

APPRENTISSAGE ET COMPLEXITÉ, UNE QUESTION POLITIQUE (1)

extrait des Actes de Lecture n°97 _ mars 2007

Les journées d'étude du dernier congrès de l'AFL à TOULOUSE ont été préparées dans le contexte politico-pédagogique de l'année 2006 dominé par la normalisation de l'enseignement de la lecture et les pitoyables réponses qui lui ont été opposées. L'adjectif global revient inmanquablement dans les conversations quand on parle de lecture. Pourtant, qu'il s'agisse de gestes sportifs, de pratiques artistiques, d'opérations intellectuelles, d'acquisition de différents langages, de construction de concepts, la question se pose tout autant, dès qu'une démarche d'enseignement vise un apprentissage : va-t-on accompagner l'apprenti immergé immédiatement dans la complexité de la situation telle que la rencontrerait un expert ? va-t-on lui enseigner préalablement, selon une progression préétablie, les savoirs isolés que l'expert est censé mettre simultanément en œuvre ?

L'affaire est souvent présentée comme un débat de techniciens qui bataillent à coup d'évaluations n'ayant assurément qu'un point commun : leur incapacité à convaincre celui qui n'en partagerait pas déjà les présupposés. Georges SNYDERS, dans sa thèse publiée en 1966, avait développé une idée bien différente : loin d'être d'abord une question technique, l'opposition serait de nature politique. Il en prend l'exemple dans l'évolution de la pédagogie en FRANCE aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles. Pour résumer en quelques mots, la bourgeoisie dans sa phase de conquête du pouvoir politique prône une éducation ouverte, en prise sur le monde tel qu'il est et s'oppose ainsi au modèle pédagogique voulu par les classes alors dominantes et l'église, lesquelles enferment au contraire l'enfant et l'adolescent loin du monde réel et l'instruisent à travers des disciplines cloisonnées et une progression rigoureuse empilant des éléments censés, à l'arrivée, reconstituer la réalité...

Dès le 19^{ème} siècle, cette bourgeoisie, devenue à son tour la classe dominante, retourne rapidement aux principes pédagogiques qu'elle combattait. Et c'est au tour du prolétariat de revendiquer une éducation intégrale ne séparant pas la formation intellectuelle de l'expérience concrète des rapports sociaux à travers l'implication de l'apprenti dans le processus de production de la force de travail. La 3^{ème} République, dans le souci de fermer l'ère des révolutions, verrouillera le dispositif autour d'une organisation scolaire, isolée du monde extérieur, mais censée y préparer explicitement par des méthodes allant toujours du simple au complexe.

On perçoit, en prenant garde à la simplification, les termes de l'alternative. Dans un cas, on prend les éléments simples que le travail d'analyse des experts a isolés à partir de leur expérience d'intervention dans le réel ; c'est par la transmission de ces éléments et de la manière de les combiner que l'enseignement forme (formate), à l'abri de la réalité, les opérations intellectuelles, les manières de voir, de penser et d'agir des générations nouvelles et sélectionne ceux qui deviendront les nouveaux experts. On peut imaginer que ce dispositif aura un assez grand pouvoir de perpétuation de *la force des choses* et que la variation (la déviation, le progrès...) se situera davantage dans l'adaptation aux *choses* qu'au bouleversement de la manière de les penser. Dans l'autre cas, ce qui est donné, c'est la *réalité concrète* telle que le travail humain et les rapports sociaux la font être à un moment donné. Et la formation intellectuelle consiste alors à développer les langages et les outils nécessaires à son analyse. Il n'est pas certain, à terme, que les produits de l'analyse (c'est-à-dire les éléments simples et la manière de les combiner) reproduiront les manières de voir, de penser et d'agir de la génération antérieure ni que ceux qui seront alors promus sont ceux qui lui ressemblent le plus. Cette forme d'enseignement est incertaine du côté de la reproduction de l'existant.

Évitons la caricature, aucune de ces formes n'existe sans emprunter, par nécessité, quelque peu à l'autre. Pour autant, on peut supposer que la position entre ces 2 extrêmes sera influencée par le rapport qu'on a soi-même à l'existant, au ressenti du caractère finalement préférable (à quelques retouches plus ou moins urgentes) ou intolérable des *choses* qui puisent leur *force* dans les rapports sociaux qui les organisent. On peut faire l'hypothèse que la place de la complexité (au terme ou à la source de la formation intellectuelle) dans le processus éducatif est effectivement un enjeu tant qu'une société est divisée en classes. Ce qu'il est intéressant de noter à travers l'exemple de la bourgeoisie, c'est que le choix de la complexité n'est pas constitutif d'une idéologie de classe mais de l'engagement d'une classe dans la conquête ou la conservation du pouvoir. Et comme les classes ne sont pas elles-mêmes des blocs homogènes, on comprend qu'à certaines époques une fraction de la classe dominante, dans sa propre lutte de pouvoir contre la fraction en place porte, à son tour, la revendication de la complexité en matière d'éducation. Nombre de propositions de l'Éducation Nouvelle trouvent racine dans les conflits internes à la bourgeoisie au pouvoir. Ce qui ne simplifie pas la compréhension de ces problèmes.

Tout ceci est passionnant et il faut simplement espérer que les recherches reprendront sur la place de la complexité en éducation dans son rapport aux luttes *inter* et *intra*-classes sociales. Les journées d'étude du congrès de l'AFL se sont efforcées modestement de tenir cette problématique ouverte malgré l'air du temps. Le compte-rendu que nous en donnons sera réparti sur deux numéros de notre revue en raison de la qualité des communications.

Dans ce numéro, sont reproduites les deux contributions *contextuelles* :
♦ celle, plus historique, de Pierre Roche réfléchissant à la démocratisation de l'enseignement ♦ celle de Nicolas Go, plus philosophique, explorant la complexité dans ses dimensions épistémologique et anthropologique.

Dans le prochain numéro, seront données les deux contributions *appliquées* : ♦ celle de Pierre PARLEBAS sur la complexité des jeux et des sports et les conflits à propos des apprentissages moteurs ♦ celle de Frédéric FRANÇOIS sur la rencontre de la langue orale par l'enfant et ce qu'on peut en comprendre ♦ ainsi que, à travers la synthèse des groupes de travail, la manière dont l'AFL tient ouverte, au quotidien de la rencontre de l'écrit, la question de la complexité ; et l'hostilité qu'elle a, à ce titre, rencontrée, ce dont, finalement, elle serait plutôt fière ■ **Jean FOUCAMBERT**