

Aspects idéologiques de l'école

«... l'on est amené à défendre des choses que l'on souhaite au demeurant transformer, comme le service public et l'état national, que nul ne songe à conserver en l'état, ou les syndicats ou même l'école publique, qu'il faut continuer à soumettre à la critique la plus impitoyable.»

Pierre Bourdieu, *Contre-feux 2*

Pierre BADIOU :

Notre école publique et laïque bénéficie d'une estime méritée et quasi générale pour le travail de scolarisation qu'elle a accompli tout au long du XX^{ième} siècle. Ce sentiment, et la nécessité impérieuse de la défendre contre les tentatives répétées de marchandisation, ne devraient cependant pas nous empêcher d'interroger sa vraie nature en examinant sa fonction idéologique.

On reconnaîtra sans peine que l'école n'est pas un organisme indépendant, mais bien qu'elle est partie intégrante d'une communauté où son rôle est d'éduquer. Entendons par là qu'elle est avant tout chargée de transmettre un patrimoine : des concepts, des valeurs, des croyances, des connaissances, des savoir-faire, des oeuvres... dans le but de former -si l'on préfère, «*donner forme à*», «*façonner*»- des individus et permettre ainsi leur intégration au sein de la collectivité. Aussi se doit-elle de répondre aux principes qui gouvernent cette communauté.

Or, il est un paradigme qui régit depuis fort longtemps le fonctionnement de nos sociétés : c'est le **paradigme¹ de domination, fondement des relations dominant/dominé**. Ses racines plongent dans la nuit des temps et les pratiques courantes qu'il n'a cessé d'inspirer lui ont conféré une incontestable légitimité. A tel point qu'il nous est très difficile -impossible pour beaucoup - de mettre en cause son bien fondé, tant il semble naturel. Se sont ainsi imposées successivement ou simultanément la domination des princes et des seigneurs, celle des clercs et des églises, du maître (propriétaire, patron, dirigeant, éducateur ...), celle du père bien sûr, sans oublier celle du mâle...

L'école, fortement intégrée dans la société, ne saurait procéder différemment. Aussi, depuis toujours, exige-t-elle de l'élève la soumission au «*maître*» détenteur d'un savoir qu'il est chargé de transmettre à des «*enseignés*» en situation d'attente passive, dotés a priori d'un statut d'ignorant. Mais aujourd'hui, à l'image des mouvements de «*libération*» (des femmes, des peuples ...), se propage le refus d'une «*domination*» jugée abusive, voire illégitime. Si bien que l'attente passive de l'élève se transforme souvent en refus du savoir imposé et la soumission fait place à la contestation de l'autorité magistrale, conduisant à un affrontement enseignants/enseignés. La violence des rejets est, bien entendu, fonction à la fois de la fragilité d'une formation (toujours au sens de *donner forme*) trop limitée dans le temps pour porter ses fruits (particulièrement quand la famille est «*défaillante*», mais aussi de la sensibilité à la domination subie. On comprend que les jeunes des quartiers dits «*sensibles*» soient ici en première ligne. Cependant, le rejet de cette forme de domination scolaire s'étend et touche à présent des milieux habituellement «*sans histoire*», sans que l'institution soit à même de prendre conscience du paradigme qui l'emprisonne. Faute de pouvoir porter un regard nouveau sur des événements qui la déstabilisent, elle oscille entre une répression sans issue et une prévention moralisante et sans effet : le châtime^{nt} côtoie la «*leçon d'instruction civique*» à défaut d'interroger, entre autres, la pédagogie à l'oeuvre et tout le dispositif qu'elle suppose.

¹ / Paradigme : rappelons la définition qu'en donne Edgar Morin : «*Principes occultes qui gouvernent notre vision des choses et du monde sans que nous en ayons conscience.*»

Si l'on excepte les mesures de laïcisation, «l'école de Jules Ferry» a parfaitement assuré la continuité de l'existant (qu'elle n'a jamais contesté) tout en procédant à sa généralisation et à sa pérennité. Ainsi, sous des aménagements secondaires successifs, elle est restée fondamentalement la même tout au long du XX^{ème} siècle.

Cependant, l'agencement de ses structures, son fonctionnement et sa pédagogie répondent aussi à un projet éminemment politique conçu par la bourgeoisie industrielle et moderniste de la fin du XIX^{ème} siècle pour «clore l'ère des révolutions» : après des décennies de troubles révolutionnaires et de réaction, il s'agissait d'asseoir solidement une République bourgeoise adaptée à son temps et de favoriser le développement du capitalisme industriel. L'école sera donc chargée de former une main d'oeuvre et des citoyens en transmettant les savoirs nécessaires et les valeurs indispensables à la bonne marche de cette société capitaliste².

Bien entendu, ce qui doit être transmis, ainsi que la façon de le transmettre, est arrêté par le (ou les) groupe(s) dominant(s), ceux qui se sont appropriés aussi bien les moyens de production des biens matériels que les instruments du pouvoir et qui accaparent également les outils de création du savoir, imposant aux dominés leur vision du monde : un modèle qu'ils ont forgé et qu'ils présentent comme universel. Marx l'a fort bien écrit dans *L'Idéologie allemande* : «*Les pensées de la classe dominante sont aussi les pensées dominantes de chaque époque*». Nous aurons ainsi des savoirs stérilisés par une pédagogie de la transmission : on enseigne des éléments isolés, découpés dans ce qu'il est bon ou nécessaire de connaître, sans donner la clef de la *production des savoirs*, sans que l'enfant puisse interroger la réalité présentée en se demandant pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, sans qu'il apprenne à analyser les problèmes complexes qui se posent réellement à la communauté et à lui-même. On a pris soin de couper l'école de la vie quotidienne, de l'isoler dans un espace clos sous prétexte de préserver les élèves des noirceurs de la société. Celle-ci, épurée, n'est plus perçue que par le truchement des manuels. Le *faire semblant* remplace ainsi l'analyse des situations réelles vécues par les enfants. Les connaissances dispensées, prédigérées et estampillées, ne risqueront pas de conduire plus tard l'adulte à s'interroger sur la société et sur le monde, à poser des questions sur le pourquoi des choses.

Une pédagogie -il faut le souligner -n'est pas un simple ensemble de techniques associées. C'est un tout, d'ordre idéologique. Et notre pédagogie officielle procède de ce que j'appellerais le *paradigme de la ligne droite* (en parfaite cohérence avec la *domination*) qu'on peut déceler dès l'enseignement de la combinatoire³ : bien suivre la ligne sans jamais la dépasser, reproduire le modèle, écouter sans rien dire, se soumettre aux ordres, pas d'initiative, encore moins de fantaisie, progresser selon des étapes prédéterminées qui découpent des tranches de savoir successives, les écarts sont condamnés, l'erreur (assimilée à la faute) sanctionnée... Ligne droite bien tracée, qui oriente une *pédagogie frontale* où le maître, en face de sa classe, «*enseigne*» en déversant un savoir planifié dans des têtes que l'on voudrait toutes semblables.⁴ La communication s'opère selon l'axe vertical, du maître à l'élève et vice versa, le retour permis n'étant que l'écho attendu de la parole autorisée. En dehors de la cour de récréation, les relations horizontales, plurielles et contradictoires, d'élèves à élèves et avec les adultes, sont absentes et d'ailleurs généralement interdites. Ces dispositions ne poussent guère à confronter des opinions, à tenir compte de celles des autres, souvent divergentes. Comment peut-on apprendre à tolérer les différences alors qu'un système hiérarchique impose le savoir et le pouvoir d'un seul ? Cette situation ne peut que nourrir une violence latente, toujours prête à éclater à la moindre occasion.

Quant aux valeurs fondatrices, inspirées du même paradigme, elles sont en parfaite harmonie avec les pratiques pédagogiques et répondent, elles aussi, à la nécessité de tenir en laisse un peuple trop prompt à se

^{2/} N'oublions pas que ce projet est issu d'un compromis avec les forces conservatrices dont Jules Ferry avait vaincu les réticences en évoquant la menace d'une multiplication d'écoles du peuple indépendantes «*ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans où l'on enseignera des principes diamétralement opposés [à ceux des écoles confessionnelles] inspirés peut-être d'un idéal socialiste et communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871*». (lire, de Jean Foucambert *L'école de Jules Ferry*, aux éd. Retz et de Edwy Plenel *L'État et l'école en France*, édit. Payot).

^{3/} Combinatoire : apprentissage traditionnel de l'écrit qui consiste à *combiner* les lettres entre elles pour produire des sons - repose sur une correspondance graphie/phonie supposée générale. En termes plus simples, c'est le *b, a, ba*.

^{4/} Paolo Freire dénonce (*Pédagogie des opprimés*) cette conception «*bancaire*» de l'éducation selon laquelle l'enseignant a pour tâche de déposer le savoir dans la tête des élèves.

soulever (Jules Ferry se souvient de la Commune dont il a vu le «hideux drapeau rouge». Présentées comme universelles, ces valeurs participeront à la mise en ordre des esprits et guideront les comportements. La *discipline*, accompagnée d'une hiérarchie de sanctions, apprend la soumission à la règle ou à la loi édictée par d'autres, transcendance qui permet de condamner sans appel toute contestation de l'ordre établi. L'*individualisme* et la *compétition* préparent à la concurrence de l'économie libérale et au chacun pour soi. L'*écoute* attentive et muette du maître apprend que la parole d'un supérieur est incontestable : respect et obéissance *hiérarchiques*. On condamne l'erreur qui devient une «*faute*», fille de l'indiscipline ou de l'insuffisance de travail, mais non la preuve d'une recherche par un esprit curieux et avide de comprendre. Le mérite et ses récompenses prouvent qu'on n'a rien sans mal, c'est bien connu. La mémoire et le par coeur définissent LE savoir, justifient les programmes sans cesse alourdis et jettent aux oubliettes l'acquisition des véritables outils de connaissance.

Cet ensemble institutionnel constitue une violence *symbolique*⁵ (Pierre Bourdieu) légalisée qui verrouille la pensée, permettant ainsi que se perpétue l'orthodoxie du moment. Acceptée lorsqu'elle est ressentie comme bénéfique et facteur de cohésion (et d'ailleurs invisible alors en tant que coercition), elle perd peu à peu de sa légitimité au fur et à mesure que les vieilles structures apparaissent inadaptées aux problèmes nouveaux. Perçue dès lors comme ringarde et sans objet, la violence de l'institution suscite l'opposition de plus en plus violente de ceux qui la subissent sans la comprendre et sans en tirer quelque bénéfice. Ces derniers rejettent les savoirs qu'on veut leur inculquer de force: on dira qu'ils ne sont pas doués pour les études. D'autres se les approprient et sont ainsi sélectionnés pour reconstituer des savoirs conformes à ceux qu'ils ont si bien assimilés. Ainsi se consolide la division des tâches : une minorité pour (bien) penser et décider, une majorité pour exécuter.

Changer l'école ?

Si l'on considère la vigueur et la rigidité de ce qui constitue notre *imprinting*, on ne peut que douter des possibilités de modifier l'existant et de créer «*une autre école*». Cependant, des événements ne cessent de surgir qui destabilisent les structures, engendrant maintes contradictions. Ainsi sommes-nous poussés, malgré nos réticences, à des modifications, que l'on voudrait certes infimes, mais qui, le temps aidant, s'imposent finalement bien plus radicales. Il est évident qu'une transformation profonde de l'école est fonction d'un changement de paradigmes. Ce qui n'est pas un mince problème quand on songe à la nature même de tout paradigme (conduite *implicite* de nos esprits) et au fait que les paradigmes en question affectent non seulement l'école mais la société tout entière et qu'ainsi il ne saurait y avoir de changement fondamental sans, parallèlement, une transformation *révolutionnaire*⁶ de la société.

Cependant, refusant la passivité trop facilement justifiée par le dilemme de la poule et de l'oeuf, divers mouvements pédagogiques⁷, s'appuyant sur les recherches en éducation et en psychologie, ont tenté, souvent dans l'indifférence générale, de transformer les conditions pédagogiques en cours. Au lieu du *faire semblant* de l'école traditionnelle qui veut que l'on «*apprenne*» d'abord par une simulation au sein d'un espace fermé et protégé en absorbant l'enseignement dispensé par le maître, dans la perspective d'agir plus tard quand l'occasion sera donnée, l'apprenant est placé en situation de *construire lui-même ses savoirs* dans une confrontation permanente à la réalité, par ses erreurs, ses échecs et ses réussites. Et, pour que cette construction puisse se réaliser, il bénéficie d'emblée d'un *statut* mettant en oeuvre sa capacité d'opérer. Cette remise en cause du paradigme traditionnel de *domination* et des méthodes qu'il inspire, permet l'émergence de situations et de pratiques autrement inconcevables : relations horizontales, confrontation des points de vue, projet et travail en équipe, encouragement à l'initiative, apprentissage de l'autodidaxie, conquête de l'autonomie et de la responsabilité...

5/ «La violence symbolique est une violence qui s'accomplit dans et par la méconnaissance, qui s'exerce d'autant mieux que celui qui l'exerce ne sait pas qu'il l'exerce, et que celui qui la subit ne sait pas qu'il la subit.» (Pierre Bourdieu) C'est toute la force de l'implicite.

6/ C'est à dire «une rupture qui apparaît si considérable qu'elle implique non pas un changement dans la structure, mais un changement de structure, un changement de paradigme». (Paul Ricoeur in *Relier les connaissances*, coordonné par Edgar Morin)

7/ Voir les divers mouvements pédagogiques réunis au sein du CLIMOPE, et plus particulièrement, concernant les pratiques scolaires, l'AFL, le GFEN, l'ICEM (pédagogie Freinet).

Mais cette pédagogie se heurte toujours au paradigme traditionnel qui, inspirant les points de vue officiels et structurant la pensée des enseignants aussi bien que des parents, parvient à la neutraliser : elle est soit ignorée ou marginalisée, soit récupérée administrativement et vidée de son sens. C'est dire combien il est difficile de changer de paradigme.

Pierre BADIOU

texte paru dans la lettre n° 7 (juillet 2002) de R.E.V.E.I.L.

R.E.V.E.I.L., est une association nationale, Réseau d'Échanges, de Valorisation et d'Études des Initiatives Locales, un lieu de rencontre pour tous ceux qui veulent **ENSEMBLE CHANGER L'ÉCOLE**. On trouve des documents intéressants sur son site internet <http://assoreveil.org> (avec ou sans www).

Pendant la nuit

Pendant la nuit
Où je dormais
Chez vous
J'ai entendu le hululement
D'un hibou
Qui dansait
Heureux de voir l'obscurité s'installer
Autour de nous
Pendant la nuit
Où je dormais
Chez vous.

Lydia, CM1

École Les Romains, Rixheim, Haut-Rhin

Tous les matins,

je vais à l'école
avec mon grand frère
et je l'écoute
parce qu'il doit veiller sur moi.
Je suis fière
d'aller à l'école
comme une grande fille.

Céline, CP

École d'Entzheim, Bas-Rhin

Le paysage magique

Un paysage magique
Qui change de forme
À chaque heure, à chaque minute.
Le bleu s'abat du ciel.
Les maisons changent de couleur.
Un nouveau paysage se présente :
un paysage magique.

Marine G., CM2

École Les Romains, Rixheim, Haut-Rhin