


 débat

**Dans le prolongement de la réflexion menée lors du dernier congrès de l'AFL (voir notamment dans notre dernier numéro *Culture commune*, Jean Foucambert et *Le discours de la méthode*, Dominique Vachelard ainsi que l'article de Jacques Berchadsky *Culture partagée* et notre rubrique *Courrier de ce présent numéro*), Pierre Badiou rappelle quelques considérations qu'il est bon toujours de garder à l'esprit.**

## Voies Directe/Indirecte, pédagogies : des implications politiques

Il y a en chacune et chacun d'entre nous ce qu'il faut d'adhérences implicites au système pour que nous restions sous son emprise tant que nous ne parvenons pas à les objectiver clairement.

**Alain Accardo<sup>1</sup>**

Pour un grand nombre, il ne fait aucun doute que les sciences et les techniques échappent au champ politique et idéologique, le sentiment de leur parfaite *neutralité* étant d'ailleurs soigneusement cultivé par les maîtres à penser institués. Il en est pareillement de l'école et des pratiques pédagogiques.

Cependant, il est bien difficile de considérer l'école comme un organisme indépendant, isolé de tout environnement. N'est-elle pas un système, parmi d'autres systèmes, inclus dans un ensemble plus vaste, et en interactions avec le tout ? Pour être plus précis, au sein d'une communauté, dont elle est partie intégrante, ne lui a-t-on pas confié un rôle bien défini : celui d'*éduquer* ? Entendons par là qu'elle est avant tout chargée de transmettre un patrimoine : des concepts, des valeurs, des croyances, des connaissances, des savoir-faire, des œuvres... dans le but de former - si l'on préfère

« donner forme à », « façonner » - des individus et permettre ainsi leur intégration au sein d'une collectivité donnée. Edgar Morin parle d'*imprinting* et Pierre Bourdieu d'*habitus*. Ainsi l'école se doit-elle de répondre aux principes qui gouvernent cette communauté

Notre société est elle-même un système social dont l'organisation économique repose sur la séparation - et l'opposition - entre ceux (une minorité) qui détiennent le capital industriel et financier et ceux qui, ne possédant que leur force de travail, sont obligés pour survivre de la louer aux premiers. Et, selon Marx, cette force de travail produit plus de valeur qu'elle ne coûte, cette différence (la plus-value) étant accaparée par les possédants.

Il apparaît à première vue invraisemblable que les travailleurs acceptent une telle exploitation qui les dépossède du fruit de leur labeur. Sauf si ce joli tour de passe-passe reste caché à leurs yeux. Si tout est fait pour les priver des moyens de comprendre le processus, ce qui pourrait les conduire à transformer les choses. Pour parvenir à cette mystification, le capitalisme accompagne sa domination économique d'une *domination idéologique* ou *symbolique* qui permettra d'obtenir l'adhésion de ses victimes à ses valeurs et aux normes de comportements conformes à ses intérêts. «...il s'agit d'aboutir à l'intériorisation par les dominés des excellentes raisons qui font des dominants ce qu'ils sont. Les dominés participent alors eux-mêmes à leur domination en reconnaissant celle-ci comme bien fondée. »<sup>2</sup>

C'est aux appareils de formation, en particulier, que revient la tâche de formater nos esprits de façon que nous trouvions parfaitement rationnels l'organisation et le fonctionnement du système. Ainsi nos idées seront conformes à l'orthodoxie régnante puisque, nous dit Marx<sup>3</sup>, « *les idées de la classe dominante sont les idées dominantes de chaque époque.* » Et Jean Foucambert, avec juste raison, ne manque pas de préciser<sup>4</sup> qu'on ne peut parler d'idéologie (culture) dominée car l'idéologie (culture) dominante « *s'impose aux dominés comme représentation et explication du monde, qu'elle leur impose de se percevoir par rapport à elle. La culture dominante est la culture commune. Et inversement.* »

Dans ce processus, l'école est impliquée au premier chef par son organisation aussi bien que par sa façon d'opérer. Il est sans doute difficile d'accepter une telle mise en cause : c'est que nous avons parfaitement intériorisé l'idée reçue que ce

<sup>1</sup> De notre servitude involontaire, AGONE 2001

<sup>2</sup> Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, La Découverte, coll. Repères

<sup>3</sup> *L'idéologie allemande*

<sup>4</sup> Éditorial, A.L. n°80, déc. 02

qu'elle est et ce qu'elle fait est naturel. Aussi éprouvons-nous une extrême difficulté à concevoir un système différent.<sup>5</sup>

L'analyse des pratiques pédagogiques traditionnelles ainsi que celles que proposent l'AFL et des mouvements d'éducation nouvelle nous permettront d'éclairer les implications idéologiques, et par là politiques, des unes et des autres.

### ● Lire / déchiffrer

La mystification continue, bien entretenue, à confondre lire et déchiffrer. Or, l'on connaît le faible pourcentage de lecteurs réels en France et parallèlement l'incapacité des trop nombreux déchiffreurs à aborder des ouvrages de fond exigeant une lecture experte. Mais les discours nombreux et vains sur l'illettrisme se gardent bien de souligner le rôle fondamental que joue l'écrit dans sa *fonction spécifique*, qui est de permettre un accès volontaire à des informations complexes et plurielles, mobilisant la liberté du lecteur et offrant à sa recherche des points de vue élaborés. Et plus encore, grâce à la distanciation permise, de favoriser un travail de réflexion, de théorisation. Comment les dominants prendraient-ils le risque de donner libre accès à un tel outil qui permet d'accompagner l'effort d'élucidation de ce que l'on vit ? De traiter l'expérience et de construire des *modèles* d'interprétation du monde tout différents de ceux qui nous sont imposés ? En ce sens, choisir d'enseigner le *B, A, BA* est incontestablement politique puisque cette option empêche le plus grand nombre d'acquérir un outil d'émancipation. Politique également l'apprentissage de la lecture par la *voie directe* puisque l'ambition est de rendre possible l'appropriation de l'écrit par les enfants des populations les plus exploitées - justement ceux qui majoritairement échouent actuellement dans cette tâche - en espérant ainsi aider les dominés dans leurs luttes pour transformer leur condition.

Mais au-delà de l'apprentissage d'un savoir-faire précieux, il faut souligner l'importance cruciale des *comportements* mis en œuvre. Dans la combinatoire, l'enfant doit apprendre, sur des ersatz de textes, des règles de correspondance oral/écrit et leurs (nombreuses) exceptions. Un travail abstrait et artificiel, parsemé d'embûches, qui l'oblige au pas à pas, l'œil collé aux mots et l'oreille aux aguets, appliqué à rien oublier afin de bien prononcer. Tel est le déchiffreur.

Le lecteur, quant à lui, essentiellement actif, explore le texte en mobilisant ses diverses connaissances tandis que ses yeux très mobiles sautent d'un large empan de lecture à l'autre, engrangeant rapidement des séquences de sens. Celui-ci est libre de sa lecture qu'il accélère ou ralentit à volonté, se permettant de revenir si nécessaire quelques lignes ou quelques pages avant. Celui-là, enchaîné aux lignes successives, peine à les parcourir trop lentement. Alors que le premier, par une lecture deux à trois fois plus rapide, en multiplie l'efficacité.

Qui a vu vivre une classe cherchant à s'approprier l'écrit par la voie directe ne peut qu'être frappé par l'effort passionné de tous, les initiatives, les interrogations, les erreurs, la volonté de comprendre, les observations critiques, les propositions et les aides des uns et des autres : une véritable recherche collective des plus actives. Il serait étonnant que de tels *comportements* ne se retrouvent pas chez l'adulte au lieu d'une passivité trop répandue. À condition, bien sûr, que les apprentissages ultérieurs soient de la même trempe...

### ● Deux paradigmes

Il s'agit à présent d'examiner quelques unes de ces pratiques pédagogiques si courantes qu'elles apparaissent on ne peut plus naturelles : à nos yeux accoutumés, elles vont de soi. On reconnaît bien là l'effet ordinaire des paradigmes, ces « *principes occultes qui gouvernent notre vision des choses et du monde sans que nous en ayons conscience.* » (Edgar Morin)

Il en est un qui régit depuis fort longtemps le fonctionnement de nos sociétés : c'est le **paradigme de domination**, fondement des relations dominant/dominé. Ses racines plongent dans la nuit des temps et les pratiques habituelles qu'il n'a cessé d'inspirer lui ont conféré une incontestable légitimité. À tel point qu'il nous est très difficile - impossible pour beaucoup - de mettre en cause son bien fondé. Se sont ainsi imposées successivement ou simultanément la domination des princes et des seigneurs, celle des clercs et des églises, du maître (propriétaire, patron, dirigeant, éducateur...), celle du père bien sûr, sans oublier celle du mâle...

L'école, fortement intégrée dans la société, a bien entendu transposé ce paradigme dans sa pédagogie. Ainsi exige-t-elle de l'élève la soumission au « maître » détenteur d'un savoir qu'il est chargé de transmettre à des « enseignés » en situation d'attente passive et dotés *a priori* d'un statut d'ignorant. Mais aujourd'hui, cette vision des choses est fortement battue en brèche. Juger *naturelles* cette situation et ces pratiques devient de plus en plus difficile auprès des jeunes. En effet, à l'image des mouvements de « libération » (des femmes, des peuples...) se propage le refus d'une « domination » jugée abusive, voire illégitime. Si bien que l'attente passive de l'élève se transforme souvent en refus du savoir imposé et la soumission fait place à la contestation de l'autorité magistrale, conduisant à un affrontement enseignants/enseignés. La violence des rejets est bien entendu fonction à la fois de la fragilité d'une formation (toujours au sens de *donner forme*) trop limitée dans le temps pour avoir déjà porté ses fruits (particulièrement quand la famille est « défaillante »), mais aussi de la sensibilité à la domination subie. On comprend que les jeunes

des quartiers dits « sensibles » soient ici en première ligne. Cependant, le rejet de cette forme de domination scolaire s'étend et touche à présent des milieux habituellement « sans histoire » sans que l'institution soit à même de prendre conscience du paradigme qui l'emprisonne. Faute de pouvoir porter un regard nouveau sur des événements qui la déstabilisent, elle oscille entre une répression sans issue et une prévention moralisante et sans effet : le châtement côtoie la « leçon d'instruction civique » à défaut d'interroger, entre autres, la pédagogie à l'œuvre et tout le dispositif qu'elle suppose. On voit comment la *domination symbolique* protège le système. Comme des « casemates », dirait Gramsci.

Si l'on excepte les mesures de laïcisation, « l'école de Jules Ferry » a parfaitement assuré la continuité de l'existant (qu'elle n'a jamais contesté) tout en procédant à sa généralisation et à sa pérennité. Ainsi, sous des aménagements secondaires successifs, elle est restée fondamentalement la même tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle.

Cependant, l'agencement de ses structures, son fonctionnement et sa pédagogie répondent aussi à un projet éminemment politique conçu par la bourgeoisie industrielle et moderniste de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle pour « clore l'ère des révolutions » : après des décennies de troubles révolutionnaires et de réaction, il s'agissait d'asseoir solidement une république bourgeoise adaptée à son temps et de favoriser le développement du capitalisme industriel. L'école sera donc chargée de *former* une main d'œuvre et des citoyens en transmettant les *savoirs* nécessaires et les *valeurs* indispensables à la bonne marche de cette société capitaliste.<sup>6</sup>

Bien entendu, ce qui doit être transmis, ainsi que la façon de le transmettre, est arrêté par le (ou les) groupe(s) dominant(s), ceux qui se sont appropriés aussi bien les moyens de production des biens matériels que les instruments du pouvoir et qui accaparent également les *outils de création du savoir*, imposant aux dominés leur vision du monde : un modèle qu'ils ont forgé et qu'ils présentent comme universel.

Nous aurons ainsi des *savoirs* stérilisés par une *pédagogie de la transmission* : on enseigne des éléments isolés, découpés dans ce qu'il est bon ou nécessaire de connaître, sans donner la clef de la *production* des savoirs, sans que l'enfant puisse interroger la réalité présente en se demandant pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, sans qu'il apprenne à analyser les problèmes complexes qui se posent réellement à la communauté et à lui-même. On a pris soin de couper l'école de la vie quotidienne, de l'isoler dans un espace clos sous prétexte de préserver les élèves des noirceurs de la société. Celle-ci, épurée, n'est plus perçue que par le truchement des manuels. Le *faire semblant* remplace ainsi l'analyse des situations réelles vécues par les enfants. Les connaissances dispensées, prédigérées et estampillées parfaitement

conformes, ne risqueront pas de conduire plus tard l'adulte à s'interroger sur la société et sur le monde, ni à poser des questions sur le pourquoi des choses.

Une pédagogie - il est bon de le rappeler - n'est pas un simple ensemble de techniques associées. C'est un tout d'ordre idéologique. Et notre pédagogie officielle procède de ce que j'appellerais le *paradigme de la ligne droite* (en parfaite cohérence avec la domination) qu'on peut déceler dès l'enseignement de la combinatoire : bien suivre la ligne sans jamais la dépasser, reproduire le modèle, écouter sans rien dire, se soumettre aux ordres, pas d'initiative, encore moins de fantaisie, progresser selon des étapes prédéterminées qui découpent des tranches de savoir successives, les écarts sont condamnés, l'erreur (assimilée à la faute) sanctionnée...

Ligne droite bien tracée que chacun doit s'attacher à suivre et qui oriente une *pédagogie frontale* où le maître, en face de sa classe, « enseigne » en déversant un savoir planifié dans des têtes que l'on voudrait toutes semblables<sup>7</sup>. La communication s'opère selon l'axe vertical, du maître à l'élève et vice versa, le retour permis n'étant que l'écho attendu de la parole autorisée. En dehors de la cour de récréation, les relations horizontales, plurielles et contradictoires, d'élèves à élèves et avec les adultes, sont absentes et d'ailleurs généralement interdites. Ces dispositions ne poussent guère à confronter des opinions, à tenir compte de celles des autres, souvent divergentes, à réfléchir pour contester ou accepter. Comment peut-on apprendre à tolérer les différences alors qu'un système hiérarchique impose le savoir et le pouvoir d'un seul ? Situation qui ne peut qu'engendrer l'acceptation passive ou nourrir une violence latente, toujours prête à éclater à la moindre occasion.

Quant aux *valeurs* fondatrices, inspirées du même paradigme, elles sont en parfaite harmonie avec les pratiques pédagogiques et répondent, elles aussi, à la nécessité de tenir en laisse un peuple trop prompt à se soulever (Jules Ferry se souvient de la Commune dont il a vu le « hideux drapeau

<sup>5</sup> Pour une hypothèse cherchant à éclairer les raisons du rejet qui affecte l'AFL, voir *Il faudrait un autre regard*, Éditorial, A.L. n°61, mars 1998.

<sup>6</sup> N'oublions pas que ce projet est issu d'un compromis avec les forces conservatrices dont Jules Ferry avait vaincu les réticences en évoquant la menace d'une multiplication d'écoles du peuple indépendantes « *ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans où l'on enseignera des principes diamétralement opposés [à ceux des écoles confessionnelles] inspirés peut-être d'un idéal socialiste et communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871* ». (lire *L'école de Jules Ferry* de Jean FOUCAUBERT, Retz 1986 et *L'État et l'école en France* de Edwy PLENEL, Payot 1985).

<sup>7</sup> Paolo FREIRE dénonce (Pédagogie des opprimés) cette conception « bancaire » de l'éducation selon laquelle l'enseignant a pour tâche de déposer le savoir dans la tête des élèves. (*Pédagogie des opprimés* est réédité par La Découverte, collection [Re]découverte)

rouge »). Présentées comme universelles, ces valeurs participeront à la mise en ordre des esprits et guideront les comportements. La *discipline*, accompagnée d'une hiérarchie de sanctions, apprend la soumission à la règle ou à la loi édictée par d'autres, transcendance qui permet de condamner sans appel toute contestation de l'ordre établi. L'*individualisme* et la *compétition* préparent à la concurrence de l'économie libérale et au chacun pour soi. L'*écoute* attentive et muette du maître apprend que la parole d'un supérieur est incontestable : respect et obéissance *hiérarchiques*. On condamne l'erreur qui devient une « faute », fille de l'indiscipline ou de l'insuffisance de travail, mais non la preuve d'une recherche par un esprit curieux et avide de comprendre. Le *mérite* et ses récompenses prouvent qu'on n'a rien sans mal, c'est bien connu. La *mémoire* et le *par cœur* définissent LE savoir, justifient les programmes sans cesse alourdis et jettent aux oubliettes l'acquisition des véritables outils de connaissance.

Cet ensemble institutionnel constitue une *violence symbolique*<sup>8</sup> (Pierre Bourdieu) légalisée qui verrouille la pensée, permettant ainsi que se perpétue l'orthodoxie du moment. Acceptée lorsqu'elle est ressentie comme bénéfique et facteur de cohésion (et d'ailleurs invisible alors en tant que coercition), elle perd peu à peu de sa légitimité au fur et à mesure que les vieilles structures apparaissent inadaptées aux problèmes nouveaux. Perçue dès lors comme ringarde et sans objet, la violence de l'institution suscite l'opposition de plus en plus violente de ceux qui la subissent sans la comprendre et sans en tirer quelque bénéfice. Ces derniers rejettent les savoirs qu'on veut leur inculquer de force : on dira qu'il ne sont pas doués pour les études. D'autres se les approprient et sont ainsi sélectionnés pour reconstituer des savoirs conformes à ceux qu'ils ont si bien assimilés.

Ainsi se consolide la division des tâches : une minorité pour (bien) penser et décider, une majorité pour exécuter. Ainsi conforme-t-on des esprits à subir sans broncher les décisions des dominants sans vouloir ni pouvoir contester l'ordre établi.

### ● Une autre école ?

Il est évident qu'une transformation profonde de l'école ne peut être que *révolutionnaire*<sup>9</sup>, en ce sens qu'elle doit mettre en place des structures et des fonctionnements radicalement différents.

Certes, ce n'est pas un mince problème si l'on songe à la nature même de tout paradigme (conduite *implicite* de nos esprits) et au fait que les paradigmes qui nous occupent intéressent non seulement l'école mais la société tout entière et qu'ainsi tout changement fondamental de l'école ne peut s'envisager réellement hors de celui de la société.

Malgré tout, nous refusons, avec d'autres, la passivité trop facilement justifiée par le dilemme de la poule et de l'œuf. En nous appuyant sur les recherches en psychologie et en éducation, nous mettons en œuvre des pratiques pédagogiques en totale contradiction avec les pratiques officielles. Au lieu du *faire semblant* de l'école traditionnelle qui veut que l'on apprenne d'abord par une simulation au sein d'un espace fermé et protégé en absorbant l'enseignement dispensé par le maître, en vue d'agir plus tard, quand l'occasion sera donnée, l'apprenant est placé en situation de *construire lui-même ses savoirs* dans une confrontation permanente à la réalité, par ses erreurs, ses échecs et ses réussites. Et pour que cette construction puisse se réaliser, il bénéficie d'emblée d'un *statut* « ouvert » l'invitant à mettre en œuvre sa capacité d'opérer. Les savoirs acquis le sont par l'expérience et la recherche, au lieu d'être imposés ; ils portent en eux la relativité propre à tout concept et non une « vérité » officialisée ; les comportements, libérés d'une subordination rigide, deviennent propices au connaître, à l'apprendre.

Cette remise en cause du paradigme traditionnel de *domination* et des méthodes qu'il inspire, permet l'émergence de situations et de pratiques autrement inconcevables : relations horizontales, confrontation des points de vue, projet et travail en équipe, encouragement à l'initiative, apprentissage de l'autodidaxie, conquête de l'autonomie et de la responsabilité... C'est ce que réalisent les classes-lecture, aboutissant à des transformations comportementales étonnantes.

Ce choix est, à l'évidence, un acte *politique* - au même titre que la conservation du système actuel. Et c'est bien pourquoi les détenteurs du pouvoir, conscients de la vertu émancipatrice d'une telle pédagogie, nous tiennent à distance. Tandis que la pensée de nombre d'enseignants reste, hélas, encore neutralisée par les paradigmes traditionnels.

Pierre BADIOU



<sup>8</sup> « La violence symbolique est une violence qui s'accomplit dans et par la méconnaissance, qui s'exerce d'autant mieux que celui qui l'exerce ne sait pas qu'il l'exerce, et que celui qui la subit ne sait pas qu'il la subit. » (Pierre Bourdieu) C'est toute la force de l'implicite.

<sup>9</sup> Selon Paul Ricœur, il s'agit d' « une rupture qui apparaît si considérable qu'elle implique non pas un changement dans la structure, mais un changement de structure, un changement de paradigme. » (in *Relier les connaissances*, ouvrage coordonné par Edgar Morin)