

Cours n°6 : La question de la citoyenneté de l'élève

1) Hannah Arendt : « On ne peut ni éduquer les adultes, ni traiter les enfants comme des grandes personnes. »

Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique. Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes.

En pratique, il en résulte que premièrement, il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre. Étant donné que le monde est vieux, toujours plus vieux qu'eux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé, sans tenir compte de la proportion de notre vie qui sera consacrée au présent. Deuxièmement, la ligne qui sépare les enfants des adultes devrait signifier *qu'on ne peut ni éduquer les adultes, ni traiter les enfants comme de grandes personnes*. Mais il ne faudrait jamais laisser cette ligne devenir un mur qui isole les enfants de la communauté des adultes, comme s'ils ne vivaient pas dans le même monde et comme si l'enfance était une phase autonome dans la vie d'un homme, et comme si l'enfant était un état humain autonome, capable de vivre selon des lois propres. On ne peut pas établir de règle générale qui déterminerait dans chaque cas le moment où s'efface la ligne qui sépare l'enfance de l'âge adulte; elle varie souvent en fonction de l'âge, de pays à pays, d'une civilisation à une autre, et aussi d'individu à individu. Mais à l'éducation, dans la mesure où elle se distingue du fait d'apprendre, on doit pouvoir assigner un terme. Dans notre civilisation, ce terme coïncide probablement avec l'obtention du premier diplôme supérieur (plutôt qu'avec le

diplôme de fin d'études secondaires) car la préparation à la vie professionnelle dans les universités ou les instituts techniques, bien qu'elle ait toujours quelque chose à voir avec l'éducation, n'en est pas moins une sorte de spécialisation. (...)

Ce qui nous concerne tous et que nous ne pouvons donc esquiver sous prétexte de le confier à une science spécialisée - la pédagogie - c'est la relation entre enfants et adultes en général, ou pour le dire en termes encore plus généraux et plus exacts, notre attitude envers le fait de la natalité : le fait que c'est par la naissance que nous sommes tous entrés dans le monde, et que ce monde est constamment renouvelé par la natalité. *L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus*. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.

La crise de la culture*, 1954*2) « Les médiations dans la classe coopérative »**

Les situations induisent des fantasmes, des désirs favorisant ou non certains transferts : tel ici qui dicte son cours a plus de chances d'être ressenti comme Maître détenteur d'un Savoir ou comme dictateur que tel autre qui aide les enfants à mettre au point leur texte pour leur journal. Or, ces situations sont liées au type d'activité, à l'organisation du travail et des groupements, aux rôles, aux statuts des uns et des autres. Donc, plutôt que d'intervenir directement, d'agir sur l'élève ou sur

les relations, nous introduisons des médiations, des activités, des institutions... qui, modifiant les situations ont des chances de modifier les relations, les transferts, les comportements. (...)

La structure traditionnelle de l'École française comparable à celle de l'Église et de l'Armée demeure simple : verticale, hiérarchisée, centralisée, pyramidale. Ceci quels que soient les aménagements et les assouplissements. La hiérarchie du Pouvoir est doublée d'une hiérarchie du Savoir attesté par les diplômes : le Savoir des chercheurs justifie le Pouvoir des décideurs.

Cette structure induit, à tous les niveaux, des myriades de relations duelles asymétriques dont la relation pédagogique normale donne une bonne image : le Grand (dominant) parle, commande, et les Petits (dominés) écoutent. Écouter le maître, c'est aussi obéir. Seul le Supérieur a pouvoir de faire faire. La réciprocité est impensable : mieux vaut "écouter" son chef hiérarchique que lui "faire la leçon". Tout cela est banal, normal "naturel" et passe pour immuable. Qui a intérêt à trouver autre chose ? (...)

Conséquence de cette structure verticale, une seule relation possible, un seul transfert autorisé : l'amour du chef, l'amour du censeur. Les autres relations qui risqueraient d'interférer sont à éviter. Mais l'écolier s'aperçoit que l'instituteur-adjoint n'est pas le maître : il obéit à l'inspecteur, lui-même représentant d'un pouvoir lointain, mystérieux, invisible : Dieu, la Patrie, le Parti ou le Peuple souverain. (...)

L'École sous sa forme traditionnelle promeut par sa structure un type de transfert et un seul. Et répétons-nous : ce qui fait problème, ce n'est pas le transfert - nous sommes continuellement en transfert - et pas davantage son caractère ambivalent. Ce qui fait problème pour nous, c'est son caractère massif, qui peut être dévastateur. C'est aussi le fait que, dans la structure classique, où seule compte la relation avec le maître, l'enfant est continuellement confronté à un adulte plus ou moins imaginaire porteur du Savoir et du Pouvoir, qu'il investit comme porteur d'une toute-puissance magique (à l'étage au-dessus, écoutez des instituteurs

parler de l'inspecteur !). "Celui à qui je suppose le Savoir, je l'aime." (Lacan). On pourrait ajouter "et je le hais". Le sujet supposé savoir laisse rarement indifférent (sauf à se désintéresser du Savoir : combien d'adolescents "décrochent" et se retirent du monde...). Sans autre médiation qu'un mystérieux Savoir théoriquement détenu par l'un et recherché par l'autre, le transfert pédagogique a toutes chances d'être massif. Les deux partenaires risquent donc de s'aimer-haïr et de se mettre en danger.

Et dans la classe coopérative ?

Les problèmes ne sont pas résolus mais, posés autrement par le contexte, ils deviennent solubles. Médiations, institutions, groupes, la relation duelle est évitée au maximum. Le maître n'est plus l'objet unique d'amour-haine. Les risques d'accrochage affectif, de "branchements" indésirables diminuent.

Dans ce cadre, les enfants parlent, expriment leurs sentiments, donnent leur avis. On discute. Parlés, les transferts passent par le Symbolique, par des signifiants communs. La dialectisation et l'évolution deviennent possibles.

Dans les ateliers, équipes, classes de niveaux, chaque enfant travaille ou joue avec des autres (et n'oublions pas les correspondants !). C'est entre eux que ça se passe. Ces transferts latéraux favorisés viennent concurrencer et minorer la relation maître-élève.

Catherine Pochet, Fernand Oury, ***L'année dernière, j'étais mort, signé Miloud*** (Matrice, 1986)