

Samy Johsua

Demande éducation émancipatrice pour société nouvelle...

L'ancrage de l'utopie

Utopie, non lieu, pas d'adresse. Pourtant s'il y a bien un thème qui montre au contraire à quel point les utopies sont « de ce monde », enracinées dans des environnements contemporains, leurs luttes et leurs espoirs, c'est bien celui de la question éducative. Un retour sur l'histoire du mouvement ouvrier montre aisément comment ce qui est projeté dans l'avenir rêvé est dans la prolongation du réel vécu. Ce qui ne devrait guère étonner les partisans du matérialisme historique pour lequel idées et idéologies s'ancrent dans la praxis sociale. Cette constatation pourrait être désabusée, tant elle semble s'opposer au rêve pour demain. Mais elle a un versant éminemment positif en ce qu'elle permet de saisir que l'avenir rêvé n'est « pas si compliqué » à imaginer : il correspond à la libération des potentialités déjà manifestées par le développement humain, même si elles sont bloquées et déformées par la société d'exploitation.

L'horizon qui est celui de la Première Internationale, l'AIT (1864-1872), est ainsi singulièrement restreint compte tenu des conditions de l'époque. Une société peu éduquée dans ses catégories populaires, où la question majeure est l'instruction de base. Comment y procéder dans l'intérêt de la masse des prolétaires (et donc avec un financement public) mais sans laisser cette masse aux bons soins des curés, des patrons et de leur État ? Ni seulement aux familles ? Comment faire en sorte que l'organisation générale de cette éducation permette de lutter contre la division sociale du travail ?

Le *Catéchisme révolutionnaire* de Michel Bakounine sort difficilement des généralités¹.

« [L'ouvrier] est forcé de travailler pour autrui, parce que né dans la misère, et privé de toute instruction et de toute éducation rationnelle, moralement esclave grâce aux influences religieuses, il se voit jeté dans la vie désarmé, discrédité, sans initiative et sans volonté propre. L'école doit remplacer l'Église avec l'immense différence que celle-ci, en distribuant son éducation religieuse, n'a point d'autre but que d'éterniser le régime de l'humaine naïveté et de l'autorité soi-disant divine, tandis que l'éducation et l'instruction de l'école, n'ayant, au contraire, d'autre fin que l'émancipation réelle des enfants lorsqu'ils seront arrivés à l'âge de la majorité, ne sera autre chose que leur initiation graduelle et progressive à la liberté par le triple développement de leurs forces physiques, de leur esprit et de leur volonté... Le mépris de la déraison, du mensonge, de l'injustice, de la lâcheté, de l'esclavage, du désœuvrement, telles devront être les bases fondamentales de l'éducation publique... Les parents sont leurs tuteurs naturels, il est vrai, mais le tuteur légal et suprême, c'est la société. »

Marx² dans un des rares écrits sur l'éducation donne lui aussi des lignes générales dont il se s'éloignera jamais beaucoup par la suite, présentes qu'elles sont dès *Le Manifeste* : éloignement de la bourgeoisie et de son État, éducation technologique.

« L'Éducation peut être nationale sans être étatique. L'État peut nommer des inspecteurs dont le devoir consistera à vérifier l'application des lois, tout comme les inspecteurs de fabrique vérifient l'application de la législation du travail, sans qu'il leur soit possible d'interférer dans le contenu de l'éducation elle-même ».

La discussion avait commencé avec la proposition de réaffirmer la résolution de Genève [de l'AIT] qui demandait que « le travail mental soit combiné au travail corporel, à la gymnastique et à l'enseignement de la technologie ; rien n'a été dit contre cela. »

1. Michel Bakounine, *Le Catéchisme révolutionnaire*, 1865, in Daniel Guérin, *Ni Dieu, Ni Maître, Anthologie de l'anarchisme*, 1970.

2. International Workingmen's Association 1869 (AIT), *Record of Speeches by Karl Marx On General Education*. Source : MECW (Marx Engels Collected Work), Lawrence et Wishart, volume 21, p. 398.

À cela s'ajoutent des idées, elles-mêmes très générales, sur le remplacement de l'éducation familiale par l'éducation sociale, la « libre activité » des individus, l'établissement de la vérité au travers du prisme de « la pratique ».

En même temps que se développe cette ligne de pensée communiste et anarchiste, d'autres théories se penchent sur la possibilité d'une école émancipatrice. Elles sont essentiellement « centrées sur l'enfant », même si une diversité étonnante de pratiques leur donne corps. On fait traditionnellement remonter à Rousseau cette lignée (mais on pourrait en repérer la trace dès l'antiquité). Dans son *Émile ou de l'éducation*, Rousseau³ développe sa vision d'une éducation où le bonheur et la liberté vont de pair, où l'enfant passe de l'état de nature à l'état de culture en accord avec son essence, sans enseignement direct, par ses observations et sa propre activité. On peut ainsi, dès l'origine pourrait-on dire, saisir combien cette pensée est contradictoire. Comme pour sa critique du capitalisme montant, elle saisit à l'avance les formes aliénantes que prendra la scolarisation de masse des siècles à venir sans en saisir les aspects libérateurs. La forme rêvée est celle du préceptorat dans le cadre d'une relation de type maternelle aimante, traduction pédagogique de la petite production artisanale généralisée. En toute rigueur cette position devrait s'accompagner du refus de la scolarisation montante, mais la poussée en ce sens est irrésistible, bientôt considérée comme un droit fondamental à conquérir. Et c'est bien le centre de la contradiction qui va marquer ces courants « romantiques » : comment scolariser sans le faire ?

Pestalozzi, Montessori⁴, Decroly, plus tard Rogers⁵, Neil⁶, Freire⁷ et tant d'autres vont travailler cette question. Avec des préables différents et des solutions différentes (Decroly est à l'origine

3. Jean-Jacques Rousseau, *L'Émile ou de l'éducation*, Flammarion, 1966.

4. Maria Montessori, *L'Enfant*, Desclée de Brouwer, 1930 ; *La Pédagogie scientifique* ; Larousse, 1932.

5. Paul Meirieux, Carl Rogers : *Comment aider à grandir par une écoute appropriée ?*, PEMF, 2001.

6. A. S. Neill, *Libres Enfants de Summerhill*, Gallimard, 1985.

7. Paolo Freire, *Pédagogie des opprimés*, La Découverte, 2001.

de la fameuse « méthode globale » en lecture), mais toujours à la recherche d'une école nouvelle... qui ne soit pas une école. Très souvent marqués par le christianisme, ils et elles partagent l'idée fondamentale de Rousseau selon laquelle le mouvement propre de l'enfant (souvent considéré comme être « au singulier »), pour peu qu'il ne soit gêné par aucune institution en forme de carcan, le mènera à l'auto-éducation. Une multitude de théories « psychologiques » *ad hoc*, très spécifiques de chaque auteur sont censées venir soutenir les pédagogies proposées. Ces théories (élaborées souvent de manière autodidaxique à partir de l'expérience personnelle) visent à fonder en raison, *a posteriori*, des préceptes pédagogiques relativement rigides. Parfois, elles correspondent à des visions personnelles de disciplines établies (souvent la psychanalyse, comme c'est le cas chez Rogers, chez Neil, et – cas typique ancré dans un profond personnalisme chrétien – chez Dolto). Mais la plupart du temps, elles sont loin de toute communauté scientifique (comme c'est le cas aussi avec les très étonnants ouvrages psychologiques de Freinet⁸, auteur influencé à la fois par ces mouvances et par le mouvement communiste, sur lequel je reviens plus longuement ci-après).

Paolo Freire dépasse en influence tous ces auteurs, dès que l'on s'intéresse à l'aire des pays sous domination impérialiste. Sa démarche de « conscientisation » a eu (et a encore) une très grande influence. Centrée sur l'alphabétisation, la « pédagogie des opprimés » s'oppose à ce qu'il appelle souvent « l'éducation bancaire », où l'on cherche à déverser des savoirs pré-établis dans des êtres privés de toute conscience critique. C'est en partant du vécu (celui de l'oppression et de la lutte) que tout homme est sujet et créateur de sa propre éducation⁹. Par rapport aux autres auteurs de la tradition chrétienne et rousseauiste, il a l'immense avantage de ne jamais séparer la question pédagogique et la question sociale (« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent

8. Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible*, tome 1, Delachaux et Niestlé, 1993 ; *La Méthode naturelle*, tome 2, Delachaux et Niestlé, 1996.

9. Paolo Freire, *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Erès, 2006.

ensemble par l'intermédiaire du monde »). Mais, comme eux, il cherche à résoudre une impossible équation : si les hommes disposent en eux du savoir nécessaire (sous une forme potentielle), pourquoi faudrait-il une entreprise spécifique d'instruction ?

En fait, ce tour d'horizon rapide permet de saisir les questions (les défis) de fond posés à qui cherche à imaginer une éducation émancipatrice. Si savoir et pouvoir ont partie liée, on ne peut imaginer un « pouvoir des travailleurs » sans un partage du savoir, et même sans un pouvoir sur ce partage. Mais comment exercer ce pouvoir pendant cette étape si particulière où le savoir est manquant, étant justement en cours d'acquisition ? La question est simplifiée si l'on estime, à la suite de Rousseau, que le savoir est déjà présent, ontologiquement, en chaque être humain, et qu'il suffit de le révéler (dans la tradition philosophique, c'est cette option qui fonde la maïeutique socratique). Mais alors, pourquoi une école ? D'un autre côté, que vaudrait la démocratie du « pouvoir des travailleurs » si on accepte qu'existe une institution où figurerait par principe l'inégalité (fondée sur l'inégale maîtrise des savoirs) ? En bonne doctrine marxiste, il est vain de s'intéresser aux singes si l'on veut comprendre la spécificité des relations humaines. En revanche, connaissant celles-ci on peut éclairer d'un jour nouveau certaines relations régnant chez les singes. Il en est de même dans le débat qui nous occupe. Les contradictions décrites ont peu de chances d'apparaître comme telles si on est concentré sur l'instruction primaire, et même le début de celle-ci (l'alphabétisation). Elles n'apparaissent en pleine lumière que dans des sociétés où ceci est réalisé pour l'essentiel et où la forme scolaire s'étend à des savoirs plus spécialisés. Et elles peuvent alors éclairer des questions touchant tout aussi bien à l'enseignement primaire lui-même.

Mais, du point de vue des marxistes « historiques », elles ne pouvaient que demeurer opaques. Quand on trouve une incursion dans ce domaine, on est saisi de la naïveté des affirmations. Voilà par exemple ce que Engels en dit dans l'*Anti-Dühring* :

« Aussi veut-il (Dühring) abolir encore les deux leviers qui offrent du moins dans le monde actuel l'occasion de se hausser au-dessus du point de vue national borné : la connaissance des langues anciennes qui ouvre, au moins aux hommes de tous les peuples qui ont reçu l'éducation classique, un horizon commun élargi, et la connaissance des langues modernes, nécessaire aux hommes des différentes nations pour pouvoir se comprendre entre eux et s'informer de ce qui se passe en dehors de leurs propres frontières. Par contre, on vous fourrera consciencieusement dans la tête la grammaire de la langue nationale. Mais "la substance et la forme de la langue maternelle" ne sont intelligibles que si l'on suit leur naissance et leur développement progressif, et cela n'est pas possible sans tenir compte : 1. des propres formes éteintes de cette langue et 2. des langues vivantes et mortes apparentées ».

Nul besoin de connaître son Bourdieu sur le bout des doigts pour saisir là l'arrogance de classe, à une période où, en France, moins de 1 % d'une génération possédait le baccalauréat.

La sous-estimation de ces difficultés se traduit dans une issue commune proposée par tous ces penseurs sans exception (y compris les marxistes et les anarchistes), c'est celle de « l'école totale ». Comme il apparaît clairement que les individus à former sont inévitablement mis en position subalterne dès qu'on les confine dans une institution séparée (dont ils deviennent en quelque sorte les « sujets »), l'alpha et l'oméga si on veut l'éviter est de supprimer la séparation formelle entre l'école et la société. C'est ce que j'appelle « école totale » où la compénétration des deux instances est telle que l'école est pensée comme un excroissance peu signifiante d'autres activités (éducation familiale chez les personalistes, éducation de la production chez les marxistes). Voilà comment Engels, toujours dans l'*Anti-Dühring* traite de la relation avec la production :

« Sans doute, M. Dühring a aussi vaguement entendu dire que dans la société socialiste, le travail et l'éducation seront liés et qu'ainsi on assurera une culture technique multiple ainsi qu'une base pratique pour l'éducation scientifique : c'est pourquoi ce

point est, lui aussi, mis, à la manière habituelle, au service de la socialité. Mais comme, (...), l'ancienne division du travail continue tranquillement à subsister pour l'essentiel dans la production d'avenir à la Dühring, on retire à cette formation technique à l'école toute application pratique future, toute signification pour la production même ; elle n'a précisément qu'une fin scolaire ; elle est appliquée à remplacer la gymnastique, dont notre révolutionnaire radical ne veut rien savoir ».

Pour des raisons diamétralement opposées, « l'école totale » est dans son principe revendiquée par les cléricaux (qui n'imaginent pas « une école sans Dieu »), voire par les régimes fascistes. D'un côté, la volonté du contrôle « d'en haut » (Église ou État), de l'autre le contrôle « d'en bas » (par la société productive ou/et militante) : dans tous les cas, une « école totale ». Au delà des formes pédagogiques (très différentes dans chaque cas, ça va de soi) et des contenus pratiqués (même commentaire), il y a là un élément à discuter pour le moins.

Cette dimension est ainsi très largement partagée. Mais sur une autre dimension de fond, la division est au contraire nette. C'est celle qui oppose d'un côté la centration sur les individus (qui concerne à la fois les libéraux mais aussi une grande partie de « l'école nouvelle »¹⁰, souvent d'influence chrétienne progressiste) et de l'autre la centration sur le collectif (caractéristique des courants socialistes et communistes, mais aussi...cléricaux et fascistes). Cela soulève à l'évidence une question majeure, celle de la manière d'assurer la combinaison de l'émancipation individuelle et de l'émancipation collective (question qui peut s'étendre comme on le sait depuis aux émancipations de peuples, de nations, ou de diverses catégories opprimées).

Le troisième plan où porter la réflexion dans une perspective communiste est celui de la manière dont l'éducation peut contribuer à l'extinction de la division du travail. Décisive dans la pensée de Marx, ceci semblait à portée de main dans les siècles précédents, comme le disent ces extraits célèbres de l'*Idéologie Allemande* :

10. Il s'agit de courants, divers, ayant marqué la fin du XIX^e et le début du XX^e en Europe occidentale et aux États-Unis.

« Dès l’instant où l’on commence à répartir le travail, chacun a une sphère d’activité déterminée et exclusive qu’on lui impose et dont il ne peut s’évader ; il est chasseur, pêcheur, berger ou “critique critique”, et il doit le rester sous peine de perdre les moyens de subsistance – alors que dans la société communiste, où chacun, au lieu d’avoir une sphère d’activités exclusive, peut se former dans la branche qui lui plaît ; c’est la société qui dirige la production générale qui me permet ainsi de faire aujourd’hui ceci, demain cela, de chasser le matin, d’aller à la pêche l’après-midi, de faire l’élevage le soir et de critiquer après le repas, selon mon bon plaisir, sans jamais devenir chasseur, pêcheur ou critique ».

Chasseur, pêcheur, critique, peut-être. Mais chirurgien, physicien des particules, footballeur professionnel, contrôleur aérien ? Posée ainsi la question apparaît pour le moins un peu plus délicate, compliquant d’autant le problème éducatif dans une perspective communiste.

L’expérience de l’école sous Lénine

Ces trois questions théoriques ont connu un début de réponse dans l’Union Soviétique d’avant Staline. Mais cette expérience est mal connue, et quand elle l’est, c’est souvent à travers le prisme déformant que représentent « les colonies » de Anton Makarenko. Prototype même de « l’école totale », véritable « altersociété », la colonie de Makarenko¹¹ est « la communauté saine », base de tout : « Je définis en peu de mots nos objectifs: propreté, travail, étude, une vie nouvelle et un nouveau bonheur humain. Les jeunes vivent dans un pays heureux où il n’y a ni seigneurs ni capitalisme, où l’homme peut grandir libre et se développer dans une activité joyeuse ». Pour l’essentiel la portée éducative de la colonie est de l’ordre de la socialisation, les aspects instructifs sont à peine abordés. Ce qui au total donne une vision passablement autoritaire au fonctionnement de ces colonies. On oublie au demeurant qu’il s’agit en l’occurrence de structures destinées à de jeunes délinquants dans la Russie socialement explosée du com-

11. Louise Gotovitch, *Makarenko pédagogue praticien*, PUF, 1996.

munisme de guerre et d'après la guerre civile. Très particulière, cette expérience éclaire en réalité très modérément les questions de fond posées.

Mais la réalité éducative des premières années de la République des Soviets est tout autre¹². Dès 1918, un immense espoir éclate d'en finir avec le despotisme de l'école tsariste, sa fabrication de la hiérarchie de classe, l'élitisme et le formatage. Un immense appel à l'éducation de la liberté de pensée et d'action. Pas d'étude « du marxisme » (comme plus tard du « marxisme-léninisme »), mais au contraire (dans une lignée remontant à Condorcet – même si ce n'était certainement pas une référence pour ces révolutionnaires) le fier refus de tout endoctrinement. « L'école unique du travail » couvre la Russie et va fonctionner sans punition, sans examen de classement. Elle est gratuite, mixte, basée sur un tronc commun de 8 à 17 ans. L'autogestion est la règle en liaison forte avec l'environnement, y compris pour la définition des matières étudiées, dans le cadre de principes généraux communs. Les thèmes travaillés sont définis en commun par les enseignants et les élèves (c'est une reprise d'une idée de John Dewey, grand inspirateur de cette école, point sur lequel je reviens ci-après). On travaille un projet à finalité productive (ou créatrice au sens plus large, puisqu'il peut concerner aussi la production artistique) : exposition de techniques agricoles, l'avancée de la lutte contre l'analphabétisme. Les connaissances des élèves sont mobilisées pour le conduire à bien, puis/et développées sur le plan théorique disciplinaire. Enfin (thème emprunté à la fois à Dewey et à... la dialectique hégélienne), on impulse la « méthode des complexes », le thème retenu devant mettre en évidence l'organisation des relations des rapports sociaux et des relations à la nature, et le travail spécialisé par matières ne venant que dans un second temps (s'il vient).

Lénine et Kroupskaïa (surtout cette dernière) suivent de près ces expériences. Le point central qui relie ce système à la (maigre) pensée de Marx sur la question éducative est la liaison avec « la production ». Mais avec une différence capitale. La formation pro-

12. Wladimir Berelowitch, *La Soviétisation de l'école russe, 1917-1931, L'Âge d'Homme*, 1990.

fessionnelle à proprement parler est exclue de « l'école du travail », renvoyée par la suite à des instituts spécialisés, et ceci est explicitement relié au refus de la spécialisation précoce, contre laquelle seule une « culture générale » appuyée et abondante peut se prémunir.

Le plus étonnant (et mal connu) concernant cette période est que l'ensemble du dispositif se revendique être une transposition des réflexions du philosophe nord-américain John Dewey¹³. Lié totalement à la filiation pragmatiste américaine, ignorant à peu près totalement le marxisme, Dewey est un « libéral » au sens de ce pays, un social-démocrate relativement radical, mais loin, très loin du bolchevisme. Il a visité la Russie de l'époque, stupéfait de l'ampleur de la mise en œuvre de ses principes et y a puisé une confirmation que ses idées pédagogiques ne pouvaient être réellement développées que si le contexte social était modifié dans un sens compatible avec les valeurs mises en avant. Ce n'est pas tellement sa théorie de la place centrale à donner au processus typiquement pragmatiste de « l'investigation »¹⁴ dans les apprentissages qui marquera son influence (sauf marginalement). Mais Dewey, au contraire des pédagogies individualistes en honneur à cette époque en Occident, était fortement favorable à un principe coopératif (se rapprochant en cela des marxistes), sans pour autant abandonner une visée émancipatrice de chaque individu (rejoignant une préoccupation centrale de la pédagogie soviétique avant la stalinisation). Une sorte de pédagogie collective hostile à tout autoritarisme, modèle effectif pour penser une utopie éducative pour demain¹⁵.

Le second point marquant (même s'il n'apparaissait pas aussi important à l'époque) est que Dewey (et ses émules soviétiques) est proche d'une « école totale », mais a d'un autre côté la ferme conviction de la nécessité de la séparer en partie du reste de la société (de s'en protéger pour ainsi dire). L'éducation doit anthro-

13. Guillaume Garreta, « L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique », colloque « La crise de la culture scolaire », Sorbonne, 4-6 septembre 2003.

14. John Dewey, *Logique, théorie de l'enquête*, PUF, 2000 ; *Expérience et éducation*, Bourrellet, 1947.

15. John Dewey, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, 1975.

pologiquement se rapprocher des rapports humains généraux hors de l'école (c'est le sens donné au terme soviétique de l'époque « d'occupation » fondamentale de l'humanité – cuisiner, coudre mais aussi danser et faire du théâtre). Mais elle doit demeurer une éducation principalement distincte, n'ayant d'autre fin qu'elle-même. Dewey se méfiait ainsi du capitalisme, : « Je ne vois pas comment un réformateur éducatif occidental honnête pourrait nier que le plus grand obstacle pratique à l'introduction souhaitable dans les écoles d'une connexion avec la vie sociale est la grande part que joue dans notre vie économique la concurrence interindividuelle et la recherche d'un profit privé. Ce fait rend presque nécessaire que sous des rapports importants les activités scolaires dusent être [chez nous] protégées des connexions et contacts sociaux au lieu d'être organisées de façon à les engendrer ». Les pédagogues bolcheviques étendront cette méfiance y compris à l'encontre de la société même qu'ils contribuaient à bâtir.

Ceci deviendra insupportable à la fin des années 1920, quand la contre-révolution stalinienne va commencer à attaquer cette conception comme une déviation individualiste et petite-bourgeoise. Ceci se fera au nom de « l'école totale » (camouflée derrière la fantaisie théorique du « dépérissement de l'école »). On peut en tirer aussi un autre enseignement, celui de la nécessité de penser au plus près la *spécificité* de l'école dans une perspective d'une éducation d'émancipation.

D'un certain point de vue, Célestin Freinet est un lointain héritier de cette histoire, bien qu'il ne la discute que rarement en tant que telle. Pédagogue *et* militant (il crée un journal dont le nom veut tout dire, *l'Éducateur Prolétarien*), il valorise « le travail » productif et le « collectif » (la « coopération »), mais protège son école contre l'extérieur, la dote de règles négociées spécifiques (visée « autogestionnaire » que la « pédagogie institutionnelle » va aussi explorer) explicitement inspirées de l'idée qu'il se fait des « colonies » de Makarenko, mais sans renier vraiment les traditions rousseauistes sur « l'autonomie » des élèves¹⁶.

16. Célestin Freinet, *Pour l'École du peuple*, Maspero, 1969.

L'apport de Gramsci

L'importance donnée à la « question culturelle » au sens général par Gramsci l'a amené inévitablement à penser aussi les questions éducatives, même s'il n'a jamais prétendu en élaborer un « système ». Dans la lignée de Marx que nous connaissons bien désormais, il défend la nécessité de liens étroits entre l'école et le travail. Mais, d'un autre côté, il s'élève contre une opposition trop stricte entre travail « manuel » et travail « intellectuel ». Celle-ci (qui se traduit par la distinction entre « enseignement général » et « enseignement professionnel ») est principalement idéologique. Elle ne fait qu'habiller la hiérarchie réelle qui oppose les pôles « de direction » et les pôles « subalternes » (d'exécution comme on dirait aujourd'hui). Alors que : « Dans n'importe quel travail physique, même le plus mécanique et le plus dégradé, il existe un minimum d'activité intellectuelle [...]. C'est pourquoi, pourrait-on dire, tous les hommes sont des intellectuels, mais tous les hommes ne remplissent pas dans la société la fonction d'intellectuel. [...] Il n'existe pas d'activité humaine dont on puisse exclure tout-à-fait l'intervention intellectuelle, il n'est pas possible de séparer l'*homo faber* de l'*homo sapiens* »¹⁷. C'est pourquoi aussi il revendique tout le savoir humain pour le prolétariat, « S'il est vrai que l'histoire universelle est la chaîne des efforts que l'homme a faits pour se libérer tant des privilèges que des préjugés et des idolâtries, on ne comprend pas pourquoi le prolétariat, qui veut ajouter un nouveau maillon à cette chaîne, ne devrait pas apprendre comment, pourquoi, et par qui il a été précédé, et savoir tout le profit qu'il peut tirer de cette connaissance »¹⁸.

Comme d'autres communistes, il est très hostile à la tradition de Rousseau et de Pestalozzi, non seulement au nom du « collectif » contre « l'individu », mais plus fondamentalement parce qu'il lui paraît vain de nier que toute éducation est aussi une conformation. Le véritable problème est de juger de la nature des

17. Antonio Gramsci, *Cahiers de prison*, édités par Robert Paris, Gallimard, tome 3, p. 312.

18. Antonio Gramsci, *Socialisme et culture*, Il Grido del Popolo, 1916.

divers « conformismes » concurrents dans une société. Comment alors combiner ces conformismes avec la formation d'un esprit critique, voilà une question qui devient majeure. Et c'est là un des apports principaux de Gramsci, l'école n'est qu'une institution parmi d'autres où se jouent l'établissement de ces « conformismes », et de la sélection qui va avec (y compris pour les organisations populaires). Enseignement diffus opposé aux enseignements formels, mais qui, pour Gramsci, ont tendance à déterminer les processus éducatifs au sens large.

Les principales questions de fond

Deux grandes questions affleurent en définitive de ce tour d'horizon historique des expériences passées.

La première concerne la spécificité de l'éducation sous sa forme scolaire. Elle se traduit en particulier par une problématique constante de la réflexion communiste : dans quelle mesure l'école doit-elle se séparer du reste de la société (si cette séparation doit même avoir lieu) ? Et si elle est séparée, comment penser la liaison avec le reste de la société ?

La deuxième traverse toute la pensée émancipatrice sur l'éducation, même si elle ne se présente pas toujours sous une forme consciente. Quelle part donner au collectif et quelle autre à l'individu ?

L'individuel et le collectif

Fondamentalement, une éducation émancipatrice doit être jugée aux moyens qu'elle donne à chaque individu de contribuer à réaliser les vies qu'il (elle) considère comme importantes. En même temps, cette réalisation est tout simplement impossible si domine une conception individualiste libérale de l'individu. Ce dernier est sujet de multiples institutions, petites (la famille) ou grandes (la nation), choisies ou imposées, durables ou labiles. Son autonomie se bâtit avec chacune d'entre elles, ou bien contre, ou bien les deux. Le bilan du siècle dernier me conduit à abandon-

ner l'espoir qu'une solution pédagogique miracle puisse combiner harmonieusement tous ces éléments dans une perspective unique. Contre toute « école totale » (perspective présente dans les mouvements de gauche – socialiste, communiste, anarchiste – mais aussi religieux ou fascistes), il me semble qu'il vaut mieux jouer de la multiplicité contradictoire (voire antagonique) des institutions d'éducation. L'école ne devient alors qu'une de celles-ci, dont il faut limiter l'impact, en même temps que penser et défendre la spécificité. C'est ce qui me conduit à proposer de « re-scolariser l'école et socialiser l'éducation ». Il faut ainsi redonner ses lettres de noblesse aux voies éducatives non scolaires, en particulier celles qui sont liées à l'engagement social.

Culture commune, cultures dominantes, cultures dominées

Les réflexions anciennes, mais toujours aussi pénétrantes, de Hannah Arendt conduisent à refuser toute sous-estimation de l'importance d'un espace de culture commune pour permettre à une société donnée de développer des pratiques démocratiques. Sans un système de connaissances et de valeurs partagées, il n'y a pas de débat possible. En même temps, le « commun » n'est jamais l'équivalent du vrai, ni du juste. Il s'élabore dans une société clivée en classes, nations, sexes, groupes divers, et porte inévitablement la trace des rapports de force qui l'organisent. Une culture commune est aussi un mélange des cultures dominantes, avec une place réduite pour les cultures dominées. Ce raisonnement, typique des post-modernes, conduit parfois à rejeter toute culture commune, au nom du respect des « différences ». Mais on paye alors le prix d'un éclatement sans fin de l'espace social. Au plus grand profit des dominants qui savent eux rester organisés face aux masses éclatées. Donc, nécessité du commun. Mais comment faire en sorte que le commun n'écrase pas le dominé ?

Savoirs établis, critique des savoirs

On se mettra rapidement d'accord sur le fait qu'une éducation émancipatrice ne peut se bâtir par des mécanismes de transmission glorifiant la parole d'autorité. Mais la glorification de la parole d'en bas peut aussi conduire à une pure démagogie. S'il n'existe aucun savoir établi (au moins pour un temps) par une communauté savante donnée, ou même aucune technique raisonnablement efficace (celles liées à la scripturisation par exemple), pourquoi obliger tout le monde à aller à l'école ? Si la parole critique ne veut pas s'épuiser en bavardages, elle doit s'appuyer sur des éléments communément considérés comme incontestés (même si c'est pour un temps, même si c'est à tort). Si le lecteur de ce texte n'est pas physicien, il lui sera impossible de présenter un seul argument expérimental direct qui justifie pourquoi il croit que c'est la Terre qui tourne autour du soleil, et pas l'inverse. Il le croit par pur « dogmatisme ». Mais l'humanité a payé si cher le droit de disposer de ce savoir, ce dernier est d'une telle importance philosophique et anthropologique qu'il ne viendrait à personne l'idée de ne pas le transmettre à l'école. La capacité « critique » est d'autant plus forte qu'elle repose sur des techniques partagées. C'est l'élève de CM2 qui lève le doigt pour dire à sa maîtresse : « Madame vous vous êtes trompée dans la multiplication ». Autrement dit, vous, Madame, m'avez donné à moi, élève, les moyens de vous montrer (et d'une manière que vous ne pourrez rejeter, toute maîtresse que vous êtes) que vous avez tort. Comment combiner la transmission de techniques fortes et la capacité de les critiquer, voir de les rejeter ? C'est une question assurément redoutable.

Ces grandes interrogations se réfractent dans la manière d'aborder les axes fondamentaux qui structurent les choix à effectuer pour la part scolaire de l'éducation. Ces choix relèvent de trois questions politiques : qui scolariser, quoi enseigner et comment le faire.

Sur la division sociale du travail

Plonger la sphère scolaire dans la société communiste en général a un avantage théorique, c'est celui de ne jamais spécialiser la première et, en conséquence, de traduire ainsi la volonté de lutter contre toute tendance à reproduire la division du travail. Mais on aborde là une question qui dépasse la sphère scolaire proprement dite pour toucher à cette division elle-même. Dans une série croissante de domaines, le niveau d'expertise que la société est en droit d'attendre augmente légitimement (que l'on considère par exemple le cas d'un chirurgien), et, de plus, la revendication d'une qualification accrue du travail (couplée avec sa reconnaissance sociale) est tout aussi légitimement constante parmi les travailleur-se-s. Il s'ensuit qu'un système de formation professionnelle spécialisé est une nécessité. Le problème est compliqué par le fait que la société actuelle, profondément inégalitaire, est très loin d'accorder la même valeur aux diverses qualifications. Les choix d'orientation se font alors dans un cadre qui hiérarchise fortement leurs conséquences pour l'avenir. D'un côté donc, la fin de la division sociale du travail, traditionnellement souhaitée par le mouvement communiste, ne semble pas devoir se traduire par la fin de la division du travail tout court (ou au moins de sa division technique). De l'autre, toute division technique du travail est suspecte, à juste titre, d'être liée à une division sociale.

Comment réduire les inégalités sociales de fait ou de droit, liées aux choix d'orientation ? On voit bien qu'au lieu d'envisager la question au strict niveau scolaire, c'est celle des stratifications sociales en général qu'il faut aborder. Et on peut estimer que l'extinction du rapport salarial dans la phase socialiste du communisme permettra de diminuer la portée inégalitaire du choix des professions, avec (de manière transitoire), trois axes principaux.

Tout d'abord, il faut limiter drastiquement les écarts de revenus.

Ensuite, alors que la tendance inhérente au capitalisme mondialisé est à la déqualification de segments entiers du travail, il faut

lutter pour l'enrichissement qualitatif de celui-ci, et pour la diminution des rapports purement hiérarchiques qui le régissent.

Enfin – et c'est peut-être le principal - il faut diminuer massivement l'importance du travail lui-même (et donc le temps qui lui est consacré) au profit de la valorisation sociale d'autres types d'activités humaines.

Les fonctions de l'éducation doivent être multidimensionnelles

Cela dit, non seulement la fonction de formation de la main d'œuvre ne doit être qu'un critère parmi d'autres, mais ce doit être un critère secondaire, voire nul en ce qui concerne l'éducation de base. De plus, les choix en matière de formation professionnelle doivent évidemment entrer dans la compétence directe d'un pouvoir démocratique des travailleur-ses et relever de la définition des besoins sociaux en général.

La vision de l'éducation scolaire comme « service rendu à l'économie » est celle qui tend à prévaloir sous le capitalisme néolibéral. Si maintenant on se projette par la pensée au-delà de l'univers du capitalisme, on ne peut pas davantage maintenir la priorité de fait donnée à la fonction économique de l'éducation, sauf à épouser étroitement les valeurs mêmes de l'actuelle société. Le problème ne se résume donc pas à l'existence d'une exploitation de classe. Il porte sur la définition restrictive des rapports humains calqués sur le mode unidimensionnel des rapports économiques (fussent-ils socialistes). C'est à un épanouissement des potentialités humaines multiformes que doit contribuer l'éducation scolaire. Si l'on souhaite que le « loisir devienne la mesure de la richesse », qu'il inclue le moment de la construction de rapports démocratiques avec les autres, et celui de chaque personnalité individuelle, alors les dimensions à prendre en compte sont bien plus larges. L'école doit contribuer à la « mise en ordre » des relations avec le monde, avec les autres, avec soi-même, et par là, à l'autonomie des individus, à l'expansion de leur aptitudes à faire évoluer les relations à soi-même, aux autres, au monde.

Qui doit-on scolariser ?

Voilà au moins une question dont la réponse est d'évidence dans la perspective communiste. La scolarisation doit être universelle et commune jusqu'à un âge à discuter. Dans la Russie des années 1920, c'était 17 ans. L'ensemble du mouvement syndical demande une extension de la scolarité obligatoire dans le monde (aujourd'hui fixée à 16 ans en France, mais avec une sortie vers « l'apprentissage » à 14 ans depuis la Loi « Égalité des chances ») à 18 ans. De fait, dans un pays comme la France, plus de 86 % d'une génération de cet âge (18 ans) est scolarisée à un titre quelconque. Il s'agirait donc d'abord d'entériner un fait déjà presque établi. Mais la scolarité *obligatoire* doit être distinguée de la scolarisation *commune*. Il y a un débat qui ne va pas de soi sur la décision d'imposer une école commune (c'est-à-dire avec les mêmes finalités, les mêmes contenus) aussi tard que 18 ans. On voit mal ce qui conduirait à imposer à tout le monde d'étudier les mêmes mathématiques jusqu'à cet âge. En tout cas, le choix est dans ces limites : 16 ans, 17 ans, ou 18 ans.

Une école démocratique, c'est d'abord une école pour tous. Et toutes ! Car indépendamment de tous les autres choix, la mixité sexuelle est une donnée capitale dans la perspective de la lutte pour l'égalité des genres. Il en est de même pour le « mélange » en général. Ici toutefois survient un problème qui peut limiter ce principe, c'est celui des droits nationaux. Comme toujours en pareil cas, le principe d'universalité (ici de la scolarisation commune) peut venir buter sur la reconnaissance de droits culturels spécifiques accordés à des peuples, des nations, des minorités. Et parmi ces droits, le droit à une éducation spécifique (par exemple dans une langue donnée). Cette issue est assez facile à traiter dans son principe si les droits nationaux et équivalents vont de pair avec une séparation territoriale. Il s'agirait alors du traitement (dans le cas spécifique de l'éducation) et de la mise en application d'un principe général de type fédéraliste, « d'union de républiques ». Mais on peut être certain que de plus en plus de cas in-

termédiaires se présenteront : minorités non territorialisées et surtout mélange de populations.

Un principe visant à « autogérer » au plus près des communautés éducatives de base y compris le choix des contenus à étudier (Marx ne fut pas loin de cette position) pose déjà des problèmes dans le cas d'une nation relativement homogène comme l'était la Russie Soviétique. Mais on voit bien comment dans les cas plus hétérogènes les choses se compliquent, si, en sus de « l'autogestion » locale, il y a prise en compte d'une question « nationale ». Supposons une Corse indépendante qui, comme ce serait probable, décide d'enseigner en corse. Que dire des intérêts des populations francophones, voire arabophones du même territoire (numériquement majoritaires à cette heure) ? Le principe « autogestionnaire » et « fédéraliste » peut entrer en concurrence sérieuse avec celui de l'école « commune ». Inversement, toute « universalisation » de l'école commune ne peut se faire qu'avec la domination de la nation dominante. Au delà de l'école, ce problème se retrouve dans toute réflexion sur l'organisation et la prise en compte de la différence nationale. Et l'histoire montre qu'à l'exception de quelques grands principes en forme de garde-fous, l'essentiel des solutions sont concrètes, pragmatiques, contextualisées, négociées, évolutives. Il est seulement utile de souligner à quel point la question scolaire a dans ce cadre une importance décisive, ce que l'on ne voit pas toujours.

Une des discussions majeures dans ce cadre est donc de décider jusqu'à quel point la scolarité serait commune. Ceci doit être compris au sens fort. Non seulement être regroupé dans les mêmes bâtiments mais poursuivant les mêmes finalités (voire les mêmes programmes) dans des styles pédagogiques comparables. On retrouve alors la présence nécessaire d'un principe d'universalité, qui ne peut reposer que sur des données qui dépassent chaque cadre social donné. Encore une fois, on tombe là sur une question déjà abordée : on ne peut fondre totalement l'école dans la société (et ici, dans chaque « société »).

La spécificité de la fonction scolaire

Il faut en effet, quand on aborde toutes ces questions, se défaire d'un sentiment de « naturalité » quant à l'école. Il vaut mieux à notre sens se poser non seulement la question de ce qu'elle fait, mais de ce qu'elle *seule* fait. Avancer que l'école « socialise » (et inculque en conséquence un système de normes dominant) n'est jamais inutile. Mais comment le fait-elle ? Qu'est-ce qui la distingue dans ce domaine de la famille, d'une Église, d'un parti politique ? Pourquoi cette forme s'impose-t-elle ? Après tout, les communautés traditionnelles africaines, de tradition orale, n'ont rien inventé de tel. Elles « éduquent » pourtant elles aussi. Nous partirons pour cela de ce qui nous paraît constituer la spécificité de l'apport éducatif de l'École. On pourrait présenter les choses de la manière suivante : l'École dispose les conditions de l'étude systématique de savoirs, dont le choix lui est en grande partie extérieur. D'autres institutions qu'elle peuvent le faire, mais elle s'y attache avec une forme particulière. La *systématicité* est ici le point central.

On peut contester cette description en montrant que l'École ne fait pas « que ça ». Certes. Mais combien de temps pourrait-elle faire ce « en plus » si elle ne s'acquittait pas au moins en partie de ces fonctions ? Tôt ou tard, dans ce débat, il faut se poser la question suivante : en plus de tout « le reste » l'école apprend-elle à lire ? Il y a ainsi un effet socialisateur de l'École par l'établissement de certains rapports aux savoirs. Mais, tout en admettant cette formule, il faut se garder d'en donner une interprétation par trop exclusive, sous peine de laisser dans l'ombre des contradictions puissantes. Si l'étude des savoirs conduite par l'École peut « socialiser », c'est d'une manière spécifique, pour des fonctions particulières, sans que cette forme de socialisation puisse absorber les autres, voire même se les soumettre hiérarchiquement. Cette forme spécifique a très nettement partie liée avec le recours aux pratiques écrites. On peut étendre cette analyse à toutes les pratiques qui exigent pour leur maîtrise le respect de certaines

contraintes « de forme » (écrites et graphiques donc, mais encore plastiques, corporelles, techniques de manière générale).

Mais si l'on admet ceci, il en découle aussi que les formes de socialisation correspondantes ne recouvrent en aucun cas toutes les formes de socialisation possibles. D'autres institutions développent des apprentissages liés à d'autres types de savoir, à d'autres règles de fonctionnement, d'autres équilibres de pouvoir, d'autres relations affectives. Un individu donné participe à une multiplicité d'institutions de ce genre : à sa famille d'origine, mais aussi à celle que l'on se donne par alliance, à une classe sociale, à une nation, une Église, un club sportif, une association, un groupe d'amis, à des usagers réguliers du métro, etc. En général, les données d'une institution ne s'imposent pas telles quelles aux autres, et, de plus, cela varie en fonction des situations individuelles et collectives traversées. Si bien que, dans la majorité des cas, un individu donné doit gérer des appartenances diverses, souvent en partie contradictoires. De là surgit d'ailleurs une capacité salutaire de résistance à la domination exclusive de l'une de ces institutions. Mais alors la question à résoudre pour l'École (comme pour toute autre institution sociale) n'est pas de chercher à sacrifier à un fantasme « unitaire », pas plus que de décréter *a priori* « l'authenticité » plus grande de l'une des appartenances. Il lui faut au contraire à la fois permettre que vive une multiplicité inévitable et en partie contradictoire, sans que cela ne mène à la cassure, et tout en assurant sa fonction spécifique. Cela suppose aussi que toute sa place soit donnée aux espaces politiques globaux, à l'échelle nationale, où ce genre de liaisons et de contradictions puissent être ouvertement discutées en fonction d'une conception (certes évolutive et polémique) du « bien commun ».

L'éclatement des savoirs

La spécificité est donc liée à l'étude systématique de savoirs. Qui justement se présentent en nombre. Selon une façon de voir fort répandue l'éclatement des savoirs est une donnée « moderne ». On en donne pour preuve l'explosion des productions

scientifiques (jusqu'à ces dernières années, on note effectivement en gros un doublement tous les dix ans). Selon cette optique, il y eut donc un temps où un « honnête homme » pouvait dominer tout le savoir (et alors, c'était un « savant » sans besoin de préciser plus avant dans quel domaine il l'était). À cause de l'accroissement exponentiel des connaissances, et de la spécialisation disciplinaire qui s'en est suivie, cela ne serait plus possible. On confond sans doute ici deux niveaux de questions différents. Sur le premier, certes, la naissance et l'évolution des sciences modernes produit l'impossibilité d'une domination complète, à partir d'un seul point de vue et d'un seul homme, de la production d'un champ qui, effectivement, dans le passé était beaucoup plus homogène. Mais sur un autre niveau, plus fondamental, il n'a jamais été possible à quiconque de disposer de tout le savoir humain, si l'on entend par là non seulement les domaines culturellement valorisés, mais l'ensemble des savoirs liés à l'ensemble des pratiques humaines. Pour s'en convaincre, il faut bien sûr se déprendre d'une vision par trop « distinctive » du savoir. Le bon axe pour ceci est de suivre la voie de Diderot, de d'Alembert et des Encyclopédistes. La partie politique, philosophique, scientifique de l'Encyclopédie est très minoritaire dans l'ensemble de l'ouvrage. La plus grosse part, et de loin, se rapporte aux « Arts » (ceux des artisans, boulangers, ébénistes, travailleurs du papier, etc.). Or jamais, même avant l'explosion des sciences, aucun « honnête homme » n'aurait pu disposer de tout ce savoir. En ce sens donc, la question n'est absolument pas nouvelle.

Elle ne l'est que dans le cadre d'une philosophie très méprisante pour les techniques qui fondent ces savoirs. De philosophies devrait-on dire (et non seulement celle aisément reconnaissable de Platon), puisqu'on trouve des éléments très semblables dans les philosophies hindoues, chinoises, japonaises. L'oubli des techniques comme intimement liées aux savoirs est même une caractéristique d'aujourd'hui. Quand Bourdieu¹⁹ définit la culture, il le fait de la façon suivante : « une culture est un ensemble com-

19. Pierre Bourdieu, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale de sciences sociales*, n° 3, pp. 367-389, 1997.

mun de schèmes fondamentaux, de trésors d'admiration, de modèles à partir desquels s'articule, selon un art de l'invention analogue à celui de l'écriture musicale, une infinité de schémas particuliers, directement appliqués à des situations particulières ». On voit que la technique (par exemple ici celle de l'écriture musicale) n'en fait pas partie, du moins à titre principal... À l'autre bout du spectre intellectuel, on trouve la même chose chez Edgar Morin. Toujours à la recherche d'un point de vue plus « général » qui pourrait, dans les conditions d'aujourd'hui, reconstituer une approche plus unitaire de la connaissance telle que l'on aurait connue dans le passé, Morin a défini « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur »²⁰. On note que la lecture ne fait pas partie de ces savoirs... Comment alors lire... Morin lui-même ?

Si on pense que le passage « du savoir » « aux savoirs » est une donnée récente, historiquement datée (comme marque de l'époque « moderne » ou, mieux, « postmoderne »), il s'agit là d'un effet de perspective. C'est bien plutôt l'extension de la grande variété des savoirs à la sphère du savoir « noble » qu'il faut noter comme phénomène nouveau que l'établissement de la variété en elle-même. Plus généralement, on peut avancer que pour que le « rapport au savoir » soit adéquat, il faut d'abord que « le savoir » lui-même (c'est-à-dire donc ce que l'on reconnaîtra comme « noble » dans les diverses pratiques humaines) soit aisément repérable. On peut ainsi imaginer un « rapport » adéquat à un savoir que l'on ne maîtrise absolument pas. Reconnaître par exemple que cet homme est effectivement très savant, parce qu'il parle le latin, dont on ne comprend rien par ailleurs. Une grande partie des systèmes historiques d'enseignement ont ainsi maintenu (et reproduit) une image de la « culture » profondément consensuelle.

La question du rapport « aux savoirs » (au pluriel) se superpose depuis peu finalement, comme question politique, à celle du rapport « au savoir » (au singulier). Non que la diversité des savoirs n'ait pas été attestée depuis bien plus longtemps. Mais la sélection

20. Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco, 1999.

sociale, parmi ceux-ci, de ceux qui pouvaient (devaient) être redevables d'une étude scolaire était un « allant-de-soi ». Le double mouvement de la diversification au sein de la sphère des savoirs « nobles » eux-mêmes et de l'élargissement constant de celle des savoirs candidats « à la noblesse » crée désormais une situation nouvelle.

La fascination postmoderne pour l'émiettement y trouve un terrain de choix pour se déployer, sans que pourtant elle n'offre d'autre issue que la répétition de l'enfermement individualiste.

Si l'on maintient que le contenu de ce qui enseigné à l'école peut relever d'un choix politique collectif, on tombe alors sur une question brûlante : qu'est-ce donc qui est considéré comme « essentiel » dans l'infinie diversité des savoirs candidats ?

Le conflit est de règle dès que cette question est posée, et à juste titre. Quelle est « l'universalité » qui nous permettrait de choisir ? La sociologie « critique » a de longue date attiré notre attention sur la manière subreptice qu'a « l'universel » de cacher des intérêts de classe ou de sexe. Dans une société marquée par les divisions sociale, géographique, sexuelle, le choix des objets de culture valorisés, et candidats à entrer à l'école ne peut qu'être conflictuel de fait. Sauf à supposer la fin de toute différenciation, le problème survivra à la fin du capitalisme.

On manque de critères « objectifs » pour dénouer cette question. Pour trancher entre ces orientations, on ne peut guère compter sur une construction entièrement « rationnelle », qui bâtirait une succession enchaînée de niveaux, le niveau inférieur (plus élémentaire) conditionnant le niveau suivant, sous la forme de pré-requis, ou qui imaginerait l'existence « objective » d'éléments de savoir premiers qui ouvriraient inmanquablement la porte de la culture universelle. Si on peut songer à « élémenter » l'étude d'un champ de savoir donné, il n'y a pas « d'élémentation » de la culture prise sous une forme générale. Les seuls « éléments » de ce type tiennent sans doute à l'étroite relation entretenue par l'École avec les pratiques écrites.

Formation et conformation

Toute formation est une conformation à des savoirs et des techniques donnés. C'est ce que notait Gramsci dans un sens encore plus vaste. Mais il va de soi qu'une perspective émancipatrice de l'éducation doit aller au delà, et permettre de doter les humains d'une capacité outillée de remise en cause éventuelle de cette conformation.

On pourrait ainsi avancer que le rôle formateur de l'École est lié pour l'essentiel à la construction de trois « postures », comme modes d'envisager le monde²¹ :

Il existe des problèmes

Dès que l'on sort des domaines de pratiques tellement familières qu'elles sont routinisées (et c'est ce à quoi force le fait d'être mis en contact avec des domaines nouveaux), certaines questions de la vie peuvent prendre la forme de problèmes. C'est-à-dire que l'on peut à leur propos viser à l'élaboration de stratégies pour les aborder, qui auront une portée au-delà de l'ici et maintenant. Cette posture suppose que l'on admette qu'il y a « là » quelque chose qu'on ne connaît pas (et potentiellement, que personne ne connaît), mais que ce quelque chose peut cependant être accessible à des techniques un tant soit peu systématiques de résolution.

Il existe des outils pour les aborder

Mais on ne voit guère que ceci puisse aller sans la reconnaissance simultanée qu'il existe (pas toujours, mais souvent) des outils pour se confronter aux problèmes en question. Si l'École ne transmettait aucun de ces outils, il est clair que son aspect formatif serait singulièrement limité. Le point supplémentaire ici apparaît dans la confiance construite dans le fait que ces outils existent (on peut en disposer ou les chercher, dans une formation continuée), ou même que, dans le cas contraire, on peut les élaborer.

Il existe des œuvres humaines

Enfin, il est important de noter que le plus souvent les domaines de pratiques et les outils (au sens général) qui les suppor-

21. Samy Johsua, *L'École entre crise et refondation*, La Dispute, 1999.

tent sont regroupés sous forme d'*œuvres*. C'est le terme utilisé par le psychologue Ignace Meyerson²² concernant la question qui nous occupe. Il faut voir dans ce terme toute organisation systématique, dotée d'une certaine publicité (c'est pourquoi il s'agira la plupart du temps d'œuvres écrites) de savoirs dans un domaine donné. L'aspect formateur potentiel de l'École n'est ainsi pas limité à la constitution de la confiance que l'on peut problématiser certaines situations, que des outils existent (ou peuvent se construire) pour ce faire, mais s'étend à la prise de conscience qu'il ne s'agit pas en l'occurrence (du moins pas toujours) de « savoirs en acte », mais que situations, problèmes et outils peuvent relever d'une logique commune, d'un domaine constitutif et d'un système organisé (logique, symbolique, sémiotique ou autre, en particulier de gestes corporels).

Mais comment choisir entre ces œuvres celles que l'on jugera digne d'entrer dans le cursus scolaire ? Existe-t-il des moyens de guider le choix ? Une des caractéristiques principales que doit posséder une « œuvre » pour être partie prenante du *curriculum* obligatoire est, outre que la société considère son étude intéressante en elle-même, qu'elle aide à accéder à beaucoup d'autres œuvres de la société. Dans cette façon de voir, le contenu de l'enseignement à prodiguer apparaît non comme un « donné », le résultat du dégagement d'un joyau de la gangue qui l'entoure, mais comme un « construit ».

Si l'on suit cette approche, on se rend compte que la question « anthropologique » qui nous occupe ne peut se limiter à celle du rapport « au savoir » en général, mais pas plus « aux savoirs » dans leur généralité. Il s'avère que ces savoirs étant distribués de manière très diverse (savoir jouer au football ou savoir se tenir à table), les rapports correspondants le sont tout autant. Le problème surgit quand il s'agit de procéder à une double sélection, qui auparavant se faisait dans le silence de « l'allant-de-soi ». Celle des savoirs qui seront traités à l'école (en nombre inévitablement fort restreint) et celle des rapports à ces savoirs, rapports jugés idoines pour l'ap-

22. Ignace Meyerson, *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*, Albin Michel, 1995. (Première édition, 1948, Vrin).

prentissage scolaire. Pour cette dernière adéquation, le moment de « la prise de distance » apparaît comme un de ceux qui contribuent à une éventuelle portée formatrice de l'école (en plus de la mise en contact avec les œuvres et de la familiarisation avec les techniques correspondantes). Mais la disposition à ce rapport est loin d'être universellement partagée, et elle est plutôt caractéristique des catégories sociales supérieures. C'est ce que montre avec une grande clarté Élisabeth Bautier²³ à propos des pratiques langagières D'où de puissants effets différenciateurs possibles.

Les « combats de la vie » et la « méthode des complexes »

Il est peu probable que ces effets différenciateurs disparaissent du jour au lendemain avec ceux du capitalisme. Une grande partie de la réflexion communiste conduit à considérer que le problème disparaît de lui-même si le « formalisme » des contenus est éliminé (entre autres par la fin de toute séparation avec la société et la production). Mais comment alors répondre à l'autre type de demande résumée par Gramsci d'avoir à tirer « *tout le profit* » du savoir humain ? La réponse donnée dans la Russie révolutionnaire est intéressante avec la « méthode des complexes ». Celle-ci a un fondement philosophique (du complexe au simple et pas l'inverse), mais aussi une conséquence sur le choix des contenus. Il s'agit de partir de « vraies questions » (sociales, culturelles, productives) dont on peut penser qu'elles feront plus directement « sens » pour la masse du peuple. D'une certaine manière, on rejoint là une position constante de Jaurès. Comme celle formulée dans un discours à la Chambre du 21 octobre 1886 : « Je développe simplement cette pensée que, le jour où les programmes seraient contrôlés par l'expérience même des enfants du peuple, le jour où les travailleurs pourraient dire ce qui les a le plus soutenus dans les combats de la vie, ce jour là, nous aurions des programmes mieux adaptés aux exigences et nécessités de la vie quotidienne. Ainsi, vous inspirerez à l'éducation populaire, non pas la pensée captive et refroidie de quelques fonctionnaires enclins au repos, mais l'âme ardente et libre du travail humain ».

23. Élisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan, 1996.

Cela cependant ne règle pas si aisément la mise en relation de ces entrées « complexes » avec les approfondissements « disciplinaires » qui ne se laissent pas maîtriser à la demande, d'une manière éclatée, et sans une ligne d'étude durable propre à chaque matière (que l'on imagine celle des mathématiques).

On n'échappe pas si aisément à la question suivante : les disciplines sont-elles un détour pour aborder les « vraies questions de la vie » ou bien alors les « complexes » sont-ils finalement des « prétextes » pour donner sens... aux disciplines ? Du point de vue anthropologique, on peut aisément se convaincre que les « disciplines » ne sont finalement que des outils intellectuels pour aborder les problèmes de l'Humanité. Mais l'école constitue justement un pas de côté, un temps de la maîtrise des outils pour forger d'une manière plus approfondie et universelle la capacité de s'y confronter. Ceci sera d'autant plus vrai que l'on entre plus profondément dans la maîtrise souhaitée de ces techniques et outils, et c'est la raison pour laquelle la contradiction n'apparaît avec force qu'avec la généralisation de l'enseignement secondaire.

Si l'on admet une coupure quelconque entre la société en général et son institution scolaire, retrouvant ainsi le vieux sens que les Grecs donnaient à la *skôlé*, on en vient inévitablement à ce que dominant à l'école non le sens « social » direct des activités effectuées, mais celui de l'étude et de la maîtrise de techniques où s'enracinent des « œuvres ». On peut comprendre que dans une société communiste l'ouverture vers la société pose incomparablement moins de problèmes que si l'on « ouvre » vers une société d'exploitation. La question devient alors comment combiner une « ouverture » notable avec la spécificité de la fonction scolaire, celle de l'étude systématique. Ceci à son tour a sa traduction dans la nécessité d'un débat politique dont il faudra aménager les modalités quant aux choix des « œuvres » communes étudiées, question bien plus profonde que la diversité absolument légitime voire nécessaire des « complexes » qui conduisent à fonder l'abord des dites œuvres.

La « question pédagogique »

Comment étudier est une question qui s'est « technicisée » au fil du temps. Or c'est une question éminemment politique. Il y a une liaison facile à saisir entre des pédagogies très individualisées et concurrentielles et la domination du libéralisme, entre des pédagogies très collectives et autoritaires et celle du fascisme, etc. Si l'on retrace les grandes lignes des pédagogies d'émancipation, on trouve comme je l'ai dit précédemment une opposition entre des pédagogies centrées sur les individus (mais non concurrentielles) et celles centrées sur le collectif (mais non autoritaires). Nul ne connaît les traits exacts d'une société communiste et, en particulier, si des différenciations inégalitaires y seront tout de même à l'œuvre. Or on ne peut admettre les thèmes importés du personnalisme chrétien que si l'on postule que tous les individus sont réellement « égaux » d'origine dans toutes les dimensions. Si ce n'est pas le cas (et ce ne sera pas le cas on peut en être certain au moins pour une très longue période après le capitalisme), alors les pédagogies individualistes ne peuvent que renforcer des inégalités initiales. De plus, la coupure qui en découle avec les données sociales générales, inévitablement collaboratives en un certain sens, et donc « collectives », irait bien au-delà de la spécificité scolaire.

De ceci il découle que, suivant en cela les traditions communistes les plus classiques, il faut choisir le cadre d'une pédagogie collective, où l'apprentissage est l'œuvre d'une « communauté ». Bien entendu, ces pédagogies collectives doivent être les moins autoritaires possibles. On retrouve ici un débat beaucoup plus général sur la place des individus sous le communisme, mais pas seulement. Il y a aussi une question spécifique de la fonction scolaire : on peut « étudier » collectivement, mais il faut aussi construire la possibilité des individus de disposer des savoirs « pour eux-mêmes », des les « incorporer » pour ainsi dire (il faut savoir lire seul et dans toutes les situations possibles). Cela va de pair avec des moments individuels de l'étude et des apprentissages. C'est

donc une équation à trois termes qu'il faut poser : pédagogie collective, non autoritaire, avec moments individuels séparés.

Déscolariser la société

La contrepartie du choix de maintenir une séparation de l'école avec le reste de la société est la valorisation concomitante des apprentissages qui ne suivent pas la forme scolaire. La puissance et l'efficacité de cette dernière nourrit la tendance à étendre son champ de pertinence à l'ensemble des apprentissages, cannibalisant ainsi d'autres voies. Or si cette tendance se prolonge au delà du capitalisme, il s'agirait d'une remise en cause redoutable de ce qui peut fonder un « pouvoir des travailleurs », une société de « travailleurs librement associés ». Une telle option n'est en effet soutenable que si le mouvement propre de la production et de l'association crée et entretient « du savoir », à la limite indépendamment de la forme scolaire elle-même. D'un certain point de vue, le principe de cette forme scolaire est de « faire pour apprendre » (on résout un exercice de mathématiques non pour obtenir la solution, déjà connue des mathématiciens, mais pour apprendre à résoudre). Mais il peut y avoir un autre principe qui est celui de « d'apprendre pour faire », où la nécessité de l'action et de la production pilote les apprentissages nécessaires. C'est comme cela que l'on peut rendre compte des « savoirs ouvriers » accumulés par l'expérience du travail, mais aussi des savoirs issus de la pratique de l'association volontaire (syndicats, partis, et plus tard, sous le communisme, des pratiques institutionnelles du pouvoir des travailleurs).

Cela pose en conséquence la question de la relation entre l'espace géographique scolaire et le reste. On peut l'aborder de la manière suivante : il existe au sein de l'école, fondamentalement, un espace qui ne peut pas être démocratique parce que la démocratie, ça consiste à discuter les uns avec les autres, dans le conflit et dans le doute, et à décider sans vérité pré-établie nulle part. L'école, ça ne peut pas être comme cela, parce qu'il existe une « vé-

rité » déposée quelque part, celle des techniques et des savoirs étudiés. On ne décide pas de la véracité d'un théorème mathématique par un vote dans une classe. Il y a d'autres procédures qui permettent de le vérifier, qui ne dépendent ni du prof, ni des élèves qui sont là. Ce qui fait qu'à la base, la constitution de la classe scolaire n'en fait pas du tout une agora. Elle ne peut pas être exactement une démocratie. Ce qui ne signifie pas qu'elle doit être une dictature. Ce à quoi répondent des pratiques « autogestionnaires » spécifiques de cette contradiction. Il faut de plus limiter drastiquement les espaces qui ne se modèlent pas sous la forme de la démocratie à ceux qui sont purement de type scolaire. C'est-à-dire les classes dans les établissements. Mais il y a toujours une vie dans les établissements qui n'est pas localisée dans la classe. Le reste de la vie de l'établissement, il n'y a aucune raison qu'il soit non-démocratique. Aucune. Sauf la crainte des enseignants devant la jeunesse. Par conséquent, il faut donner la possibilité le plus tôt possible aux jeunes (et de plus en plus nettement en fonction de l'âge) d'autogérer des espaces dans les établissements en fonction de leurs propres nécessités, bien sûr pilotés par des adultes pour les plus jeunes, dans des espaces scolaires « dépedagogisés ».

Il faudrait ajouter à ces considérations la liaison avec les apprentissages dans les communautés initiales (les familles ou ce qui en tiendra lieu) dont l'importance majeure ne doit en aucun cas être sous estimée. Je ne traite pas plus avant ces question ici, mais on voit bien que là réside un des défis principaux pour penser ensemble des institutions formatives (complémentaires et contradictoires) propres à une société communiste. Un défi qui s'ajoute à bien d'autres pour donner un peu de chair à cet endroit de nulle part, cette utopie qui nous rassemble.