partir des intérêts et des besoins de chacun, en gardant l'entière liberté par rapport à leur mode, leur style et leur rythme d'apprentissage.
> En conséquence, on verra des enfants travailler individuellement, à l'intérieur d'un plus grand nombre de petits groupes. Les critères de regroupement s'établiront en fonction des intérêts de travail et on verra probablement peu de groupes fixes et artificiels au sens traditionnel du terme. Tout groupe de travail sera ouvert et souple, permettant ainsi à des enfants de se retirer ou à d'autres de s'y ajouter à n'importe quel moment..."[1]

Un laboratoire de recherche

C'est la dimension recherche qui a permis une autonomie du projet au niveau pédagogique et administratif.

Cette recherche porte sur 4 thèmes :

1. Extrait du projet tel qu'il a été soumis aux autorités locales et provinciales.

- le développement "intégral" de l'enfant, non pas seulement en termes de connaissance ;
- le nouveau rôle de l'éducateur : l'éducateur doit chercher quelle aide il peut apporter à l'enfant ;
- le nouveau rôle des parents qui constituent avec les enfants et les éducateurs une collectivité ;
- les stratégies d'innovation et d'instauration d'écoles alternatives.

"... Comme il s'agit essentiellement d'une recherche-action, la première phase de l'opération consiste à mettre sur pied cette expérience éducative particulière. Les enfants y apprendront non seulement à préciser leurs objectifs d'apprentissage, mais aussi à élaborer les démarches nécessaires, à acquérir des méthodes de travail (individuel et collectif) et à utiliser les ressources humaines et physiques de l'école et de leur milieu..."

4. Acceptation du projet

- deux éducateurs sont à l'origine du projet Johathan ;
- projet rédigé par les concepteurs, soumis aux autorités locales et provinciales, et accepté par elles. Le projet n'a pas eu à subir d'ajustements pour être accepté ;
- stratégie dite "artisanale".

Les concepteurs

Les deux concepteurs du projet ont une expérience pédagogique qui les rend crédibles auprès des administrateurs locaux et provinciaux. De plus, une mission dans différents pays leur donne l'occasion d'étudier l'innovation dans l'éducation élémentaire.

Le projet

Un projet est soumis à la Commission scolaire locale. Une subvention de recherche est obtenue de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du Ministère de l'éducation.

Le système scolaire est administré par un organisme central - le Ministère de l'éducation - par des organismes intermédiaires - les commissions scolaires - et par des organismes locaux - les établissements d'enseignement.

L'école doit donc s'intégrer à un "système scolaire public, fortement centralisé et technocratique".

Par ailleurs, il existe au Québec d'autres expériences de "pédagogie et gestion participatives".

Stratégie d'innovation

Il s'agit de rendre acceptable le projet d'école "alternative". Pour ce faire, une double stratégie a été utilisée par les concepteurs du projet :
- exploiter les contradictions internes du système scolaire,
- intéresser à ce projet au niveau provincial autant qu'au niveau local.

Les contradictions internes

Le but poursuivi officiellement par le Ministère est de respecter la progression individuelle de chaque enfant. Or, le maintien des examens et des tests ainsi que les répartitions de temps imposées entre les différentes disciplines contredisent ce principe.

Le projet est parrainé au niveau provincial et local

- les premières démarches sont faites au niveau provincial où un accord de principe est obtenu. Le projet d'école apporte une réponse aux questions que se posent à ce moment-là les responsables du Ministère ;
- au niveau local, la Commission scolaire accepte le projet ; un des concepteurs fait partie de la Commission.

C'est en partie l'accent prioritaire mis sur la recherche qui favorise l'acceptation du projet.

5. Les processus autogestionnaires

- L'enfant, dès l'âge de 5 ans, autodétermine dans une certaine mesure son cheminement éducatif.
- La communauté tripartite enfants/éducateurs/parents autogère l'école pour en faire une entreprise communautaire.

L'autogestion, en termes de pouvoir collectif des parents et des éducateurs, est une des conditions découlant de l'objectif prioritaire : donner à l'enfant la responsabilité de ses apprentissages. L'autogestion a une valeur éducative autant pour les enfants que pour les éducateurs et les parents.

Niveaux d'application

Autogestion au niveau de l'enfant et du groupe d'enfants

L'autonomie est objet d'apprentissage : c'est par l'exercice quotidien de l'autonomie que l'enfant apprend à être autonome.

(a) Chaque enfant détermine au jour le jour son propre programme d'activités.
Chaque enfant décide de venir ou non à l'école.

(b) Chaque groupe de base (20 enfants des deux sexes de 5 à 12 ans) décide :
- de l'organisation matérielle de son local,
- des règles et des mécanismes de gestion du groupe,
- de l'affectation du budget dont dispose le groupe (pour l'achat de matériel ou d'équipement didactique et pour les sorties et activités collectives).
Chaque groupe a géré, en 1976, un budget de 900 dollars. Aucune autre école ne fait participer directement des enfants de niveau élémentaire à la gestion des sommes affectées aux projets de sortie et à l'achat de matériel didactique.

(c) Obligations de l'enfant :
- la décision finale d'affectation à tel ou tel groupe de base n'est pas prise par l'enfant ;
- il est tenu de participer aux réunions de sous-groupe ;
- il est tenu d'établir son horaire personnel et de le noter par écrit ;
- il ne peut s'inscrire à plus de 2 ou 3 ateliers intergroupes ;
- lorsqu'il s'inscrit à un atelier, il doit s'engager

à y participer un certain nombre de fois (5 à 10 fois).

Autogestion au niveau des éducateurs

- Les éducateurs n'ont pas à respecter des programmes et des périodes d'enseignement préétablis ;
- ils respectent le calendrier scolaire, l'horaire hebdomadaire global en vigueur dans toutes les écoles ;
- ils répartissent entre eux les tâches à assumer au niveau de toute l'école ; ils élisent celui d'entre eux qui siégera au Comité de gestion de l'école ;
- ils déterminent eux-mêmes leur programme de perfectionnement ;
- dans leur travail quotidien, ils organisent à leur façon leurs diverses activités et leur horaire personnel ; ils peuvent avoir la responsabilité de divers ateliers ou projets d'activités. Ils interviennent en tant que membres du groupe ayant droit de parole et droit de vote.

Autogestion au niveau des parents

- Ils participent régulièrement à la vie de l'école (2 heures par semaine). Cette participation peut revêtir l'une des formes suivantes :
  - soutien ou aide technique à des activités,
  - coéducation dans un groupe de base,
  - responsabilité d'un projet éducatif avec un groupe d'enfants ;
- ils peuvent s'inscrire à des activités d'éducation permanente ;
- ils participent à la gestion pédagogique et administrative de l'école.

Structure de gestion de l'école

La Communauté Jonathan s'est donné des structures de gestion suffisamment souples pour s'adapter à l'évolution du projet. L'autogestion n'est pas explicitement visée comme telle, mais l'objectif prioritaire est de réaliser une "entreprise communautaire capable de s'autodéterminer, de s'adapter à son évolution et de rester libre vis-à-vis de son propre projet".
- Un premier organigramme de l'école précise la fonction d'un Comité de gestion qui :
  - établit les politiques, les règlements et les objectifs opérationnels de l'école,
  - administre le budget,
  - évalue les opérations ;
- La deuxième année de fonctionnement de l'école donne l'occasion d'un travail de toute la collectivité portant sur l'organisation de l'école. Le schéma de fonctionnement est adopté selon l'organigramme ci-après (voir page 31).

Schéma fonctionnel de l'Ecole Jonathan

Notes explicatives

Comité de gestion

Composition

- 3 parents élus par l'Assemblée générale de parents ;
- 1 éducateur élu par le Comité des éducateurs
- 1 cadre délégué par la Commission scolaire Ste-Croix, ou son suppléant.

N. B. : La secrétaire de l'école assiste aux réunions du Comité de gestion, étant donné qu'une très grande partie de son travail découle des décisions prises par la gestion.

Structure : les membres doivent nommer :

- un(e) président(e)
- un(e) secrétaire
- un(e) trésorier(ère)

Le Comité de gestion recueille tous les commentaires et traite toutes les questions qui normalement sont du ressort de la direction d'une école.

Mandat :

- il est responsable devant la Commission scolaire et la Communauté Jonathan ;
- il a un pouvoir de décision ;
- il adopte les politiques de l'école,
  les règlements,
  les objectifs opérationnels ;
- il consulte directement la Communauté Jonathan sur toute question pertinente, par les moyens qu'il juge à propos ;
- il peut former tout comité nécessaire au bon fonctionnement de l'école ;
- il administre le budget.

Durée du mandat :

La durée du mandat des membres du Comité de gestion est d'un an avec possibilité de renouvellement.
Dans le cas des représentants des parents, chaque année un des trois est élu parmi les membres qui siègent déjà au Comité de gestion et les deux autres sont choisis parmi les parents de l'assemblée générale.

Comité des éducateurs

Mandat :

- élit un délégué au Comité de gestion,
- délègue un représentant à la régie de la participation,
- délègue un représentant au CPJ.

Assemblée générale de parents

Mandat :

- élit trois (3) parents au Comité de gestion,
- élit cinq (5) parents à la régie de la participation.

Régie de la participation

Composition :

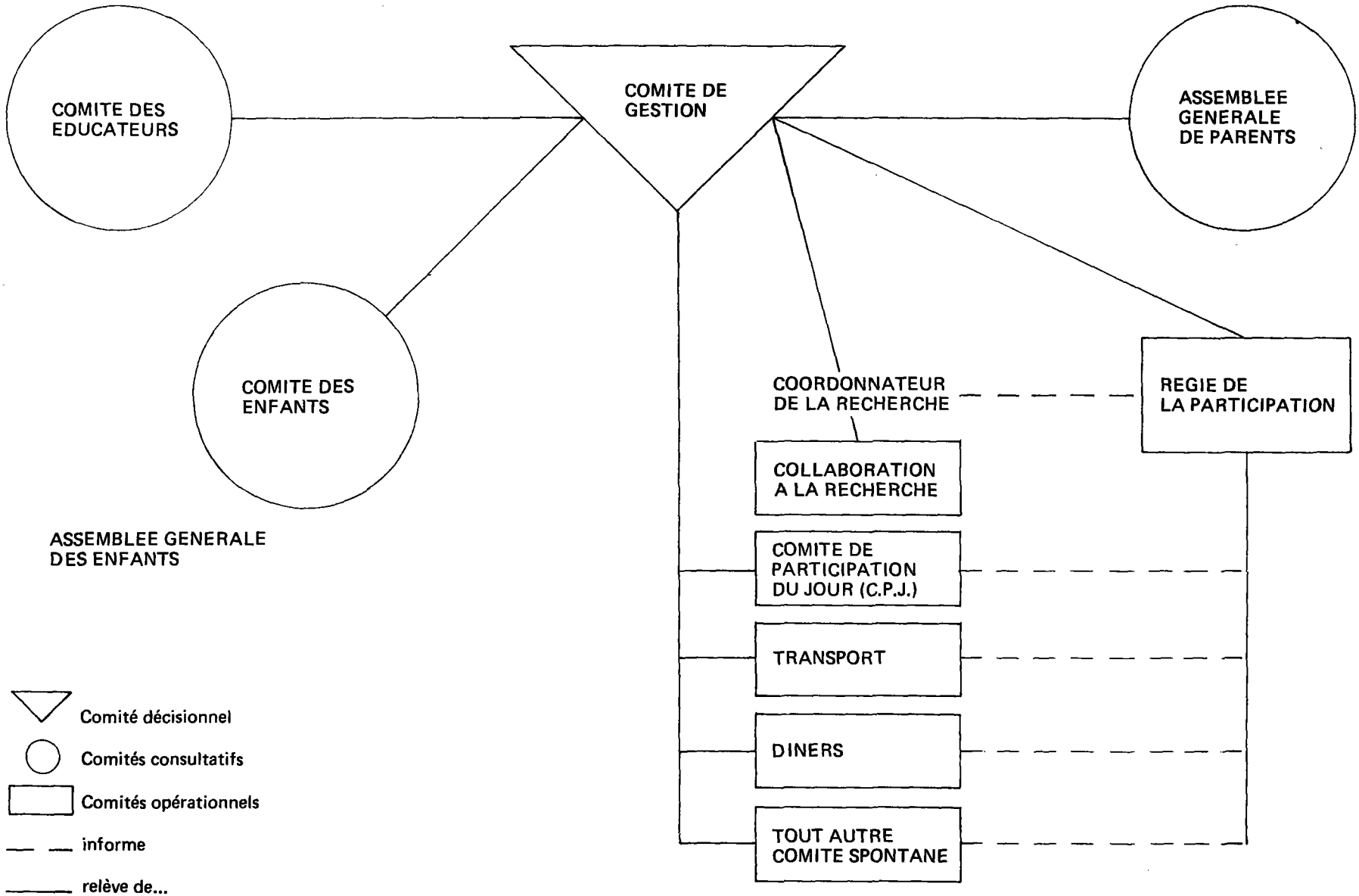
- 5 parents (les personnes proposées sont élues par l'assemblée générale de parents) ;
- 1 éducateur délégué par le comité des éducateurs.

Mandat :

- anime
- stimule
- coordonne
- informe

SCHEMA FONCTIONNEL DE L'ECOLE JONATHAN POUR L'ANNEE 1976-77

COMMISSION SCOLAIRE STE-CROIX



- sollicite
- nomme un agent chargé de la liaison avec le Comité de parents de la Commission scolaire.

N. B. : Ce comité n'a rien à voir avec l'existence des comités spontanés ni avec leurs activités.

Une personne de la régie de la participation assiste régulièrement aux réunions de la gestion afin de lui apporter l'information requise.

Comités opérationnels (Recherche, transport, dîners...)

A. Comité de collaboration à la recherche :

Composition : les personnes intéressées posent elles-mêmes leur candidature.

Mandat : travailler sous l'autorité du coordonnateur de la recherche.

B. Comité de participation du jour (CPJ)

Composition : 5 parents (les personnes intéressées posent elles-mêmes leur candidature et sont nommées ultérieurement par le Comité de gestion) ; 1 éducateur délégué par le Comité des éducateurs.

Mandat : coordonner le travail des participants durant la journée.

C. Comités des transports et des dîners :

Composition : les personnes souhaitant participer à ces comités posent elles-mêmes leur candidature et sont nommées ultérieurement par le Comité de gestion.

Mandat : assurer l'organisation de ces différents services.

D. Autres comités opérationnels possibles :

Composition : les personnes souhaitant participer à de tels comités posent elles-mêmes leur candidature et sont nommées ultérieurement par le Comité de gestion.

Tout autre comité spontané (par exemple, groupe du secondaire, groupe d'étude des objectifs pédagogiques, groupe de réflexion à propos d'une situation particulière, groupe de fabrication de matériel pédagogique, etc.)
- est rattaché à la régie de la participation sur le plan de l'information ;
- intervient dans la gestion
  quand les enfants sont impliqués
  quand il y a des incidences budgétaires.

N. B. : Le groupe spontané devra proposer au Comité de gestion s'il doit ou non lui être rattaché.

De son côté, le Comité de gestion décide, tout au long de l'année, des comités qui lui seront effectivement rattachés.

Assemblée générale de parents du 16 juin 1976 — Comité de gestion de l'école Jonathan

Les types de problèmes à propos desquels intervient le Comité sont très variés :
- définition du bénévolat,
- cours de catéchèse,
- participation à des ateliers d'anglais,
- financement des projets et des sorties,
- gestion des ressources humaines,
- formation du comité de sélection des enfants,
- présence des enfants de 5 ans l'après-midi,
- changement d'école en cours d'année,
- publicité relative à l'école,
- gestion financière,
- organisation pédagogique,
- etc.

Financement

L'école reçoit :
- une subvention du Ministère de l'éducation pour la rémunération d'un éducateur, d'une secrétaire, du coordonnateur de la recherche et de divers consultants ;
- des fonds de la Commission scolaire pour l'entretien des bâtiments, pour les salaires et pour son budget de fonctionnement ;
- des contributions des parents pour l'achat de matériel didactique, les projets et sorties.

Le Comité de gestion administre ces sommes de façon autonome. Les fonds alloués par la Commission scolaire sont affectées de façon globale et l'école peut en disposer à sa guise. Cette procédure est unique. Dans les autres écoles, le budget est centralisé au niveau de la Commission scolaire ou la ventilation entre les divers postes budgétaires est soumise à autorisation.

6. Evaluation de l'expérience en fonction de ses propres objectifs

Le coût : le coût de l'expérience Jonathan et des autres expériences ayant lieu au Québec permet de dire que l'implantation de nouveaux modèles éducatifs est possible dans le cadre des normes financières actuelles.

Les difficultés :

- on attend souvent de l'école qu'elle atteigne ses propres objectifs, mais aussi ceux du système régulier,
- il se produit des conflits au niveau des parents,
- les exigences de la tâche d'éducateur à l'école Jonathan sont grandes,
- la gestion de l'école est difficile,
- les relations entre la Communauté Jonathan et les organismes de tutelle sont, elles aussi, objet d'apprentissage.

Remarques préliminaires

- L'évaluation de l'expérience a été faite collectivement par les concepteurs du projet avec les autres personnes travaillant à l'école : éducateurs et membres du Comité de gestion.

Cette analyse a suscité des démarches auprès de la Commission scolaire, institution dont relève l'école Jonathan, dans le but de préciser les pouvoirs et responsabilités réciproques, ou de clarifier l'évaluation faite.
- Par ailleurs, l'évaluation de l'expérience est un processus continu puisque l'école est bien un

laboratoire de recherche où action et recherche sont menées simultanément.

Le coût :

L'autogestion est possible dans le cadre des normes financières actuelles du Ministère de l'éducation.
- D'autres expériences éducatives ont lieu actuellement au Canada. Elles ne disposent d'aucun budget spécial.
- La subvention de recherche de l'école Jonathan se justifie du fait des conditions spéciales d'encadrement des élèves : le ratio maître/élèves est de 1/20 ; il est de 1/26 dans les autres écoles. Les groupes d'élèves sont constitués d'enfants de 5 à 12 ans et y sont intégrés des enfants considérés comme inadaptés. Le ratio d'encadrement pour ces enfants peut être de 1/12 à 1/6.

Les difficultés :

Les responsables du projet Jonathan ont exigé une autonomie absolue en matière d'évaluation. Ils refusent le système uniforme d'évaluation imposé par la Commission scolaire ou le Ministère et exigent que le projet soit évalué en fonction de ses propres objectifs.
- L'école Jonathan n'a pas pour objectif de préparer les enfants aux études secondaires. Par ailleurs, elle se refuse à imposer à l'enfant des programmes d'études préfabriqués par les adultes. La tendance permanente des personnes extérieures est pourtant de penser que l'école Jonathan doit atteindre non seulement ses propres objectifs, mais aussi ceux du système régulier, c'est-à-dire garantir les contenus d'apprentissage que dispensent les autres écoles.
- Les apprentissages acquis à l'école Jonathan ne peuvent être évalués à l'aide des instruments habituels d'évaluation. Ils se font à des rythmes et selon des processus très différents, même si les enfants apprennent effectivement à lire, à écrire et à compter.
- Le projet Jonathan incite à réviser le concept même d'évaluation : les tests utilisés habituellement dans les écoles répondent à un souci de classement et de sélection plutôt que de diagnostic pédagogique.
- La cohérence idéologique par rapport au projet n'est pas acquise au départ. Des désaccords se sont créés, parmi les parents, reflétant des divergences de conceptions de la pédagogie ou de l'école. Certains ont proposé des approches pédagogiques incompatibles avec le projet initial. Le projet, jusqu'à présent, a gardé sa cohérence par rapport au projet initial, mais on ne sait pas quels seront, dans l'avenir, les mécanismes qui assureront le maintien des objectifs initiaux du projet de recherche.
- L'activité quotidienne d'éducateur à l'école Jonathan demande un investissement considérable en temps et en énergie personnelle. Cette activité quotidienne est une activité de "recherche, exploration, tâtonnement" qui doit être faite en équipe.
- Les parents sont très demandeurs d'échanges avec les éducateurs et de conseils.
- Le suivi des relations avec l'extérieur est une tâche importante pour le maintien du projet, qui demande elle aussi du temps et de l'énergie.

Une gestion interne structurée est importante dans le cas de l'école Jonathan. Le Comité de gestion constitue une instance de direction. En même temps, il assume la gestion pédagogique et financière de l'école. Mais il ne siège qu'à temps partiel. Ses membres assurent d'autres fonctions dans l'école. Ce n'est pas un mécanisme efficace de gestion. Il reste à trouver de nouvelles façons d'assumer une "application collective des décisions dans la vie de l'école". Le danger est que le Comité de gestion devienne un pouvoir central coupé de la base ou que la gestion de l'école soit le fait des éducateurs seulement.

"On peut déléguer des pouvoirs mais non des responsabilités".

Pour la collectivité Jonathan, la direction et la gestion de l'école sont la responsabilité de la collectivité, le titulaire responsable assurant le rôle d'agent de liaison entre l'école et la Commission scolaire.

Certaines difficultés dans les rapports entre l'instance supérieure et l'école ont montré que la représentativité du Comité de gestion comme instance collective de direction n'était pas reconnue totalement.

Ces ambiguïtés ont donné lieu à une mise au point réciproque et à l'admission par la Commission scolaire du principe de la prise de décision collégiale.

7. Généralisation de l'expérience

L'institution de l'autogestion dans le système éducatif : des stratégies de changement sont possibles.

Pour les concepteurs du projet, l'école Jonathan ne veut pas être une école modèle ; c'est une entreprise communautaire, elle est donc spécifique à la communauté même qui l'élabore. Il est cependant possible d'en tirer des enseignements quant aux stratégies de changement en éducation.

Il semble que trois stratégies soient possibles et complémentaires :
- le changement doit être un choix personnel de chaque éducateur, parent ou adulte. "La première stratégie de changement en éducation consiste à cesser immédiatement de faire des choses auxquelles on ne croit pas."
- Les éducateurs et les parents partageant les mêmes conceptions pédagogiques devraient se regrouper pour constituer des écoles communautaires. "L'autogestion conduira inévitablement à l'instauration du pluralisme scolaire."
- Il est important de favoriser des expériences éducatives innovantes, aussi bien aux niveaux élémentaire et secondaire qu'au niveau collégial ou universitaire.

8. Evaluation des résultats de l'école-recherche de Jonathan

Dans un "rapport d'étape" élaboré en février 1978, les animateurs de l'Ecole-recherche Jonathan font état de données d'évaluation portant sur le développement intégral de l'enfant, la relance (follow-up) des années et d'autres données plus globales du projet (cf. tableau p. 35).

"Les données de ce tableau sont incomplètes du fait que l'évaluation selon les critères mentionnés plus haut ne s'est faite qu'au cours de la troisième année et qu'était déjà survenu le départ d'un des éducateurs au cours des deux premières années. Au début de l'école, une telle évaluation importait moins puisque la majorité des enfants venaient d'une autre école et qu'il s'agissait surtout de rechercher globalement vers quel âge les enfants apprendraient spontanément à lire. Or, si l'on peut assez bien discerner à quel niveau de lecture se situait tel ou tel enfant, au terme de la première, de la seconde ou de la troisième année, on ne peut pas se prononcer sur la "spontanéité" d'un tel apprentissage. On risque, en effet, de s'orienter de plus en plus vers des cheminements académiques parallèles à ceux des autres écoles, ce qui dénote à la fois la force de récupération du système et l'insécurité de plusieurs parents qui ont inscrit des enfants à Jonathan."

En ce qui concerne la relance auprès des anciens, les animateurs de l'école se sont interrogés sur les élèves qui ont quitté l'école Jonathan pour se diriger vers des écoles secondaires ou d'autres écoles primaires. Les élèves ont-ils pu réintégrer le système scolaire régulier ? Des données ont donc été recueillies sur l'adaptation des élèves et les rendements obtenus sur le "strict plan académique".

Nous reproduisons, à titre d'exemple, l'évaluation faite sur les anciens élèves de l'école Jonathan passés au secondaire :

"L'évaluation que nous avons faite auprès des 30 anciens qui sont passés au secondaire porte sur les points suivants :

- l'adaptation à la nouvelle école au plan pédagogique (méthodes et résultats) et au plan social et humain ;
- le comportement actuel global de l'enfant au plan de l'autonomie, de la socialisation et de la créativité ;
- les relations des parents avec le personnel de la nouvelle école, en termes de relations sollicitées et de relations réelles ;
- l'évaluation globale de l'expérience de Jonathan, telle qu'elle a été vécue par l'enfant et telle qu'elle a été vécue par les parents.

Pour ces quatre points, nous avons établi trois cotes : la cote A signifie pour les divers aspects une évaluation au-dessus de la moyenne, la cote B indique une évaluation moyenne, tandis que la cote C renvoie à une évaluation en-dessous de la moyenne, par exemple, à une adaptation plus difficile que pour la moyenne des enfants, etc.

Les données qui sont présentées concernent 28 des 30 enfants du secondaire, deux questionnaires n'ayant pas été reçus. En ce qui concerne les 5 élèves qui ont quitté en 1975, l'évaluation a été faite vers le milieu de la première année et de la seconde année du secondaire ; pour ceux qui ont quitté en 1976, l'évaluation a été faite au milieu de la première année."

En ce qui concerne le développement intégral de l'enfant, dans la perspective d'une recherche globale répartie sur 6 années, on trouve déjà des données de recherche ponctuelles portant, par exemple, sur les relations affectives qui s'établissent entre les enfants, sur les activités de ces derniers telles qu'elles figurent dans les horaires quotidiens élaborés par chacun d'entre eux, et sur leurs rendements aux divers tests de français et de mathématiques. L'apprentissage de la lecture est un point d'analyse qui mérite d'être repris ici tel qu'il a été exposé par Charles Caouette dans son rapport. Ce thème concrétise en effet beaucoup de questions soulevées par une école fondée sur l'apprentissage de l'autonomie : lorsque l'enfant est libre de ses activités, acquiert-il les apprentissages "normaux" que l'on peut attendre de lui : lecture, écriture... ?

"Des enfants à qui l'on permet de décider de leurs activités et apprentissages vont-ils apprendre à lire ? Y-a-t-il des enfants de 8 ans qui ne savent pas encore lire ? Comment aide-t-on les enfants à apprendre à lire ?
Le présent rapport ne permet pas de répondre dans le détail à chacune des questions de façon exhaustive. On peut toutefois affirmer que tout enfant a le goût d'apprendre à lire et qu'il en éprouve le besoin à un moment donné ; un enfant ne saurait, en effet, être autonome et capable de faire ce qu'il a le goût de faire sans savoir lire, écrire ou compter. En principe, un enfant de 8 ans pourrait ne pas savoir lire sans que cela soit vu comme un problème majeur, mais cela n'arrive pas en fait. Enfin, diverses ressources humaines et matérielles sont accessibles à l'enfant et contribuent, de fait, à favoriser son apprentissage de la lecture.
Si l'on établit de façon très globale quatre niveaux de lecture, à savoir l'incapacité de lire (niveau 0), le simple décodage de mots (niveau 1), la lecture de phrases simples (niveau 2), et la lecture courante, même avec difficultés occasionnelles, (niveau 3), et qu'enfin l'on situe aux divers niveaux les enfants de 5 à 8 ans qui ont fréquenté l'école Jonathan de 1974 à 1977 inclusivement, on obtient le tableau suivant :

Evaluation du niveau de lecture des enfants de 5 à 8 ans au cours des années 1974 à 1977

Age \ Niveau	0	1	2	3
5 ans	19	3	1	2
6 ans	1	12	12	1
7 ans	0	11	7	16
8 ans	0	1	3	19

RELANCE AUPRES DES ELEVES PASSES A L'ECOLE SECONDAIRE

	1975 (N = 5)			1976 (N = 13)			1977 (N = 10/12)		
	COTES			COTES			COTES		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1. ADAPTATION									
Pédagogie	2	2	1	6	5	2	1	6	3
Rendements	3	1	1	5	7	1	2	6	2
Plan social et humain	4	1	-	9	4	-	3	7	-
2. COMPORTEMENT GLOBAL									
Autonomie	4	1	-	9	4	-			
Socialisation	3	2	-	5	8	-			
Créativité	3	1	1	5	7	1			
3. RELATIONS PARENTS-ECOLE	-	2	3	-	6	7			
4. EVALUATION DE L'EXPERIENCE JONATHAN									
- par l'enfant	4	1	-	9	4	-			
- par les parents	4	1	-	7	6	-			

Quant à ceux qui ont quitté en juin 1977, l'évaluation a été faite en novembre dernier et elle ne portait que sur l'aspect adaptation à l'école secondaire, puisque pour eux une nouvelle évaluation complète aura lieu en avril prochain. De façon globale, les élèves s'adaptent relativement bien à l'école secondaire, et cette adaptation s'améliore avec le temps ; la plupart des anciens déplorent cependant la pauvreté des relations humaines et le climat de compétition centré sur les notes scolaires. Au plan des rendements, la majorité d'entre eux n'éprouvent pas de difficultés majeures, et leur rendement semble correspondre à celui qu'ils avaient déjà à l'école primaire avant de fréquenter Jonathan et donc, vraisemblement, à leur niveau intellectuel. Quant aux parents, ils sont unanimes à déplorer l'absence de communication réelle et signifiante entre eux et le personnel des écoles secondaires."

En ce qui concerne les anciens de l'école Jonathan inscrits dans une autre école primaire, les données recueillies ont permis de constater que les enfants ne rencontrent pas de difficultés d'apprentissage particulières.

En ce qui concerne les données globales du projet, des recherches sont actuellement en cours sur les dimensions organisationnelles et administratives du projet. Au niveau des parents, une étude se poursuit sur les "valeurs" et les attitudes des parents qui inscrivent leurs enfants dans les écoles alternatives. Par ailleurs, en liaison avec le projet, une équipe de chercheurs a pour tâches d'élaborer des programmes de formation des maîtres correspondant aux modèles pédagogiques en vigueur dans le système d'enseignement primaire au Québec.

Il paraît important de mentionner également des points d'évaluation portant sur le rayonnement de l'école-recherche Jonathan. Par exemple, l'école a recueilli des renseignements précis sur 822 visiteurs venus à l'école. On remarque que l'école suscite un intérêt particulier dans le milieu éducatif puisqu'elle a reçu 400 personnes environ représentant plus d'une soixantaine de commissions scolaires locales et régionales ainsi que 39 représentants du Ministère de l'éducation.

B. UNE EXPERIENCE D'AUTOGESTION DANS UNE COMMUNAUTE DE PAYSANS : LA COMMUNAUTE DE SAN AGUSTIN DE HUAYOPAMPA

Une expérience d'autogestion est actuellement/[1] en cours dans une communauté de paysans au Pérou. Il s'agit de la communauté de "San Agustin de Huayopampa" située dans la vallée du fleuve Chancay, en zone côtière. Cette zone est essentiellement agricole ; la réforme agraire péruvienne a introduit de nouveaux modes d'organisation de la production, sous forme de coopératives agricoles de production et de sociétés agricoles collectives. Toutefois, des communautés de paysans existaient déjà avant la réforme.

La communauté de paysans de San Agustin Huayopampa présente les aspects caractéristiques suivants :

- les paysans se livrent à la production de fruits ;
- la population jeune émigre vers les grandes zones urbaines de Lima et Huaral. Ce sont les adultes plus âgés qui restent à la terre et assurent le fonctionnement de la communauté ; une main-d'oeuvre peu payée et analphabète en majorité vient d'ailleurs pour effectuer une partie des travaux agricoles chez les propriétaires les plus riches ;
- la communauté vit selon certaines règles internes :
  - il existe des terrains appartenant à la communauté ; l'exploitation de ces terrains est collective ; certains membres de la commune, appellés "membres actifs" jouissent de biens et services de la communauté en échange de prestations rendues à cette dernière ;
  - la communauté se gère elle-même à l'aide d'une assemblée communale, d'un conseil exécutif, de conseils d'administration et de surveillance et de commissions exécutives permanentes. L'assemblée est formée des "membres actifs". Les commissions permanentes sont exécutives. Par le truchement de l'assemblée, la communauté assure le contrôle des ressources communales, des services collectifs (arrosage, transports...)
- Cette communauté est elle-même insérée dans un réseau administratif :
  - il existe des districts dotés de conseils qui sont l'émanation du pouvoir central ;
  - la réforme du système éducatif a introduit le "noyau éducatif communal" qui couvre districts et communautés. Les conseils éducatifs de commune et les conseils éducatifs de centre ont une assise locale.

1. Le noyau éducatif communal

Le noyau éducatif communal (NEC) est une unité créée dans le cadre de la réforme du système éducatif péruvien.

- C'est la nouvelle organisation communale de base pour la gestion et l'intégration de toutes les ressources éducatives dans un cadre géographique donné en vue du développement de la vie communale.

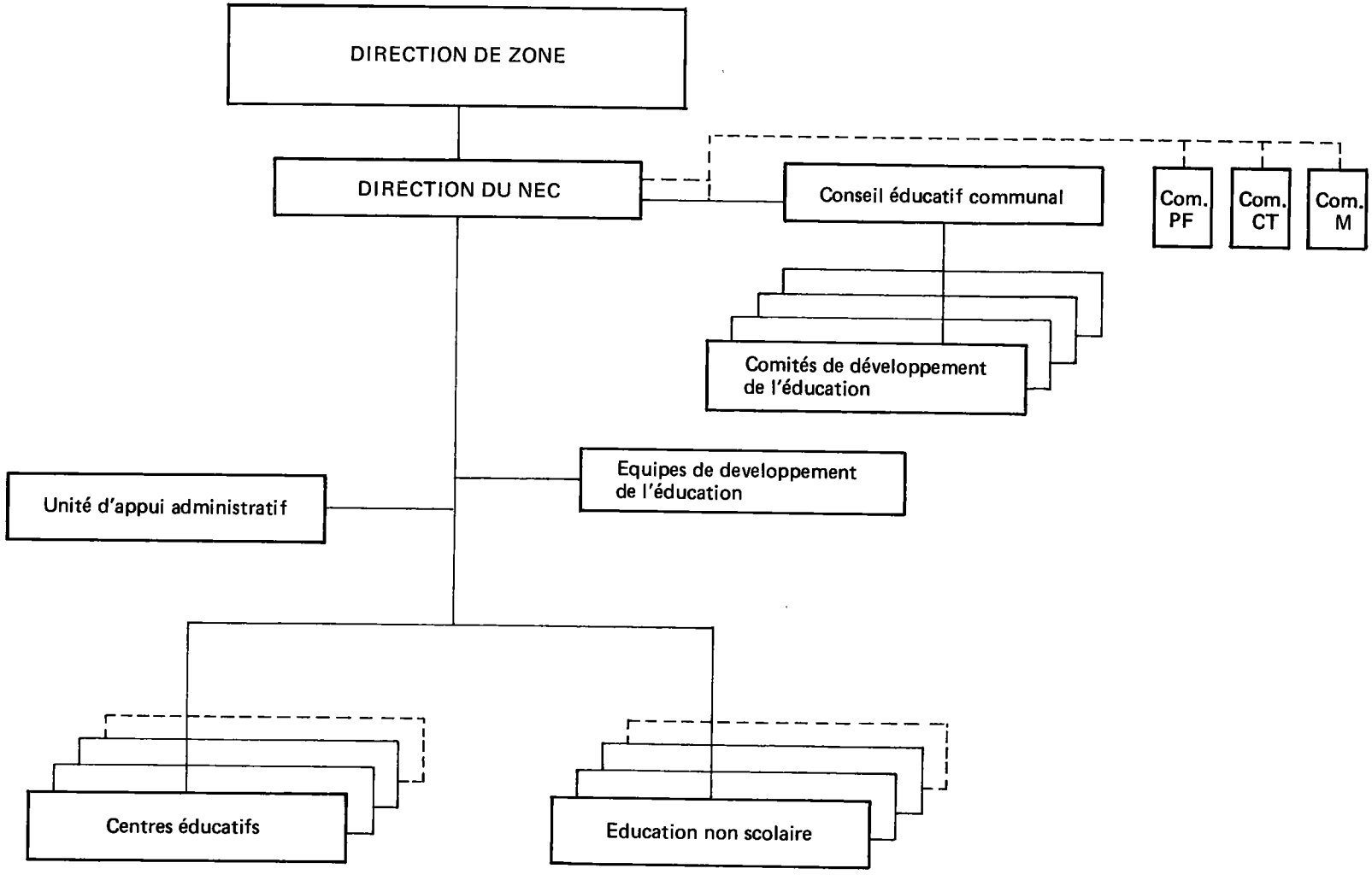
Il se constitue autour de tous les centres d'éducation initiale et d'éducation de base d'une région. Les institutions de formation professionnelle et les universités participent aux actions éducatives.

C'est donc une cellule de planification des moyens éducatifs dépassant la classe ou l'école, qui intègre les activités éducatives de type non scolaire et qui implique la participation de la communauté locale, des familles et des institutions dans différents secteurs.

- La structure du noyau éducatif communal est la suivante :
  - une instance de direction et de contrôle,
  - un conseil éducatif communal,
  - une unité d'appui administratif,
  - une équipe pour le développement de l'éducation,
  - des centres éducatifs, dotés de conseils.
- Ses fonctions consistent essentiellement à :
  - coordonner toutes les activités éducatives de son secteur, conformément aux objectifs

1. Fin 1976

STRUCTURE DU N.E.C.



nationaux et en accord avec la Direction de la zone et les Directions techniques de l'Office sectoriel de planification éducative ;
- assurer la participation des communautés au développement des activités éducatives,
- orienter et évaluer l'activité des centres d'enseignement ; proposer à la Direction de la zone la création d'institutions éducatives scolaires et non scolaires et les changements éventuels les concernant ; organiser la participation des écoles supérieures d'éducation professionnelle, des universités et autres centres d'enseignement supérieur aux actions éducatives,
- rationaliser et coordonner ses ressources humaines, matérielles et financières et assurer la formation de son personnel.

- Le Conseil éducatif communal est l'organe conseil du Directeur du NEC, qui concrétise la participation communale aux tâches éducatives.

Il est composé de 10 à 20 membres, dont des représentants du corps enseignant, des membres de la "communauté des pères de famille" et des représentants des institutions à vocation sociale, culturelle et professionnelle.

- Il est chargé de :
  - représenter la communauté éducative du NEC en matière d'orientation et de supervision des actions éducatives ; conseiller le Directeur dans la formulation de la politique et des plans du NEC ;
  - organiser des comités permanents ou temporaires d'action éducative ;
  - proposer 3 candidats pour le poste de Directeur du NEC ;
  - promouvoir les actions intersecteurs, et la participation de la commune et des familles aux actions éducatives.

2. Origine du projet

- La communauté de San Agustin de Huayopampa avait déjà fait l'objet d'une étude de la part de l'Institut anthropologique de l'Université péruvienne de San Marcos. Cette étude, menée de 1964 à 1969, portrait sur 6 microrégions du Pérou, dont celle du fleuve Chancay. Il en ressortait que les communautés de cette région étaient des communautés vivantes, fonctionnant traditionnellement de façon autonome.

- Le projet dont il est fait présentement mention rend compte d'un travail de stage entrepris par une équipe, suivant les études de planification à l'Université catholique du Pérou. Ce stage a porté sur le noyau éducatif communal n° 8, celui de Huayopampa. L'objectif de départ était le suivant : identifier les relations entre la planification sectorielle et la planification locale. Le fonctionnement du noyau éducatif 8 fit l'objet d'un diagnostic qui a modifié sensiblement les objectifs du travail.

3. Diagnostic - objectifs - déroulement du travail

- Les stagiaires ont recueilli un certain nombre de renseignements sur le fonctionnement effectif de ce noyau auprès de l'équipe du noyau éducatif communal et des membres des communes :
  - le noyau éducatif communal ne travaille pas en coordination avec les institutions communales de base, l'assemblée locale et le conseil exécutif. Rien n'est fait pour que la communauté participe à la définition des besoins et des objectifs en matière d'éducation. Les membres du NEC et le personnel enseignant ont élaboré des monographies locales sans avoir pris contact avec les membres de la commune. Le noyau éducatif communal a programmé la réalisation d'un "diagnostic situationnel" pour les communautés de paysans, mais les enseignants n'en connaissent ni les objectifs ni l'intérêt, et conçoivent le diagnostic situationnel comme un simple relevé de références chiffrées ;
  - le fonctionnement du Conseil éducatif communal et des Conseils éducatifs de centre soulève des difficultés :
    - le Conseil éducatif communal comprend des représentants du corps enseignant qui sont répartis entre 44 centres éducatifs et qui doivent prendre à leur compte leurs frais de déplacement au Siège du Conseil éducatif ; les représentants des communautés des pères de famille affrontent les mêmes difficultés ; par ailleurs, ils ne représentent pas réellement les communautés paysannes dans la mesure où ils n'exercent pas de responsabilité locale ;
    - le noyau comprend 8 communautés de paysans. Toute une série d'institutions interviennent dans ce cadre ; il advient qu'elles se trouvent en conflit les unes avec les autres et qu'il y ait chevauchement de leurs domaines d'intervention.

- En fonction de ces éléments de diagnostic, l'équipe de planification s'est fixé des objectifs plus réalistes :
  - sensibiliser la population pour qu'elle participe au diagnostic situationnel ; trouver une méthode de travail permettant de faire participer l'Assemblée communale à l'élaboration des objectifs, programmes et contenus de l'enseignement,
  - organiser des comités locaux de recherche,
  - identifier par la pratique les avantages et les limites de l'organisation nucléaire.

Les étapes du travail

- C'est la communauté de paysans qui fait le diagnostic situationnel ; pour ce faire, on a essayé de trouver un mode de travail éliminant les juxtapositions administratives et contradictions institutionnelles relevées :
  - la Commission éducative de la commune formule un cursus éducatif tenant compte des objectifs fixés par le Ministère, des recommandations de l'assemblée communale et des commissions ainsi que des contraintes du réseau nucléaire. Le diagnostic est donc fait avec les autres commissions de la communauté ;
  - l'équipe de promotion pédagogique du NEC fournit un soutien technique au personnel enseignant et aux commissions ;

- des groupes de recherche et de développement sont constitués avec des représentants des communautés de paysans et des "membres actifs" de communes. Des enseignants, membres ou non des communes aident à la réalisation du diagnostic.
- des "unités de contenu d'enseignement" ont déjà été définies, comportant des objectifs, des contenus et des activités éducatives.

- Le travail a pris appui sur les deux instances les plus structurées : l'assemblée communale et le noyau éducatif communal.
- Le projet en est à sa phase expérimentale. A terme, on souhaite :
  - éliminer tous conflits d'autorité entre institutions,
  - créer une unité administrative au niveau local qui permette la programmation de toutes les ressources éducatives :
    - il s'agit donc d'intégrer progressivement les conseils des Centres d'enseignement aux communautés de paysans, tous les enseignants devant peu à peu devenir aussi des membres des communes,
    - il est prévu également d'assurer le bon fonctionnement des groupes de recherche et du développement par des actions de formation entreprises par le NEC.

La Communauté de paysans doit assurer l'appui logistique du projet, en fournissant les locaux, le matériel et toute l'infrastructure nécessaire.

4. Les points d'ancrage du projet - les résistances

- La réalisation par la communauté de paysans du diagnostic situationnel est facilitée par l'organisation très structurée de la communauté :
  - le Conseil du NEC - Consecom - a pu s'assurer la participation des enseignants, des pères de famille, et des responsables qui avaient déjà des fonctions représentatives dans la communauté ;
  - le projet a pu s'appuyer sur une assemblée communale qui a pouvoir de délibération et de décision, et qui représente effectivement une partie de la communauté puisqu'elle est élue par certains habitants de la commune ;
  - la planification a pu être faite sur une base locale, à partir des connaissances concrètes que les membres de la commune avaient de leurs problèmes.
- Les résistances :

L'objectif principal du projet est de trouver des formes d'autogestion éducative qui rendent cohérente la structure de la communauté avec les fonctions des différentes institutions qui travaillent dans le cadre du noyau éducatif communal.

On a pu relever plusieurs éléments rendant difficile un processus d'autogestion :
  - la population est constituée pour 33, 1 % de "membres passifs", qui jouissent des biens et services communaux mais ne participent pas aux assemblées et aux tâches collectives, et
  - pour 17, 8 % de personnes qui travaillent de façon temporaire chez des propriétaires. Ainsi, presque la moitié de la population a un statut d'observateur dans la commune ; c'en est aussi la partie la plus faible du point de vue économique. Le travail de planification a dû comporter des actions prioritaires en faveur de ces groupes. Trois "membres passifs" de la commune ont participé aux groupes de recherche et du développement.
  - Par ailleurs, les dirigeants de la commune sont âgés. Ils tendent à maintenir les règles internes de la communauté, qui limitent l'accès au statut de membre actif.
  - De plus, certains membres de la commune détiennent un pouvoir personnel du fait de leur situation économique. Ils font travailler une main-d'oeuvre sous-payée et bénéficient plus amplement des services de la commune.
  - Les membres du noyau éducatif et les enseignants considèrent le NEC comme un échelon administratif supplémentaire. De fait, on observe au NEC un esprit bureaucratique de résistance au changement et au dialogue direct avec le groupe des enseignants.

Par ailleurs, le NEC manque de ressources pour soutenir les centres éducatifs ; l'équipe de promotion éducative ne fournit pas d'assistance dans les écoles. Le NEC doit résister aux pressions d'une administration de zone, régionale et centrale, excessivement centralisatrice.

Le NEC est un organe bureaucratique, qui constitue le goulet d'étranglement de tout le système.

5. Suggestions pour le développement de l'autogestion

A un niveau plus général, ce travail a permis de formuler des suggestions quant aux conditions indispensables pour l'introduction de l'autogestion dans un système éducatif. Il semble nécessaire de travailler de la façon suivante :
- identifier les problèmes de fonctionnement des institutions dont les domaines d'intervention sont voisins.

  Par exemple, au niveau national :
  - les comités de développement régional,
  - les comités de soutien à la mobilisation sociale,
  - le conseil permanent de coordination éducative,
  - les commissions sectorielles de coordination ;

  au niveau local :
  - les coopératives agricoles de production,
  - les sociétés agricoles à intérêt collectif,
  - les projets intégrés d'action rurale,
  - les communautés de paysans,
  - les noyaux éducatifs communaux,
  - les unités de planification.
- unifier sur une base locale, en adoptant une structure fonctionnelle permettant d'intégrer les objectifs de développement du pays et de la région.
- organiser un programme de formation permanente des dirigeants, des administratifs et autres agents aux niveaux opérationnels, dans la communauté.
  - Ces actions de formation doivent utiliser les ressources des secteurs intéressés, de la communauté locale et des organisations de base,
  - elles doivent être financées conjointement aux niveaux national et local.

C. L'AUTOGESTION DANS QUATRE INSTITUTIONS EDUCATIVES EN YOUGOSLAVIE

1. Contexte politique et social dans lequel s'insère l'autogestion dans les institutions éducatives en Yougoslavie

La République fédérative socialiste de Yougoslavie a pour objectif, depuis 30 ans, la mise en oeuvre d'une société socialiste autogestionnaire. L'éducation est un facteur de ce développement, l'autogestion ouvrière en étant la base.

- La loi fondamentale sur la gestion des entreprises d'Etat et des organisations socio-économiques de 1950 institue des conseils ouvriers dans les usines, base de la transformation autogestionnaire ultérieure du système éducatif.
- La loi sur l'enseignement, de 1958 constitue un premier pas vers la promotion de l'autogestion dans l'éducation en amorçant un processus de "désétatisation" de cette dernière.
- La constitution de 1974 établit l'autogestion directe des travailleurs dans des "organisations de base du travail associé" au sein de l'éducation, c'est-à-dire le droit des travailleurs à décider eux-mêmes en partie du financement de l'enseignement.

En 1975, sont créées les "communautés autogestionnaires d'intérêt" où les travailleurs du secteur de l'éducation, les travailleurs du secteur économique, les élèves et/ou les étudiants s'associent pour gérer une institution éducative sans l'intermédiaire de l'Etat.

Dans les assemblées des communautés (à l'échelon communal et à un niveau plus élevé), les délégués des travailleurs qui assurent des moyens financiers (entreprises, institutions) d'une part, et ceux qui travaillent dans l'éducation et l'enseignement, de l'autre, "procèdent à un libre échange du travail et des moyens", c'est-à-dire se concertent sur la politique de l'éducation, le profil des cadres, le réseau scolaire, les programmes, les moyens financiers nécessaires, la valorisation du travail, etc.

La communauté autogestionnaire d'intérêt établit un contrat entre telle école et les délégués des travailleurs qui la financent.

Actuellement, en Yougoslavie, le développement de l'autogestion dans l'éducation et l'enseignement dépend :

- du développement plus complet de l'autogestion des organisations du travail associé dans les différents secteurs économiques,
- du développement de l'autogestion dans les institutions éducatives (c'est-à-dire des organisations du travail associé au sein de l'éducation).

C'est pourquoi l'autogestion dans l'éducation est liée non seulement aux institutions éducatives elles-mêmes, mais aussi aux communautés autogestionnaires de l'éducation et de l'enseignement, et surtout aux organisations du travail associé. Le développement de l'autogestion dans les organisations du travail associé est le facteur clé.

La loi sur le travail associé de 1976 donne une nouvelle impulsion aux organisations du travail associé.

2. Caractéristiques générales du système éducatif en Yougoslavie

- Chaque République et province détermine sa politique, adopte ses lois sur l'éducation et son financement, ainsi que les plans et programmes.
- Les plans et programmes sont complétés au niveau de l'école en fonction des besoins particuliers du milieu ou des entreprises.

Dans la perspective de cette étude de cas sur l'autogestion, les caractéristiques qui semblent les plus importantes à relever sont les suivantes :

- Au niveau de l'éducation préscolaire : les fondateurs des institutions préscolaires peuvent être les communes, les communautés locales, les communautés de l'enseignement, les entreprises et autres organisations sociales.
- Dans le primaire, les communes sont d'habitude les fondateurs des écoles primaires. Les ressources de fonctionnement sont assurées par les "communautés autogestionnaires d'intérêt" communales ou intercommunales de l'éducation. L'école a un fonctionnement autogestionnaire découlant de sa structure interne et de ses statuts.
- Dans le secondaire, les écoles sont fondées par les communes ou par les organisations économiques plus larges et, récemment, par les communautés d'intérêt de l'enseignement, sous réserve d'approbation des instances de la République. Les programmes d'instruction pratique sont fixés par l'école même, conformément aux besoins.
- Dans le supérieur, les fondateurs des établissements d'enseignement sont les assemblées des Républiques ou des communes, ou encore des entreprises. Ils sont financés pour l'essentiel par les communautés d'enseignement. Les études sont organisées en toute autonomie par chaque établissement.
- L'éducation des adultes : les fondateurs peuvent être les communes, les communautés de l'enseignement, les entreprises ou les Républiques. Chaque école dispose d'organes autogestionnaires permettant l'intervention de l'ensemble des travailleurs de l'école.

On verra la mise en oeuvre concrète de ces caractéristiques dans les quatre institutions éducatives présentées ci-après.

(a) L'école primaire "Josip Racic"

1. Caractéristiques générales

C'est une "organisation d'éducation et d'enseignement du travail associé". Elle dispense l'enseignement de base à des enfants de 7 à 15 ans.

Il faut distinguer l'organisation fonctionnelle du travail des organes assurant l'autogestion proprement dite.

2. Organisation du travail

L'unité d'éducation et d'enseignement

Constituée par les enseignants, le pédagogue scolaire et le bibliothécaire, cette unité organise l'ensemble des activités éducatives.

Le conseil pédagogique

Constitué par le directeur, le pédagogue scolaire, l'animateur des unités de travail et le bibliothécaire, il soumet des propositions au conseil d'enseignants, au conseil de classe et aux organes autogestionnaires.

L'unité de gestion, de comptabilité et de maintenance

Elle traite toutes les questions de nature juridique et administrative.

3. Les processus autogestionnaires

L'autogestion directe est exercée par l'assemblée des travailleurs et par voie de référendum.

L'assemblée des travailleurs est constituée par tous les travailleurs de l'école.

Sont du ressort de l'assemblée des travailleurs la rédaction du statut de l'école, le programme annuel ou pluriannuel, l'évaluation de la réalisation des objectifs, l'analyse des conditions matérielles du travail de l'école, l'extension de ses activités, son changement de nom et de siège, etc.

Autogestion indirecte. Les organes sont les suivants :

- le conseil de l'école
- le Comité de contrôle autogestionnaire ouvrier
- le Comité exécutif de l'association parents/école
- l'Assemblée de l'association de base autogestionnaire des intérêts communs à l'éducation et à l'enseignement de base.

- Le Conseil de l'école

Composé de sept membres élus parmi les "travailleurs de l'école" - les enseignants et autres personnels - et de sept membres délégués par les communautés sociopolitiques, le Conseil de l'école :

- nomme et suspend le directeur de l'école,
- rédige le statut de l'école,
- étudie les rapports et les suggestions du service pédagogique et de l'inspection scolaire,
- etc.

En conseil restreint, il prépare de manière autonome des suggestions pour les réunions de l'assemblée des travailleurs et décide des questions relevant de sa compétence, conformément au statut de l'école.

- Le Comité de contrôle autogestionnaire ouvrier

Ce Comité veille à l'application des accords autogestionnaires et des ententes sociales, à l'exécution des décisions prises par les organes autogestionnaires, à l'utilisation des ressources financières et matérielles.

- L'assemblée plénière de l'association parents/école

Constituée de deux parents et du professeur principal de chaque classe, l'assemblée plénière élit un comité exécutif de 5 à 7 membres. Elle est convoquée deux fois par an ou plus souvent s'il est nécessaire.

L'assemblée plénière évalue la réalisation des objectifs de l'école, fait des propositions et émet des avis. Elle élit des représentants qui participent aux travaux du conseil de l'école pour les questions d'intérêt général.

- A côté de l'assemblée plénière de l'association parents/école existe une assemblée plénière des parents d'élèves pour chacune des classes. Sont élus également les comités de classe de 3 à 5 membres qui préparent les réunions des parents et aident le professeur principal dans le travail d'éducation et d'enseignement.

Les actes généraux qui règlent l'organisation du travail et la gestion de l'école sont essentiellement des actes autogestionnaires.

- Le statut est l'acte fondamental de l'école qui règle l'organisation et les rapports internes de cette dernière. Il est établi par une commission nommée par le Conseil et est adopté par vote par l'assemblée des travailleurs.
- Tous les autres actes doivent être conformes aux prescriptions du Statut.
- D'autres accords relatifs au fonctionnement de l'école, tels que ceux qui concernent la répartition des revenus des travailleurs de l'établissement, doivent, pour être adoptés, recueillir les suffrages de plus de la moitié de ces derniers.

Les droits autogestionnaires des élèves

- Les élèves sont représentés par des délégués aux séances du conseil de classe et du conseil d'enseignants.
- Ils se constituent en associations autonomes à propos d'un thème ou d'une activité culturelle ou sociale particulière.
- Ils gèrent eux-mêmes une coopérative scolaire.

(b) Un établissement d'enseignement secondaire : Le Centre scolaire "Ruder Boskovic"

1. Caractéristiques générales

Il s'agit d'une "organisation d'éducation et d'enseignement du travail associé".

Ce centre assure la formation d'élèves au niveau secondaire et d'adultes dans les domaines de l'industrie métallurgique, de l'énergétique, de la construction de machines électriques, de l'industrie électronique et de la construction électrométallurgique. Il compte 1768 élèves répartis dans 58 classes ou sections ; plus de 800 adultes y suivent des cours de formation et de rééducation professionnelle et environ 100 étudiants suivent les cours du Centre d'études para-universitaire.

Là encore, il faut distinguer l'organisation fonctionnelle du travail des organes assurant l'autogestion.

2. Organisation du travail

- Les unités fonctionnelles d'enseignement constituées selon les contenus des programmes et les

niveaux d'enseignement sont les suivants :
- l'école secondaire d'enseignement général,
- l'école professionnelle pour les ouvriers hautement qualifiés,
- l'école technique secondaire,
- l'école pour les contremaîtres de l'industrie,
- le centre d'études para-universitaires.

- Les services spécialisés traitant de la gestion et de l'administration de chaque unité ainsi que des problèmes communs à l'ensemble d'entre elles sont les suivants :
- le service des affaires communes,
- le service économico-financier,
- le service des ateliers scolaires,
- le service pédagogico-professionnel.

- Pour les deux premières années de formation, un programme d'enseignement unique est établi par le conseil d'éducation de la République socialiste de Croatie. Les programmes de la dernière phase de l'enseignement finalisé ou professionnel sont élaborés par le centre même, en accord avec les organisations économiques intéressées.

3. Les processus autogestionnaires

Des moyens de gestion directe

L'autogestion directe est exercée au sein de l'assemblée des travailleurs. Cette assemblée est composée de tous les travailleurs de l'établissement. Elle se prononce sur le plan de travail et le plan financier du centre scolaire, sur le programme de développement de ce dernier, sur l'acceptation des accords autogestionnaires et des accords sociaux ainsi que sur la répartition des revenus. Elle peut faire des propositions et des observations au conseil du centre scolaire qui fait fonction d'organe de gestion.

Le référendum est une autre forme d'intervention directe de l'ensemble des travailleurs de l'organisation de travail du Centre scolaire. Il est obligatoire lorsqu'il s'agit de décider de la fusion du centre scolaire avec telle autre organisation de travail ou de son rattachement à cette dernière, ou de changements essentiels dans les activités du centre. D'autres décisions de la compétence du conseil peuvent être prises par référendum si celui-ci en décide ainsi. L'initiative d'un référendum peut émaner de l'organisation de base de la Confédération des syndicats, de l'organisation de base de la Ligue des communistes ou d'au moins 1/5e des membres de l'organisation de travail.

Un organe de gestion : forme d'autogestion indirecte

- Le conseil est l'organe autogestionnaire commun. Il est composé de 24 membres :
  - 11 membres sont élus par les membres de l'organisation de travail du Centre scolaire (Conseil plus étroit),
  - 8 membres sont élus par les élèves du centre scolaire,
  - 1 membre est délégué par l'assemblée municipale,
  - 3 membres sont délégués directement par les entreprises intéressées,
  - 1 membre enfin est délégué par la communauté autogestionnaire d'intérêts communs de l'éducation et de l'enseignement dans le domaine de l'industrie métallurgique, de l'énergétique, de la construction des machines électriques, de l'industrie électronique et de la construction électro-métallurgique.
- Les attributions du conseil sont les suivantes :
  - rédiger le statut et les autres actes généraux du centre scolaire,
  - rédiger le plan et le programme de travail et de développement du centre scolaire,
  - préparer les plans et les programmes d'éducation et d'enseignement, et les adapter sur proposition du conseil des enseignants,
  - préparer le travail des organes exécutifs, professionnels, collégiaux et autres du centre scolaire et des écoles qui en font partie,
  - préparer les plans annuels et les plans à long terme de développement de l'organisation du travail,
  - etc.
  - Le conseil élit un organe exécutif collégial dénommé comité exécutif.
  - Les accords autogestionnaires votés par l'assemblée des travailleurs assurent la mise en oeuvre de l'autogestion.

Un organe de direction

La direction de l'école est assurée par un directeur à la suite d'un concours public et sur proposition d'une commission de sept membres : trois d'entre eux sont nommés par le conseil du centre scolaire parmi les membres de l'organisation de travail, alors que deux sont délégués par le conseil syndical municipal, un par l'assemblée de la communauté autogestionnaire d'intérêts communs de l'éducation et de l'enseignement et des activités du domaine de l'industrie métallurgique, de l'énergétique, de la construction des machines électriques, de l'industrie électronique et de la construction électro-métallurgique et un par l'assemblée municipale.

Les droits autogestionnaires des élèves plus amples qu'à l'école primaire

- Le conseil des élèves du centre, formé de tous les élèves et les étudiants du centre qui ont un emploi, délègue des représentants aux séances des Conseils des enseignants et autres organes professionnels.
- Les élèves délèguent des représentants à l'association du foyer et de l'école qui traite de tous problèmes matériels à l'école.
- Ils s'organisent de façon autonome dans chaque classe avec le conseil de classe formé des élèves, des enseignants et du responsable de classe.

4. Relations de l'institution avec son environnement

Un échange de moyens entre le Centre et les organisations de travail associé.

Le Centre scolaire a des délégués au sein du conseil du travail associé de l'Assemblée municipale, des Communautés autogestionnaires d'intérêts communs,

de l'enseignement d'électronique et de mécanique de haute précision, et de la Communauté de l'enseignement de l'industrie métallurgique, de l'énergétique, de la construction des machines électriques, de l'industrie électronique et de la construction électrométallurgique.

La communauté de base autogérée réunit les organisations du travail associé et le centre scolaire.

Les programmes du centre doivent être acceptés par les organisations du travail associé. En échange, il reçoit des moyens financiers qui assurent les 2/3 de ce qui est nécessaire à son fonctionnement.

(c) Un établissement d'enseignement supérieur : la Faculté du génie civil de Zagreb

1. Caractéristiques générales

C'est une "organisation du travail associé de caractère scientifique, pédagogique et professionnel dans le domaine du génie civil relevant de l'Université de Zagreb".

2. Organisation du travail

Neuf instituts constituent "des unités scientifiques et pédagogiques", assurant toute l'organisation de l'enseignement.

3. Processus autogestionnaires

Autogestion directe : gestion directe par l'assemblée des travailleurs

- C'est l'assemblée des travailleurs qui prend toutes les décisions concernant le programme de développement de l'école, la répartition des revenus et les "actes autogestionnaires".
- Les "actes autogestionnaires" sont adoptés par voie de référendum.

Autogestion indirecte : le Conseil, organe autogestionnaire

Le Conseil est constitué de délégués des instituts et des étudiants. Il établit le programme annuel de la faculté et la répartition des charges financières.

Organes professionnels chargés de l'organisation de l'enseignement

Les organes professionnels de la Faculté sont les suivants : le conseil scientifique et pédagogique, le comité pour le travail scientifique, le comité pédagogique, le comité pour le travail professionnel, le conseil pour les études du 3e cycle et un conseil enseignants/étudiants pour chaque année universitaire.

Ils sont composés essentiellement d'enseignants des différents instituts. Les étudiants ont des représentants dans deux comités. Ces comités sont chargés du fonctionnement pédagogique des divers instituts et de la coordination entre ces derniers.

Agents de gestion subordonnés aux organes autogestionnaires

A la Faculté sont élus les dirigeants suivants : le doyen, le directeur de la gestion, le vice-doyen pour l'enseignement et le vice-doyen pour les études du 3e cycle.

Ils mettent en oeuvre les décisions prises par les organes autogestionnaires et les organes professionnels.

4. Liaison entre la faculté et le travail associé

Echange de moyens entre la faculté et les organisations économiques.

La faculté est liée à l'association autogestionnaire d'intérêts communs de l'éducation et de l'enseignement.

Dans le domaine du génie civil, l'association a élaboré un programme d'action détaillé pour la rationalisation de la formation des cadres du génie civil en Croatie. Le travail associé exerce donc une influence essentielle sur les programmes d'enseignement de la faculté.

La Faculté est liée aux entreprises de travaux publics par l'association autogestionnaire d'intérêts communs du travail scientifique.

Des accords autogestionnaires établissent des liaisons entre certains instituts et des organisations économiques de travail.

(d) La formation des adultes : l'Université "Mosa Pijade"

1. Caractéristiques générales

- C'est une organisation de travail, constituée de 11 organisations de base du travail associé et d'une communauté de travail des services communs.
- Elle compte 5 écoles, 5 centres et un institut, fréquentés globalement par 23.640 travailleurs en formation.

2. Processus autogestionnaires

Autogestion directe : une gestion dans chaque organisation de base

Chaque organisation de base du travail associé est gérée directement par ses membres (moins de 30 pour chaque organisation). Seule la communauté de travail des services communs a un conseil de gestion.

Autogestion indirecte :

Chaque organisation de base élit des délégués au conseil d'université qui assure la gestion de l'université.

Contrôle de l'autogestion :

Un comité de contrôle autogestionnaire ouvrier veille à la mise en oeuvre des accords autogestionnaires et des décisions prises par chaque organe.

Les accords règlent les échanges entre les ouvriers dans les organisations de base du travail associé.

Ample intervention des élèves :

Les élèves de l'université interviennent dans la gestion de l'école par l'intermédiaire de délégués

élus. Ces délégués participent aux séances de conseil des enseignants, aux assemblées des travailleurs des écoles et des centres et à celles des associations autogestionnaires d'intérêts communs.

La gestion courante de l'école : un organe de gestion collégial subordonné à l'organe autogestionnaire.

- A la tête de chaque organisation de base du travail associé se trouve un directeur nommé à la suite d'un concours public et sur proposition de l'assemblée des travailleurs.
- L'université dispose d'un organe de gestion collégial constitué par un président, par 11 directeurs des organisations de base du travail associé et par le directeur de la communauté de travail. Cet organe de gestion applique les décisions prises par le conseil municipal.
- Relations entre l'université et l'économie

  Echange de moyens et de services entre l'université et l'économie

  L'université est représentée au sein des associations autogestionnaires d'intérêts communs qui fournissent 15 % des fonds nécessaires à son fonctionnement. Elle bénéficie, de surcroît, de prestations de formation versées directement par les organisations du travail associé.

D. EXPERIENCES D'AUTOGESTION DANS TROIS INSTITUTIONS EDUCATIVES EN NORVEGE

(a) Un lycée à Oslo

Il s'agit d'une initiative n'émanant pas, au départ, de l'institution éducative proprement dite.

1. Initiative du projet

- L'initiative vient des autorités supérieures en matière d'éducation à Oslo. La commission pour le développement de l'éducation souhaite étendre au secondaire les changements effectués dans les écoles primaires. Ces changements consistent essentiellement dans une plus large initiative laissée aux enseignants pour organiser les activités éducatives et dans de nouvelles formes d'échanges entre parents et enseignants. La seule école secondaire à avoir essayé de nouvelles méthodes en matière d'autogestion est le lycée expérimental d'Oslo/[1]. La Commission pour l'éducation souhaite vérifier dans quelle mesure des expériences d'autogestion sont possibles dans le cadre d'écoles secondaires traditionnelles.
- Une proposition est donc faite aux écoles secondaires d'Oslo : une aide financière, un crédit-temps d'une heure par semaine et des possibilités de formation sont offerts pour expérimenter de nouvelles formes d'organisation du travail scolaire quotidien.
- Deux écoles sur 17 répondent à cette offre. L'une a été refusée et l'autre acceptée.

Voir page 21.

2. Définition des objectifs

Le directeur soutient fortement l'offre. Le but de l'expérience est discuté par le corps enseignant : 25 professeurs sur 31 sont d'accord pour faire porter l'expérience sur l'organisation quotidienne des activités éducatives.

Un groupe de travail est formé. Il comprend le directeur, 4 enseignants et 4 élèves. Il décide d'avoir des relations de travail suivies avec une autre école secondaire et avec l'institut de recherche en éducation, mais il entend garder l'initiative des contacts.

Le groupe élabore un document de synthèse destiné à être soumis aux instances supérieures qui financent l'expérience. Ce document est auparavant soumis à l'ensemble des enseignants et des élèves.

Les objectifs assignés au projet concernent :

- l'organisation des contenus d'enseignement :
  - le champ d'expérience se situe essentiellement au niveau de l'organisation quotidienne des contenus d'enseignement : travail interdisciplinaire, concentration sur des thèmes pendant certaines périodes de temps, travail sur des projets précis ;
  - les élèves participeront aux décisions concernant la durée quotidienne des enseignements, les activités sportives et les loisirs ;
  - il est prévu de faire participer les instances collectives de l'école à des tâches concernant l'administration de l'école : budget, etc.
- le déroulement de l'expérience :

  L'expérience relève de la responsabilité des instances collectives de l'école :
  - la classe et le conseil de classe,
  - le conseil des élèves composé de deux délégués de chaque classe et disposant d'un comité exécutif élu,
  - le conseil des enseignants,
  - l'assemblée générale de l'école. Cette assemblée ne peut pas prendre de décisions.
- Une heure par jour est réservée pour la mise au point quotidienne de cette expérience. Ceci implique de réduire l'heure de cours de 40 à 45 minutes.

3. Acceptation du projet

Le projet est accepté sans modifications de la part des autorités de tutelle

Dans un premier temps, la réduction de la durée de l'heure de cours est refusée. Une intervention du Ministère est nécessaire pour faire accepter globalement le projet.

4. Organisation du projet

L'expérience vise au premier chef, à l'organisation des activités d'enseignement.

- L'école est située dans un quartier résidentiel aisé.
- Elle compte 700 élèves (27 élèves par classe)

et 36 enseignants. Le corps enseignant est particulièrement stable.
- Elle est organisée de la façon suivante :

	contenus scientifiques	contenus littéraires	total
1re année	4 classes	2 classes	6
2e année	3 classes	3 classes	6
3e année	4 classes	3 classes	7
TOTAL	11 classes	8 classes	19

- L'emploi du temps
  - Il est prévu 734 heures de cours par semaine. Les heures de cours doivent être réparties selon :
    - le nombre de classes (19)
    - les matières (14)
    - le nombre d'heures de cours pour un professeur à plein temps (20 heures par semaine).
  - Chaque classe étudie 7 à 10 matières.
  - La plupart des professeurs sont aptes à enseigner deux matières. Leurs connaissances leur permettent de couvrir des contenus de base communs à différentes matières. En Sciences, le recoupement est le suivant : (voir schéma page 46)
  - Les bâtiments sont utilisés à plein toute la journée.

Le résultat de cette organisation est un morcellement excessif : les professeurs passent d'une classe à l'autre pour faire leurs cours d'une durée de 45 minutes, chaque classe ayant des professeurs différents pour chaque sujet.

On a cherché à réduire de moitié le nombre des professeurs par classe. Mais une telle décision prise pour une classe affecte la majorité des autres classes et pose des problèmes d'organisation insurmontables.

- Devant ce constat, un groupe de travail composé de la majorité des enseignants et de quelques élèves a formulé les suggestions suivantes :
  - coordonner l'enseignement de deux matières,
  - organiser des cours communs à différentes classes de différents niveaux,
  - coordonner l'enseignement de différentes matières autour d'un thème ou d'un problème.

Les élèves ont fait des remarques ponctuelles d'ordre pédagogique mais n'ont pas formulé de propositions concernant l'organisation des contenus.

5. Evaluation de l'expérience

Le résultat le plus significatif semble avoir été l'utilisation faite par les élèves et les enseignants de l'heure libre prise sur l'emploi du temps.

- Les suggestions du groupe de travail concernant l'organisation des contenus d'enseignement n'ont pas été suivies. Au total, 135 heures libres ont été mises, au cours de l'année, à la disposition des élèves et des enseignants, à raison d'une heure par jour.

  Elles ont été consacrées à :
  - des réunions :
    - réunions d'enseignants : 11
    - réunions d'élèves : 11
    - conseils de classe : 37
    - assemblées générales : 5
    - réunions de section : 55
  - des tests
  - des séminaires ou des activités de loisirs.
- 39 % du temps disponible ont été organisés par et pour les élèves.
- La plupart des élèves ont utilisé leur temps disponible à la détente.
- Les membres du Comité des élèves ont été les plus actifs dans d'autres domaines.
- Une enquête menée auprès des élèves et enseignants a donné les résultats suivants :
  - 80 % des élèves ont évalué cette année d'expérience en fonction du temps dont ils ont pu disposer librement en milieu de journée.
  - 31 % des réponses ont insisté sur l'importance du développement des relations entre élèves : 56 % de ceux-ci ont estimé que les relations s'étaient améliorées.
- Les professeurs ont mis l'accent sur l'amélioration des relations entre eux, mais n'ont pas noté de différence significative dans leurs rapports avec les élèves.
- L'objectif principal - réorganiser l'emploi du temps quotidien - n'a pas été atteint.
  - une meilleure coordination a été constatée entre les professeurs enseignant les mêmes matières.
  - les élèves ont travaillé de façon plus régulière entre eux. Ils ont eu plus de possibilités d'avoir des loisirs durant la "mid-hour".

(b) Une école technique

Cette école technique a passé un contrat avec l'industrie électronique locale.

1. Caractéristiques générales de l'école

- L'école est située dans une ville moyenne (30. 000 habitants) à l'ouest de la Norvège. La région est industrialisée.
- L'école fonctionne depuis 1970. Elle dispense 30 cours d'une durée de 6 mois à 3 ans.

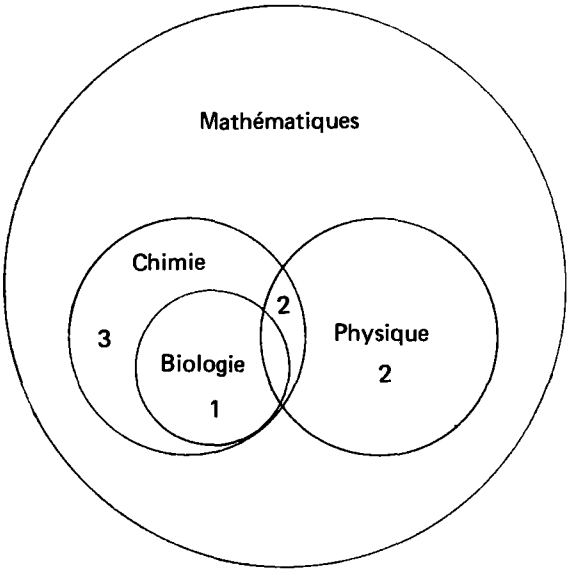
Trois cent soixante-dix élèves fréquentent l'école pendant la journée et 270 suivent les cours du soir. Le corps enseignant est composé de 40 professeurs à plein temps et 35 professeurs à temps partiel. On compte 30 élèves par classes pour les matières théoriques et de 8 à 16 pour les matières pratiques.

- Il vaut de noter que pour l'électronique l'école a passé avec l'industrie locale un contrat aux termes duquel les entreprises autorisent l'utilisation de leurs équipements de laboratoire, alors que l'école met à leur disposition, pendant un an, un de ses enseignants pour superviser la réalisation des équipements.

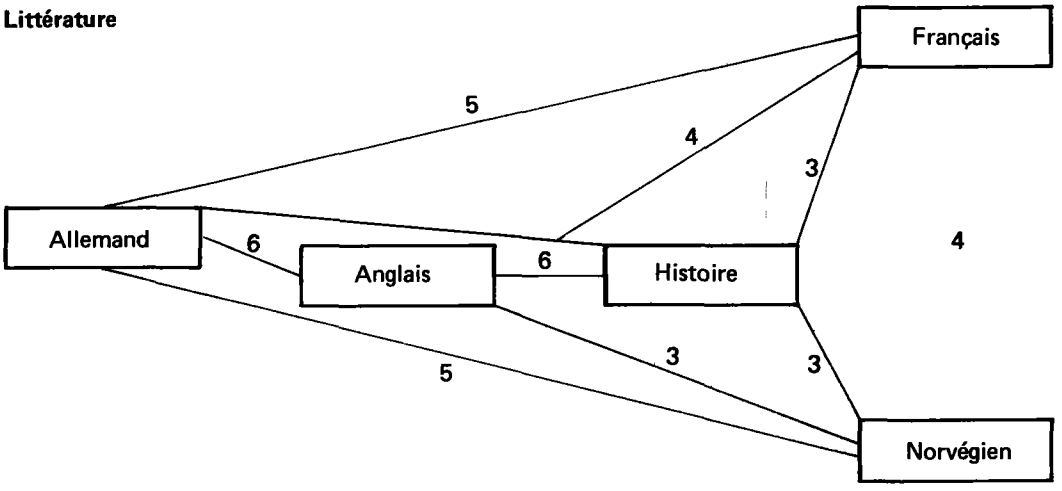
Par ailleurs, une collaboration s'est établie entre cet enseignant et l'Institut pour la recherche industrielle.

RECOUPEMENT DES MATIERES

Sciences



Littérature



Ces différents échanges ont permis à l'école d'organiser une troisième année d'électronique laquelle est pédagogiquement "ouverte", puisque le contenu du cours est délimité sans que la nature des activités éducatives soit précisée.

Les élèves et les enseignants organisent eux-mêmes le contenu et le déroulement des activités éducatives autour d'un projet.

2. Déroulement d'un processus autogestionnaire au sein du cours d'électronique industrielle

- 15 élèves suivent la troisième année d'électronique industrielle.
- La collaboration entre l'enseignant d'électronique, l'Institut pour la recherche industrielle et l'industrie a eu pour but la mise au point d'un robot industriel. Ce projet a constitué l'activité essentielle des élèves pendant cette nouvelle troisième année d'électronique.

Le projet a permis d'aborder un grand nombre de problèmes et d'activités, allant du dessin industriel aux mathématiques appliquées.

Organisation des tâches

- La démarche s'apparentait à celle d'une recherche. Les étudiants ont dû formuler petit à petit des hypothèses pour résoudre des problèmes. qui surgissaient à mesure que progressaient les travaux.
  Les caractéristiques du projet ont été les suivantes :
  - le travail de mise au point n'était pas prédéterminé. Les fonctions du robot étaient connues, mais la mise au point s'est faite par tâtonnements.
  - ce travail relevait de techniques bien précises qui devaient être assimilées parfaitement pour rendre possible le fonctionnement de la machine.
  - il s'agissait d'un problème en grandeur réelle et non pas d'un exercice théorique.
  - personne, même pas l'enseignant, ne connaissait d'avance les réponses.
- Le groupe d'élèves s'est organisé comme il le souhaitait : certains faisaient le même travail, chacun de son côté ; à d'autres moments, ils travaillaient par petits groupes ; à d'autres moments encore, ils décidaient ensemble de la suite du travail.
- L'enseignant est intervenu dans le travail comme "personne ressource". Il a donné des cours ou a invité des experts quand il était nécessaire. Il a cherché avec les élèves. Il leur a demandé de se reporter à tel ouvrage ou leur a indiqué une bibliographie. Il n'était pas le seul recours dont ils disposaient pour leur apprentissage.
- Il est intéressant de voir comment les élèves ont appris entre eux. Leurs interactions étaient constantes : à tout moment, on pouvait les voir discuter d'un problème à deux ou à trois ou faire une démonstration. Les élèves eux-mêmes ont insisté sur cet apprentissage réciproque, ce "apprendre à apprendre" : "Dans les autres écoles, les professeurs pensent pour vous. On apprend plus en pensant et apprenant par soi-même que lorsque les professeurs vous apportent tout".
- On a entrepris d'autres projets qui se rapportaient tous à des problèmes industriels effectifs. L'organisation du travail pour chacun d'entre eux n'a jamais été déterminée à l'avance et a évolué à mesure qu'il progressait.
- Peu à peu, différents projets ont été proposés aux élèves par l'industrie ou l'environnement local. Certains autres l'ont été par les élèves.
- Les autres matières enseignées en troisième année ont pu être intégrées aux projets. Il a été possible de recourir aux mathématiques et à la physique sur le plan théorique pour résoudre certaines difficultés des projets. Pour les cours de langue anglaise, cela a été plus difficile.

3. Evaluation

Selon une évaluation de l'extérieur, les élèves semblent avoir acquis les compétences nécessaires pour leur activité professionnelle.

L'évaluation s'est faite normalement au moyen de tests écrits et oraux. Les notes obtenues ont été bonnes.

Par ailleurs, on peut noter que les solutions apportées par les élèves ont été, à plusieurs reprises, tout à fait nouvelles.

Le diplôme acquis par les élèves était nouveau. Aucun élève n'a eu de difficulté à trouver un travail. La plupart ont été embauchés par les six usines qui avaient été à l'origine du projet. Les employeurs s'estiment satisfaits des compétences techniques des élèves.

La plupart des élèves disent avoir vécu de nouvelles façons de travailler et d'apprendre, avoir compris et vécu différemment le rôle de l'enseignant.

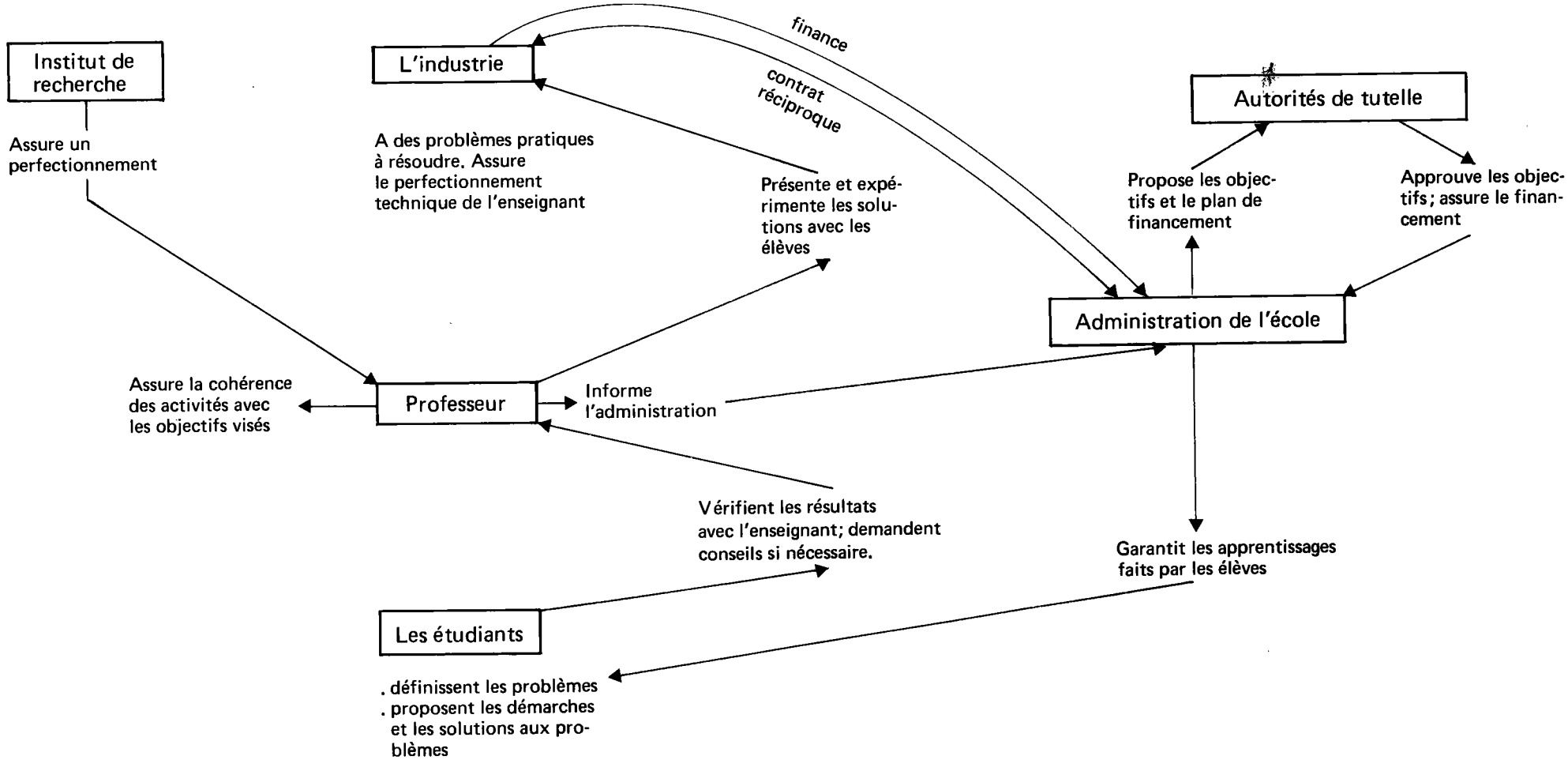
4. Généralisation de l'expérience

Le processus d'autogestion a été possible dans un cadre de contraintes données.

Il faut souligner que l'autogestion n'était pas l'objectif premier de cette expérience. Une certaine forme d'autogestion a été un effet indirect.

- Ce sont conjointement l'enseignant et les représentants de l'industrie locale qui ont fixé les objectifs de l'expérience, qui étaient de caractère technique et définis de façon globale. Les programmes et les méthodes pédagogiques n'ont pas non plus été définis de façon détaillée.
- L'autogestion a porté sur l'organisation quotidienne du travail, décidée en commun par les élèves et l'enseignant, les contenus précis et activités étant organisés par les élèves et l'enseignant au fur et à mesure du déroulement du projet. Les élèves ont déterminé entre eux les modalités de travail.
- Les contraintes externes ont été les suivantes :
  - le contrat passé avec l'industrie locale pour l'utilisation des laboratoires,
  - le programme de l'année établi par la direction de l'école et les autorités locales.

Les relations entre les différentes parties prenantes dans cette expérience, peuvent se schématiser comme suit :



5. Les points d'ancrage du processus autogestionnaire

Quels sont les éléments qui ont permis un processus autogestionnaire au sein de cette année d'électronique ?
- tout d'abord, les relations privilégiées de l'école avec le milieu professionnel,
- la forte motivation des élèves,
- la qualité des équipements techniques mis à la disposition des élèves,
- enfin et surtout, le fait que la hiérarchie locale et centrale n'a pas exercé de façon stricte son pouvoir de contrôle.

(c) L'Institut de recherche en éducation d'Oslo

1. Le contexte

Insatisfaction à l'égard de l'approche des problèmes éducatifs telle qu'elle est faite à l'Institut de recherche en éducation à l'université d'Oslo.

L'institut de recherche en éducation, créé en 1938, s'est concentré essentiellement sur une approche positiviste, s'apparentant à l'analyse comportementale. A partir des années 1960, l'institut connaît des divergences internes portant sur les méthodes de recherche en éducation, les sciences de l'éducation ne pouvant pas, pour certains, être abordées de la même façon que les sciences naturelles.
- Les difficultés internes sont connues à l'extérieur. Elles font même l'objet d'un débat au Parlement sur les objectifs, les critères de recrutement et la gestion de l'institut.
- Par ailleurs, les praticiens de l'éducation, c'est-à-dire essentiellement les enseignants, les étudiants travaillant à temps partiel, mais aussi les parents et les responsables de l'appareil éducatif à différents niveaux, ne trouvent pas à l'institut une réponse aux problèmes concrets rencontrés dans le travail quotidien.
- La discordance entre la philosophie courante de l'Institut et les pratiques de travail est de plus en plus nette. D'un côté, on incite au travail en groupe, à l'autonomie, à l'apprentissage réciproque ; de l'autre, le système de classement et de notations et le contenu des examens créent une compétition individuelle et une dépendance des étudiants à l'égard des enseignants.

2. Les initiateurs du projet

Un groupe actif à l'institut.

- Un groupe d'étudiants prend l'initiative de tenir des réunions de travail officieuses à l'Institut et d'inviter des personnes travaillant dans d'autres départements de l'université ou des membres de l'Institut d'éducation en désaccord avec ses méthodes. Avec un de ces professeurs, Eva Nordland, qui a le désir d'introduire autre chose à l'Institut, ce groupe tente une autre forme d'enseignement.
- Le comité des sciences sociales qui est un organe interdisciplinaire dont dépend l'institut, invite celui-ci à prendre en considération les conséquences de la création d'études alternatives à l'Institut.
- Ce projet est connu à l'extérieur et soutenu dans le milieu des enseignants ainsi que dans le milieu politique.
- Le projet, soumis au comité des sciences sociales, propose un cursus d'études alternatif, bénéficiant d'une partie du budget de fonctionnement de l'institut et d'une autonomie propre d'évaluation. Le projet est accepté.

3. Objectifs et caractéristiques du projet

Des objectifs définis par les intéressés eux-mêmes.

Les objectifs s'articulent autour :
- d'un travail interdisciplinaire, basé sur des études de cas et de problèmes réels,
- d'un apprentissage collectif tendant vers l'autonomie,
- d'un apprentissage commun des enseignants et étudiants autour d'une même recherche,
- d'une évaluation du travail fait en cours d'année par les étudiants.

Ces objectifs ont été définis par le comité représentatif pour l'éducation. Ils ont été conçus de façon à pouvoir faire l'objet de discussion et d'ajustements de la part des étudiants et des enseignants.

Caractéristiques générales du projet

Un changement de contenu, de méthodes, d'évaluation par rapport au système en vigueur à l'institut.

- Un changement de contenu :
  - les contenus sont orientés vers une approche interdisciplinaire,
  - un élément essentiel du champ de recherche des étudiants est constitué par leur pratique quotidienne en matière d'éducation.
- Un changement de méthodes :
  - le travail des étudiants se fait à partir de projets ou de thèmes de recherche interdisciplinaires,
  - le travail se fait essentiellement au sein des groupes de travail qui comptent 6 étudiants et qui donnent lieu à un apprentissage réciproque.
- Un changement des méthodes d'évaluation :

Aucune des trois étapes des études ne donne lieu à un examen écrit. Chaque étudiant présente son travail et en fait l'évaluation avec les autres étudiants qui y ont participé.

Il n'y a pas de notations ; l'étudiant est ou non admis à passer en deuxième ou troisième année. Chaque groupe choisit deux conseillers (il s'agit de professeurs permanents, d'assistants ou d'autres personnes ayant une compétence en éducation) ainsi qu'un superviseur pendant le dernier trimestre. Le superviseur et les conseillers doivent être acceptés par les instances de l'université. Le superviseur intervient donc à la fin du travail du groupe ; il évalue avec ce dernier et les conseillers le travail fourni, les méthodes

utilisées, les problèmes rencontrés et les apprentissages acquis.

Il faut souligner qu'une préoccupation constante des étudiants et des enseignants a été de procéder à une analyse critique des objectifs, du contenu, des méthodes et du mode d'évaluation, et de leur apporter les modifications qui s'imposaient.

4. Les processus autogestionnaires

Le travail de groupe est fondamental, l'intervention des étudiants se fait à tous les niveaux.

- Le groupe de base est l'unité de travail qui comprend 6 étudiants. Chaque groupe de base a un délégué au comité représentatif, instance administrative supérieure.
  Une réunion a lieu chaque semaine. Il en est rendu compte dans le journal que publient les étudiants.
- La Commission du Comité représentatif est élue par le Comité représentatif élit un bureau qui comprend 4 étudiants et un professeur, et qui est un organe exécutif.
- L'Assemblée plénière se réunit au moins 2 fois par trimestre.
- Des commissions spécifiques traitent des questions matérielles, administratives, financières. La plus importante est la Commission des programmes qui comprend 3 étudiants et 3 professeurs. Elle assure l'organisation des études pour chaque trimestre (contenus et heures d'enseignement) selon les propositions des groupes de base.

5. Effets des processus autogestionnaires

Apprentissage des responsabilités et du travail en groupe.

Effets internes

- D'une manière générale, l'intervention des étudiants pour le mise au point des contenus, des méthodes, et la gestion au sein des groupes de base a été considérée comme positive.
  Une des difficultés réside dans la quantité de temps qu'il faut consacrer aux groupes de base et aux commissions. La prise en charge des décisions de tous les étudiants semble quelquefois peu efficace dans la mesure où il est plus facile de prendre une décision en petit groupe.
- La constitution des groupes de base crée des problèmes : un étudiant peut passer pendant deux mois d'un groupe à l'autre avant de trouver celui qui lui convient. Le mode de constitution des groupes de base est matière à discussion.
- Dans l'évaluation qu'ils font, les étudiants insisistent sur les aspects suivants :
  - ils se sentent responsables de leur propre apprentissage et de celui de leurs camarades ;
  - ils apprennent beaucoup en participant à l'organisation des études et aux travaux de groupe ;
  - la relation constante entre la théorie et la pratique est stimulante. Il leur semble important de lier de façon encore plus étroite le travail théorique et le travail pratique.

Conséquences sur l'organisation des études à l'Institut.

Effets externes

- Cette expérience a eu un effet direct sur l'organisation des études à l'Institut. Celles-ci sont maintenant organisées par année.
  Le projet fait l'objet de discussions dans les autres Universités. Il est également connu et discuté à l'extérieur.
- Ce projet a un retentissement dépassant le seul milieu de l'éducation. Il a fait l'objet de débats au Parlement.
  Il y a beaucoup d'échanges de services et d'expériences entre les étudiants les professeurs et les éducateurs.
  Il suscite aussi l'intérêt des syndicats et des organismes de formation des adultes.

Les blocages

Difficultés pour constituer le corps enseignant.
Le système d'évaluation utilisé cristallise toutes les oppositions.

- En 3 ans de fonctionnement, le nouveau département de l'Institut a vu le nombre de ses étudiants passer de 131 à 167, tandis que celui du Département sous sa forme traditionnelle s'est trouvé ramené de 800 étudiants à 444.
  Or, depuis, le nouveau département a obtenu seulement 4 postes permanents sur les 15 disponibles à l'Institut.
  Par ailleurs, le choix des titulaires de ces postes a donné lieu à des conflits ouverts à l'Institut. Un comité de sélection a été créé à plusieurs reprises pour choisir des candidats Mais ces différents comités composés de responsables des départements de l'ancienne formule et de la nouvelle n'ont pas pu choisir des personnes répondant aux exigences respectives de l'une et l'autre parties ; leurs critères de sélection n'étaient pas les mêmes.
- Du point de vue financier, le nouveau département a obtenu 70 % des fonds, alloués à l'Institut pour la rémunération d'experts, de conseillers et d'assistants.
- Les choix des conseillers et des superviseurs faits par les étudiants n'ont pratiquement jamais été remis en question par l'Institut.
- Le système d'évaluation a été très incertain. Théoriquement, le département à l'autonomie en matière d'évaluation ; il s'en tient à la formule : "admission" ou "échec".
- La première question a été de savoir à partir de quelle note jouait l'admission. Cette relation était très importante à définir vis-à-vis de l'administration. Les décisions adoptées conditionnaient la crédibilité de la formation dispensée.
  Le système adopté a été le suivant :
  L'admission correspond bien à une note (2, 4)/[1] mais cette note est attribuée à un groupe ; par ailleurs, chaque groupe peut avoir besoin de plus ou moins de temps pour l'obtenir. Certains groupes l'obtiennent en un semestre ;

1. Le système de notation s'échelonne de 1 à 4.

d'autres groupes peuvent avoir une note plus faible ou reporter l'évaluation au semestre suivant.
- En 1974, 29 étudiants sur les 33 admis en deuxième année ont obtenu la note 2, 4.

Les résultats ont été fortement contestés à l'Université : on ne concevait pas que tous les étudiants puissent être tous au même niveau. Des discussions ont lieu au conseil de l'Institut et au conseil des Sciences sociales.
Finalement, il fut décidé de ne plus définir à quoi correspondaient l'échec et l'admission.
- Débats publics :
Cette expérience a fait l'objet de débats publics très animés dans les journaux et au Parlement. "La note 2, 4" a suscité des oppositions très violentes, certains pensant que le système de notation remettait en cause tout le système universitaire.

6. Evaluation

Une évaluation globale n'a pas encore été complètement réalisée.

- Un Comité d'évaluation extérieur à l'Institut a été créé à la demande de l'Institut de recherche en éducation pour évaluer le contenu et l'organisation des études, les résultats et leur mode d'évaluation. Ses travaux sont en cours ; la méthodologie d'évaluation reste un problème.
- Le travail au sein du Département fait l'objet d'une évaluation continue par l'intermédiaire des groupes de base.

7. Généralisation de l'expérience

Cette expérience met en évidence l'importance des moyens financiers et humains.

- Cette expérience pourra difficilement être poursuivie avec les moyens actuels.
Le corps enseignant est insuffisant et le Département n'a pas pu s'adjoindre les personnes souhaitées. L'équipe permanente de professeurs hautement qualifiés est insuffisante. La plus grande partie du travail quotidien a été de la responsabilité des assistants qui sont mal payés.
- L'utilisation des ressources financières du Département crée des divergences : certains pensent que ces fonds peuvent être utilisés en priorité pour mieux payer les assistants, tout en diminuant la part consacrée aux prestations extérieures. D'autres pensent que la priorité doit être donnée à ces dernières. Telle a été la position adoptée à l'Institut. Un minimum de ressources financières et humaines est la condition essentielle pour la survie d'une telle expérience.
On constate aussi que le nombre d'étudiants a beaucoup augmenté ; les professeurs sont de plus en plus sollicités.
- Par ailleurs, cette expérience a eu des effets indirects sur le contenu des enseignements dispensés à l'Institut, qui s'orientent plus vers les courants de pensée contemporains. Mais la question de fond à savoir celle des buts poursuivis par l'Université n'est pas résolue : celle-ci est-elle censée apporter des solutions aux problèmes pratiques qu'on rencontre chaque jour ? Quelle que soit l'évolution du nouveau Département de l'éducation, la question reste posée.

D. Bibliographie sommaire

Outre les ouvrages cités au cours de cette étude, il peut être utile de mentionner certains autres qui se situent dans une perspective de réflexion éducative au sens large et peuvent fournir un cadre d'analyse pour l'introduction de l'autogestion dans le domaine éducatif.

Apprendre à être, Unesco, Fayard, 1972.

Berliner Kinderläden, Antiautoritäre Erzichung und sozialisticher Kampf, Köln, Berlin, Kiepenheuer und Witsch, 1970.

Bourdieu P. et Passeron J., La reproduction, Editions du Seuil, 1971.

Detraz Albert et Maire Edmond, La CFDT et l'autogestion, Cerf, 1973.

Detraz Albert, Réflexions sur l'origine, les expériences et la théorie de l'autogestion, CFDT (mars-avril 1969).

Ecoles de demain, rapport du Comité franco-québécois pour l'innovation, Editions Delachaux et Niestle, 1978.

L'Education en devenir, Unesco, 1975.

Freinet C., L'école moderne française, Editions Rossignol, 1975.

Freinet E., Pour l'école du peuple, Maspéro, 1969.

Guillerm Alain et Bourdet Yvon, Clefs pour l'autogestion, Seghers, 1977.

Hassenforder Jean, L'innovation dans l'enseignement, Editions Casterman, 1972.

Illich I., Une société sans école, Editions du Seuil, 1971.

Lapassade Georges, Groupes, organisations, institutions, Editions Gauthier Villars, 1971, L'autogestion pédagogique, Editions Gauthier Villars, 1971, L'analyseur et l'analyste, Editions Gauthier, 1971.

Le Boterf Guy, Formation et autogestion, ESF, 1974.

Lobrot Michel, La pédagogie institutionnelle, Editions Gauthier Villars, 1972.

Lourau René, Analyse institutionnelle et pédagogie, EPI, 1971.

Maire Edmond et Juillard Jacques, la CFDT aujourd'hui, Seuil, 1974.

Meister Albert, Autogestion dans l'industrie de la formation, Autogestion et socialisme n° 13-14, septembre, décembre 1970.

Meister Albert, La participation dans les associations, Economie et Humanisme, Editions ouvrières, 1974.

Meister Albert, Où va l'autogestion yougoslave, Anthropos, 1971.

Meister Albert, Socialisme et autogestion, l'expérience yougoslave, Seuil, 1964.

Mendel Gérard, Le manifeste éducatif, Editions Payot, 1973.

Mendel Gérard, Pour décoloniser l'enfant, Editions Payot, 1971.

Montessori Maria, l'enfant, traduction française 1936, Denoël Gonthier, Collection Femme, 1972.

Les Mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes, Editions ESF, Collection Sciences de l'éducation, 1972.

Neill S-A, Libres enfants de Summerhill, Maspéro, 1970.

L'organisation du travail et ses formes nouvelles, Cereq, Documentation française, 1977.

Pour ou contre Summerhill, Payot, 1972. Traduit de "Summerhill for and against", New York, Hart Pub Co, 1970.

Rosanvallon Pierre, l'Age de l'autogestion, Seuil, 1976.

Rosenthal et Jacobson, Pygmalion à l'école, Holt New York 1968, Casterman 1971.

Sadoun Katia, Schmidt Valérie, Schult Eberhard, Les boutiques d'enfants de Berlin, Maspéro, 1972.

Schmid J. R., Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, Maspéro, 1973.

Schwartz Bertrand, Une autre école, Editions Flammarion, 1977.

Snyders G., Pédagogie progressiste, Editions PUF, 1971.

Snyders G., Où vont les pédagogies non directives ? Editions PUF, 1974.

D'autres ouvrages donnent une information sur des expériences pédagogiques liées directement ou non à des objectifs d'autogestion, par exemple :

Caouette C., Rapport d'étape de l'an IV, février 1978.

L'école de l'impossible ; Expériences de pédagogie non autoritaire. Textes réunis par Elvio Fachinelli, Luisa Muraro Vaiani, Giuseppe Sartori. Traduit de l'italien, Paris, Mercure de France, 1972.

Graubary Allen, Alternative schools, "Working papers for a new society", Vol. IV, n° 3, 1976.

Jorgensen M., Un lycée aux lycéens, Cerf, 1975.
Möbius Eberhard. La république des enfants ; Bemposta et les muchachos. Traduit de l'allemand, Paris, Mercure de France, 1973.
Snitzer Herb., Une pédagogie de liberté. Les enfants de Lewis Wadhams. Traduit de l'américain, Paris, Fleurus, 1977.
This book is about schools, Satu Repo (Dir. publ.) New York : Vintage Books, 1970, XV.

Les numéros de l'Ecole coopérative, revue du Ministère de l'éducation québécois, sont intéressants par le caractère concret des réflexions.

CENTRES D'ÉCHANGES NATIONAUX

Les centres nationaux mentionnés ci-dessous établissent des listes d'ouvrages offerts à titre gratuit ou aux fins d'échange. Pour toute question concernant les échanges de publications s'adresser directement au centre national du pays intéressé.

Afrique du Sud	Office of the Chief Librarian, Department of Education, Arts and Science, Van der Stel Building, PRETORIA.
Allemagne (Rép. féd.)	Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bibliotheksreferat, Kennedyallee. 40, 5300 BONN - BAD GODESBERG.
Argentine	Centro Nacional del Canje Internacional, Biblioteca Nacional, México 564, BUENOS AIRES.
Australie	National Library of Australia, Commonwealth Publications Exchange Agency, CANBERRA, A.C.T.
Autriche	Internationale Austauschstelle, Österreichische Nationalbibliothek, Josefplatz, 1, WIEN.
Belgique	Service belge des échanges internationaux, 80, rue des Tanneurs, BRUXELLES 1.
RSS de Biélorussie	Gosudarstyennaja biblioteka BSSR imeni V. I. Lenina, Krasnoarmejskaja ulica 9, MINSK.
Brésil	Seção de Permuta Internacional, Biblioteca Nacional, av. Rio Branco 219/239, RIO DE JANEIRO.
Bulgarie	Bibliothèque nationale « Cyrille et Méthode », Tolboukin 11, SOFIJA.
Canada	Bibliothèque nationale, Dons et échanges, 395, rue Wellington, OTTAWA, Ontario K1A ON4.
Chypre	Public Lending Library, Didaskalikon Megaron, Archbishop Makarios 3rd Avenue, NICOSIA.
Colombie	Biblioteca Nacional de Colombia, Sección de Selección y Adquisiciones, calle 24 n.° 5-60, BOGOTÁ, D.E.
Corée	Centre national d'échange, National Central Library, Sokong-Dong 6, SÉOUL.
Danemark	Institut danois des échanges, Amaliegade 38, DK-1256 KØBENHAVN K.
Espagne	Servicio Nacional de Canje de Publicaciones, avda. de Calvo Sotelo 20, planta baja (Biblioteca Nacional), MADRID.
Finlande	Library of the Scientific Societies, Snellmaninkatu 9-11, 00170 HELSINKI 17.
France	Service des échanges internationaux, Bibliothèque nationale, 65, rue de Richelieu, PARIS.
Grèce	Ministère de l'éducation nationale, Direction des lettres, Bibliothèque, 2 Evanghelistrias, ATHINAI.
Guatemala	Service des échanges internationaux, Biblioteca Nacional, 5.ª Ave. 7-26, Zona I, GUATEMALA.
Hongrie	Service des échanges internationaux, Országos Széchényi Könyvtár, Múzeum-Körut 14-16, BUDAPEST VIII.
Inde	National Library, Belvedere, CALCUTTA.
Irak	Department of Cultural Exchange, Directorate General of Cultural Affairs, Ministry of Education, BAGHDAD.
Iran	Service des échanges internationaux, Kétab Khané e Milli, 74 Gahvam-Saltaneh, TÉHÉRAN.
Israël	International Exchange Centre, Jewish National and University Library, P. O. B. 503, JERUSALEM.
Italie	Ufficio per gli Scambi Internazionali, via Milano 72-76, ROMA.
Japon	Service des échanges internationaux, Bibliothèque de la Diète nationale, No. 14, 1-chome Nagata-cho Chiyoda-ku, TOKYO.
Luxembourg	Service des échanges internationaux, Bibliothèque nationale, 14*a* boulevard Royal, LUXEMBOURG.
Norvège	Service des échanges internationaux, Universitetsbiblioteket, 42*b* Drammensvegen, OSLO.
Pakistan	International Book Exchange Centre, Department of Libraries, c/o Liaquat Memorial Library, Stadium Road, KARACHI-5.
Pays-Bas	Service des échanges internationaux, Koninklijke Bibliotheek, Kazernestraat 39, 's-GRAVENHAGE.
Philippines	Committee on the Exchange of Informational Materials, c/o Unesco National Commission, 1580 Taft Ave. MANILA.
Pologne	Bibliothèque nationale, Service polonais des échanges internationaux, place Krasinskich 5, WARZAWA 40.
Portugal	Service des échanges internationaux, Biblioteca Nacional, rua Occidental ao Campo Grande 83 LISBOA.
Rép. dém. allemande	Internationale Austauschstelle, Deutsche Staatsbibliothek, Unter den Linden 8, BERLIN NW7.
Roumanie	Biblioteca Centrala de Stat, Serviciul de Schimb cu strainatatea, Str. Ion Ghica, Nr. 4, BUCURESTI 1.
Suède	Kungliga Biblioteket, Box 5039, STOCKHOLM 5.
Rép. arabe syrienne	Service des échanges internationaux, Direction des relations culturelles, Ministère de l'instruction publique, DAMAS.
Tchécoslovaquie	Bibliothèque d'État de la République socialiste tchèque, Centre des échanges internationaux de publications, Liliová 5, PRAHA I.
Turquie	Service des échanges internationaux, Mübadele Servisi, Mili Kütüphane, ANKARA.
URSS	Service des échanges internationaux, Bibliothèque d'État V. I. Lénine de l'URSS, MOSCOU CENTRE.
Uruguay	Oficina de Canje Internacional de Publicaciones, Biblioteca Nacional, MONTEVIDEO.
Rép. soc. du Viet Nam	Direction des archives et bibliothèques nationales, 64 Lé-Thanh-Tôn, B. P. 15, SAIGON.
Yougoslavie	Centre des échanges internationaux Bibliografski Institut FNRJ, Terazije 26, BEOGRAD.

PUBLICATIONS DE L'UNESCO : AGENTS GÉNÉRAUX

Albanie	N. Sh. Botimeve Naim Frasheri, TIRANA.
Algérie	Institut pédagogique national, 11, rue Ali-Haddad (ex-rue Zaâtcha), ALGER. Société nationale d'édition et de diffusion (SNED), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.
Allemagne (Rép. féd.)	S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, D-8034 GERMERING/MÜNCHEN. « *Le Courrier* », *édition allemande seulement :* Colmantstrasse 22, 5300 BONN. *Pour les cartes scientifiques seulement :* Geo Center, Postfach 800830, 7000 STUTTGART, 80.
Antilles françaises	Librairie « Au Boul'Mich », 1, rue Perrinon et 66, avenue du Parquet, 97200 FORT-DE-FRANCE (Martinique).
Argentine	EDILYR, S.R.L., Tucumán 1699 (P.B. « A »), 1050 BUENOS AIRES.
Autriche	Dr. Franz Hain, Verlags- und Kommissionsbuchhandlung, Industriehof Stadlau, Dr. Otto-Neurath-Gasse 5, 1220 WIEN.
Belgique	Jean De Lannoy, 202, avenue du Roi, 1060 BRUXELLES, CCP 000-0070823-13.
Bénin	Librairie nationale, B. P. 294, PORTO NOVO.
Brésil	Fundação Getúlio Vargas, Editora-Divisão de Vendas, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, RIO DE JANEIRO, RJ (CEP 20 000).
Bulgarie	Hemus, Kantora Literatura, bd. Rousky 6, SOFIJA.
Canada	Renouf Publishing Company Ltd., 2182 St. Catherine Street West, MONTRÉAL, Que. H3H 1M7.
Chypre	« MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P. O. Box 1722, NICOSIA.
Congo	Librairie populaire, B. P. 577, BRAZZAVILLE.
Côte-d'Ivoire	Centre d'édition et de diffusion africaines, B. P. 4541, ABIDJAN PLATEAU.
Danemark	Ejnar Munksgaard Ltd., 6 Nørregade, 1165 KØBENHAVN K.
Égypte	National Centre for Unesco Publications, 1 Talaat Harb Street, Tahrir Square, CAIRO.
Espagne	Mundi-Prensa Libros S.A., apartado 1223, Castelló 37, MADRID-1; Ediciones Liber, apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya); DONAIRE, Ronda de Outeiro 20, apartado de correos 341, LA CORUÑA; Librería Al-Andalus, Roldana 1 y 3, SEVILLA 4; LITEXSA, Librería Técnica Extranjera, Tuset 8-10 (edificio Monitor), BARCELONA.
États-Unis d'Amérique	Unipub, Box 433, Murray Hill Station, NEW YORK, N.Y. 10016. *Pour « Le Courrier » en espagnol :* Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, New York, N. Y. 10022.
Finlande	Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu, 1, 00100 HELSINKI 10.
France	Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris; CCP Paris 12598-48.
Grèce	Grandes librairies d'Athènes (Eleftheroudakis, Kauffman, etc.).
Haïti	Librairie « A la Caravelle », 26, rue Roux, B. P. 111, PORT-AU-PRINCE.
Haute-Volta	Librairie Attie, B. P. 64, OUAGADOUGOU; Librairie catholique « Jeunesse d'Afrique », OUAGADOUGOU.
Hongrie	Akadémiai Könyvesbolt, Váci u. 22, BUDAPEST V. A.K.V. Könyvtárosok Boltja, Népköztársaság utja 16, BUDAPEST VI.
Inde	Orient Longman Ltd. : Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400038; 17 Chittaranjan Avenue, CALCUTTA 13; 36*a* Anna Salai, Mount Road, MADRAS 2; B 3/7 Asaf Ali Road, NEW DELHI 1; 80/1 Mahatma Gandhi Road, BANGALORE-560001; 3-5-820 Hyderguda, HYDERABAD-500001. *Sous-dépôts :* Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, CALCUTTA 700016; Scindia House, NEW DELHI 110001; Publications Section, Ministry of Education and Social Welfare, 511 C-Wing, Shastri Bhavan, NEW DELHI 110001.
Indonésie	Bhratara Publishers and Booksellers, 29 Jl. Oto Iskandardinata III, JAKARTA. Gramedia Bookshop, Jl. Gadjah Mada 109, JAKARTA. Indira P.T., Jl. Dr. Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT.
Irak	McKenzie's Bookshop. Al-Rashid Street, BAGHDAD.
Iran	Commission nationale iranienne pour l'Unesco, avenue Iranchahr Chomali n° 300, B. P. 1533, TÉHÉRAN. Kharazmie Publishing and Distribution Co., 28 Vessal Shirazi Street, Shahreza Avenue, P. O. Box 314/1486, TÉHÉRAN.
Irlande	The Educational Company of Ireland Ltd., Ballymount Road, Walkinstown, DUBLIN 12.
Israël	Emanuel Brown, formerly Blumstein's Bookstores: 35 Allenby Road *et* 48 Nachlat Benjamin Street, TEL AVIV; 9 Shlomzion Hamalka Street, JERUSALEM.

Italie	LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Lamarmora 45, casella postale 552, 50121 FIRENZE.
Jamahiriya arabe libyenne	Agency for Development of Publication and Distribution P. O. Box 34-35, TRIPOLI.
Japon	Eastern Book Service Inc., C. P. O. Box 1728, TOKYO ,10092.
Liban	Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B. P. 656, BEYROUTH.
Luxembourg	Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG.
Madagascar	Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'Unesco, B. P. 331, TANANARIVE.
Mali	Librairie populaire du Mali, B. P. 28, BAMAKO.
Maroc	*Toutes les publications :* Librairie « Aux Belles Images », 281, avenue Mohammed-V, RABAT (CCP 68-74). « *Le Courrier » seulement (pour les enseignants) :* Commission nationale marocaine pour l'Unesco, 20, Zenkat Mourabitine, RABAT (CCP 324-45).
Maurice	Nalanda Co. Ltd., 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.
Monaco	British Library, 30, boulevard des Moulins, MONTE-CARLO.
Mozambique	Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), avenida 24 de Julho 1921, r/c e 1.º andar, MAPUTO.
Niger	Librairie Mauclert, B. P. 868, NIAMEY.
Norvège	*Toutes les publications :* Johan Grundt Tanum, Karl Johans gate 41-43, OSLO 1. « *Le Courrier » seulement :* A/S Narvesens Litteraturtjeneste, Box 6125, OSLO 6.
Nouvelle-Calédonie	Reprex, SARL, B. P. 1572, NOUMÉA.
Pays-Bas	N. V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-GRAVENHAGE. Systemen Keesing, Ruysdaelstraat 71-75, AMSTERDAM 1007.
Pologne	Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA. ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA.
Portugal	Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70, LISBOA.
Rép. dém. allemande	Librairies internationales *ou* Buchhaus Leipzig, Postfach 140, 701 LEIPZIG.
Rép. unie du Cameroun	Le secrétaire général de la Commission nationale de la République unie du Cameroun pour l'Unesco, B. P. 1600, YAOUNDÉ.
Roumanie	ILEXIM, Romlibri, Str. Biserica Amzei nº 5-7, P. O. B. 134-135, BUCUREŞTI. *Abonnements aux périodiques :* Rompresfilatelia, calea Victoriei nr. 29, BUCUREŞTI.
Royaume-Uni	H. M. Stationery Office, P. O. Box 569, LONDON SE1 9NH. Government bookshops: London, Belfast, Birmingham, Bristol, Cardiff, Edinburgh, Manchester.
Sénégal	La Maison du livre, 13, avenue Roume, B. P. 2060, DAKAR. Librairie Clairafrique, B. P. 2005, DAKAR. Librairie « Le Sénégal », B. P. 1594, DAKAR.
Suède	*Toutes les publications :* A/BC. E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Fredsgatan 2, Box 16356, 103 27 STOCKHOLM 16. « *Le Courrier » seulement :* Svenska FN-Förbundet, Skolgränd 2, Box 150 50, S-104, 65 STOCKHOLM.
Suisse	*Europa* Verlag, Rämistrasse 5, 8024 ZÜRICH. Librairie Payot, 6, rue Grenus, 1211 GENÈVE 11.
Rép. arabe syrienne	Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B. P. 704, DAMAS.
Tchécoslovaquie	SNTL, Spalena 51, PRAHA 1 *(Exposition permanente).* Zahraniční literatura, 11 Soukenicka, PRAHA 1. *Pour la Slovaquie seulement :* Alfa Verlag, Publishers, Hurbanovo nam. 6, 893 31, BRATISLAVA.
Togo	Librairie évangélique, B. P. 378, LOMÉ; Librairie du Bon Pasteur, B. P. 1164, LOMÉ; Librairie moderne, B. P. 777, LOMÉ.
Tunisie	Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, TUNIS.
Turquie	Librairie Hachette, 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, ISTANBUL.
URSS	Mežhdunarodnaja Kniga, MOSKVA G-200.
Yougoslavie	Jugoslovenska Knjiga, Trg. Republike 5/8, P. O. B. 36, 11-001 BEOGRAD. Drzavna Zalozba Slovenije, Titova C. 25, P. O. B. 50-1, 61-000 LJUBLJANA.
Zaïre	La Librairie, Institut national d'études politiques, B. P. 2307, KINSHASA. Commission nationale zaïroise pour l'Unesco, Commissariat d'État chargé de l'éducation nationale, B. P. 32, KINSHASA.