

## Education : un siècle de rupture inachevée ou UBU à l'école

"Et sur les indications du Diable,  
on créa l'école"  
A. Ferrière

Cette réflexion fut conduite lors de la préparation du Colloque *Recherches et innovations en formation d'adultes*<sup>1</sup>. Elle annonce mon intervention sur la question de l'actualité de l'autogestion pédagogique<sup>2</sup> car j'y pose la question du rôle du facilitateur - au sens de Carl Rogers - et de l'autogestion en éducation. Elle la prolonge aussi au sens où elle aborde la nécessaire et inéluctable rupture avec le pédagogisme autoritaire et dominant d'aujourd'hui, exercé bien souvent sans conscience. Elle est encore le fruit d'un constat, celui qu'il n'existe pas d'innovation en pédagogie - seuls des outils nouveaux existent qui créent l'illusion de l'innovation - et que la pédagogie lorsqu'elle est considérée comme innovante, au-delà de sa fréquente marginalisation, porte toujours en elle un projet libérateur à forte connotation politique et sociale. Il s'agit donc ici, sans revenir ni sur l'histoire des mouvements pédagogiques se réclamant de l'*Ecole nouvelle*, ni sur les femmes et les hommes qui l'inspirèrent et l'animèrent, de pousser ma compréhension et mon questionnement sur la nature et les fonctionnements de la sphère éducative qui - qu'elle concerne les enfants, les jeunes ou les adultes - a plus vocation à conformer qu'à émanciper. L'école et les institutions éducatives en général opposent depuis plus d'un siècle deux conceptions du monde et de la société, l'une libertophile qui par sa philosophie, ses valeurs et ses pratiques tend à ouvrir les esprits en les débarrassant du mythe d'un salut par l'Eglise et son dieu ou par l'Etat et ses hommes providentiels, l'autre liberticide et autoritaire qui souhaite assagir et moraliser, voire soumettre, les individus, en particulier ceux issus de la classe dangereuse à des idoles laïques ou non. Ces postures idéologiques renvoient chacune à des conceptions du "bon maître", à des pratiques et des méthodes en articulation étroite, même si elles demeurent non dites, avec les soubassements et les systèmes de valeurs qui les irriguent.

Dans une première partie, je soulignerai l'importance de renoncer à l'autorité afin de réussir la rupture pédagogique qui de plus en plus s'impose pour redonner sens aux apprentissages. Puis, je reviendrai dans une deuxième partie sur le nouveau rôle de l'éducateur. Dans une

---

<sup>1</sup> Colloque [juin 2001] du CRIEP (Centre de Recherche et d'Intervention sur l'Education Permanente) de l'université de Paris X : *Recherches et Innovations en formation d'adultes : regards sur les théories et les pratiques contemporaines*. Les actes, à paraître, contiendront les communications de F. Cros, P. Carré, M. Kaddouri, P. Dominice, A. Lainé, R. Hess...

<sup>2</sup> Se reporter à ma contribution in actes à paraître : *L'autogestion pédagogique, cadre de références et champ de pratiques*. Comme dans cette contribution, j'emploierai ici pédagogie au sens large, c'est-à-dire celui "d'un savoir globalisant capable d'éclairer les décisions et les actions qu'appelle l'éducation", Best F. (1998), *Perspectives*, XVIII, p. 165, cité par Solar C. (1998) in *Pédagogie et équité*, Montréal, Editions Logiques, p. 27.

troisième et dernière partie, j'évoquerai le nécessaire développement de l'autonomie et de la coopération des sujets apprenants.

Je m'appuierai pour construire mon argumentation et conduire ma démonstration sur des réalités et des auteurs préoccupés et impliqués tant par l'éducation initiale que par la formation des adultes. Néanmoins, les évocations de l'éducation permanente seront plus importantes, compte tenu qu'il s'agit de l'un de mes terrains de recherche privilégiés. Enfin, pour articuler mon propos à l'actualité et dans un souci d'illustration, j'évoquerai l'apport et l'éclairage des technologies de l'éducation sur les questionnements que je mets en débat et que bien souvent les techniques, et les pratiques qu'elles induisent, revitalisent.

### *Faire le deuil à l'autorité*

L'école d'hier, celle de l'autorité et du pouvoir du maître - qui est de fait un pouvoir délégué -, est intimement liée à ses origines et par la même à des valeurs de contraintes et contraignantes qui en sont co-substantielles. Comme le rappelait Philippe Meirieu, à la dernière Biennale de l'éducation et de la formation<sup>3</sup>, trois figures dominantes d'éducateurs se partagent historiquement les espaces et les temps d'apprentissage. La première relève du type "catholique" magistral, le maître détient une vérité révélée qu'il s'agit de transmettre mais qu'il est le seul à même de pouvoir de discuter. Situation d'apprentissage qui à l'évidence selon P. Lazlo est "le fruit de la contamination cléricale. Il n'y a pas si longtemps, écrit-il, la transmission était l'apanage des prêtres qui débitaient leur savoir comme le curé son sermon en chaire de vérité"<sup>4</sup>. Cette image longtemps prégnante, quelquefois caricaturale, a largement alimenté les pratiques pédagogiques communes. Elle inspira, de manière un peu paradoxale, après avoir été laïcisée mais en conservant son mode autoritaire jacobin, les maîtres de la République. La deuxième figure est liée à la Réforme et à une conception plus ouverte et plus directe de l'accès aux Ecritures et au Livre. La "connaissance", sous la férule du pasteur, est mise à la disposition de tous et chacun est supposé fonder son opinion, œuvrer à son propre salut. Modalité d'apparence plus libérale et plus respectueuse de l'individu, mais tout aussi pernicieuse, qui sans tolérer le doute admet néanmoins la discussion pour peu que la soumission à l'ordre soit acquise. On comprend alors, comme le rappelle Jacky Beillerot, "que l'obéissance et l'autorité furent les étais principaux depuis des siècles et des millénaires, et sans doute dans la plupart des sociétés, de toute éducation"<sup>5</sup>. La troisième figure souvent (toujours ?) marginale, permanente<sup>6</sup> mais théoriser au XIXe et au début du XXe siècle, est celle inspirée du compagnonnage, celle de l'éducateur qui aide et soutien dans la quête du savoir, voire le propose en partage. Cette dernière posture, libertaire plus que libérale, œuvre pour la distanciation critique, l'autonomie du sujet et la coopération.

L'éducation et ses institutions, non seulement pour se moderniser mais aussi pour demeurer des lieux de connaissances, doivent rompre avec cet héritage attesté et **transformer les figures du maître** liées au premier et au second modèle aujourd'hui largement dominant. Il s'agit en fait d'opérer une triple rupture. Rupture d'abord avec des espaces et des temps autoritaires qui

---

<sup>3</sup> Biennale de l'éducation et de la formation 2000, séance de clôture du 15 avril 2000.

<sup>4</sup> Lazlo P. (1999), *L'exemple américain*, Athéna, mai 1999, auteur d'un ouvrage sur les universités américaines cité par Cornerotte D. in *La pédagogie comme espace de re-connaissance*, Education permanente, n° 145, 2000-4.

<sup>5</sup> Beillerot J. (1999), *L'Education en débat : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, p. 92.

<sup>6</sup> Pour moi de telles pratiques ont toujours existé. La Thélème rabelaisienne ou le phalanstère fouriériste... en sont des préfigurations.

participent de la soumission commune<sup>7</sup> : l'école et la classe. Michel Foucault nous éclaire sur cette dimension contraignante du lieu d'apprentissage et nous montre combien, en se référant à Jean-Baptiste de la Salle et à sa très célèbre *Conduite des écoles chrétiennes*, l'espace et le temps scolaires ont été conçus comme des outils d'apprentissage des normes sociales. J.-B. de la Salle, écrit Foucault, "a organisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Il a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser. J.-B. de la Salle rêvait d'une classe dont la distribution spatiale pourrait assurer à la fois une série de distinctions : selon le degré d'avancement des élèves, selon la valeur de chacun, selon leur plus ou moins bon caractère, selon leur plus ou moins grande application, selon leur propreté, et selon la fortune de leurs parents"<sup>8</sup>. Espace et temps d'apprentissages sociaux non dits, encore renforcés par la notion de place nous dit encore Foucault. Pour lui, le "rang", au XVIII<sup>e</sup> siècle commence à définir la grande forme de répartition des individus dans (et par<sup>9</sup>) l'ordre scolaire : rangées d'élèves dans la classe, les couloirs, les cours ; rang attribué à chacun à propos de chaque tâche et de chaque épreuve ; rang qu'il obtient de semaine en semaine, de mois en mois, d'année en année ; alignement de classes d'âge les unes à la suite des autres ; succession de matières enseignées, des questions traitées selon un ordre de difficulté croissante. Et dans cet ensemble d'alignements obligatoires, chaque élève selon son âge, ses performances, sa conduite, occupe tantôt un rang, tantôt un autre ; il se déplace sans cesse sur ces séries de cases - les unes, idéales, marquant une hiérarchie du savoir ou des capacités, les autres devant traduire matériellement dans l'espace de la classe ou du collège cette répartition des valeurs ou des mérites"<sup>10</sup>. On comprendra alors, l'importance de dresser les corps et la révolution que constituèrent les classes où les déplacements étaient autorisés, provoqués.

Rupture ensuite avec la légitimation du pouvoir par le savoir, rupture qui opère un renversement fondamental sur la place et l'usage du savoir qui devient, alors, un outil et un prétexte d'autonomie et d'émancipation. Cette rupture, intuitive d'abord et théorisée ensuite, fut toujours comprise et pratiquée par les tenants de l'Ecole moderne. C'est sur cet écart radical, sur cette conception renouvelée de la connaissance que l'Education peut reprendre sens. Michel Foucault encore, nous permet de mieux appréhender la dialectique perverse du savoir et du pouvoir. "Il faut (...) admettre, écrit-il, que le pouvoir produit du savoir (et pas seulement en le favorisant parce qu'il le sert ou en l'appliquant parce qu'il est utile) ; que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre ; qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir. Ces rapports de "savoir-pouvoir" ne sont donc pas à analyser à partir du sujet de connaissance qui serait libre ou non par rapport au système du pouvoir ; mais il faut considérer au contraire que le sujet qui connaît, les objets à connaître et les modalités de la connaissance sont autant d'effets de ces implications fondamentales du pouvoir-savoir et de leurs transformations historiques. En bref, ce n'est pas l'activité du sujet de connaissance qui produirait un savoir, utile ou rétif au pouvoir, mais le savoir-pouvoir, les processus et les luttes qui le traversent et dont il est constitué, qui déterminent les formes et les domaines possibles de la connaissance"<sup>11</sup>. C'est à cette rupture historique à laquelle il faut consentir, c'est elle qu'il faut oser envisager. Mais la difficulté est grande tant individuellement que collectivement, tant "matériellement" que philosophiquement dans la mesure où il s'agit, non pas seulement de se démarquer, mais de créer un nouveau modèle culturel, d'oser le penser et le construire en

---

<sup>7</sup> Voir aussi, Lenoir H. *Formation initiale et formation continue : l'imposture de la dichotomie*, Le Nouvel Educateur, n° 128, avril 2001, pp. 29-34.

<sup>8</sup> Foucault M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, p. 149.

<sup>9</sup> Ajouter par nous.

<sup>10</sup> Foucault M. (1975), op. cit., p. 149.

<sup>11</sup> Ibid., p. 32.

rupture avec nous-même et ce qui nous a construit. Il s'agit de rompre avec le pouvoir sans renoncer au savoir, nouveau défi prométhéen qui vise à libérer le savoir du pouvoir car contre-productif et aliénant au profit d'un savoir émancipateur. Il s'agit, dès lors, de libérer le savoir du pouvoir pour en assurer l'extension et de libérer le savant de l'esprit de domination par lequel il participe à sa propre sujétion en œuvrant à la soumission de tous. Réduire la contradiction savoir-pouvoir qui n'est qu'une apparente aporie au service des dominants : c'est là, le pari des nouveaux éducateurs.

Pour tendre à cette nouvelle posture éducative, il convient d'entamer un travail de deuil, celui du deuil de l'autorité quasi divine que confère le savoir et les institutions spécialisées dans son transfert. Gérard Mendel, dans un texte déjà ancien, évoquait parfaitement ce renoncement et ce qu'il écrivait pour le "maître" d'école, à mon sens, peut s'étendre à toute réalité éducative aujourd'hui. Dans *Pour décoloniser l'enfant* (1971), il définissait "l'autorité comme le fait d'une figure socialement désignée comme "supérieure" (le Grand par rapport aux petits) et qui manifeste par les divers signes et attitudes du registre de l'autorité qu'elle dispose en cas de résistance du pouvoir légitime d'exclure. Toute figure d'autorité procède peu ou prou du dieu de la Genèse dont le doigt catégorique avait exclu Adam et Eve. L'autorité en exercice, c'est toujours, un index géant qui montre la porte avec, en sous-entendu, une métaphysique du Ciel et de l'Enfer"<sup>12</sup>. Il convient donc pour affirmer une éducation nouvelle de désacraliser le savoir, de laïciser les lieux et les temps d'apprentissage - passer de l'église-classe à d'autres espaces - et d'inciter les clercs de la République à enfin réellement se défroquer. En d'autres termes, il s'agit de rompre avec une conception religieuse de la connaissance que l'image de l'école-famille se charge de relayer et de conforter. En effet, je considère à la suite de Mendel qu' à partir "du moment où, imaginativement et idéologiquement, l'école est considérée comme une seconde famille et comme la grande famille, rien ne pourra faire, et même les meilleures intentions du monde, que cette école ne soit fondamentalement autoritaire"<sup>13</sup>. Le maître apparaît alors dans son rôle essentiel, non pas celui de facilitateur dans l'accès à la connaissance, mais dans celui qui vise à faire passer tout individu dans ce "sas idéologique" entre famille et société dont le fonctionnement (consiste) à ancrer à vie chez tout un chacun l'obéissance à l'autorité, aux autorités"<sup>14</sup>. C'est le deuil de cette fonction de passeur d'autorité que l'éducateur doit entamer à la fois pour retrouver sa propre liberté mais surtout pour permettre aux autres de se construire dans la liberté et aux savoirs de s'émanciper de la tutelle du "religieux". Qu'on ne se méprenne pourtant pas, si je pense que l'autorité du "maître" est pernicieuse au développement des apprenants, je ne dénie pas "la part du maître" dans les apprentissages. Il s'agit donc pour l'éducateur de se défaire de l'autorité qui soumet, au profit d'une posture de confiance et d'égalité qu'on reconnaît et qu'il conviendra néanmoins d'interroger aussi afin de ne pas en être dupe.

Ce renoncement au pouvoir de conformer, il faut en convenir est une vieille lune éducative -le travail de deuil serait-il illusoire ? - Rousseau n'affirmait-il pas déjà, à propos de tout apprenti, dans le livre III de l'*Emile* que "si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus, il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres". Le travail de deuil en lui-même ne serait pas suffisant, il est à conjuguer à la volonté opiniâtre de participer à l'émergence d'un sujet pensant et autonome, au refus obstiné de faire de l'autre un objet. Philippe Meirieu, en quelques phrases dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, caractérise cette nouvelle attitude. Pour y parvenir, il faut tout d'abord accepter la résistance de l'apprenant au désir et au projet du maître et/ou de le voir apprendre autre chose que ce que le maître

---

<sup>12</sup> Mendel G. (1993), *Les enseignants et le deuil indispensable de l'autorité*, Cahiers pédagogiques, n° 319, décembre, p. 16.

<sup>13</sup> Ibid., p. 17.

<sup>14</sup> Ibid., p. 17.

souhaite, ce qui n'est pas pareil. Il faut ensuite convenir que "personne ne peut décider de la liberté de l'autre"<sup>15</sup> y compris en matière d'apprentissage, sauf à confondre éducation et dressage, et dans le même mouvement accepter le caractère endogène du développement et des apprentissages du sujet. Caractère endogène qui de fait réduit malgré tout, sans la nier "la part du maître", qui quelquefois peut-être la rend indispensable, mais qui apparaît alors plus comme une forme de catalyse, comme l'effet d'une rencontre sur le processus d'apprentissage que comme un acte volontaire et maîtriser de l'éducateur : manifestation paradoxale d'impuissance et de réussite à la fois. Il s'agit, comme l'écrit Meirieu, et c'est là le seul pouvoir éducatif acceptable - ce qui n'est pas rien - "d'autoriser l'autre à prendre sa place", à s'approprier des connaissances, à décider quand il le souhaitera de "faire œuvre de lui-même"<sup>16</sup>. Ce deuil libérateur du pouvoir sur l'autre, cette "reconnaissance préalable de l'autre comme sujet"<sup>17</sup> résistant, désirant et apprenant à la fois apparaît comme une condition nécessaire à une conception nouvelle de l'éducation et de la société. Il convient alors d'engager un processus évolutif "vers la constitution d'un sujet individuel et collectif démocratique, donc, vers une autonomie et une transformation des rapports de domination"<sup>18</sup>.

A défaut, l'éducation, souvent à son corps défendant est de fait une entreprise, souvent inconsciente, de manipulation et de décervelage, d'apprentissage de la soumission. En bref, une fois les acteurs de l'éducation en place, il s'agit pour eux de jouer et de faire jouer à l'infini : *Ubu à l'école*.

En matière de formation des adultes, les enjeux n'étaient pas et ne sont toujours pas de nature différente - même si les pratiques et l'exercice du pouvoir souvent les contredisent - elle visait pour de nombreux pionniers, souvent issus de l'Education populaire, à faire accéder à l'autonomie et à la conscience<sup>19</sup>, en même tant qu'à la maîtrise du travail, les apprenants adultes. Ces "défricheurs" se proposaient aussi "en remettant en cause une relation pédagogique domination-soumission et en la transformant en un rapport plus égalitaire (de contribuer) à établir un nouveau mode de rapport sociaux"<sup>20</sup>. Les technologies de la communication, quel que soit le champ éducatif dans lequel on les utilise, reposent la même question, affichent le même constat. Elles font apparaître à leur tour un hiatus, entre des modes d'apprentissages anciens et les exigences du présent. "Depuis plusieurs années, les institutions de formation à distance observent l'apparition de nouveaux traits dans le comportement de leurs étudiants, notamment : le rejet, plus fort que par le passé, par les adultes (et pas seulement eux) de méthodes scolaires de transmission du savoir"<sup>21</sup>.

Tout semble donc converger, encore une fois, pour que ce travail de deuil du pouvoir s'engage fermement et collectivement et que puisse émerger, enfin, le portrait du nouvel éducateur dont la société a besoin à la fois pour gagner en liberté et en démocratie et pour redonner sens à un savoir toujours plus essentiel à l'émancipation individuelle et collective.

---

<sup>15</sup> Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Editions ESF, p. 266.

<sup>16</sup> Ibid., p. 267.

<sup>17</sup> Meirieu P. (1996), *Comment éduquer les adolescents aujourd'hui ?* in CEMEA, *Les chemins de l'apprentissage, l'actualité des méthodes "d'éducation nouvelle"*, Paris, Retz, p. 53.

<sup>18</sup> Beillerot J., op. cit., p. 144.

<sup>19</sup> Au sens de Paolo Freire.

<sup>20</sup> CFDT, *La formation professionnelle et l'éducation permanente*, Formation, numéro spécial, sept-oct. 1972, pp. 6-8, *Introduction à une sociologie de la formation, les pratiques constituantes et les modèles*, tome 2, Paris, L'Harmattan, p. 195.

<sup>21</sup> Perriault J., (1996), *La communication du savoir à distance*, Paris, L'Harmattan, p. 67.

## *Le nouvel éducateur*

J'ai déjà évoqué à plusieurs reprises<sup>22</sup> la nécessité de transformer les acteurs et de repenser les pratiques en éducation. Sans revenir sur mes propos concernant cette question, en particulier sur les propositions de Carl Rogers et Malcolm Knowles qui me semble aller dans le sens de pratiques éducatives renouvelées, je vais ici prolonger quelques aspects de ma réflexion en résonance/raisonnance avec cinq questions andragogiques et pédagogiques clés. Questions qui me semblent pouvoir guider toute activité éducative une fois le deuil accepté : s'intéresser à ce qui les intéressent, connaître ce qu'ils ne connaissent pas pour qu'ils le reconnaissent, comprendre ce qu'ils ne comprennent pas, offrir et créer des espaces de liberté et paradoxalement savoir et accepter ne pas connaître.

Si "s'organiser, coopérer et collectivement créer, c'est avant tout refuser à un "maître du sens" qu'il dicte sa loi"<sup>23</sup>, il est clair que l'apprentissage ne s'effectue pas seul et ne peut s'opérer que dans la rencontre, de soi, de l'autre et des autres, d'environnements et d'événements multiples. Certes, comme l'écrit André Giordan, "seul l'élève peut apprendre, et cela au travers des seuls moyens dont il dispose. Cependant, il n'est pas l'auteur unique et indépendant de ses savoirs. Toutes ses productions cognitives proviennent de l'environnement ; ou plutôt, elles sont le résultat d'une interaction avec l'environnement. Ce qui est fondamental pour apprendre, ce sont les multiples liens entre la structure de pensée de l'apprenant et les informations qu'il peut glaner. Or ces interactions ne sont jamais immédiates et spontanées, mais doivent le plus souvent être médiatisées. L'Autre (un inconnu rencontré au hasard ou un professionnel - un enseignant, médiateur) doit faciliter la production de sens de chaque individu, en l'accompagnant et en interférant avec ses conceptions"<sup>24</sup>.

L'éducateur qui s'intéresse, pour faire "sa part" et pour faire "œuvre" se doit donc, sans pour autant devenir un *deus ex machina* tout puissant, offrir et construire le maximum d'occasion d'éveil et d'apprentissage. Il lui revient d'organiser la rencontre - ou tout le moins de la rendre possible -, rencontre entre les individus en quête de savoir, rencontre entre les individus et le collectif, rencontre des autres acteurs avec lui-même, rencontre des savoirs avec les sujets dans un espace libre et égalitaire garant du développement consenti de chacun. Il ne s'agit plus alors de savoir et de transmettre mais d'évoquer et de provoquer dans tous les sens des termes, de susciter des occasions des controverses et de conflits socio-cognitifs, de créer du lien et du liant entre les objets pour qu'ils prennent sens et s'organisent en connaissance. En bref, de devenir ce que Rogers nomme un facilitateur. En fait, de se transformer en faiseur de climats propices aux apprentissages. Rôle essentiel, vite producteur de pouvoir et de dépendance si l'attention et la volonté faiblissent, rôle qu'il convient de jouer en évitant d'en faire un nouvel avatar de l'autorité.

La question du développement d'autres pratiques et rôles se pose alors. Il est urgent d'abandonner la "blouse grise" octroyée symboliquement à tous ceux à qui on délègue le pouvoir d'éduquer et d'endosser les habits neufs du facilitateur. C'est-à-dire de quelqu'un "qui fait bien travailler les élèves"<sup>25</sup> au sens où il exige beaucoup mais dans le cadre d'une réelle responsabilisation, d'une démocratie de l'apprentissage, d'une autonomie des sujets. Autrement dit comme le propose Anne Jorro, "le maître hégémonique se transforme en maître discret travaillant aux marges et laissant à l'apprenant prendre de l'initiative, développer des

---

<sup>22</sup> Se reporter à *Pédagogie des adultes*, Savoir Education et Formation, 4-1995, pp. 634-658 et *L'autogestion pédagogique, cadre de références et champ de pratiques* (à paraître).

<sup>23</sup> Levy A. (1997), *Sciences cliniques et organisations sociales*, Paris, PUF, cité par Beillerot J. in op. cit., p. 77.

<sup>24</sup> Giordan A. (1999), *Apprendre !* Paris, Belin, pp. 16-17.

<sup>25</sup> Prost A. (1985), *Eloges des pédagogues*, Paris, Seuil. Dans le texte Prost va beaucoup plus loin en écrivant : "qu'un bon professeur n'est pas un professeur qui travaille beaucoup mais qui fait bien travailler les élèves".

tactiques personnelles, s'autoriser à penser par lui-même. La reconnaissance de l'élève comme sujet concepteur inaugure le processus d'autorisation, souligné par Ardoïno (...). Cette forme de relation semble particulièrement adaptée pour permettre à tout apprenant de partir de ce qu'il est, sait et pense. Sans libération de la parole, il paraît difficile qu'une pensée s'exprime et développe un esprit de recherche"<sup>26</sup>. C'est tout le processus d'apprentissage qu'il faut remettre sur ses pieds, il ne s'agit plus de partir du savoir du maître et de sa supposée capacité à le transmettre mais, de partir des apprenants et de mettre à leur disposition les ressources, les médiations, les environnements et les climats favorables à leur développement : ensemble de conditions indispensables et nécessaires de toutes les curiosités, de toutes les audaces, de toutes les appétences, de tout accès au savoir. Ce qui revient à affirmer sans fausse pudeur et sans arguties légitimantes que l'on apprend bien et vite - et sans doute dans le plaisir - que dans la liberté et la responsabilité.

Raymond Fonvieille dans *De l'écolier écœuré à l'enseignant novateur* illustre bien cette nouvelle posture d'éducateur. Il nous en donne quelques illustrations, riches d'enseignements, et exemplaire d'humilité, tirées de sa longue expérience de terrain. Il écrit : "quand un autre (jeune) a proposé d'aménager dans la classe un laboratoire de photo et que, là, j'ai avoué ma totale incompétence, le projet n'a pas été abandonné pour autant. L'enseignant devenait enseigné, comme l'ont dit plus tard les murs de 1968, puisque l'initiateur, lui, était compétent"<sup>27</sup>. "Les autres activités que j'ai déjà mentionnées (philatélie, peinture, musée, sciences, aménagement de la classe, etc.) étaient vraiment dues à l'initiative personnelle et ne se développaient qu'en fonction de l'intérêt qu'elles suscitaient"<sup>28</sup>. Et il poursuit : durant "deux heures de détentes essentiellement, des matchs de football homériques, pour les plus passionnés (je me faisais un devoir de jouer également de façon à mettre aussi en autogestion l'arbitrage ; également, pour créer, comme avec la photo, des terrains d'égalité de compétences)"<sup>29</sup>. Nouvelle posture en écart, voire en rupture, de l'éducateur qui amène à accepter de ne pas connaître et d'apprendre de l'autre, à laisser l'initiative, à instaurer le droit à s'autoriser, à promouvoir, par les actes, l'égalité... Autre rôle, autre temps, autres effets sociaux de l'acte éducatif attendus de telles pratiques. Faire découvrir aux plus jeunes, s'appuyer sur les avoirs et savoirs de l'expérience pour les plus âgés, tel est bien le défi d'une éducation toujours en attente d'être nouvelle. Là encore les expériences ne manquent, c'est leur diffusion et leur généralisation par la reconnaissance et la transmission aux pairs qui fait le plus souvent défaut. Ainsi d'autres pratiques andragogiques ont été mises en place, qui rappellent les sujétions anticipatrices d'un Charles Fourier préconisant, dès les années 1830, une pédagogie "attractive et passionnelle". Francis Ginsbourger souligne, en effet, qu'autour de B. Schwartz "fort heureusement, des formateurs, des pédagogues, des universitaires et des chercheurs en sciences de l'éducation ont visé à s'excentrer par rapport aux normes de leur univers de référence. Confrontés, dans leur pratique, aux effets éminemment pervers et bloquants de la "mise à niveau", ou soucieux de valoriser les compétences et les connaissances acquises par les "apprenants" sur un registre autre que le leur, ils tenteront de construire des épreuves qui ne soient pas étrangères à l'univers des supposés "bas niveaux", mais qui partent de leur univers familier ; ils s'efforceront de concevoir des modes de formation non pas sélectifs, mais électifs"<sup>30</sup>. De telles démarches, une telle pédagogie au sens large du terme ne retirent pourtant rien au rôle essentiel, mais non plus dominant du formateur, ce qui tend bien à prouver d'ailleurs que les résistances sont d'ordre idéologique et

<sup>26</sup> Jorro A. (1999), *Deux processus intriqués dans l'apprentissage : l'auto-évaluation et le transfert*, Educations, n° 17, pp. 15-16.

<sup>27</sup> Fonvieille Raymond (1996), *De l'écolier écœuré à l'enseignant novateur*, Vauchrézien, Yvan Davy éditeur, p.78.

<sup>28</sup> Ibid., p. 81.

<sup>29</sup> Ibid., p. 81.

<sup>30</sup> Ginsbourger Francis (1998), *La gestion contre l'entreprise*, Paris, La Découverte, pp. 110-111.

non pas "statutaire". Chacun accepte que, si la posture change, l'agent de médiation qu'est l'éducateur demeure indispensable à l'apprentissage. Les technologies de l'information et de la communication en sont tous les jours une nouvelle illustration. Ainsi, même si sa présence est encore essentielle - il en va de l'efficacité de la formation et de la qualité des apprentissages - le formateur doit apprendre à s'effacer car "pour qu'il y ait une action de formation réussie, le retrait du formateur est essentiel au développement de l'autonomie de l'apprenant et à sa capacité à effectuer les transferts des apprentissages dans d'autres contextes"<sup>31</sup>.

Un constat de cette nature qui impose des transformations significatives du "faire" des éducateurs a pour immédiate conséquence d'interroger "les modes de productions" des enseignants et des formateurs. Quid aujourd'hui des pratiques pédagogiques proposées et/ou imposées dans les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et les formations de formateurs ? Ne sont-ce pas les outils parfaits de la reproduction, des lieux et des pratiques qui obèrent - ou pour le moins rendent difficile - toute transformation radicale des démarches éducatives ? Il n'y a pas de mystère, le vers n'est pas encore dans le fruit, mais si on veut progresser dans le sens d'une rénovation pédagogique, il est clair que "la formation dans ces contenus, certes, mais dans ses modalités aussi, doit tendre à se rapprocher des contenus et des modalités que les futurs enseignants auront à installer avec leurs élèves"<sup>32</sup>. Il n'y aura donc pas de rupture dans les pratiques tant qu'elles seront sous-tendue par des théories anciennes reposant sur le principe de domination, il n'y aura pas d'exemplarité des pratiques pédagogiques et d'évolutions qui soient durables sans formation cohérente des acteurs.

La formation des adultes fut donc mais sans grand succès, dans les années 70, si ce n'est pionnière - on sait que les pédagogies nouvelles sont centenaires - un prétexte pour relancer la réflexion sur la nécessité de rompre avec des modalités pédagogiques inadaptées à l'époque et aux mentalités. Elle fut aussi l'occasion du contraire, en particulier à l'Association pour la Formation des Adultes (A.F.P.A.), l'un des contre exemples les plus significatifs qui révèle combien l'éducation - y compris celle des adultes - a bien le plus souvent pour mission de rendre conforme les individus aux exigences des puissants. Paul Santelmann nous rappelle, en effet, que la taylorisation n'a pas toujours épargné les modes d'acquisition du savoir. "Les centres FPA seront d'abord envisagés comme des instruments de remise au travail par une méthode rationnelle de (pédagogie)<sup>33</sup> fondée sur la spécialisation, c'est-à-dire la segmentation "rationnelle" des métiers"<sup>34</sup>. Il souligne ensuite que, dans le cadre de cette rationalisation, "la théorie réduite au minimum indispensable est conditionnée par la démonstration pratique. (...) Les cours doivent être préparés à l'avance, par écrit, toujours à portée de main de l'instructeur. Ainsi aucune place n'est laissée à la fantaisie ou à la tendance que trop souvent les maîtres ont de faire montre de leur savoir au risque d'encombrer inutilement la mémoire de leurs élèves. Des leçons aussi minutées que celles données en FPA ne peuvent permettre ce remplissage"<sup>35</sup>. Au-delà de ce contre modèle de soumission de la main-d'œuvre par la formation et la "pédagogie" à l'ordre industriel, la formation des adultes, avant même la loi de 1971, fut très tôt consciente d'une rupture nécessaire avec de telles pratiques. Elle fut dans le même mouvement, riches d'expériences. J'en évoquerai quelques-unes afin d'illustrer mon propos. Dès 1965, dans le cadre de la formation syndicale, on peut lire sous la plume de M. Logan : "un des principes posés est que l'organisation syndicale doit rester maître d'exercer la formation dispensée à ses adhérents. Il ne s'agit pas, en effet, d'utiliser les méthodes de

---

<sup>31</sup> Pelletier G. (1996), *Une spécificité pour la formation continue ?* Sciences humaines, n° 12, février-mars, pp. 82-83.

<sup>32</sup> Develay Michel (1994), *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF, p. 14.

<sup>33</sup> Il s'agit de la méthode mise au point par un ingénieur, Alfred Carrard (1889-1948).

<sup>34</sup> Santelmann Paul, *La place de l'AFPA dans l'émergence de la promotion sociale (1946-1986)*, in *La promotion sociale en France* (1999), Dubar C. et Gadéa C. (éds), Lille, Presses Universitaires du Septentrion, p. 118.

<sup>35</sup> Souligné par moi.



l'enseignement traditionnel mais bien plus de tenir compte au degré de réceptivité des participants aux sessions (...). C'est pourquoi les professeurs (...) ont recours très souvent aux méthodes modernes dites actives qui exigent une forte participation de l'intéressé et qui sont particulièrement adaptées à la conscience et à l'esprit du groupe que doit avoir le militant"<sup>36</sup>. Il ajoute : "il faut dans la pédagogie ouvrière, utiliser cette connaissance de la vie. Une large place est ainsi laissée à la discussion à la suite de l'exposé et au travail par petits groupes et en commission, et permet de voir si l'exposé a été assimilé et de réaliser une première synthèse"<sup>37</sup>. En 1973, André Vial, formule à peu de chose près la même réflexion en matière de formation des agriculteurs. "Il conviendra, souligne-t-il, que les méthodes pédagogiques employées soient les plus efficaces possibles. La formation permanente s'adresse à des adultes, et il ne s'agira pas de perpétuer les méthodes scolaires traditionnelles. Vingt personnes dans une salle, même très attentives pour écouter un professeur, sont loin de représenter l'image d'avenir. C'est que chez les adultes il n'y a pas des gens qui savent et des gens qui ne savent pas, des enseignants et des enseignés. Ceux qui viennent en formation savent déjà beaucoup de choses, et ils entendent avant tout, poursuivre et enrichir leur expérience. Certes, ils ne réinventeront pas eux-mêmes la totalité du savoir humain. Mais il faudra trouver les moyens de les motiver pour qu'ils acceptent et profitent au mieux des enseignements qui leur seront prodigués à partir de méthodes pédagogiques plus actives que celles qui sont généralement répandues dans l'enseignement"<sup>38</sup>. Dernier exemple assez emblématique de cette impérieuse nécessité de rupture, celle des ouvriers de Lip dans un tract dénonçant l'échec relatif de la formation. Suivre un cours magistral y lit-on ? "Rappelle fâcheusement la relation maître-esclave, étant entendu, une fois pour toutes, que seul le maître possède le savoir et l'autorité et que le bon élève doit se mettre à son école" (...) "insupportable !", affirme encore ce tract qui condamne dans le même élan "les mandarins du savoir"<sup>39</sup>. Trente ans après les TIC (technologies de l'information et de la communication), comme si rien n'avait bougé, font tenir à peu près les mêmes propos aux nouveaux apprenants lorsqu'ils évoquent leurs raisons de choisir la formation à distance : "impossibilité du présentiel, "désir" d'apprendre autrement, et en particulier de ne pas être confronté à une relation maître-élève traditionnelle qui a pu laisser des souvenirs désagréables, volonté d'autonomie, maîtrise de ses activités d'apprentissage, attrait des technologies"<sup>40</sup>. Comment analyser cette récurrence, si ce n'est en affirmant à nouveau avec Gérard Mendel que si la situation est telle, cela signifie que l'autorité ne "survit pas seulement dans le fonctionnement institutionnel de l'école (et des institutions éducatives), mais également dans l'esprit des enseignants (et des formateurs), objet perdu mais dont on ne parviendrait pas à faire le deuil"<sup>41</sup>.

---

<sup>36</sup> Logan M., *Les centres de formation syndicale : des pépinières de militants*, Promotion sociale sous toutes ses formes, Ecole de commerce de Clermont-Ferrand, 1965, pp. 60-62, in Palazzeschi Yves, op. cit., tome 2, p. 143.

<sup>37</sup> Ibid., p. 144.

<sup>38</sup> Vial A., *Formation permanente et agriculture*, Paysans n° 99, avril-mai 1973, pp. 45-53, in Palazzeschi Yves, op. cit., tome 2, pp. 308-309.

<sup>39</sup> Dumont Jean-Pierre, *Lip, la formation après la grève*, Le Monde de l'Education n° 2, janv. 1975, pp. 6-10, in Palazzeschi Yves, op. cit., tome 2, p. 302.

<sup>40</sup> Meyer A., *Formation à distance : usagers du CNAM en Pays de Loire* in Glickman V. (éd.) (2000), *Formations ouvertes à distance : le point de vue des usagers*, INRP, Paris, pp. 69-70.

<sup>41</sup> Mendel G., op. cit., p. 17.

## *Développer l'autonomie et la coopération*

Je ne reviendrai pas sur cette antienne des "pédagogies nouvelles", je soulignerai juste combien cette dernière est confirmée par les travaux les plus récents. En effet, rendre sa place à l'apprenant dans ses apprentissages n'est plus une simple et légitime revendication sociale mais elle est aujourd'hui considérée comme une condition nécessaire pour apprendre. André Giordan écrit dans ce sens : "seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont. En d'autres termes, l'élève n'est pas seulement "acteur" de son apprentissage. Il est "auteur" de ce qu'il apprend. On ne peut jamais apprendre à sa place. Qu'on soit enseignant ou parent, il faut bien si faire"<sup>42</sup>. L'apprentissage ne se délègue, il implique le sujet et dépend de lui, seule sa facilitation est du ressort des environnements humains et matériels. Acte d'apprendre construit par et pour le sujet dans l'autonomie et l'échange qui conduit à modifier les conceptions dominantes du rapport au savoir, jusque là étranger ou extérieur au sujet. En 50 ans, "on est passé d'une conception de l'apprentissage centrée sur la simple restitution des savoirs, où la mémorisation jouait un rôle central, à une conception centrée sur la compréhension précoce et l'appropriation de ces savoirs"<sup>43</sup>. Ce constat devrait entraîner un changement radical dans la conception même de l'éducation tant dans la posture du maître que dans la place "autorisée" à l'autre pour parvenir à la connaissance. Conception renouvelée de l'acquisition de savoir qui implique une évolution des jeux de pouvoir dans les espaces éducatifs ainsi qu'un travail de prise de conscience et de verbalisation de son propre rapport, en tant que "maître", au savoir-pouvoir. Claudie Solar explicite clairement ce processus et ses attendus. "Le partage du pouvoir de la part de la ou du professeur, écrit-elle, ne se fait pas uniquement par le biais d'une plus grande place octroyée aux étudiantes et étudiants. Il se fait également par une explicitation des savoirs, plus précisément, une *démystification du savoir*. Quittant le rôle d'expert et d'autorité absolue, la ou le professeur présente les savoirs en expliquant leurs perspectives, leurs forces, leurs limites. Agissant comme modèle, cette personne explicite le construit de son propre savoir, présente les démarches et les modalités qu'elle suit pour en générer de nouveau. Les savoirs sont explicités dans leur construit et les enjeux scientifiques, politiques ou sociaux sont clairement énoncés. Il y a à la fois *démystification des savoirs* et développement d'une pensée critique"<sup>44</sup>. Perspective qui transforme non seulement le rapport que l'expert entretient avec le savoir mais aussi et surtout, dans le même temps, qui renverse le rapport du "maître" à l'apprenant qui d'une certaine manière, et pour grossir le trait, rend compte à l'apprenti du construit de sa connaissance et des processus à l'œuvre. Cet écart à opérer, ce pas de côté pédagogique m'apparaît aujourd'hui essentiel pour parvenir à de réels changements de pratiques en éducation. Sans ce travail de ré-élaboration de la connaissance pour l'autre dans un espace non coercitif - libéré de statut et de rôle contre productifs - toute évolution deviendrait impossible ou vouée à la marginalisation, comme le furent en leur temps *La Ruche* ou l'école de Vence.

Un tel projet à l'évidence ne peut qu'interroger et déstabiliser les pratiques d'évaluation, qui au regard de ce qui vient d'être écrit, ne pourront plus se confiner à la stricte et inutile sommation. Après avoir renoncé à la manifestation grossière de légitimation de son pouvoir, l'éducateur devra s'ingénier à rendre possible et à co-construire avec les apprenants des capacités d'auto-positionnement et d'auto-analyse des progrès accomplis. De plus, au-delà des effets formatifs d'une évaluation partagée, cette rupture, dans les procédures et les actes évaluatifs, contribuera à instaurer un climat plus serein et plus collaboratif dans la "classe" et

---

<sup>42</sup> Giordan A. (1999), op. cit., p. 16.

<sup>43</sup> Troger V., *L'école en débat*, Sciences humaines n° 100, sept. 1999, p. 15.

<sup>44</sup> Solar C. (1998), *Pédagogie et équité*, Montréal, Editions Logiques, p. 49.

dans le groupe<sup>45</sup>. Ici encore, le constat est ancien mais trop peu partagé. Comme le rappelle, Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial, eux-mêmes citant J. Cardinet et V. et G. De Landsherre, "L'aptitude à s'auto-évaluer constitue déjà un facteur de progrès important à l'école, mais c'est surtout dans la perspective de l'éducation permanente que l'acquisition de cette capacité représente un objectif éducatif primordial [C.J.] (...). La capacité d'auto-évaluation s'installera d'autant mieux que l'élève trouve chez l'éducateur, non plus un juge menaçant, mais un co-évaluateur qui, grâce à son expérience d'adulte (et de pair), dispose de points de repère plus sûrs auxquels il est enrichissant de comparer les siens et l'interprétation qu'on en donne. D'arbitraire, la relation éducative devient coopérative [L. V. et G.]"<sup>46</sup>. Le changement de posture évaluative semble, dès lors, déterminant dans la transformation de la relation éducative et des enjeux institutionnels qu'ils portent. Cette pratique d'auto-évaluation, au-delà des apprentissages qu'elle suppose, apparaît alors comme une exigence absolue et incontournable de toute pédagogie non seulement progressiste mais alternative et/ou autogestionnaire. Que signifierait, en effet, une pédagogie "rénovée", qui n'offrirait pas, au moins à terme, à l'apprenant des capacités à mesurer ses apprentissages pour ne pas dire de *se mesurer à ses propres apprentissages*. Il va de soi, mais il n'est pas inutile de le rappeler, qu'une telle approche de l'évaluation s'inscrit, à côté, pour ne pas dire contre, toute pratique sommative visant, explicitement ou non, à des classements sociaux et méritocratiques.

Encore faut-il donner du sens à la connaissance en lui permettant de se greffer positivement sur l'expérience ou de devenir une chance de nouvelles expérimentations. Encore faut-il réintroduire et pouvoir réinvestir le savoir dans et sur le monde. Encore faut-il réussir l'alliance alchimique entre le savoir de soi et pour soi avec le savoir des autres et réussir à tenir l'équilibre entre le désir du sujet et les atouts de la coopération. Afin d'en créer les conditions objectives, l'expérience coopérative et l'acte de parole apparaissent alors comme essentielles à la réussite et à l'appropriation durable des apprentissages.

Pour mieux comprendre cette dialectique des savoirs, suivons le raisonnement de Danièle Forestier, "de fait, écrit-elle, chacun tire des ses expériences des leçons particulières. La prise de conscience de certaines composantes de notre action et du milieu nous sont éminemment propre et dépendent du terrain cognitif et affectif-émotionnel dans lequel elles s'inscrivent (...). Ainsi, les apprentissages réalisés sur le terrain ont toutes les chances d'être ancrés dans la mémoire de l'individu et d'être rapidement activés dès qu'un événement sensible les évoque"<sup>47</sup>. De plus, l'interaction sociale "est ce qui donne à la mémoire concrète toute sa dimension, permettant le passage du pré-réfléchi (connaissances en actes) au réfléchi. C'est la verbalisation du vécu au contact d'autrui (le réfléchissement de l'action) qui conduit à l'abstraction réfléchissante et à la conscientisation de ce qui auparavant n'était que de l'ordre du vécu de l'action. Un apprentissage par expérience sera donc plus performant s'il est co-actif, si la dimension coopérative a vraiment joué (...). Il semble donc que l'apprentissage par l'expérience présente un ensemble de propriétés qui en font un processus hautement efficace"<sup>48</sup>.

Comment dans ces conditions expliquer l'état primitif de nos modes d'apprentissages qui laissent encore dominer la transmission unilatérale, si ce n'est en acceptant qu'il ne s'agisse pas là d'une posture pédagogique - malgré un discours rationalisant qui tend à légitimer cette résistance - mais d'une attitude de pouvoir visant à refuser au sujet le droit et la possibilité de se développer dans d'autres directions que celles souhaitées - imposées - par un consensus autoritaire, fait d'habitudes et de pensées intériorisées.

---

<sup>45</sup> Se reporter à ma contribution évoquée ci-dessus.

<sup>46</sup> Bonniol J.-J., Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Paris-Bruxelles, De Boeck, p. 117.

<sup>47</sup> Forestier Danièle, *Peut-on apprendre par l'expérience*, *Educations*, n° 18-19, 1999/2, in Dubar C. et Gadéa C., op. cit., p. 75.

<sup>48</sup> Ibid., p. 76.

La formation des adultes, qui constitue mon champ de recherche et de réflexions et à laquelle je me réfère fréquemment, parvient aux mêmes constats et nous offre des illustrations et des éclairages pertinents sur ces questions. Dès 1958, ce qui nous conduit à nous interroger sur les pratiques actuelles, la nécessité d'une andragogie active s'impose naturellement compte tenu des publics qu'elle souhaite atteindre. Ainsi, Henry de Farcy dans un article intitulé *Formation des adultes en milieu rural* écrivait déjà à propos des CETA (Centres d'études techniques agricoles) : "s'il est une vérité que tout effort de productivité nous révèlent, c'est l'imperfection de toutes techniques imposées de l'extérieur, de toute leçon apprise, de tout progrès qui ne repose pas sur l'initiative, sur la participation de ceux qui doivent l'appliquer. Avec les CETA, l'agriculteur ne subit pas le progrès, il l'invente, il le fait lui-même"<sup>49</sup>. Véronique Leclercq fait le même constat en ce qui concerne les années 70, pour elle, "sur le plan pédagogique les démarches prônées tentent de s'inscrire en rupture par rapport à des démarches jugées scolaires et traditionnelles. L'influence des méthodes actives, des courants non directifs, de la pédagogie institutionnelle pèsent sur les pratiques de cette période post-soixante-huit. Quel que soit le public, français ou immigrés, se dessine un modèle andragogique spécifique, tout au moins au niveau des discours : respecter l'apprenant, partir de ses besoins, de ses centres d'intérêt, de son projet, exploiter les expériences et le vécu des stagiaires, favoriser un climat chaleureux et propice à l'apprentissage, partir de situations réelles et de problèmes concrets et non de programmes préétablis, donner un sens à la formation, appeler à la participation active des stagiaires dans le processus de formation"<sup>50</sup>. Il ne semble pas inutile aujourd'hui de rappeler des propositions apparemment acquises dans le passé, car l'observation m'a permis de constater dans la formation des adultes un recul théorique et pratique chez de nombreux praticiens qui trop souvent utilisent, à grand renfort de transparents, les pédagogies expositives. Pourtant, l'andragogie active a fait largement ses preuves et a largement démontré sa grande efficacité. L'OCDE, qui en règle générale tient les démarches autonomisantes et coopératives en piètre estime, considère néanmoins dans sa logique tout économique qu'elles sont les plus adaptées à la formation des adultes y compris dans les pays en développement. Au Mexique par exemple, peut-on lire sous la plume des experts de cette organisation : "les populations sont plus motivées et tirent mieux parti des possibilités de formation quand l'alphabétisation, les connaissances et les compétences sont reliées à leurs besoins fondamentaux. Cette relation peut servir de fondement à des politiques systématiques. Les programmes d'éducation des adultes, individuels et collectifs dans un contexte non institutionnel et sans distinction rigide entre l'enseignant et l'apprenant, ont donné des résultats remarquables, en développant un sentiment d'intégration qui ne se limite pas qu'à la sécurité économique. La possibilité de contrôler sa formation personnelle confère une autonomie beaucoup plus grande et contribue à surmonter plus efficacement l'exclusion"<sup>51</sup>. Comment interpréter ce recul si n'est en faisant l'hypothèse d'un "manque de conscience", de la perte de projets sociaux liés aux savoirs, à la raréfaction des valeurs de l'éducation ? Faut-il aujourd'hui tenter de relancer un mouvement de "conscientisation"<sup>52</sup> des éducateurs ? En effet, si l'on sait maintenant depuis longtemps "qu'on apprend mieux en faisant qu'en écoutant"<sup>53</sup>

<sup>49</sup> Farcy Henri (de), *Formation des adultes en milieu rural*, Revue de l'action populaire n° 114, janvier 1958, pp. 59-68, in Palazzeschi Y., op. cit., tome 1, p. 118.

<sup>50</sup> Leclercq Véronique (1999), *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF éditeur, p. 23.

<sup>51</sup> OCDE (1999), *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris, OCDE, pp. 97-98.

<sup>52</sup> Terme emprunté à Paolo Freire et à la pédagogie des opprimés.

<sup>53</sup> Solar C., op. cit., p. 48.

pourquoi ne prône-t-on pas davantage la coopération dont on connaît par ailleurs la grande efficacité<sup>54</sup>.

Les TICE (Technologies d'information et de communication dans l'enseignement) annoncent-elles le renouveau des anciennes pratiques ? Un certain nombre d'auteurs l'affirment. Leurs partisans "mettent en avant l'aspect innovant de ces pratiques grâce auxquelles "une nouvelle culture pédagogique" serait en gestation, fondée sur le projet, la coopération entre les élèves et le travail de groupe aussi bien que le travail autonome et l'autoformation. Les TICE permettraient aussi une ouverture de l'école sur le monde (via internet) et le désenclavement des établissements ruraux isolés"<sup>55</sup>. Elles seraient même "le cheval de Troie des pédagogies actives" et elles favoriseraient "la coopération entre les élèves"<sup>56</sup>. Les TICE proposeraient un retour à des pédagogies actives, peut-être, mais ce que les auteurs oublient la plupart du temps de dire c'est qu'elles nous reviennent amputées, lobotomisées par les soins d'Ubu-Microsoft. Elles ont perdu dans l'aventure, et ce n'est pas le fait que du hasard ou d'un malencontreux oubli, leurs dimensions sociales et émancipatrices. Elles sont ravalées à leur rang d'outil, de démarches, de méthodes. Elles ont été pacifiées. Leur "dangerosité" anéantie, elles peuvent être rendues (vendues) à la classe laborieuse mais toujours dans des limites précises et définies ailleurs. Car comme le déplore justement Vivianne Glickman, "bien que ces actions (utilisant les TICE) montrent qu'on peut avoir, de temps en temps, le souci de l'usager, trop d'acteurs du système éducatif répètent à l'envi qu'il faut "mettre l'élève ou l'étudiant au centre du système" alors que, dans le même temps, ces usagers ont rarement la parole"<sup>57</sup>.

Développer l'autonomie et la coopération n'est donc pas très nouveau, les formes contemporaines d'apprentissage en réaffirment, avec leurs limites, la nécessité. Affirmation qui implique de recentrer l'apprentissage sur l'apprenant lui-même et de lui permettre une réelle auto-gouvernance dans la coopération. En d'autres termes, il s'agit de bâtir une "pédagogie des choix", permettant la négociation et le développement des situations de libre choix et, plus largement, une approche donnant une large part à l'auto-direction des apprenants, est susceptible de favoriser, outre le développement de l'autonomie, la motivation et la qualité des apprentissages, par le biais des sentiments d'autodétermination<sup>58</sup>". Rien de nouveau en effet, car comme le souligne Guy Pelletier, Comenius dès 1632 dans son ouvrage *La Grande Didactique ou l'art universel d'enseigner tout à tous*, proposait déjà "de favoriser l'agir" en développant "l'auto-praxie", c'est-à-dire "utiliser une approche orientée des connaissances en tenant compte de ses pratiques"<sup>59</sup>.

## Conclusion

Contrairement à ce qu'affirme Jacky Beillerot pour qui "l'éducation, d'une certaine manière, n'est donc plus vraiment un enjeu politique ou idéologique, ni dans son principe, admis par le plus grand nombre, ni dans ses finalités"<sup>60</sup>, je continue pour ma part à avoir l'intime conviction, voire la certitude, que l'éducation est bien au cœur des préoccupations et des enjeux de pouvoir et de domination du siècle qui débute. Le "grand cirque" des TICE, les

---

<sup>54</sup> Bourgeois E. et Nizet J. (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF. Voir en particulier le chapitre 15.

<sup>55</sup> Fourier M., *Les nouvelles technologies à l'école*, Sciences humaines, n° 106, juin 2000, p. 9.

<sup>56</sup> Entretien avec Serge Poust-Lajus, Sciences humaines, n° 111, décembre 2000, p. 35.

<sup>57</sup> Glickman V.(éd.) (2000), *Formations ouvertes à distance : le point de vue des usagers*, INRP, Paris, p. 18.

<sup>58</sup> Carré P., *Motivation et rapport à la formation* in Carré P., Caspar P. (1999), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod., chapitre 14, p. 285.

<sup>59</sup> Pelletier G., op. cit., p. 83.

<sup>60</sup> Beillerot Jacky, *L'Education en débat : la fin des certitudes*, op. cit., p. 18.

manœuvres de Bill Gates et consort, le grand marché mondial de l'éducation que l'OMC (organisation mondiale du commerce) souhaite mettre en place, en sont autant de manifestations contemporaines et inquiétantes. Dans ce contexte, les "nouvelles" organisations données à l'éducation seront le fer de lance du libéralisme et des diverses formes de flexibilité du travail. Sa fonction idéologique et politique reste donc essentielle et de premier ordre pour faire accepter la pseudo-irréversibilité socio-économique d'un ordre nouveau aux dimensions internationales où règnent en "maître" les seules lois du marché.

Il en va de même pour les éducateurs qui se réclament des pédagogies nouvelles et de l'autogestion éducative. Pour eux aussi, l'éducation est de caractère idéologique et politique et depuis toujours. En effet, "le problème central des pédagogies critiques est celui de l'inégale répartition de cette "ressource vitale" qu'est le savoir : il s'agit que tous aient un accès au savoir compris comme une chose qu'il faut partager de façon égalitaire, qu'il n'y ait pas d'appropriation restreinte, que le savoir ne devienne pas la propriété de quelques-uns pour leur bénéfice exclusif"<sup>61</sup>. Propos d'actualité de Jorge Larrosa, qui à sa manière ne dit pas autre chose que Michel Bakounine, dans les années 1870, qui revendiquait pour tous une éducation intégrale, c'est-à-dire "aussi complète que la comporte la puissance intellectuelle du siècle, afin qu'au-dessus des masses ouvrières, il ne puisse se trouver désormais aucune *classe* qui puisse en savoir davantage, et qui, précisément parce qu'elle en saura davantage, puisse les dominer et les exploiter"<sup>62</sup>. Il s'agit toujours de faire du Freinet mais avec Freinet, et non pas sans lui comme nous le proposons des TICE en apparence "désidéologisées", ou pour reprendre les termes de Raymond Fonvieille de "permettre au plus grand nombre de ces gamins (et de ces adultes) dont je me sentais si proche, en leur donnant les moyens de leur propre liberté, d'émerger de cette situation de soumission dans laquelle est tenue la masse des prolétaires"<sup>63</sup>. Terminologie un peu désuète aujourd'hui mais dont la réalité qu'elle dépeint, à y regarder d'un peu près, n'est guère différente, si ce n'est, peut-être, que les modes de domination et de soumission semblent plus subtiles aujourd'hui. Dans ce contexte, le rôle du "maître", même si lui aussi a évolué, demeure sans aucun doute un des vecteurs les plus puissants de la reproduction sociale. Il convient donc de réaffirmer combien il est essentiel pour l'éducateur de renoncer au pouvoir et de développer, comme le préconisait le grand révolutionnaire russe, des pratiques coopératives qui "habituent (...) à la pratique des affaires et préparent des germes précieux pour l'organisation de l'avenir"<sup>64</sup>. Même discours, à cent ans de distance, dans le mouvement Freinet : "nous savons bien que ce n'est pas uniquement par un travail en équipe que nous allons révolutionner l'école ; cette transformation ne pourra être totale que par une révolution de la société. Nous ne nous substituerons pas à un changement politique, mais nous le préparons sans attendre, en vivant avec les enfants et les adolescents, des situations réelles de travail en équipe"<sup>65</sup>.

Rien de nouveau dans le siècle, si ce n'est une nécessaire rupture pédagogique à opérer, une métamorphose à engager par laquelle *le nouvel éducateur* - même si tout ne dépend pas de lui, il contribue au mouvement d'émancipation - pourra enfin se révéler. Pour ce faire, il lui faut engager un travail contre l'autorité comme nous y incite Gérard Mendel, car sous elle "et occultée jusqu'à présent par elle en majeure part, une autre force est présente, et prête à prendre le relais. Ce que j'ai nommé, poursuit-il, "le mouvement d'appropriation de l'acte" (ou, à d'autres moments, l'acte de pouvoir) est cette force de nature anthropologique qui nous relie à nos propres actes en cours d'exécution ou bien déjà exécutés et qui nous renvoie à notre

---

<sup>61</sup> Larrosa Jorge, *Savoir et éducation* in Houssaye Jean, dir., (1999), *Éducation et philosophie*, Paris, ESF, p. 178.

<sup>62</sup> Bakounine M. (2001), *Théorie générale de la Révolution*, textes assemblés et annotés par Lesourd E., d'après Maximov G. P., *Les nuits rouges*, sans lieu, p. 278. En italique dans le texte.

<sup>63</sup> Fonvieille R. (1996), op. cit., p. 19.

<sup>64</sup> Bakounine M., op. cit., p. 266.

<sup>65</sup> ICEM (1980), *Les équipes pédagogiques : caprice, épouvantail ou panacée ? Non ! un outil de rupture*, Paris, Maspéro, p. 13.

responsabilité - dès lors que l'auteur (imaginaire) de ces actes a cessé d'être un Grand Autre pour devenir nous même réellement"<sup>66</sup>. Ce mouvement de renoncement au pouvoir et à l'autorité castratrice conjointement autorise à sa propre ré-appropriation en tant qu'éducateur et en tant qu'individu - car il y a rupture avec des valeurs inculquées mais exogènes au sujet - et autorise l'autre, le sujet apprenant - à la construction de soi.

L'éducation des adultes et ses acteurs, encore une fois, n'eurent pas d'autre ambition, ils participèrent et participent encore à ce mouvement libérateur - la notion de facilitateur<sup>67</sup> en est la manifestation la plus tangible - même si quelquefois, la critique de l'autorité et du pouvoir n'est que sous-jacente, voire inconsciente ou dissimulée par un humanisme de bon ton. Dès 1958, Gaston Berger écrivait : "l'instruction qui donne des connaissances doit céder le pas devant l'éducation qui forme des hommes"<sup>68</sup> et plus étonnement encore Jean-Léon Donnadiou en 1974 déclarait : "l'expérience nous conduit à affirmer (que) la formation doit être enracinée dans le réel, dans le vécu du travail et de ses problèmes, sinon elle a la consistance de la fumée. La formation doit déboucher sur l'action, occasion et apprentissage de la capacité acquise, sinon elle est comme du sable dans la main. La formation doit permettre à chacun de réfléchir et d'agir pour la transformation de son milieu de travail, c'est-à-dire du système d'organisation, sinon elle porte plus de dangers que de promesses (...). Toute formation qui éloignerait l'homme de la compréhension de ce qui l'entoure serait une duperie"<sup>69</sup>. Véronique Leclercq nous rappelle enfin, que ce courant émancipateur perdure et que, s'il est particulièrement vif dans le secteur de l'alphabétisation, il ne s'y limite pas. Se former, se transformer, "apprendre à lire et à écrire, oui, mais pour se qualifier socialement, pour devenir citoyen. Ces approches renvoient à un certain nombre de conceptions de ce qu'est l'éducation permanente. La formation comme instrument de conscientisation n'est pas une nouveauté puisque dans les années soixante-dix, un certain nombre de formateurs impliqués dans la formation des immigrés faisaient, à l'instar de Paolo Freire, de "l'alpha conscientisante", mais cette orientation est de nouveau apparu dans les années quatre-vingt-dix, sous de nouvelles formes. Nous classerons autour de ce pôle la formation axée sur la qualification sociale, la formation exploitant les réseaux d'échanges de savoirs, les approches basées sur les rapprochements entre formation et culture, etc."<sup>70</sup>.

La problématique de l'émancipation par l'éducation initiale ou continue est donc bien récurrente et permanente. Ses modalités d'organisation et de réussite sont aujourd'hui connues et posées depuis de fort nombreuses années. Au cœur de celles-ci une rupture est à consommer, celle de l'autorité. Faire le deuil du pouvoir de soumettre devient une condition *sine qua non* de sa propre liberté - comme individu et comme éducateur - et de la liberté de l'autre - comme sujet et comme auteur/producteur de savoir -. En bref, pour l'éducateur : tendre à être *conscient* de soi et du rôle que l'on se donne à jouer pour que l'autre à son tour puisse se *conscientiser*.

---

<sup>66</sup> Mendel G., op. cit., p. 17.

<sup>67</sup> Voir ma contribution évoquée en note 2.

<sup>68</sup> Berger G., *Education et enseignement dans un monde en accélération, Entretiens et conférences*, avril à octobre 1958 in *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF, 1962, pp. 115-119, cité par Palazzeschi Y., op. cit., tome 1, p. 134.

<sup>69</sup> Donnadiou Jean-Léon, *Les entreprises parlent d'expérience*, Projet n° 82, février 1974, pp. 189-190 in Palazzeschi Y., op. cit., tome 2, p. 216.

<sup>70</sup> Leclercq V. (1999), op. cit., p. 27.

Hugues LENOIR  
CEP-CRIEP