

Pouvoir, savoir et promotion collective

Par Jean FOUCAMBERT, extrait des Actes de Lecture n°20 (décembre 1987)

La transmission de savoirs s'accorde avec la reproduction de l'état des choses, de l'ordre établi et en particulier de la hiérarchie des statuts. L'accès au Savoir s'opère dans la transformation de l'état des choses, dans la mise en cause de l'ordre établi et, de ce fait, dans un déséquilibre formateur. L'entreprise de transformation suppose l'existence d'un Pouvoir. Nous faisons l'hypothèse que ce Pouvoir découle, pour partie, de l'exercice de pouvoirs dans le plus grand champ possible – condition nécessaire –, mais qu'il réside principalement dans l'analyse dynamique des situations et dans l'intention de les changer. C'est cet accès au Pouvoir qui génère la transformation des statuts. En cela réside, sans doute, la « promotion collective ».

En apparence, le lien entre pouvoir, savoir et promotion collective fonctionne. Le monde éducatif se partage facilement entre ceux qui pensent qu'il faut d'abord recevoir des savoirs, après quoi on peut exercer des pouvoirs dont la somme s'incarne dans une réussite individuelle ; et ceux, comme nous (!) qui affirment qu'on ne développe jamais que les savoirs nécessaires au pouvoir que l'on prend, qu'on n'a que les savoirs de son statut. Et donc, que toute promotion collective passe par un autre partage du pouvoir.

On se retrouve aisément sur cette base car elle est globalement juste à un tel niveau de généralités et elle donne déjà largement matière à s'empoigner avec la réalité pédagogique. Mais, dans la mesure où les pratiques évoluent sous ces coups de boutoir, il est indispensable d'entrer plus avant dans l'analyse des relations entre savoir, pouvoir et promotion collective en cernant mieux chaque concept pour comprendre nos propres insatisfactions. En effet, si nos élèves exercent des pouvoirs plus étendus dans des situations encore peu fréquentes à l'école (production obligeant à des interactions avec le milieu social et professionnel, par exemple), le lien reste ténu entre cette autonomie et cette responsabilité nouvelles et des savoirs nouveaux et plus égalitaires. Est-on, de cette manière, dans la promotion collective ?

POUVOIR

Il y a déjà deux acceptions à ce mot selon qu'il est au singulier avec une majuscule ou au pluriel sans majuscule et ces deux acceptions qui ne peuvent être dissociées dans la pratique se télescopent dangereusement dans l'analyse. Selon le statut qu'on confère à l'enfant, on lui reconnaît des pouvoirs : pouvoir de faire, de dire, de choisir, de décider, de transformer. C'est le champ des situations dans lesquelles s'exercent son autonomie et sa responsabilité. Le droit de gérer son argent, son temps, son espace, son mode de relation aux autres, etc.

Une caractéristique de ces pouvoirs, c'est qu'ils sont octroyés par le pouvoir englobant ou engluant de l'adulte et qu'ils restent toujours plus ou moins sous tutelle, le chantage affectif n'étant pas ici le moindre des contrôles. En fait, ce statut octroyé ressemble fort au modèle réduit d'un statut modèle d'adulte, une manière subtile de nier l'enfant en l'obligeant à adhérer au projet éducatif qu'on a sur lui, à vivre sur le mode du futur en croyant vivre son présent.

L'autre caractéristique porte sur le rôle nécessaire des conflits aux frontières puisque je ne découvre la réalité de mes pouvoirs que lorsqu'ils rencontrent la réalité des pouvoirs de l'autre. L'exploration, la prise de conscience et la transformation d'un statut ne peuvent avoir lieu que si les autres assument et revendiquent clairement leur propre territoire.

Or, on assiste ici à une dérive, dont la pédagogie nouvelle a parfois été victime, qu'on retrouve dans la vulgarisation de certaines conceptions de la psychologie américaine à destination des classes moyennes et qui se nourrit d'une sorte de culpabilité des adultes envers l'autorité à travers un discours psychanalytique sur les dangers du refoulement... Cette attitude consiste, non à permettre à l'enfant de prendre conscience de son statut en guerroyant sur ses frontières, mais à diluer les pouvoirs des adultes, à baisser dans une permissivité mal définie le niveau d'exigence de chacun et à rendre floues les limites de ce dont il faudrait justement prendre conscience pour développer réellement du pouvoir.

Cette dilution des pouvoirs, plutôt que leur partage, ne témoigne, en fait, que de la propre impuissance de l'adulte. Si bien que cette acception renvoie à l'autre et qu'on passe des pouvoirs au Pouvoir. Le Pouvoir ne se mesure pas, en effet, aux pouvoirs qu'on exerce et, bien certainement, Nelson MANDELA a davantage de Pouvoir que le gardien qui le surveille.

Car ce qui est en question ici, c'est la capacité de comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont. **A du Pouvoir, l'enfant qui, à travers les actions qu'il conduit et les prises qu'il prend dans son environnement, construit et fait évoluer un système théorique qui rend de mieux en mieux compte de la nécessité. Est dans l'impuissance, celui qui épuise l'explication de chaque événement par la conjoncture et n'abstrait pas, derrière les circonstances successives, ce qui les met en relation.**

Or, cette possibilité de théoriser exige, pour se développer, certaines conditions. En premier lieu, la manière dont le milieu lui-même exerce son propre Pouvoir, l'impression qu'il donne à l'enfant, sinon de maîtriser, tout au moins de comprendre le cours des choses ou, à l'inverse, d'être dans l'impuissance face à elles, qu'elles soient sociales ou personnelles. Comprendre n'est pas tout à fait le mot qui convient car il impliquerait une sorte de vérité objective de la compréhension, dont on serait plus ou moins proche, et supposerait que l'aliénation ne s'accompagne pas néanmoins du sentiment de comprendre. Ce qui caractérise, au contraire, le Pouvoir, c'est une sorte de **dynamique de la compréhension ou de compréhension dynamique** ; non pas l'application sur le réel d'une grille de lecture, aussi bonne soit-elle, qui aboutit à une compréhension statique, fonctionnant comme une justification ou une fuite ; un peu le désespoir de la lucidité ; mais l'évolution des moyens de théorisation et du système théorique à travers les transformations qu'ils rendent possibles sur le réel. Le Pouvoir, c'est ce qui se comprend « de plus » à chaque fois qu'on tente de déplacer les limites des pouvoirs. **Aussi le Pouvoir est-il dans la transformation, les pouvoirs dans la reproduction.**

Dans les milieux « favorisés », l'illusion de Pouvoir peut être donnée par le seul exercice des pouvoirs grâce à un statut social dominant ou à une facilité économique. La plus grosse voiture que le petit garçon attribue à son père (et davantage encore si on y lit une symbolique sexuelle), c'est du Pouvoir qu'il lui prête. Toutefois, dans la mesure où la possession de ces pouvoirs ne se confond pas avec le Pouvoir, elle ne devrait pas dispenser de comprendre ce qui les fonde. Or la réflexion en ce domaine aboutit, à défaut de les contester, à chercher une justification à l'injustifiable en posant l'inégalité comme constitutive d'un ordre des choses qui ne peut donner lieu à transformation. Quels que soient les avantages qu'il tire de cette situation, ce que l'enfant de ces milieux développe, c'est de l'assurance, non du Pouvoir. **Sa domination le met dans la même impuissance que ceux qu'elle aliène.**

Dans les milieux sociaux « dominés », cette impuissance, pour des raisons inverses, naît de l'absence de pouvoirs. La précarité, la dépendance à des pouvoirs extérieurs, l'arbitraire (qu'il s'agisse de la perte d'emploi ou de l'attribution d'aides, a fortiori quand elles sont charitables) créent des conditions de survie peu favorables à la distanciation et permettent difficilement d'entrer dans le pourquoi des choses, sauf de prendre par rapport à elles une attitude militante **en cherchant à les transformer par des luttes.**

La situation est de même nature envers les aspects relationnels ou affectifs, dès que les comportements des proches paraissent régis par des forces obscures sur lesquelles ils n'ont pas de contrôle ou pour lesquelles leurs interventions semblent échouer de manière inexplicable. Le sentiment d'insécurité et la peur en ces domaines, la manière dont l'enfant s'y engagera plus tard se construisent autour de la perception de cette impuissance.

Autrement dit, **la conquête du Pouvoir par l'enfant dépend moins des pouvoirs qui s'exercent dans son environnement que du Pouvoir que lui et les autres ont sur ces pouvoirs.** Et on voit bien combien cette question est au cœur des luttes sociales. La suspension de l'événement et la distanciation qui rendent possible une telle activité réflexive supposent que l'individu ne soit pas complètement immergé dans la nécessité, ne se réduise pas à cette nécessité, ne soit pas, sans jouer sur les mots, totalement nécessaire. Il faut que l'état se desserre pour qu'une distanciation permette que se constitue un point de vue sur cette misère, qu'elle soit matérielle, morale ou affective ; et cet espace gagné est déjà une contestation de l'ordre des choses, l'enclenchement d'une transformation qui va permettre de prendre conscience des moyens de transformer la nécessité. **Car plus le temps passe, plus la masse de nécessité s'accroît de tous les actes qui ont été des réactions et non des actions, forgeant ainsi un véritable cycle d'impuissance.**

Au cœur des luttes sociales également car, si le Pouvoir est du côté de la transformation, son extension est une menace permanente pour l'ordre des choses qui se défend préventivement par une idéologie de la résignation, de la démobilisation et de la fuite et par la répression. Cette impuissance pénètre la vie personnelle dans un sauve-qui-peut où chacun tente de tirer le moins mauvais parti des armes dont il dispose : compétition pour la réussite individuelle, inégalité entre les sexes, fuite dans la consommation, ambiguïté du statut octroyé à l'enfant, etc. Tout cela tient à coup d'illusion ou de compensation mutilante et transforme les victimes en défenseurs acharnés de ce qui les aliène par la nécessité où ils sont de sauvegarder au moins les délices les moins violents.

L'aliénation s'installe ainsi à travers ce qui semble légitime, non à cause de ce qui révolte. Aussi, la moindre avancée dans la conscientisation est-elle un arrachement, la mise en question de ce qui console, l'examen critique de ce qui paraît d'abord le plus « normal », banal ou anodin.

La deuxième condition permettant de théoriser porte sur la manière dont l'enfant est associé par son milieu à l'effort constant pour **accompagner d'une démarche réflexive des événements qui l'impliquent.**

On rencontre une approche concrète de cette question dans le livre de l'école de la rue Vitruve, **En sortant de l'École**, lorsque le groupe s'interroge sur les moyens que chacun utilise pour obtenir ce qu'il veut : par la violence, par le charme, par la bouderie, par la parole, par la soumission à un protecteur ; et l'on sent qu'il faudrait aller au-delà de ce constat et permettre à chacun de comprendre quelle nécessité le pousse à développer ces comportements.

Or cette compréhension passe par une réflexion du groupe¹ sur lui-même : en quoi il s'accommode que chacun soit comme il est, quel statut accepte-t-il que chacun ait, sur quel équilibre fonctionne-t-il ? Le statut de chacun résulte, à tout moment, d'une négociation implicite entre les apports individuels et la gestion qu'en fait le groupe. Si bien que la prise de conscience de ce statut ne peut être unilatérale car il ne préexiste pas à la relation de l'individu à son milieu et se construit par elle.

Si le Pouvoir est bien, pour chacun, dans l'exploration des raisons qui font qu'il est comme il est, il n'est pas exagéré de dire que **le Pouvoir est donné par le groupe** (familial, social, scolaire...) mais pas au sens où on l'entend d'ordinaire de laisser plus ou moins de responsabilité ou d'autonomie, ou de veiller au partage des pouvoirs, ou de ne pas avoir d'attitude autoritaire, d'étendre, en quelque sorte, les limites permises par une sorte de décision du prince qui est aussi arbitraire dans la permissivité ou dans la contrainte. Le seul intérêt de l'extension des limites réside pourtant dans la diversification des champs d'expérience mais en soi cet élargissement ne donne aucun Pouvoir. **Le Pouvoir... dans la compréhension d'un statut, non dans le statut² lui-même** et ce statut n'est observable que par rapport aux autres statuts. Il est compréhensible seulement par un effort mutuel de transparence pour faire circuler une information débarrassée au maximum des effets de statut ou de rôle. C'est parce que les autres sont également dans cette recherche de Pouvoir afin de prendre conscience de leur nécessité qu'ils renvoient à chacun l'information qui lui permet de développer du Pouvoir.

¹ Il y a un groupe dès que deux personnes sont en relation.

² Même si certains statuts sont plus favorables à la compréhension dans la mesure où ils permettent une distanciation.

Mais cet échange, cette explication mutuelle, doit porter sur la situation réelle dans laquelle sont engagés les protagonistes, sur **l'élucidation et la confrontation de ce que chacun vit** dans cette relation autour d'une action commune, avec des statuts différents mais dans une implication égale.

Ce ne sont jamais des statuts abstraits qui communiquent, mais des êtres en situation. Comme le note BACKHTINE à propos de l'écriture (et ce n'est sûrement pas une coïncidence !) : « *je ne deviens conscient de moi, je ne deviens moi-même qu'en me révélant pour autrui, à travers autrui et à l'aide d'autrui. Les actes les plus importants, constitutifs de la conscience de soi, se déterminent par le rapport à une autre conscience (à un «tu»). La rupture, l'isolement, l'enfermement en soi est la raison fondamentale de la perte de soi.* » La condition de mon Pouvoir, c'est le Pouvoir de l'autre, hors de toute manipulation.

Avouons que la situation éducative est particulièrement piégée à cet égard, qu'il s'agisse de la famille ou de l'école ! La transparence y est rarement de mise. L'individu y est le plus souvent confronté à des situations reconstituées par un discours théorique sur un statut imaginaire : quel formateur oserait commencer avec un groupe d'alphabètes en donnant le résultat réel du groupe qui a précédé ? Et pourtant, quel pouvoir peut construire un élève pour transformer cette situation et substituer enfin la réussite à l'échec, si l'information sur cette situation, donnée par ceux qui la connaissent, est incomplète ou fautive ? Or ce « mensonge » est significatif de l'absence personnelle de Pouvoir du formateur, de son impossibilité à comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont, de l'impuissance qui le conduit alors à manipuler la situation et à la justifier par une volonté de ne pas décourager Billancourt. Son silence condamne l'apprenti à l'impuissance, puisque la situation que celui-ci serait censé transformer en apprenant à lire n'est pas celle dont il a connaissance. Il en va de même dans la famille où l'état d'impuissance des adultes et leur absence de prise sur la réalité les conduisent à protéger l'enfant sans lui dire qu'ils le font, mettant ainsi à J'œuvre cette formule de COCTEAU : puisque cette situation nous échappe complètement, feignons au moins d'en être les organisateurs ! Permettre aux autres de développer du Pouvoir, c'est être soi-même au travail pour assurer le sien, c'est-à-dire entrer, par l'interaction avec eux et grâce à eux, dans la compréhension de ce qui fait que les « choses » dans lesquelles nous sommes engagés ensemble sont ce qu'elles sont. Cette vigilance transpose au niveau personnel la notation de MARX selon laquelle **si la réalité des choses apparaissait à l'œil nu, il n'y aurait pas besoin de science !**

Le Pouvoir réside tout entier dans cette démarche pour observer la réalité autrement qu'à l'œil nu. Et le savoir, c'est alors ce qui résulte de cette observation et ce qui la rend possible, tout à la fois les outils de distanciation et la mise en réseau des éléments observés. Mais cette observation s'inscrit dans une nécessité de Pouvoir généralisé car la compréhension de ce que je suis dans une situation suppose que les autres me renvoient la compréhension de ce qu'ils sont. Aider quelqu'un à prendre du Pouvoir, donc à construire des savoirs, c'est l'associer à un effort collectif pour comprendre la situation dans laquelle il est et dans laquelle je suis. Et cette exigence est difficilement compatible avec le statut de parent ou d'enseignant, tel que le définit le rapport entre celui qui devrait savoir et celui qui doit apprendre.

Un statut qui en domine un autre n'est pas lui-même libre et c'est cette absence de liberté qui met l'autre en péril. **C'est ce dont j'interdis l'accès aux autres, c'est ce que, par impuissance à le comprendre, je laisse opaque de moi et de la situation, c'est cela, tout à la fois, qui m'aliène et les opprime.** Pour le militant comme pour le travailleur, pour l'enseignant comme pour l'élève, pour le parent comme pour l'enfant. La promotion collective tient tout entière là-dedans.

SAVOIR

Analyse du Savoir et analyse du Pouvoir se rejoignent et conduisent à distinguer dans le même mouvement les savoirs qui reproduisent et le Savoir qui transforme.

Le Savoir est ce qui se crée lorsqu'on prend acte de l'ordre des choses, qu'on le met à la question, qu'on entreprend de le transformer, qu'on entre dans la compréhension de ce qui le fait être ce qu'il est en cherchant à ce qu'il soit autre. « *Ce qui importe par-dessus tout, écrit MARX, c'est la loi de changement des phénomènes, de leur développement, c'est-à-dire la loi de leur passage d'une forme à l'autre, d'un ordre de liaison à un autre.* » Ce qui importe, ce n'est pas comment sont les choses, mais comment elles deviennent et c'est là que se construit le Savoir, dans ce processus dynamique, dans cette insatisfaction des limites actuelles, dans cette mise en cause de l'immuable. Connaître, c'est enfreindre le tabou de l'évidence et du révélé qui nous a valu

autrefois d'être chassés du Paradis, ce qui, en passant, donne à penser qu'il était moins satisfaisant que nos accès de nostalgie nous le font entrevoir...

Les savoirs, eux, sont constitués par les techniques dont les transformations passées ont eu besoin et par la description du nouvel état des faits qu'elles ont générés. **Ils représentent à la fois le mode d'emploi du monde tel qu'il est à un moment donné et le carburant du système pour qu'il tourne sur lui-même.** Ils sont, de par leur origine, adaptés au nouvel ordre des choses et leur mise en œuvre garantit sa reproduction. C'est seulement dans l'insatisfaction nouvelle ou résiduelle que donne la mise en œuvre de ces savoirs actuels que prend naissance la dynamique permanente du Savoir.

Autrement dit, il est clair qu'on se trouve là devant deux objets dont le lien est évident mais chacun de nature et de rôle totalement différents : l'un est processus de transformation et de dépassement, l'autre moyen de gestion et de reproduction. Tous deux garantissent la pérennité sociale, le premier parce qu'il ouvre l'avenir, les seconds parce qu'ils rendent possible le présent. Chacun naît de l'autre : le Savoir des limites des savoirs et ceux-ci des inventions du premier. La question n'est pas de choisir l'un dans l'ignorance de l'autre : on ne saurait se passer des savoirs, mais ce n'est pas leur mise en œuvre qui transforme la situation pour laquelle ils sont conçus.

Chaque être humain, pour peu qu'il réunisse les conditions de son Pouvoir, est alors amené à passer de l'un à l'autre lorsqu'il rencontre les limites de son statut et qu'il entreprend de les mettre en question. La nécessaire égalité du Pouvoir, condition pour chacun de la réalité de son Pouvoir, supposerait donc la possibilité pour tous les individus, dans leur vie sociale, professionnelle, affective, de ne pas séparer Savoir et savoirs. Mais cette possibilité s'inscrit à l'intérieur d'un fonctionnement social qui, du fait même de sa nature inégalitaire, doit en contrôler les formes, les modalités et les limites en raison du risque organique que représenterait une transformation des rapports au Savoir. Ce contrôle porte au moins sur deux aspects : la production du Savoir et l'accès aux savoirs.

1. La production du Savoir

Elle est assujettie aux mêmes lois que toutes les productions et, en particulier, au phénomène général de la division du travail. Cette division doit être entendue à un premier niveau : tout le monde n'est pas habilité à produire du Savoir. Aussi distingue-t-on le travail manuel du travail intellectuel ; et d'autant plus soigneusement qu'on milite pour leur reconnaître une égale dignité ! Autrement dit, on observe une confiscation de la production du Savoir par une minorité de spécialistes. Mais le travail est encore divisé d'une autre manière. Tout travail aboutit normalement à deux transformations : celle de la matière sur laquelle il porte et celle de la personne qui travaille puisque c'est à travers l'action de transformer que se construisent la compréhension, la connaissance, le Savoir. Or ce deuxième aspect est nié, moins pour des raisons de rentabilité que par le risque de subversion qu'il représente. **Si le capitalisme amasse sa plus-value en achetant le travail comme une marchandise, il importe que le travail ne transforme pas celui qui le fournit.** D'où l'organisation du travail sur le mode taylorien pour lequel le bon producteur est celui qui laisse son cerveau au vestiaire ; le travail va être divisé de telle manière qu'il ne sera pas possible de retirer un Savoir, des transformations qu'il fait subir à la réalité. L'émiettement est le gage de son opacité et garantit qu'il ne génère aucun Pouvoir.

Si la production du Savoir est confisquée par une minorité, comment fonctionne-t-elle ? On a vu que le Savoir, c'est ce qui se développe de nouveau lorsque l'homme repousse les limites dans lequel les l'enferme l'usage de ses savoirs actuels : le Savoir est un processus de transformation et la nature du Savoir est définie par la nature de la transformation. Or les transformations souhaitées par une minorité sont celles qui sauvegardent et accroissent les caractéristiques qui font que cette minorité est dominante. Autrement dit, le Savoir qui se construit dans ces transformations est un Savoir de classe, et de la classe dominante, puisqu'il résulte des transformations que celle-ci souhaite, dans sa logique, apporter à son propre statut. Le Savoir ainsi produit n'est pas neutre. Il est complètement structuré autour des rapports sociaux qui l'ont fait naître et n'est pas, tel quel, utilisable pour les mettre en question.

En d'autres termes, le Savoir nécessaire pour transformer les rapports sociaux ne sera pas un détournement du Savoir dominant mais un Savoir différent construit dans et par des pratiques de transformation de ces rapports. C'est pourquoi la lutte est chaude en ce domaine : quelles sont les pratiques sociales existantes dont la théorisation aboutit à un Savoir reconnu ? Quelle expérience de transformation accepte-t-on de prendre

en compte ? Face à cette situation, il semble bien que la solution porte sur une transformation des conditions de production du Savoir, sur un élargissement des bases sociales de cette production, sur la théorisation d'autres pratiques de transformation que celles qui sont actuellement prises en compte. C'est en cela que le Savoir rejoint le Pouvoir.

2. L'accès aux savoirs

Avec les savoirs, on n'est pas du côté de la transformation mais du côté de la gestion de la réalité telle qu'elle est. De ce fait, les savoirs semblent communs à tous les individus et **on se plaît à vanter leur neutralité**. Quelle est la signification politique et l'appartenance de classe de la table de multiplication, du théorème de Pythagore, de la résolution des équations du second degré, des lois décrivant la chute des corps, des microbes découverts par Pasteur contre la théorie de la génération spontanée, de la radioactivité ? On conçoit bien, pour chacun de ces savoirs, dans quelle recherche de Savoir ils ont été rencontrés donc à quelle problématique sociale de transformation ils se rattachent ; mais, une fois ces transformations accomplies, ils apparaissent, en toute neutralité, comme des outils de gestion. Les savoirs historiques, littéraires, philosophiques, psychologiques, sociologiques ont, en revanche, plus de difficulté à être auréolés de cette neutralité, sans doute parce que leur utilisation est moins séparable du projet qui les a engendrés. C'est à cela qu'on reconnaît les sciences dites humaines ! Mais la question se pose également dans les sciences exactes, si on en juge d'après les état d'âme qu'ont connus les OPPENHEIMER, LANGEVIN, JOUOT-CURIE et plus récemment Jacques TESTART...

Quelle que soit l'opinion qu'on peut avoir sur leur neutralité, il n'est pas question d'imaginer pouvoir s'en passer. Il est entendu qu'ils ne transforment pas « l'état des choses », mais ils en permettent le fonctionnement et toute transformation présuppose leur existence, ne serait-ce que parce qu'elle se propose d'aborder les domaines qu'ils ne résolvent pas. Ces savoirs existent, ils sont nécessaires : comment permettre au plus grand nombre d'y accéder ?

La réponse en apparence la plus innocente consiste à affirmer qu'il convient de les « **transmettre** » le mieux possible. Des savoirs se mettent alors à exister indépendamment du Savoir qui les a produits, comme des objets et non comme les conséquences d'une démarche. Même si cette manière de taire se révélait efficace, il faudrait encore la questionner sur ses effets secondaires ou plutôt sur ses intentions premières. Quel avantage trouve-t-on à faire acquérir des savoirs sans qu'ils soient produits par une démarche de Savoir, c'est-à-dire par ce qui s'invente dans la transformation de « l'état des choses » dont la prise de conscience caractérise justement l'exercice du Pouvoir ? Il s'agit simplement de séparer les savoirs du Pouvoir, de **transmettre les savoirs dont la reproduction sociale a besoin en laissant pour autant dans l'impuissance**, puisque ces savoirs ne découlent plus, au niveau individuel, de ce que chacun invente pour déplacer les limites de son statut. Il s'agit bien de transmettre des savoirs sans donner accès aux démarches qui permettent d'élargir la base sociale de production du Savoir.

PROMOTION COLLECTIVE

Ces deux mots fortement connotés n'aident guère à préciser un concept qui ne pourra s'éclaircir qu'en théorisant des pratiques nouvelles en ce domaine et en analysant les pratiques actuelles pour déceler les voies de rupture qu'elles entrouvent.

La promotion collective se comprend mieux si on l'oppose à la réussite individuelle. Dans les années soixante-dix, la bataille pour la démocratisation visait à donner, quelle que soit leur origine sociale, les mêmes chances à tous les enfants. Les mêmes chances de quoi ? A première vue, de réussir des études. Et c'est vrai qu'on a beaucoup phantasmé sur le cantonnier qui, une fois posés la pelle et le balai, se précipite chez lui pour relire PLATON dans le texte. Mais, comme le souligne J-C. PASSERON, depuis les années quatre-vingt, on découvre que, même avec un doctorat de grec ancien, il est difficile d'obtenir une place de balayeur ! Si bien que la dure réalité reprend ses droits et que la démocratisation revendique l'égalité des droits pour tous d'accéder aux plus hautes branches d'un système social hiérarchisé, lequel, par définition, ne donne pas à tous les mêmes droits. La démocratisation tient, non dans l'égalisation des statuts, mais dans l'affirmation théorique du droit de chacun à prétendre aux statuts les plus favorisés par l'inégalité. Ou, ce qui revient au même, les moins défavorisés par l'égalité ! Du moment que chacun espère avoir sa chance d'être dans le peloton de tête, **l'inégalité devient égalitaire**. La promotion collective ainsi conçue se caractérise

par le souci de propulser tous les individus vers des sièges en nombre tellement limité qu'il vaut quand même mieux avoir fait retentir sa place à l'avance. Mais ça ne fait rien, seule l'intention compte !

A l'inverse, nous considérerons que, si la réussite individuelle réside dans l'accession aux niveaux les plus élevés de la hiérarchie sociale, accession fatalement limitée par la pyramide des statuts et des pouvoirs, mais qui la revendique et la légitime, **la promotion collective réclame, elle, la réduction de l'inégalité sociale, la diminution des différences entre les statuts, une autre conception de la responsabilité qui remplace la hiérarchie.** Cette approche permet de poser autrement la question du Savoir et des savoirs, indépendamment du fait que leur partage ne sera pas entravé par des objectifs de sélection : aujourd'hui, en effet, leur possession semble garantir un mérite qui légitime l'inégalité des statuts auxquels ils donnent accès. Ce qui explique aux yeux de tous qu'un médecin soit mieux payé qu'un fossoyeur, ce n'est ni l'utilité de la fonction ni la compétence professionnelle, mais le nombre d'années d'études. Le Savoir doit rester rare, comme n'importe quelle autre marchandise, pour garder son prix.

La promotion collective, à l'inverse de la réussite individuelle, invite à poser le problème de la manière suivante : plutôt que de chercher de **quels savoirs un individu doit être doté pour s'insérer le plus haut possible dans une société inégalitaire, demandons-nous quels savoirs sont nécessaires pour réduire les aspects inégalitaires de la société et dans quelles circonstances ils peuvent se développer.** On pressent bien qu'il ne s'agit pas des mêmes.

Pour la réussite individuelle, les savoirs à acquérir sont ceux que la société reconnaît et valide, ceux dont la mise en œuvre reproduit et garantit l'ordre des choses. Pour la promotion collective, ce qui est à développer, c'est ce qui met en question l'ordre des choses, ce qui se construit dans la transformation réciproque de la situation et de celui qui travaille à en déplacer les limites. Qu'il s'agisse de l'enfant, de l'adulte ou de la société, il n'y a d'apprentissage que dans la tentative de surmonter l'état présent d'un déséquilibre. La différence n'est pas de programmes car la question n'est pas de choisir d'enseigner des savoirs reproducteurs ou des savoirs qui seraient transformateurs : ceux-ci n'ont pas d'existence préalable à la transformation de la situation qui nécessite de les créer. La différence **réside dans une attitude et une démarche générale vis-à-vis de la construction des savoirs, donc dans une prise en compte des conditions du Savoir.** Ainsi, apprendre à lire n'est pas recevoir un savoir existant, c'est transformer la situation qui fait qu'on ne sait pas lire.

Faire en sorte que l'individu apprenne dans et pour le déplacement des limites de son statut, dans et par la modification de ce qui fait que les choses et la relation qu'il a avec elles sont ce qu'elles sont, c'est être dans la **promotion collective** par opposition à la réussite individuelle. Ce qui se construit alors, c'est du **Savoir** en tant que Pouvoir de transformer, permettant ainsi au plus grand nombre de s'impliquer dans l'élargissement des bases sociales de sa production. Ce qui est en question, c'est bien la transformation générale des rapports de production, et le Savoir n'échappe pas à la règle.

Cette démarche générale, et c'est sans doute ce qui la distingue des méthodes actives et de leurs variantes les plus modernes, exige de partir de la situation **réelle** que vit l'enfant en tant qu'**être social**, pour prendre conscience de son statut en le confrontant à d'autres lorsqu'il tente d'en repousser les limites ; ce qui suppose réciprocité et transparence afin que chacun, à travers les actions qu'il développe et les prises qu'il prend dans son environnement, construise et fasse évoluer un système théorique qui maîtrise de mieux en mieux ce qui ne peut se voir à l'œil nu. C'est la définition même que nous avons donnée du **Pouvoir**.

On rencontre la promotion collective toutes les fois que des individus sont, par rapport à ce qu'ils vivent, dans une situation de pouvoir qui les conduit, dans la prise de conscience de la nécessité, à construire les moyens de la transformer, donc à produire du Savoir.

Jean FOUCAMBERT ■■■