

le documentaire et les enfants

Guy Berger, professeur de Sciences de l'éducation à l'Université de Vincennes, a bien voulu faire pour la Joie par les livres deux exposés sur les problèmes du documentaire, le premier au cours d'un stage de formation à Clamart, le 17 novembre 1976, l'autre le 28 mars 1977 dans le cycle des conférences de la J.P.L. Ces interventions n'ayant pu être enregistrées, nous donnons ici, avec l'approbation de l'auteur, le texte des notes prises par Marie-Isabelle Merlet. Il s'agit donc d'un texte au contenu très dense, qui demande au lecteur une attention particulière, mais lui propose en peu de mots une réflexion d'une richesse exceptionnelle.

La fonction du documentaire

Ce sujet peut être abordé selon trois problématiques convergentes : la problématique pédagogique, celle du savoir, celle de la connaissance culturelle. L'opposition joue entre prendre et donner, aliénation et libération. Ecouter un maître pose le problème du pouvoir. Dans une classe au Niger, on préparait une émission de télévision sur la rotation de la terre ; les instituteurs Freinet étaient réticents — quelle base expérimentale peuvent avoir les enfants ? Les moniteurs étaient gênés car les parents, dont le savoir se fondait sur une autre culture, disaient : « C'est pour l'école, mais c'est faux. »

Les méthodes actives

C'est le *piège des méthodes actives* : l'enquête ne peut mener qu'à la redécouverte du savoir du milieu, non à une véritable découverte. *Il n'y a pas renoncement au savoir élaboré, mais seulement à un certain rôle du maître.* Quand le savoir élaboré se heurte à celui que véhicule le milieu, ou bien il faut renoncer — ne pas enseigner, ne pas en parler — ou bien il faut être didactique.

Dans les milieux qui ont la foi pédagogique, on condamne actuellement le didactisme. Mais si l'on veut parler de quelque chose comme la rotation de la terre, il faut situer cette notion dans le réseau qui la rend compréhensible.

Le procédé de découverte est satisfaisant sur le plan des relations maître-élève, mais il est ambigu : il ne donne pas aux enfants la connaissance du réseau qui donne un sens à leur découverte. Il est vrai que le savoir risque d'être un écran pour l'expérience, mais *le savoir est un médiateur obligé*, sans quoi l'expérience ne donne rien ou donne autre chose. Faut-il donc être didactique ?

Le document ne serait une reproduction que s'il renvoyait à du connu. L'enquête sur le milieu ne permet pas l'accès à ce qui intéresse les enfants : l'U.R.S.S., la Chine, les U.S.A. — l'inaccessible.

Le document a une fonction de représentation, ce qui implique une idée de traitement, d'analyse, de manipulation de l'information. Le document devient un substitut qui évacue l'idée d'un recours, même imaginaire ou lointain, à l'expérience.

Le document ne renvoie jamais aux choses, mais au savoir sur les choses, au réseau, à quelque chose de social, à un savoir institué. Mais ces documents, on les donne hors du réseau, comme des choses.

Documentaire et réseau d'information

Le dictionnaire est souvent considéré comme un moyen idéal d'accès à la connaissance, parce que son ordre est arbitraire, non didactique : c'est l'enfant qui choisit par où il entre. Mais il ne donne que des unités de connaissance coupées du réseau.

Dans une classe où l'enseignement est didactique, tout ce que l'enfant va apprendre est médiatisé par le professeur. Les centres documentaires permettent au contraire une libre distribution de l'information qui renforce l'autonomie des gens ; Illich insiste là-dessus. Mais le document renvoie à un autre pouvoir, le savoir institué qui donne une réponse avant que la question soit posée, détermine la demande, provoque la question dont il donne la réponse. Par exemple, à propos des livres sur la sexualité, on ne refuse pas que l'enfant sache ; ce qu'on n'admet pas, c'est qu'il ne se pose pas la question.

Tous les systèmes d'auto-documentation satisfont le maître par rapport à l'élève, mais posent un autre problème d'aliénation. On réfléchit plus sur l'accès au document que sur la manière dont celui-ci renvoie à autre chose. Le peut-il sans être didactique ? Il faudrait que l'enfant puisse resituer les expériences dans un réseau, une histoire.

La médiation du maître

On peut symboliser l'évolution de la pédagogie par trois cercles concentriques : au centre, les élèves ; autour, les enseignants ; vers l'extérieur, le monde. Tout le travail de la pédagogie moderne consiste à réduire la membrane entre maître et élèves, mais en accentuant la coupure entre l'école et le monde extérieur. L'école devient sa propre fin et privilégie la démarche ; comme si on ne lisait pas pour lire quelque chose.

Pédagogiquement, chercher dans un dictionnaire, c'est actif. Un document, c'est ce qui renvoie à autre chose — les œuvres de Racine ne seraient pas des documents, du moins selon une certaine lecture.

Ce que je sais du soleil est en rupture avec la connaissance que j'en ai : *de l'expérience au savoir théorique*, il n'y a pas continuité, il y a saut nécessaire, coupure épistémologique.

La méthodologie de l'accès à l'information, pour une démocratisation de l'enseignement, comme cela se fait aux U.S.A., est en réalité une coupure de ce à quoi il s'agit de donner accès.

Pourtant si une pédagogie libératrice conduit à un savoir aliénant, ce n'est pas une pédagogie aliénante qui conduira à un savoir libérateur. La seule pédagogie libératrice reste donc l'accès au document, pourvu que ce document soit aussi brut que possible, qu'il ne soit pas lui-même pédagogique.

On observe que les enfants ont une attitude toute différente par rapport aux documents audio-visuels, quand le maître est impliqué dans ces documents ; et que le maître a une attitude toute différente quand il y a présence de documents. Les enfants chahutent lorsque le maître est là avec les documents, mais non s'ils sont seuls avec les documents. On ne relève pas de différence significative dans la restitution d'une émission de télévision entre ceux qui avaient l'air d'écouter et ceux qui avaient l'air de chahuter. Un maître, on l'aime ou non, et si on le rejette, on rejette en même temps ce qu'il dit. La télévision, plus neutre, peut faire passer davantage l'information.

On ne pose de questions qu'à partir d'un savoir, d'où une accélération des différences culturelles. Si l'on crée des lieux comme les bibliothèques où l'accès à l'information soit théoriquement égal, en fait, les uns en bénéficient davantage que les autres.

Un outil n'existe pas indépendamment de la manière de l'employer. Les soldats français qui utilisaient du matériel anglais se sont fait tuer, parce que les livres français ont des notes en bas de page alors que les anglais en ont en fin de chapitre. Si l'on donne l'outil — le centre de documentation — il faut trouver la méthode pour l'utiliser, sans quoi l'outil reste stérile. Cela dépend de l'attitude des maîtres.

Lorsque dans un C.D.I. (centre de documentation et d'information), il n'y a pas accès aux documents mais à des fiches prédigérées, des manuels individuels, on ne peut travailler en fait que sur le programme : c'est une escroquerie.

Les enfants qui ont compris la méthode sont saturés d'information et de possibilités d'information, mais, en somme, la réponse arrive avant la question : elle étouffe la question possible.

le documentaire, une forme de savoir

La vie moderne se caractérise par un *découpage de fonctions* dans l'espace — habitat, travail, échange, lieux où l'on produit des matériaux et lieux où les monte, lieux où l'on vend les produits qui y sont exposés et stocks où l'on n'a pas accès — et dans le temps — production, loisirs, troisième âge...

On insiste sur l'accroissement de l'information dû au développement des livres media, mais on a affaire paradoxalement à une situation de *désinformation* : un enfant actuel ne sait pas ce que font ses parents, sinon sa mère, qu'il voit à la maison. Sur le travail, il est renseigné par les illustrés. Il y a privation de contacts avec les réalités qui le touchent de près.

L'emploi du document en pédagogie

L'introduction du document dans l'école répond à un *problème de transmission* des connaissances, non de découverte. Dans les mathématiques classiques, l'accent était mis sur la démonstration, la preuve : la transmission.

Le tri des documents correspond non aux intérêts, mais à une conception, à une hiérarchie de questions à traiter. Le document suppose un découpage de la réalité, même si ce n'est pas par discipline.

La problématique du savoir

Le savoir n'est pas neutre, il peut être mauvais, il s'oppose au vécu, à l'expérience. La connaissance qu'on transmet aux enfants est une *connaissance censurée* : on se limite à ce qui est sûr. Les livres sont déjà un tri. Les revues scientifiques se filtrent elles-mêmes. Les manuels ne correspondent qu'à une partie infime de la production : ce qui est prouvé, discursif, ce qui entre dans une discipline, est privilégié.

La problématique de la consommation

Consommer, assimiler, c'est ramener l'inconnu au connu par des mécanismes d'identification. Cela correspond à une attitude de *passivité*, de *soumission* : on lit, on découvre sans risque ce que d'autres

ont découvert. Peu d'enfants oseraient croire que la terre ne tourne pas autour du soleil, alors que cette rotation est une chose incroyable.

L'offre structure la demande : est-ce que l'enfant demande parce qu'on a commencé à lui répondre ? Ainsi pour l'éducation sexuelle, on se demande comment répondre, mais non s'il y a question.

Le document correspond à une technique du *pseudo-contact*, comme celle de la *publicité*. Ce qu'on consomme, ce sont des signes : non la microbiologie, mais la vie de Pasteur ; non l'astrophysique, mais la vie de Gagarine.

Une interview du Professeur Matthey consiste à *toucher du doigt quelqu'un qui sait* — il s'agit d'un déplacement latéral qui multiplie les contacts directs, substitués à la connaissance. Dans certaines universités américaines, on peut téléphoner au savant, mais il n'est pas sûr qu'on soit capable de recevoir ce qu'il dit, pas sûr qu'il ait parlé de science. On accentue le *caractère magique de l'accès à l'information*.

Nous sommes dans une société du spectacle où l'on présente des produits en escamotant la production, la recherche, le travail. Le plus dangereux, c'est le spectacle de la vérité : *on montre le vrai en masquant le fonctionnement*. On se donne l'air de respecter l'autre en cachant le fait fondamental qu'il ne comprend pas.

Un document n'introduit jamais aux choses, mais à un savoir, à un réseau. L'accès à ce savoir est *libre* pour l'enfant grâce aux centres de documentation, aux dictionnaires, aux encyclopédies, où l'on entre comme on veut, par n'importe quel bout. Ce qui est masqué par ce libre accès, cette floraison documentaire, c'est le réseau qui permet de passer d'un point à un autre. On donne des connaissances sans donner le moyen d'accéder à leur construction ; un savoir morcelé sans le moyen de le reconstruire : la connaissance n'en est que plus aliénée.

Tout semble militer contre toute forme de didactisme, pour l'éclatement des struc-

tures scolaires, pour la multiplication des accès à la connaissance, pour la démocratisation du savoir. Mais cette consommation culturelle n'est qu'une autre forme d'aliénation qui consiste à croire, parce qu'on a piqué une vérité ici ou là, qu'on maîtrise un instrument. Le développement des *instruments de documentation* rend plus nécessaire encore le développement d'*instruments de maîtrise de l'information*, une réflexion sur cette maîtrise ; au lieu de quoi on fait éclater les structures d'apprentissage.

Le découpage extrême de l'information doit être corrigé par un travail systématique sur l'accès à l'information.

Trois conceptions se sont succédé à l'école : à l'opposition non démocratique entre élèves intelligents et imbéciles s'est substituée celle de handicaps socio-culturels, puis, depuis vingt ans, la conception selon laquelle l'enfant résoud dans son domaine ses propres questions, mais les questions qu'on lui pose ne sont pas les siennes, et ses réponses ne sont pas reçues. Parce que c'est sur le langage d'un milieu « favorisé » que s'est édifié un savoir, la différence socio-culturelle se transforme en handicap.

Dans une pédagogie de la découverte, l'enfant fait, en réalité, peu de découvertes, *il cherche dans son milieu les connaissances qui y sont déjà*, ce qui ne fait qu'accroître les différences socio-culturelles.

En France, l'édition de documentaires se développe de façon asymétrique par rapport aux *laboratoires de classe dont l'existence conditionne l'emploi des documentaires* et dont le manque entraîne une attitude de consommation. (Le seul endroit où Guy Berger a vu des enfants démonter une auto, c'est dans un pays socialiste où il n'y a que peu d'autos : on met à l'école ce qui n'est pas dans la vie.)

La manière dont le savoir est transmis dissimule le fait qu'il se constitue historiquement et constitue un réseau. Cela pose le problème des encyclopédies.

A une question sur l'introduction de la bibliothèque à l'école, Guy Berger répond qu'il y a un risque d'assimilation si l'on se contente d'introduire des heures de bibliothèque dans l'horaire scolaire : on a déjà tué ainsi le dessin et la musique, on doit pouvoir tuer aussi la bibliothèque...

Pourquoi la mer est-elle salée? Pourquoi les hérissons se mettent-ils en boule? Pourquoi les arbres se rejoignent-ils au bout de la route? Pourquoi la mer a-t-elle des vagues? Pourquoi y a-t-il de l'orage? Pourquoi faut-il manger? Pourquoi voit-on son image dans la rivière? Pourquoi se sert-on d'un thermomètre quand on est malade? Pourquoi y a-t-il un arc-en-ciel? Pourquoi la rivière coule-t-elle toujours dans le même sens? Pourquoi les messieurs se rasent-ils le matin? Pourquoi le chat ronronne-t-il? Pourquoi se voit-on dans une glace? Pourquoi aujourd'hui n'est pas hier? Pourquoi les bébés sont-ils ridés quand ils naissent? Pourquoi pleut-il?