

LE MILITANTISME PÉDAGOGIQUE EN QUESTION

Un entretien avec Bernard CHARLOT

En 1976, Bernard CHARLOT publiait *La mystification pédagogique* (1).

L'argument central du livre était l'articulation entre pédagogie et idéologie.

En 1979, en collaboration avec Madeleine FIGEAT, il a poursuivi la démarche entreprise avec *L'Ecole aux enchères* (2). Mais cette fois, les auteurs l'élargissent à une double réflexion : celle alimentée par les textes de tous bords, du ministère à *Perspectives d'éducation populaire* (3), en passant par la F.E.N., avec l'intention de démonter un discours pédagogique majoritaire mystificateur («le nouvel évangile pédagogique»), le tout appuyé sur une dénonciation chiffrée et percutante de la programmation de l'échec scolaire ; celle qui vise à mettre en évidence les réductions opérées par les démarches coopératives et institutionnelles dans une école qui prépare avant tout à la division sociale du travail capitaliste renforcée par une déqualification accrue du savoir et des emplois.

Ce dernier livre a déjà alimenté de nombreux débats. A lui seul, il justifiait une présentation et une réflexion à paraître dans *L'Éducateur*.

Il se trouve que ces derniers mois, Bernard CHARLOT a amorcé un travail d'approfondissement du dernier chapitre de *L'Ecole aux enchères* : «Autogestion pédagogique ou école aux travailleurs ?». Le premier acte en est la rédaction de l'article «Un mouvement pédagogique pour quoi faire ?», qui interpelle l'ensemble des mouvements pédagogiques et peut-être plus particulièrement l'I.C.E.M. et qu'on peut résumer par la question : «*Pourquoi les mouvements pédagogiques sont-ils des mouvements d'éducation populaire et non des mouvements populaires d'éducation ?*» explicitée par celle-ci : «*Quels intérêts de classe expriment les mouvements pédagogiques ? Pourquoi ces intérêts doivent-ils être exprimés par l'intermédiaire d'enseignants ? Pourquoi ne recrutent-ils pas dans les classes populaires alors qu'ils veulent promouvoir une éducation populaire ? Pourquoi s'adressent-ils presque toujours aux enseignants et fort rarement aux ouvriers, aux employés, ou encore aux élèves, bref à ceux qui sont les victimes de l'actuel système scolaire ?*»

C'est donc avec l'intention de parler du livre *L'Ecole aux enchères* et de cet article qui le prolonge, que j'ai rencontré Bernard CHARLOT. Le livre comporte une analyse détaillée des textes et des intentions ministérielles. Il rassemble et analyse les chiffres qui, plus que tous les discours, disent combien l'échec scolaire est programmé à travers une formation diversifiée et adaptée aux besoins d'une économie de profit qui se restructure en jouant sur le chômage et la déqualification des emplois. Mais aussi, il fait un sort particulier à l'éducation nouvelle et plus particulièrement à l'I.C.E.M. et aux divers courants de pédagogie institutionnelle. Il m'apparaît évident que le débat n'est pas clos avec cet interview. L'article de Pierre LESPINE qui paraîtra dans le prochain numéro constitue une première réponse non pas aux propos tenus par B. CHARLOT lors de l'interview, mais à ce qui nous interpelle dans le livre et dans l'article «Un mouvement pédagogique pour quoi faire» dont nous citons ici même un certain nombre d'extraits (4).

J. CHASSANNE

(1) Payot éditeur. (2) Petite bibliothèque Payot. (3) Document I.C.E.M., Petite collection Maspéro.

(4) L'article a été publié par *Dialogue* (n° 35) et par *L'Ecole émancipée* (n° 15, 5 mai 1980).



J.C. — D'emblée, après avoir dit combien nous pouvions nous rejoindre au niveau de certaines analyses (les handicaps socio-culturels, le « rapt du savoir », science et politique...), je fais part de mes réserves à propos de la méthode qui a présidé à l'élaboration du livre de B. CHARLOT et M. FIGEAT : l'utilisation de multiples extraits de documents qui charpentent le discours et la démonstration. Le procédé, un peu excessif à mon avis, pourrait conduire à des caractérisations que seuls les contextes permettent d'authentifier ou d'invalidier.

Mais ce qui m'intéresse plus, c'est d'où parlent les auteurs. Bernard CHARLOT ne peut sans doute répondre qu'en son nom propre. C'est donc son parti pris personnel que je lui demande d'explicitier.

Comme il le dit volontiers, la pédagogie ne l'intéresse pas en soi. Son analyse concerne le champ politique, exclusivement.

B.C. — Notre problématique est double. Dans *La mystification pédagogique*, je faisais une analyse de type conceptuel qui essayait de montrer que toute analyse pédagogique non articulée au problème de la division sociale du travail devient mystificatrice. Avec Madeleine FIGEAT, dans *L'Ecole aux enchères*, nous avons essayé d'aller au-delà du concept de division sociale du travail pour voir ce qu'est concrètement dans la société actuelle, la division sociale du travail.

C'est vrai qu'en utilisant des extraits de texte, on peut aller jusqu'à montrer qu'ils correspondent, parfois terme à terme, avec des extraits du discours officiel. On pourrait le faire avec certains de mes textes.

Soyons clairs. Si on parle d'une façon générale de pédagogie de la réussite, d'épanouissement de l'enfant, d'orientation qui tienne compte du choix des élèves, on va globalement se retrouver d'accord sur ce discours. Ainsi, par exemple, les mouvements pédagogiques, la majorité de la F.E.N. et le ministère peuvent exprimer des discours apparemment proches.

Or, justement, nous avons voulu comparer les discours avec ce qui se passe à la sortie de l'école, et remettre en cause non pas le contenu du discours pédagogique, mais la problématique à partir de laquelle on tient le discours pédagogique.

La réalité sociale actuelle, c'est que 75 % des enfants seront plus tard ouvrier ou employé ; c'est que l'économie capitaliste actuelle réclame, selon les chiffres officiels, 40 % des travailleurs non qualifiés ; c'est que 38,9 % d'élèves qui sortent avec un C.A.P. ou un B.E.P. industriels seront engagés selon le VII^e plan sur des emplois non qualifiés d'O.S. ou manœuvre. En conséquence, confronté à cette réalité, quelle fonction sociale joue le discours pédagogique, quelles que soient les différences entre le discours officiel et celui de la F.E.N. par exemple ? Ces discours, l'un et l'autre, ne se réfèrent pas directement à ce que les enfants vont devenir à la sortie de l'école et se situent de ce fait dans la même problématique. Et la question qu'on s'est posée dans le dernier chapitre qui a fait hurler tant de militants, c'est de savoir s'il n'y avait pas un

discours des mouvements pédagogiques qui s'inscrivait lui aussi dans cette problématique, malgré d'autres intentions pédagogiques et politiques.

Ce qu'on a cherché à faire, c'est introduire une autre façon de parler de l'éducation. Tout comme BOURDIEU et PASSERON, BAUDELLOT et ESTABLET ont pu changer complètement la problématique des discours enseignants et sortir des mystifications de l'école libératrice, nous avons essayé d'apporter un nouvel éclairage. Eux comparaient l'origine sociale des enfants avec leur réussite scolaire. Nous avons pris le problème par l'autre bout : l'école par rapport à ce que les jeunes vont devenir ensuite. Les enseignants sont très sous-informés sur ce que deviennent leurs élèves à la sortie de l'école.

J.C. — Ceci étant posé, il apparaît à la lecture du livre que pour apporter un début de réponse à cette contradiction vécu scolaire / situation de l'emploi, l'effort des auteurs se porte sur la question du savoir : le concept de « pédagogie politique du savoir » occupe une position centrale dans la démonstration présentée dans *L'Ecole aux enchères*.

B.C. — Il y a de plus en plus d'élèves diplômés et de moins en moins d'emplois qualifiés à offrir. Cela apparaît au niveau des élèves de C.A.P. mais de plus en plus aussi au niveau des ingénieurs et des techniciens supérieurs. L'économie actuelle ne peut pas offrir aux jeunes des emplois dont la qualification correspondrait à leur niveau de formation. L'insertion dans l'emploi est donc une déqualification des jeunes.

Au niveau de l'ensemble des sociétés industrielles, qu'elles soient de l'Est ou de l'Ouest, on aperçoit un phénomène de dévalorisation des diplômes en cascade.

Il y a quinze ou vingt ans, le bac donnait accès à des emplois de cadre moyen alors qu'aujourd'hui il ouvre à des emplois d'employés. Le phénomène est le même pour les diplômés qui

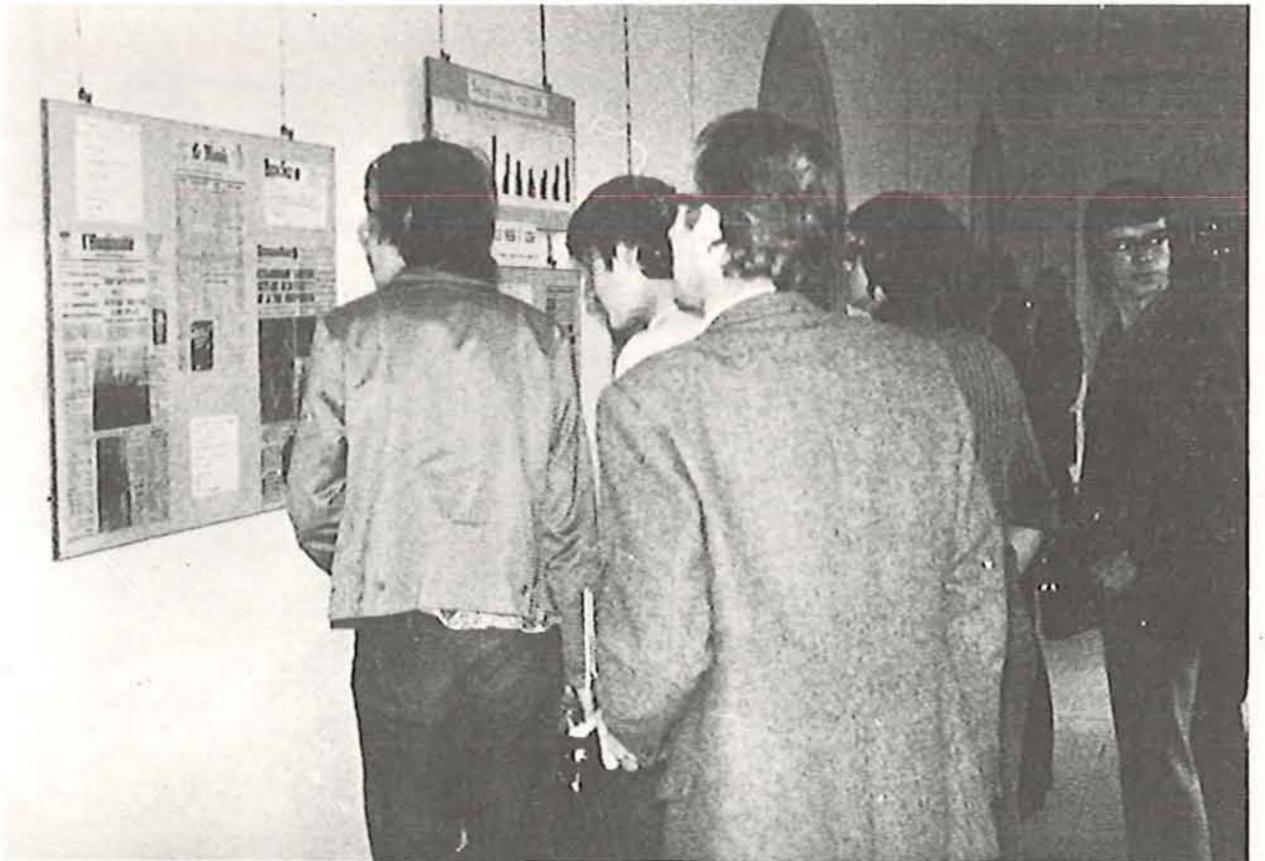
donnaient accès à des emplois de cadres supérieurs alors qu'aujourd'hui il s'agit d'emplois de cadres moyens.

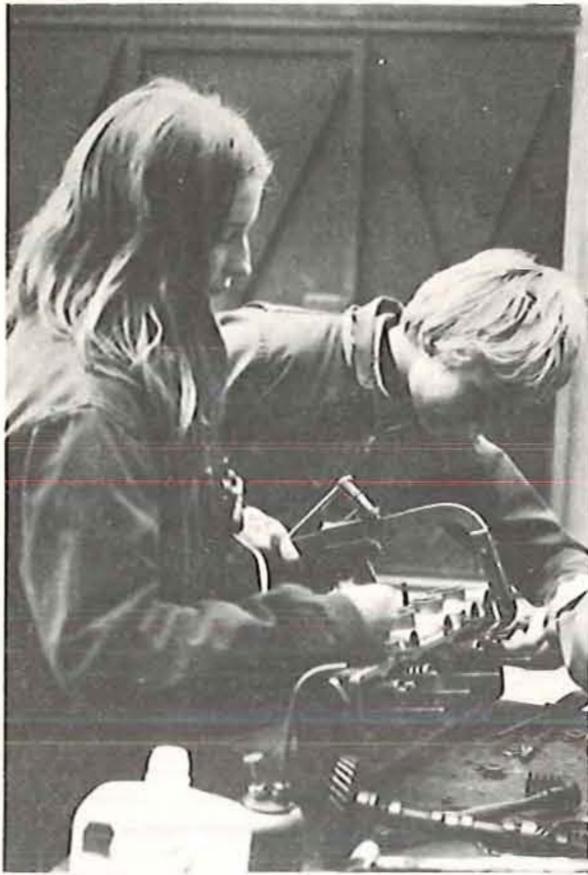
Or ces diplômes attestent un certain type de savoir. On constate donc une dévalorisation sociale systématique de ces savoirs. D'où l'importance de la problématique du savoir.

Cette importance apparaît aussi à travers l'évolution technocratique de plus en plus importante de notre société. Par technocratie j'entends le fait que certains prétendent à des pouvoirs de décision au nom de leur savoir alors que ces pouvoirs de décision ne concernent pas leur domaine de compétence. Le médecin, le garagiste, et pas seulement l'énarque, secrètent une autorité sociale qui se masque derrière une compétence technique.

Le savoir sert de justification à un pouvoir qui de droit ne relève pas d'une compétence technique. Cela se voit dans les usines ou la justification de choix concernant l'organisation du travail est présentée à travers des impératifs techniques. Ainsi en est-il du travail posté (les 3 x 8) mis en place du fait de l'importance relative de plus en plus grande du capital constant (infrastructure, machines) face au capital variable (force de travail). La durée de rentabilité économique d'une machine étant de plus en plus courte (du fait des transformations techniques de plus en plus rapides), on est conduit à mettre en place le travail posté qui rentabilise l'investissement par une utilisation des machines en continu. Ces raisons économiques sont le plus souvent masquées par des raisons techniques.

Ces impératifs techniques ont partie liée non seulement avec la possession effective d'un savoir technique et scientifique mais aussi avec une certaine représentation de ce qu'est le savoir. Il y a des gens qui ont le savoir technique et scientifique, et en conséquence, on a tendance à leur reconnaître des pouvoirs de décision au niveau de l'organisation du travail ou du mode de vie des gens. Face à cela, on peut avoir une action





de dévalorisation systématique du savoir et je me demande si dans ces dix dernières années, dans les mouvements pédagogiques, on n'a pas mis l'accent sur la lutte idéologique à juste titre mais en laissant un peu trop de côté le problème du savoir, l'essentiel étant les relations entre les gens... Mais concrètement, le savoir a un impact véritable dans les conditions de travail et dans la vie des gens : pour mettre une usine en autogestion, pour continuer la production alors qu'on est en grève, pour se défendre dans les luttes syndicales, il faut un certain nombre de savoirs.

Au nom de l'analyse juste qui est que le savoir crée du pouvoir, n'a-t-on pas renoncé — y compris au niveau de ceux qui luttent pour une école progressiste — à transmettre un certain nombre de savoirs au lieu de se donner pour objectif de transmettre ce savoir à une grande majorité d'enfants ? N'est-on pas tombé dans une orientation qui correspond aux besoins actuels du patronat : emplois de moins en moins qualifiés, formation professionnelle de plus en plus sommaire, formation idéologique à l'environnement technique de plus en plus envahissante.



La discussion ne nous a pas permis de pousser plus avant cette réflexion sur les savoirs et je le regrette d'autant plus qu'il me semble qu'il y a là, à la fois, une façon réductrice d'envisager le savoir (de quels savoirs parle-t-on ? à quels niveaux ? quels rapports contenus / démarches ? quelle dialectique vécu / communication / production ?) et un amalgame, un peu rapide entre des pratiques rénovées (qui ont procédé à des substitutions de contenus (maths - français) sans transformation des démarches d'apprentissage, ou ont perdu dans le marais des disciplines d'éveil les repères et contenus tangibles des disciplines

scientifiques et historiques) et celles préconisées et pratiquées par les mouvements dont l'I.C.E.M.

A ce moment de notre entretien, j'ai choisi de faire retour au livre et de mettre en question ce qui est caractérisé comme une illusion des classes coopératives : «La base politique des pédagogies coopératives et institutionnelles est une réduction mystificatrice : de la société à une juxtaposition d'individus, et des rapports de classe à des rapports inter-individuels, eux-mêmes fondés sur la structure psychologique de chaque personnalité.»

J.C. — Le dernier chapitre du livre, «Autogestion pédagogique ou école aux travailleurs ?» fait le procès des pratiques pédagogiques dont l'objectif prioritaire serait de démonter les mécanismes du pouvoir pour préparer les jeunes à une mise en question de ces mêmes mécanismes dans la société. L'I.C.E.M. est largement pris à partie à cette occasion. A cette critique, j'oppose plusieurs arguments.

La maîtrise concrète des phénomènes de pouvoir est certes un des objectifs de la classe coopérative. Mais ce n'est qu'un aspect de nos pratiques, posé plus en terme de finalités (c'est une composante de la notion d'autonomie) qu'en terme d'apprentissage débouchant sur une «compétence» alimentant ipso facto un comportement révolutionnaire. Plus que du Pouvoir, il est question des pouvoirs conquis par les individus et par le groupe, pouvoirs qui sont les savoirs construits, les comportements créatifs, les maîtrises relationnelles, la manifestation quotidienne de son identité culturelle et de son histoire personnelle, la liquidation de ses angoisses et de ses tabous...

Jamais nous n'avons nourri l'illusion de la révolution préparée depuis la classe. Notre objectif reste de favoriser une plus grande réussite et une plus grande lucidité pour chacun, tout en agissant pour la transformation généralisée du système.

Les travailleurs ne sont pas des paillasons dites-vous. «Les travailleurs ne sont pas plus des enfants soumis à une autorité patronale vécue comme paternelle qu'ils ne sont dépourvus d'idées et de langage... Vouloir les libérer en réveillant leur créativité ou en compensant leurs handicaps, c'est avoir intégré l'image des travailleurs que véhicule l'idéologie bourgeoise.»

Certes nous n'avons pas de leçons à donner aux travailleurs. Mais il est clair aussi que les travailleurs ne sont pas la masse uniforme et consciente que vous décrivez.

Les travailleurs sont divisés parce que le système s'organise pour qu'ils le soient. Dans les rapports quotidiens, c'est souvent le chacun pour soi et l'indifférence généralisée. Les «Sarcelles» ne deviennent une erreur pour le pouvoir que lorsque leur accumulation provoque la violence, alors que des ghettos on attend plutôt une neutralisation des rapports de classe.

La réalité psycho-sociologique de l'entreprise, c'est aussi les pouvoirs, les responsabilités qui sont imbriquées de telle sorte qu'on fait assumer par de nombreux travailleurs la logique du profit, de l'orga-

nisation capitaliste du travail et de la hiérarchie en chaîne. Il y a là une solidarité construite sur de fausses évidences. Par l'action que nous menons et que je viens de résumer, peut-être contribuons-nous simplement à rendre les gens un peu plus disponibles et lucides.

B.B. — Je vais m'expliquer sur le problème du pouvoir.

La pédagogie depuis au moins dix ans, et les mouvements pédagogiques, ont centré leur réflexion sur la notion de pouvoir.

Des phénomènes de pouvoir existent dans la société, mais on ne peut parler du Pouvoir avec un P. Dans les entreprises, il y a un poids de l'autorité hiérarchique de plus en plus grand, mais on ne peut comparer directement et résumer, comme le fait LAPASSADE, sous le nom de Pouvoir, les différents phénomènes de domination qui s'exercent sur les lieux de travail.

Dans une entreprise, il y a d'abord le pouvoir patronal d'embauche et de licenciement. En dépit de la conscience de l'exploitation, ce pouvoir demeure. Il y a ensuite le pouvoir de l'organisation de l'espace : la chaîne (difficulté de communication...), les formes de production continue (isolement des ouvriers de la pétrochimie devant leurs tableaux de commande), la parcellisation de l'espace au-delà du travail (les foyers d'immigrés). Il y a le pouvoir de l'organisation des temps de travail, il y a le pouvoir de l'information (non circulation, manœuvres patronales...), il y a les problèmes d'infantilisation.

Mais les problèmes de rapports à l'autorité hiérarchique ne nous semblent pas être les formes principales de domination capitaliste, dans le monde ouvrier du moins. Par contre, pour le monde des cadres, ingénieurs, etc., la problématique de la relation personnelle au supérieur hiérarchique semble plus juste que dans le monde ouvrier, les relations de domination passant davantage par des rapports personnels au supérieur hiérarchique. Traiter le problème du pouvoir sous cet angle, c'est en fait traiter plus spécifiquement le problème rencontré par les cadres et les techniciens.

Dans la classe coopérative, refuser de reproduire les rapports de domination et d'exploitation, c'est bien sûr très positif, on ne l'a sans doute pas dit assez nettement dans le livre ; mais nous ne sommes plus d'accord lorsqu'on interprète la lutte contre la domination capitaliste en terme de Pouvoir et qu'on met en place des formes de désaliénation vis-à-vis de l'autorité hiérarchique personnelle qui concernent bien plus la petite bourgeoisie que les classes populaires. Les ouvriers n'ont pas besoin d'être passés dans une classe Freinet pour comprendre que la façon dont ils travaillent n'est pas conforme à un certain nombre de leurs aspirations et intérêts. Ils sont coincés : c'est ça ou la porte.

Je voudrais aussi m'arrêter sur une autre opposition entre nous. Il s'agit de la notion de production, qui est censée caractériser la classe coopérative comme il est dit dans *Perspectives d'éducation*



populaire et qui est placée sur un même plan que dans l'entreprise industrielle. On a l'impression qu'on joue sur le mot «production». Dans la classe coopérative, lieu de formation, celui qui a le pouvoir institutionnel, le maître, a pour objectif d'aider les élèves à avoir accès aux instruments de production.

Dans le monde de la production, le clivage fondamental est que certains possèdent les instruments de production et que d'autres ne les possèdent pas. La logique de l'économie capitaliste est profondément différente de la logique de la formation. Le conseil de classe coopérative — pratique positive en soi — permet de gérer des conflits d'opinion, de comportement. Par contre, dans le monde du travail, les conflits à régler ne sont pas d'opinion ou de comportement. Un patron de gauche, progressiste (ça existe), est pris dans les mêmes contradictions que les autres patrons : les conflits naissent d'intérêts divergents. La logique de la production est la logique du profit qu'on ne peut en aucun cas reprendre dans l'école.

La politique du C.N.P.F. conduit à une tentative de dépassement des conflits par la mise en place de réunions d'ateliers ou l'organisation de groupes de travail semi-autonomes. Rien de ce qui est essentiel (cadences, salaires, horaires, machines, investissements...) ne peut être dans ce cadre remis en cause, alors qu'on crée l'illusion d'une participation à la définition de l'organisation du travail. En la comparant à cette démarche du patronat, on peut se demander si la classe coopérative n'est pas compatible avec cette nouvelle forme de gestion idéologique de la main-d'œuvre.

Autrement dit, inviter les gens à prendre du pouvoir sur le lieu de travail, à participer aux décisions, ce n'est pas en tant que tel révolutionnaire.

Sur le plan idéologique, la classe coopérative est relativement neutre dans ses effets politiques. Elle peut s'intégrer dans un mode de fonctionnement social qui est celui des conseils ouvriers, comme elle peut

s'intégrer dans un nouveau mode de gestion idéologique des travailleurs de type capitaliste...

Elle peut même apparaître comme mystificatrice. J'ai souvent l'impression qu'en pédagogie Freinet on travaille pour la société socialiste en supposant que le passage de la société actuelle à la société socialiste est déjà fait. C'est vrai que dans un autre mode de production, on rencontrerait toute une série de problèmes de fonctionnement des individus dans des groupes qui seraient à régler, la formation ayant à dire sur ces problèmes. Mais le problème clé, c'est celui de ce qui attend les jeunes actuellement à la sortie de l'école, et des armes qu'ils doivent posséder (le niveau de formation, le niveau de diplôme, la capacité d'organisation collective face aux problèmes posés par l'outil de travail (5)...

J.C. — La classe coopérative n'est pas moins soucieuse du niveau de formation que les autres ; elle emprunte d'autres voies que nous pensons plus efficaces... Tu me permettras de contester la façon dont tu décris la classe coopérative, la réduisant à un univers un peu paradisiaque. On s'y appuie sur les activités de production et cela implique la reconnaissance des niveaux de compétences des individus, la nécessité de se mettre d'accord sur les modalités de travail, la répartition des tâches, etc. Tout le monde n'est pas tout beau, tout gentil, et interchangeable. Les différences sont prises en compte, et ce n'est pas sans être générateur de conflits autant que d'entraide ou de désirs...

B.C. — Et il reste une différence de fond qui est que l'un des objectifs fondamentaux de la classe coopérative est de faire naître et aboutir des désirs et compétences nouvelles.

(5) Sur ce point précis, le cas de LIP est significatif. Lorsqu'il s'est agi de désigner à la tête de l'entreprise autogérée un nouveau «P.D.G.», ce n'est pas vers Charles PIAGET, qui dirigeait la lutte, qu'on s'est tourné, mais vers le dernier cadre encore engagé dans la lutte, souligne Bernard CHARLOT.

C'est d'amener chacun à un niveau maximum de compétence. C'est aussi de partager les tâches non qualifiées. Voilà une série de décalages profonds avec le monde de la production où au contraire on multiplie les tâches non qualifiées, où il est nécessaire que tout le monde n'ait pas accès aux compétences supérieures.

Dans le monde de la formation, on va parler en terme de compétence des individus ; dans le monde de la production, on parlera d'exigence des postes de travail, la logique étant celle de l'articulation entre les postes de travail pour une productivité maximum.

J.C. — Jusqu'ici, nous avons échangé en faisant référence au terrain étroit de la classe. Mais l'action de l'Education Nouvelle ne se limite pas à la pratique quotidienne avec les élèves.

Bien des militants cherchent au-delà et veulent élargir cette action par la mise en place d'équipes, le contact avec parents et travailleurs, en s'efforçant de créer des actions et des prises de positions convergentes.

Il s'agit d'une espèce d'entreprise de conscientisation. Dans votre livre, toute la dernière partie fait l'impasse sur cette démarche effective ou l'évoque en termes péjoratifs (les équipes, par exemple). Votre discours, dans cette partie, m'apparaît fort négativiste d'autant plus qu'en dehors de formules vagues, aucune perspective sérieuse n'est dégagée.

B.C. — Dans ce que tu dis, je retiens l'idée de conscientisation. Ça m'accroche parce que tu sembles poser le problème ainsi : comment faire pour conscientiser les masses populaires ; alors que ma question, ce n'est pas celle-là. C'est : comment faire pour conscientiser les enseignants (par rapport à ce qu'est l'éducation pour les milieux populaires). Les centres de gravité de nos questions sont fondamentalement différents. Et cela rejoint le problème de l'équipe pédagogique que tu considères comme en soi positive...

J.C. — Oh, non ! pas comme en soi positive. Toutes les équipes ne sont pas équivalentes. Je parle de celles qui visent à créer progressivement une gestion collective de l'école avec les élèves puis avec les co-éducateurs, qui agissent contre la parcellisation de l'action éducative et pour une nouvelle définition de la relation entre école et environnement et école et monde du travail.

B.C. — J'aurais tendance à acquiescer et à dire que tu définis là l'équipe qui ne se limite pas aux enseignants et qui en ce sens ne peut pas être prise complètement dans la transmission de l'idéologie dominante et l'amélioration de l'entreprise de sélection. (De vraies équipes, il en existe en Grande-Bretagne, au Québec, etc. qui aboutissent à une sélection sauvage...)

Mais ce qui me gêne, c'est que ça parte toujours des enseignants, chez qui il y a cette idée profondément ancrée (c'est le thème de l'école libératrice) : les enseignants vont conscientiser les enfants, puis les parents... ce qui suppose que les enseignants eux-mêmes sont conscientisés.

Quand cette prétention est comparée à cette autre réalité qu'est la sous-connaissance des milieux prolétariens par les mêmes enseignants, cela paraît aberrant. On a affaire à deux logiques opposées. La logique des enseignants progressistes, ceux des mouvements pédagogiques, est d'abord celle des intérêts de l'enfant. C'est vrai qu'il y a une oppression spécifique des adultes sur les enfants, quelle que soit la classe sociale. L'idée de défendre les droits de l'enfant ne me paraît pas une idée qui, dans l'I.C.E.M. plus particulièrement est centrale, autour de laquelle se construit la logique de la pensée et de la pratique pédagogique.

Autre aspect de la logique des enseignants progressistes : l'idée de conscientisation des travailleurs.

Or la logique des milieux populaires est totalement différente. Elle est que les gosses puissent s'en sortir. Lorsqu'un militant Freinet explique aux travailleurs que la liberté, la correspondance, la responsabilisation, c'est formateur, peuvent-ils comprendre alors que leur demande est que leurs enfants bossent, qu'on les fasse travailler pour ne plus être ouvrier ? (Cela est bien sûr très contestable d'un point de vue politique puisque cette attitude ne vise qu'à sortir de sa classe sociale et ne débouche pas sur une contestation des classes sociales). Ces logiques sont donc antagonistes.

Et la conscientisation devrait fonctionner dans les deux sens.

Il faudrait bien que les enseignants prennent conscience du fait que pour s'inscrire dans une pédagogie populaire, il est nécessaire de comprendre clairement ce que les milieux populaires attendent de l'école.

Qu'est-ce que ça veut dire que le gosse s'en sorte ?

Qu'est-ce que ça veut dire avec le chômage, la disparition des métiers, les conditions de vie actuelles et à venir ?



C'est cette réflexion sur les rapports entre enseignants progressistes et travailleurs que B. CHARLOT a développé dans son article : «Un mouvement pédagogique pour quoi faire ?» J'en citerai ici un certain nombre d'extraits significatifs avant de reprendre le dialogue avec l'auteur.

Extrait de l'article de B.CHARLOT Un mouvement pédagogique pour quoi faire ?

La nature des mouvements pédagogiques est ambiguë.

Ces mouvements entendent promouvoir une éducation «populaire», une «école du peuple», mais ne disposent d'aucun soutien réel des masses populaires et ne regroupent qu'une minorité d'enseignants qui peut difficilement éviter de se penser comme avant-garde, voire comme élite pédagogique. Une éduca-

tion populaire élaborée par une minorité d'enseignants ? Au nom de quoi ? De quel droit une partie de cette fraction de la petite bourgeoisie intellectuelle que constituent les enseignants s'empare-t-elle du label «populaire» ?

Les mouvements pédagogiques préconisent une éducation «nouvelle», «moderne», etc. Or, ces adjectifs circulent dans le discours pédagogique depuis plus d'un siècle, sans même remonter à Rousseau, voire à Montaigne ou à Socrate. Education nouvelle par rapport à quoi, moderne par rapport à quelle société ? En outre, les mouvements pédagogiques eux-mêmes ne sont plus si «nouveaux» que cela, le premier d'entre eux, l'I.C.E.M., ayant maintenant un demi-siècle. Or, ces mouvements ne sont pas parvenus à entraîner ne serait-ce que la grande masse des enseignants, sans même parler des classes populaires. Ce caractère minoritaire de mouvements pédagogiques est-il inéluctable ou est-il le reflet de la stratégie même de ces mouvements ?

Les mouvements pédagogiques se réfèrent aux pratiques effectives des enseignants dans leur classe comme un critère de tout discours légitime sur l'éducation, mais prétendent en même temps mener une lutte idéologique et avoir un impact politique. Quel est le statut de cette pratique que l'on invoque tour à tour comme un vécu personnel et comme un argument dans le débat idéologique et politique ? Et quelle conception de la lutte idéologique et politique dans le domaine de l'éducation recouvre cette référence constante aux pratiques des enseignants dans leur classe...

Notons d'abord que, du strict point de vue pédagogique, la pluralité de ces mouvements est quelque peu curieuse. Certes, il existe une spécificité des méthodes et des techniques que défen-

dent chacun de ces mouvements. Mais ils se réfèrent tous à un fond commun d'idées et de pratiques pédagogiques (activité, intérêt, expression libre, respect du formé, etc.), qui leur permet d'ailleurs de signer ensemble certains textes. Bien plus, chacun de ces mouvements se dit «en recherche» et est effectivement attaché au respect d'une certaine pluralité à l'intérieur même du mouvement, c'est-à-dire assez souple du point de vue de la doctrine et des pratiques pour accueillir des enseignants dont les conceptions et les méthodes sont quelque peu différentes. Sans nier la spécificité des différents mouvements, on comprend mal cependant, du point de vue pédagogique, que des mouvements qui ont de larges points d'accord et qui refusent le sectarisme pédagogique restent distincts. A moins (cessons d'être naïf !) que les véritables divergences entre mouvements ne soient pas pédagogiques, mais politiques et idéologiques. Auquel cas le mouvement pédagogique ne se définit plus strictement par les pratiques pédagogiques «modernes», «nouvelles», «actives», auxquelles il se réfère, mais aussi, et peut-être plus fondamentalement, par ses choix politiques et idéologiques. Mais cela signifie alors que le mouvement n'est pas un simple instrument au service de pratiques pédagogiques alternatives. Il est Mouvement social, politique, idéologique. Ce qui pose immédiatement d'autres questions : quel sens peut avoir un mouvement social, politique, idéologique d'enseignants ? et comment, c'est-à-dire par référence à quel terrain social, à quelle stratégie politique et à quelle idéologie sont élaborées les positions sociales, politiques et idéologiques d'un mouvement pédagogique ?...

Le mouvement a en soi une signification sociale, politique, idéologique,





signification irréductible aux fins explicitement pédagogiques qu'il défend. Stratégiquement, cela signifie que le développement d'un mouvement n'est pas uniquement affaire de diffusion de pratiques pédagogiques alternatives. L'histoire du mouvement Freinet montre d'ailleurs que les pratiques peuvent se diffuser sans que le mouvement lui-même cesse d'être fortement minoritaire. Le développement d'un mouvement pédagogique passe aussi, et peut-être d'abord, par la lutte sociale, idéologique et politique.

Un mouvement pédagogique se définit par des pratiques pédagogiques et par la lutte idéologique. Mais quel rapport exactement entre ces pratiques et cette lutte ?

On peut essayer de contourner le problème par des formules. En disant, par exemple, qu'une pratique pédagogique est toujours plus qu'une pratique et autre chose que pédagogique ou que la spécificité d'un mouvement pédagogique est de traiter du politique et de l'idéologique à travers des pratiques pédagogiques. Ces formules permettent de répudier tout discours politique et idéologique globalisant qui n'aurait pas le souci d'au moins essayer de s'incarner dans des pratiques effectives de formation. Ces formules permettent également de repousser le véritable terrorisme de la pratique qui s'est installé depuis quelques années chez certains militants pédagogiques. «Tu n'es pas enseignant (ou instituteur, voire instituteur en banlieue ouvrière), donc tu n'as rien à dire sur l'éducation». Autant il est inacceptable qu'un non-praticien prétende dire «ce qu'il faut faire» à un praticien, autant il est politiquement réactionnaire de refuser tout droit d'analyse et d'expression politique et idéologique, donc aussi pédagogique, aux non-enseignants. Une telle prétention consiste en fait à camoufler derrière un discours techniciste ou pseudo-anti-hiérarchique et à

protéger de toute contestation des privilèges corporatistes d'enseignants et/ou le monopole d'expression sur l'éducation d'une nouvelle petite bourgeoisie intellectuelle qui s'auto-proclame avant-garde du mouvement pédagogique.

Traduire la lutte des classes dans la pédagogie, c'est bien souvent la reformuler en termes pédagogiques. La domination de classe, par exemple, devient alors handicap socio-culturel des dominés face à la culture — exemple type de traduction pédagogique/récupération idéologique opérée par des enseignants militants politiques. Dès lors, les pratiques elles-mêmes ne sont plus analysées en termes de luttes de classes mais en termes de rationalités pédagogiques antagonistes.

A partir d'idées politiques militantes, on élabore un autre modèle de rationalité pédagogique, qui sert à penser de nouvelles pratiques pédagogiques : domination de classe-inegalité face à la Culture et à la Langue-pédagogie de soutien. Mais cette rationalité pédagogique, précisément, quelle qu'elle soit, fait écran et masque les implications directement politiques des pratiques pédagogiques : pédagogie de soutien-intériorisation idéologique des normes culturelles de la classe dominante et alibi à la répartition dans la division capitaliste du travail d'élèves censés avoir bénéficié des mêmes «chances» de réussite. Certes, il est plus légitime d'essayer de traduire la lutte de classes dans la pédagogie quand on est par ailleurs militant politique que lorsqu'on prétend déterminer entre «enseignants progressistes» une ligne politique anti-capitaliste. Mais le problème de fond demeure. Car il ne s'agit pas de traduire la lutte de classes dans la pédagogie, en reformulant les problèmes politiques en termes pédagogiques. Il s'agit de mener la lutte de classes au sein des appareils de formation, y compris au niveau des pratiques quoti-

diennes, c'est-à-dire de poser politiquement tous les problèmes de formation, y compris celui des pratiques. Il ne faut voir dans ce constant dérapage aucun phénomène de perversion morale ou de trahison de classe, mais l'effet de la situation de classe des enseignants et de leur pratique dans un appareil idéologique caractérisé par une autonomie relative (c'est-à-dire une dépendance camouflée) à l'égard des luttes de classes. «Petit bourgeois intellectuel» est le concept politique de cette situation de classe, et non une injure ! Sans oublier que cette situation objective de classe ne s'exprime pas fatalement dans des positions politiques et pédagogiques petites bourgeoises.

Le rôle d'un mouvement pédagogique partie prenante des luttes politiques et idéologiques est précisément de permettre à des enseignants appartenant à la petite bourgeoisie de par leur place dans un appareil idéologique d'adopter, idéologiquement et dans leurs pratiques, une position de classe correspondant aux intérêts des classes populaires. Ce qui est bien problématique dans un mouvement pédagogique fait par et pour des enseignants.

Mais s'il est nécessaire de construire un mouvement populaire sur les problèmes d'éducation, c'est également pour une seconde raison, en quelque sorte symétrique de la première. Il ne saurait être question en effet de céder au populisme ou à l'ouvriérisme. Il ne saurait être question non plus de faire des mouvements pédagogiques les courroies de transmission de partis politiques — alors que certains se sont précisément battus pour acquérir leur indépendance à l'égard de tel ou tel parti. Massivement, les classes populaires, et les partis et syndicats qui les représentent, ne posent pas plus les problèmes d'éducation en termes de lutte de classes que ne le font les enseignants. Construire un mouvement



populaire d'éducation, ce n'est pas mettre en place la branche «éducation» chargée de traduire (cette fois encore !) les positions politiques globales d'un parti ou d'un syndicat. C'est impulser des luttes de classes sur les problèmes d'éducation, à la fois luttes sur les pratiques et luttes idéologiques (les classes populaires étant très perméables à l'idéologie dominante, sous sa forme petite bourgeoise dans le domaine de l'éducation).

La construction d'un mouvement populaire d'éducation apparaît plus nécessaire encore en période de restructuration de l'appareil capitaliste de production. Cette restructuration, appelée crise, entraîne une restructuration de tous les appareils de la société capitaliste. Déjà, la réforme de la Sécurité Sociale vise à diminuer le coût social de la santé, c'est-à-dire à abaisser le coût de la reproduction de la force de travail. Or, l'école entre pour beaucoup dans ce coût de reproduction. La restructuration de l'appareil scolaire, déjà bien entamée avec la réforme Haby, devrait s'accélérer avec les séquences éducatives en entreprise et la volonté de «réhabiliter l'effort» et de créer «un nouveau consensus social». Face à cette offensive, les mouvements pédagogiques tels qu'ils existent actuellement seront de bien peu de poids. Ils deviennent politiquement urgents de constituer un large mouvement populaire sur les problèmes d'éducation en posant en même temps, et selon une même logique, le problème de la fonction sociale de l'école et celui des pratiques pédagogiques quotidiennes. Les mouvements pédagogiques, qui ont déjà réalisé un embryon d'union, sont-ils capables d'impulser un tel mouvement populaire ?

A mon sens, c'est là aujourd'hui, pour un mouvement pédagogique, la question politique et pédagogique fondamentale.



Le contenu de cet article a alimenté la fin de notre entretien. Voici quelques flashes des réflexions de B. CHARLOT.

«Ce qui me frappe, c'est l'inefficacité sociale et idéologique profonde des mouvements pédagogiques y compris dans le monde enseignant. Pendant dix ans, après 1968, on a pu se faire illusion de fait du débat de nature idéologique qui s'est alors instauré. Depuis trois ou quatre ans (la crise économique, l'alternance et les séquences éducatives..., je sens un flottement des mouvements pédagogiques, mal préparés à aborder les problèmes en question. Le débat n'est plus centré sur la classe et les relations, il devient formation/emploi, gestion de la main-d'œuvre, avenir professionnel, adaptation au poste de travail...

Il y a flottement et même démobilisation. On a l'impression de pousser un rocher de plus en plus lourd et qui avance de moins en moins vite. Une masse énorme d'énergie dépensée avec des résultats très ponctuels. On fait des choses chouettes avec les gosses, puis ils sont intégrés à des classes différentes, puis on les retrouve face aux difficultés de l'emploi..

Cinquante ans après, l'I.C.E.M. peut-il toujours continuer à exister sans trouver de répondant du côté populaire, en pensant toujours en terme de conscientisation ?

Alors, si on retournait la question de la conscientisation comme je l'expliquais auparavant ? Est-ce qu'on peut élaborer une pédagogie populaire qui ne soit pas articulée avec un minimum d'étroitesse à ce que sentent et vivent les milieux populaires ? Or les mouvements pédagogiques sont des mouvements d'enseignants qui s'adressent aux enseignants en parlant le langage enseignant.

Je trouve étonnant que depuis que l'I.C.E.M., le G.F.E.N. et les C.E.M.E.A. ont un minimum de coordination, ils n'aient pas cherché à élaborer des pratiques, des discours tournés vers les non enseignants. D'autre part, il m'apparaît que les mouvements sont d'un poids très faible face aux réformes du ministère. Les associations de spécialistes sont parfois consultées, jamais les mouvements. Pour résumer : les mouvements pédagogiques ont un poids au niveau de la bonne conscience et de la mauvaise conscience des enseignants, mais face à la restructuration de l'appareil scolaire et professionnel, c'est quasiment nul.

Alors, comment devenir une force ?
Je n'ai pas de réponse claire en terme d'action militante.

Je proposerais une orientation : devenir un mouvement populaire qui porte sur les problèmes d'éducation mais ne soit pas spécifiquement enseignant.

Il sortirait d'autres préoccupations que celles actuellement débattues, souvent individuelles mais qui doivent constituer un point de départ (enfants doués, pas doués ; la réussite scolaire ; chômage ; déqualification ; formation d'adulte...).

Carrément partir des questions des autres.

C'est vrai que les praticiens ont des choses à dire, c'est vrai qu'il faut à un moment donné en revenir à la pratique, y compris aux recettes. Mais c'est vrai aussi que le discours des praticiens sur leur pratique est un discours d'un certain point de vue et que les questions à poser ne sont pas des questions sur la pratique, mais sur le point de vue d'où on se place pour analyser et déterminer cette pratique.

L'alliance entre travailleurs et enseignants, base incontournable d'une pédagogie populaire, suppose une confrontation des points de vue. Qu'est-ce que les enseignants qui essaient de faire autre chose ont à dire ? Aux enseignants, les discours populaires paraîtront parfois bien réactionnaires (sens de l'effort, conscience professionnelle...). Aux travailleurs, les discours enseignants paraîtront souvent bien idéologiques (épanouissement, créativité...). Mais seule cette confrontation permettra d'avancer. Cessons de nous réfugier derrière les pratiques enseignantes (qui permettent implicitement de revendiquer un monopole idéologique sur les problèmes d'éducation), sans pour autant les nier. Les travailleurs ont eux aussi des pratiques, dans lesquelles les effets de la formation sont un facteur important.

C'est seulement ainsi qu'on peut sortir du pseudo débat entre le système et les pratiques. D'un côté, c'est vrai qu'il y a le système, avec un grand S, au sein duquel tout est fait pour que l'école sorte les travailleurs dont la société capitaliste a besoin. D'un autre côté, ce n'est pas le système avec un grand S qui est dans les classes. Ce sont des enseignants, et ce sont les pratiques quotidiennes de ces enseignants qui rendent possible la sélection. Cela ne veut pas dire qu'on peut changer le système social, ni même le système scolaire, par les pratiques qu'on a dans la classe en tant qu'enseignant. Mais cela veut quand même dire qu'il faut au moins essayer de ne pas perpétuer dans ses pratiques le système qu'on dénonce dans ses orientations politiques.

J'évite de plus en plus le mot «pédagogique», chargé de toutes les ambiguïtés. Les enseignants sont des travailleurs qui ont une certaine place dans le système social, qui fonctionnent dans le système capitaliste comme tous les travailleurs (y compris ouvriers), mais d'une façon spécifique. Le problème est de savoir quel est le sens politique des pratiques quotidiennes des travailleurs de l'enseignement, et de quel point de vue de classe on analyse ce sens politique. Il ne s'agit pas de changer les choses par la pédagogie, il s'agit de changer politiquement ses pratiques professionnelles de travailleur de l'éducation.

