

## « Devenir citoyens dans le savoir »

C'est dès l'arrivée officielle de l'école publique que furent liés aux apprentissages celui de l'« éducation morale et civique ». Accolement traversant des pratiques d'enseignement moulées sur l'autorité et le respect. Alors oui, citoyens dans le savoir, on le devient, en général, aussi sûrement que passivement, aussi objectivement qu'inconsciemment, dans tout acte d'apprentissage. Mais « citoyen passif », formé laborieusement – et il en faut du labeur et du temps – à devenir membre soumis, docile et appliqué d'une société où quelques-uns seulement pensent et décident pour tous les autres.

Les choses sont pourtant clairement annoncées : dès qu'un savoir est l'objet d'un apprentissage reconnu comme tel, il devient **DISCIPLINE** au sens précis de dépendance à la fois par rapport à celui qui transmet (l'enseignant) que par rapport à l'enseignement transmis (la discipline). Double assujettissement.

Derrière le **contenu manifeste** que désigne telle « discipline » de savoir, se love un autre savoir, un autre apprentissage qui en constitue le **contenu latent** : c'est celui de l'ORDRE ETABLI et de sa légitimation, profondément ancré au précédent et d'autant plus tenace qu'il se construit dans une pratique (celle de la transmission) qui en est le garant. C'est en ce sens qu'on peut dire – et ce n'est pas une boutade – que toute pratique de transmission est une démarche, c'est à dire suscite des processus d'auto-élaboration de comportements mentaux (des « habitus » dirait P. Bourdieu). Mais une démarche à rebours, puisqu'elle a un effet d'auto-aliénation et non pas d'émancipation.

Enseigner – dans les faits (si ce n'est dans les mots) – qu'il ne peut y avoir de savoir que dans une relation de subordination est un acte civique (anticivique) qui forme aux clivages concepteur/exécutant, dominant/dominé sous-tendus par les clivages doué/non-doué, intellectuel/manuel, .... Bref un acte civique qui enseigne et légitime par la pratique le **principe d'inégalité**, comme fondement de l'ordre établi.

Face à cela, donner à connaître, au cœur des savoirs, jusqu'au-dessous des cartes, par une pratique fondée sur le « Tous capables », c'est entrer de plain-pied dans le principe d'égalité.

Donner à connaître le dessous des cartes, c'est-à-dire ce qui permet vraiment de « comprendre », de donner sens : combien plus révélateurs encore en sont les effets quand cela vient ébranler la sécurisation de façade (chez les enseignés) produite par tout savoir transmis comme produit-fini.

Ce sont parfois les subordonnés eux-mêmes qui se plaignent de l'absence de subordination. Les victimes de l'aliénation se sont construit – on les a poussés à se construire – une telle « servitude volontaire »<sup>1</sup>[\[2\]](#) que leur plainte inquiète met à nu le contenu latent

---

<sup>1</sup> Cf. le texte de La Boétie sur « La servitude volontaire »

d'apprentissage à la soumission, d'apprentissage à la délégation du pouvoir de penser qui s'insèrent insidieusement dans toute pratique de transmission. Pour les élèves comme pour les enseignants eux-mêmes. Et au pire, à leur insu.

Agir sur les pratiques c'est à dire, par le fait même, sur les conceptions du savoir-enseigné tant à l'école qu'en formation, pour les transformer, c'est mener un acte civique conquérant sur l'avenir.

Aujourd'hui, l'enjeu le plus incisif d'une bataille à mener, c'est dans le champ des savoirs-enseignés qu'il se trouve et leur cloisonnement avec les savoirs-savants et leur genèse historique, évacuant souvent leur raison d'être au creux de leur dimension socio-culturelle. C'est du difficile à porter, et mal compris. A nous de ne pas en esquiver l'urgence, risquant de tomber dans les lieux communs d'une éducation nouvelle au rabais où seulement serait satisfait notre **ego** ... alors que l'urgence est d'œuvrer pour une société d'**égaux**.

Dans « L'instruction » de Peter Weiss, où nous sommes jetés dans l'enfer d'Auschwitz, l'Accusé n°2 déclare : « *Je maintiens ce que j'ai dit aujourd'hui et dans mille ans encore. Cela ne m'eût pas fait peur d'ailleurs de tirer un coup de feu car ce n'eût été qu'exécuter les ordres.* »

L'obéissance aux ordres : tel est l'argument catégorique, toujours repris, de la défense, est-il dit au procès. Exécuter, dans son double sens. Mais l'ordre est toujours ce qui innocente. Un ordre qui a seulement été « transmis »...

Asservissement, inoculé au goutte à goutte, et sans qu'il n'y paraisse rien. ..Mais, quand il y paraît, le monstre s'est mué en « servitude volontaire » qui, même sans tomber dans l'atroce – comme on vient de l'entrevoir – peut donner cette cohorte de comportements complices avec les tenants de l'ordre établi qui font cette pesanteur, cette énorme et diffuse pesanteur, cet obstacle si tenace aux changements.

Il arrive même que cela vire au cocasse, quand affleurent en surface les non-dits ordinairement tus.

Quelqu'un de nos amis nous racontait un jour l'anecdote suivante arrivée à un jeune polytechnicien au cours de ses études. A une épreuve interne, en chimie – matière avec laquelle il n'avait aucune affinité – et ayant appris par cœur tout son cours de chimie, il est interrogé sur « l'hypochlorite de potassium ». Il débite donc hardiment son par-cœur et se voit attribué un 18/20. Alors l'examineur lui demande s'il connaissait ce corps qu'il venait si brillamment de décrire, s'il avait eu l'occasion d'en voir. Et devant l'étonnement de l'étudiant et sa réponse négative, l'examineur de lui dire, avec un sourire : « *Mais c'est de l'eau de Javel!* ». Après quoi l'étudiant en question partit tout de même avec son 18. Qu'importe ce qu'il en est, au plus près des réalités journalières, quand ce qui compte surtout en est l'apparat du bien penser !

Hé ben voyons ! Qu'évalue-t-on à l'Ecole ? La pertinence d'un savoir-construit-en-situation, ou la capacité, surtout lorsqu'elle s'accompagne de brio, à « régurgiter » ? C'est vrai que notre polytechnicien a bien été récompensé de son brio, et il en a montré, pour devenir – c'est bien pourquoi j'en tairai le nom – connu de tous les Français.

Cocasse, n'est-ce pas ? Et instructive, aussi, une telle anecdote, quand est prise en flagrant délit cette connivence entre examinateur et examiné concernant le non-dit habituel, le contenu implicite attendu, où est jugée bien mieux la capacité à restituer que la capacité à donner sens. Tant pis si le quotidien est mis à l'écart, si est évincée du théorique sa mise en pratique, du moment qu'est bien exécutée la retransmission. Du moment que je joue le jeu ... avant de le faire jouer aux autres !

Voilà pourquoi c'est dans le quotidien des apprentissages scolaires, depuis les plus anodins jusqu'aux apprentissages incontournables que se niche celui – fondamental pour tout futur citoyen – à la délégation du pouvoir de penser, aggravé par celui, plus pervers, de sa légitimation.

Parce que déléguer son pouvoir de penser, c'est justifier pour soi-même toutes les soumissions. Toutes les inconditionnalités.

« *Aie le courage de te servir de ton propre entendement. Voilà la devise des Lumières* » écrit Kant en 1784.

Devenir citoyens dans le savoir. Tel est bien l'enjeu. Un enjeu qui traverse, de fait, les pratiques d'enseignement, quand il s'agit de devenir citoyens actifs. Au sens où Rousseau parlait de la souveraineté du peuple, en rejetant avec force les simulacres d'une pseudo-démocratie à l'anglaise. « *Le peuple anglais pense être libre, il se trompe fort ; il ne l'est que durant l'élection des membres du parlement: sitôt qu'ils sont élus, il est esclave, il n'est rien. Dans les courts moments de sa liberté, l'usage qu'il en fait mérite bien qu'il la perde.* » (Le Contrat Social)

Citoyens, au pluriel. Car la cité est faite de plusieurs. De nombreux. Où égalité va avec fraternité. Mais comment concevoir l'apprentissage de la fraternité quand, dès les premières « leçons » à l'école, prévaut la sélection de celui-qui-sait (qui sait...régurgiter) face à celui qui-sait-pas. Et comment en serait-il autrement si dès les premiers instants de la « leçon » – bien avant la récitation- ce qui est requis, c'est d'abord la capacité «à admettre», et au titre de chacun-pour-soi plutôt que celle de comprendre, à tous les sens du « prendre-avec ».

L'éducation nouvelle, et plus précisément la pratique de « démarche de construction du savoir » (quand elle n'est pas un simulacre) met en jeu, au cœur même du savoir en gestation, la nécessité de croiser sa pensée avec celle d'autrui. Travailler, se faisant, à dégager et affirmer les représentations mentales en effervescence. Et ce n'est pas le moindre des effets produits que cette jubilation qui éclate quand, une fois empoignées les contradictions entre participants, un dépassement s'est construit, ensemble. Ce n'est pas non plus la moindre des

exigences pour l'enseignant lui-même, que cette traque permanente du brassage de tous les apports. Vers un but devenant identifiable et réinvestissable.

Jubilation qui, faisant éclater le cercle étroit de l'ego, permet à chacun de s'enrichir des explorations de tous. Joute serrée où la construction par chacun de son « JE » accroît ses pouvoirs par celui des autres. Et donc où l'égalité - tournant le dos aux niaiseries faciles et dangereuses d'un égalitarisme si vite invoqué – se forge dans la singularité de chacun.

Jubilation, donc, d'un partage non pas donné tout fait mais conquis de haute lutte.

Un enjeu de taille, quand, au travers de situations ciblées, de processus mettant en travail audace et exigence, sont élaborés, dès l'Ecole, des champs nouveaux d'espaces créatifs, au cœur des apprentissages.

Où l'exercice conjugué de ses propres potentiels, dans la mise en partage des différences, ouvre tant sur un autre rapport à soi-même que sur la perspective d'une citoyenneté en devenir.

Odette BASSIS

Présidente d'honneur du GFEN