

Cahiers

POUR UNE PEDAGOGIE CRITIQUE EN SOCIETE

**Des enseignants et des formateurs d'acteurs
interrogent leurs pratiques**

Vers la construction d'un outil d'interaction

Pascale Prignon et Muriel Ruol

N°1 - Mai 2002

Centre Interfaces
c/o FUNDP, Namur, Belgique
Adresse courrier : Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur
Localisation : Rue Grandgagnage, 16 - 5000 Namur

Tél : 081 - 72 51 97

Fax : 081 - 72 51 98

" Pour une pédagogie critique en société "

Cette série, fruit d'une réflexion initiée au Centre *Interfaces* entre le Pôle de Philosophie sociale (Muriel Ruol) et le Pôle de Pédagogie Charnière (Pascale Prignon), propose des regards croisés sur les discours et les pratiques dans les mondes de l'enseignement (directeurs, professeurs, élèves, ...) et de la formation d'adultes (animateurs, formateurs, militants d'associations, membres de réseaux, ...). Elle relaie le questionnement de ces acteurs et propose de construire progressivement, dans la tradition du Centre *Interfaces*, des outils de réflexion et d'action destinés à ces acteurs mais aussi à tout citoyen soucieux de se situer comme acteur responsable dans la société.

Avant-propos

Ce cahier constitue à la fois un aboutissement et un liminaire.

Aboutissement d'abord, car il réunit les résultats d'échanges sur le terrain avec des enseignants et des formateurs d'acteurs, et en présente modestement une première synthèse.

Liminaire ensuite, car il pose les tout premiers jalons d'une réflexion croisée sur les défis communs qu'affrontent ces deux publics confrontés à une transformation de leur rôle. Les expériences d'interaction avec chacun des publics nous ont en effet convaincues de l'intérêt de décroiser les expériences, afin de mener avec eux une réflexion conjointe sur les enjeux d'une *pédagogie critique en société*.

C'est volontairement que nous avons opté pour un exposé modulaire, gardant les traces des différents exposés oraux, qui constituent autant de strates de la réflexion commune. Ce mode d'exposition nous semblait plus approprié pour refléter le caractère inductif et interactif de la réflexion et pour permettre à chacun de nos partenaires de retrouver la manière dont ils thématisent et analysent leurs propres pratiques. Partie du terrain, cette réflexion entend en effet y retourner, enrichie par un détour "réflexif" et "critique" que relayeront les futures publications de la série que ce cahier initie.

Table des matières

Pour une pédagogie critique en société. Les étapes d'une construction ...	6
INTRODUCTION	8
1^{ÈRE} PARTIE : DES PRATIQUES ET DES DISCOURS SOUS INFLUENCE ...	9
1. Le monde de l'Enseignement	10
2. Le monde de l'Education permanente	11
Le discours critique de l'action sociale : entre résistance et récupération ...	12
3. Un contexte qui mue	13
2^{ÈME} PARTIE : DES RÔLES QUI SE TRANSFORMENT ...	15
1. Monde de l'enseignement: du souci pédagogique au souci éducatif ...	16
La question du sens de l'école ...	16
Sens DE l'école ...	17
... sens A l'école	18
<i>Un glissement dans les pratiques pédagogiques qui questionne la mission éducative ...</i>	20
La post-modernité ou quand il devient impossible d'intégrer sans éduquer ...	21
2. Monde de l'émancipation sociale: face à des publics "désocialisés", un souci pédagogique accru ...	21
Un glissement dans les schémas éducatifs qui induit des tensions sur l'outil pédagogique ...	23
EN GUISE D'ENVOI ... CROISER ITINÉRAIRE PERSONNEL ET ENJEUX COLLECTIFS, LE DÉFI ACTUEL D'UNE PÉDAGOGIE CRITIQUE	24
Une tâche incontournable : croiser itinéraire personnel et enjeux collectifs ...	25
BIBLIOGRAPHIE	27

Pour une pédagogie critique en société. Les étapes d'une construction ...

Le résumé qui suit reprend le fil rouge de notre réflexion, que les deux parties resituent dans la "chair" des interactions.

L'écriture de ce cahier est partie d'un étonnement face à la prégnance de plus en plus accusée des termes " *flexibilité, adaptabilité et employabilité* " dans les mondes de l'Enseignement et de l'Education permanente. Ces valeurs relaient en effet des impératifs du système dont on peut se demander s'ils ne sont pas en contradiction avec les missions d'éducation et d'initiation à l'analyse critique des deux publics avec lesquels le Centre Interfaces interagit.

On trouve dans les discours des enseignants des échos directs de ces valeurs. En effet, il n'est pas rare d'entendre dans les classes terminales de l'enseignement secondaire : " *Soyez flexibles ! Adaptez-vous aux nouvelles formes d'organisation ! Elargissez votre horizon de formations pour trouver un emploi ! Soyez vous-mêmes* " (" *Be yourself* ") ! Et -- fait plus étonnant encore --, les propos des formateurs d'adultes témoignent d'une difficulté réelle à prendre une distance critique par rapport à la vision de la société que ces valeurs véhiculent.

La première partie de ce cahier (n°1) s'est concentrée sur une analyse de l'environnement économique et social et a mis en perspective ce qui apparaît comme une mutation fondamentale des relais culturels du capitalisme ; une mutation que décrivent avec rigueur L. Boltanski et E. Chiapello dans l'ouvrage "*Le nouvel esprit du capitalisme*"¹.

La seconde partie s'est axée sur l'évolution des pratiques et des discours tant des enseignants que des formateurs d'adultes. Elle a suscité de nombreuses réflexions sur la transformation du rôle de ceux-ci dans ce nouveau contexte: " *Est-ce le rôle des enseignants de relayer ces nouveaux impératifs systémiques ? Et celui des formateurs d'adultes ne serait-il pas de s'inscrire à contre-courant de cette tendance générale, en dénonçant le rôle stratégique et idéologique de ces valeurs dans le cadre d'une recomposition du capitalisme?* "

¹ Cf. BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999 (réédition en 2000), 843 p. (NRF Essais).

La troisième partie expose le défi commun auquel sont confrontés, dans ce nouveau contexte, les enseignants et les formateurs d'acteurs et que chacun aborde du point de vue qui leur est propre : **le défi de former des citoyens acteurs.**

Ces questions renvoient à la problématique du sens de l'éducation et de l'engagement solidaire dans le nouveau contexte. Répondre à cette question nécessite de se situer de manière critique et pédagogique face à ces nouvelles valeurs et au modèle de société qu'elles redessinent. Notre hypothèse de travail est que les contraintes objectives du nouveau contexte exigent de la part de chaque citoyen un nouveau type de réflexivité, qu'en première approximation, nous décrivons comme une nouvelle lucidité sur la place qu'il occupe en société, et une prise de conscience renouvelée du rôle qu'il peut jouer dans la construction d'une société plus juste et plus solidaire. C'est en ce sens que nous proposons d'entendre le terme "d'éducation à la citoyenneté". Selon nous, ce n'est qu'à la condition d'intégrer cette nouvelle capacité réflexive que cette expression, d'ordinaire si galvaudée, pourra acquérir un statut et une portée véritablement critique. C'est sous l'horizon de cette éducation critique à la citoyenneté que nous avons abordé les défis rencontrés sur le terrain par les deux publics. Une analyse que développera le cahier n°2.

Introduction

L'écriture de ce cahier est partie d'un étonnement suscité lors d'interactions avec les publics privilégiés des pôles de Philosophie Sociale et de Pédagogie Charnière. Pour clarifier notre questionnement, nous avons, dans un premier temps, observé les pratiques de terrain des enseignants et des formateurs d'adultes. Ensuite, une réflexion croisée nous a suggéré de construire progressivement un outil d'interaction à l'attention de ces acteurs. Le Centre Interfaces a en effet pour vocation d'accompagner les enseignants et les formateurs d'adultes dans leur double mission d'éducation et d'éveil critique.

Ce cahier constitue ainsi la première étape d'une démarche qui se veut interactive².

Trois temps structureront notre réflexion :

La première partie analyse les discours des enseignants et des formateurs d'adultes et les resitue dans le contexte de *la crise du sens* et des *mutations du capitalisme* qui caractérisent nos sociétés contemporaines. Elle met en perspective la prégnance des valeurs de "*flexibilité, adaptabilité et employabilité*" qui a suscité notre questionnement, et en retrace l'origine dans le "*nouvel esprit*" qui accompagne la recomposition du capital.

La seconde partie porte un regard croisé sur la transformation des rôles des enseignants et des formateurs d'acteurs. Elle propose une typologie de leurs similitudes et de leurs divergences. S'esquisse ainsi progressivement un défi commun qu'en tant qu'acteurs pédagogiques ces deux publics sont contraints de relever.

La troisième partie définit ce défi commun sous les traits d'un nécessaire croisement entre les itinéraires personnels et les enjeux collectifs.

² Ce Cahier Interfaces n°1 est un document préparatoire à une démarche interactive destinée à se moduler sous forme de séminaires dont l'un a déjà été initié en février 2002. Un colloque devrait relayer les résultats finaux.

I^{ère} partie : Des pratiques et des discours sous influence ...

Les propos de cette partie proviennent essentiellement de nos expériences sur le terrain : ils relèvent d'échanges avec des acteurs sociaux et des formateurs d'acteurs dans le cadre du Pôle de Philosophie Sociale ; avec des professeurs et des élèves dans le cadre du Pôle de Pédagogie Charnière.

De l'interaction avec les deux publics est né un étonnement : la prégnance des termes "flexibilité, adaptabilité et employabilité" dans les classes terminales de l'enseignement secondaire et dans les discours des formateurs d'adultes pourtant plus sensibles à la dimension critique de l'analyse sociale. Aujourd'hui, le monde de l'Enseignement comme celui de l'Education permanente semblent relayer des valeurs qui leur sont étrangères. Des pratiques et des discours sous influence, en décalage avec les missions pédagogique et critique des deux publics, tel est le constat qu'étaie cette première partie, en lien avec quelques éléments significatifs du contexte qu'épingle la dernière section.

1. Le monde de l'Enseignement

Qu'observerions-nous aujourd'hui en entrant dans des classes de l'enseignement secondaire ?

- *Du côté des professeurs* : plusieurs ressentent un certain désarroi face aux nouvelles exigences imposées actuellement tant au niveau des programmes qu'au niveau des compétences terminales. Certains éprouvent une angoisse face à des jeunes qui manifestent, par leurs comportements, une inadéquation entre l'école et leurs attentes. D'autres ont l'impression d'exercer un métier qui n'est plus reconnu.
- *Du côté des élèves* : ceux-ci manifestent un sentiment d'inquiétude face à l'avenir qui leur paraît mouvant et incertain. Certains ont tendance à reporter les échéances par peur de s'engager. Ils éprouvent la difficulté de savoir ce qu'ils veulent, ils se sentent parfois incompris par le monde des adultes.
- *Du côté de l'institution scolaire* : l'école semble seule et elle se replie sur elle-même. Elle doit faire face à des publics de plus en plus hétérogènes (les parents, le monde politique, le monde du travail) qui ont des attentes de plus en plus différentes. L'école voit ainsi ses missions se complexifier et se transformer. Naguère, elle était chargée de transmettre certaines valeurs "humanistes" participant à la formation générale des élèves. Aujourd'hui, le discours a changé. Des termes comme "*flexibilité, adaptabilité et employabilité*", qui n'ont pas d'emblée un lien évident et direct avec le champ lexical de l'éducation, prennent le pas sur les notions de formation de la personne. Tout se passe comme si les impératifs de la société éclipsaient les missions éducatives.

Entre prégnance du contexte et prise de conscience des missions éducatives...

Les transformations de la société résonnent dans les discours des enseignants (surtout dans les classes terminales) quand ceux-ci disent à leurs élèves : "*Soyez flexibles ! Adaptez-vous aux nouvelles formes de travail ! Choisissez un large éventail de formations pour mieux rencontrer le marché de l'emploi*". C'est un type de discours qui éclipse la formation de la personne et le développement des projets individuels et collectifs, le système paraissant

être prioritaire. De même, il modèle les représentations d'avenir de l'individu : sa façon de penser, de se situer par rapport à son avenir et d'agir. Il façonne la manière dont le jeune va prendre ses décisions pour son futur (ses choix d'orientation).

En tant qu'enseignant, il est déconcertant de prendre conscience que ces termes participent à une logique de système, et qu'ils relayent certains impératifs de production, étrangers aux valeurs humanistes de formation de la personne !

Mais il est surtout désarçonnant d'ouvrir les yeux sur le rôle que jouent les enseignants dans cette nouvelle logique. La mission de l'éducation constitue en effet un pivot essentiel de la socialisation des personnes. **Est-ce vraiment le rôle des enseignants de relayer les impératifs du système ?**

2. Le monde de l'Education permanente

La société est marquée par des incertitudes et des mutations qui ont façonné les mentalités et les valeurs collectives :

- *Du côté des formateurs d'acteurs* : ceux-ci doivent faire face à des publics "désocialisés" qui n'ont plus qu'une idée vague de l'action collective. Il existe ainsi un décalage entre le vécu de mouvement et la réalité des militants. Ce décalage, qui est étroitement lié à la transformation du rôle des formateurs (crise de rationalité) se traduit également par une crise existentielle.
- *Du côté des acteurs sociaux* : ils ont tendance à s'engager personnellement ("à la carte") et à court terme plutôt que collectivement et dans une logique globale de l'action. Ils recherchent un épanouissement personnel et la sauvegarde d'un espace de liberté. Ils envisagent moins leur action dans le cadre d'un projet de société (l'identification au mouvement, l'adhésion à des exigences fortes ou à un choix de vie, le sens collectif de la lutte sont plus difficiles). Les motivations des individus sont diverses.

- *Du côté de la structure* : il y a un décalage entre la réalité vécue localement et la "structure", entre l'engagement local et la participation aux structures de mouvement, entre le travail en équipe et le quotidien des associations. Par exemple, il n'est pas toujours facile de concilier les exigences de mouvement et les désirs personnels ou encore la militance et la responsabilité familiale. Il est également parfois malaisé de trouver un équilibre entre le contact avec le monde du travail, la vie en équipe et un temps d'arrêt pour se ressourcer.

Le discours critique de l'action sociale : entre résistance et récupération ...

Les transformations de la société ne laissent pas toujours du temps pour débattre en mouvement. Elles ont eu des conséquences sur le travail des associations, elles ont également influencé la notion de militance surtout dans son rapport au temps. L'engagement à court terme devance l'inscription progressive du militant dans la durée. Ainsi, les mutations se répercutent-elles dans la manière d'envisager les militances. Néanmoins, la spécificité du monde de l'Education permanente est d'avoir d'emblée la prétention d'être en recul critique par rapport aux impératifs du système.

Aussi, ce n'est pas le moindre des paradoxes que d'intégrer en définitive le discours idéologique sur la *flexibilité* qui sous-tend le passage au modèle post-fordiste. **En tant que formateur d'acteur, comment intégrer ces nouvelles données dans les pratiques des mouvements ?**

Que nous soyons enseignants ou formateurs d'acteurs, il est crucial d'être **lucides** par rapport aux enjeux du système et d'être attentifs aux dérives terminologiques et aux récupérations idéologiques.

Une première étape dans cette lucidité consiste à prendre du recul par rapport aux mutations de l'environnement économique, social et politique, à l'origine des dérives et du malaise observés dans les discours et les pratiques des deux types d'acteurs pédagogiques.

3. Un contexte qui mue

Pour comprendre les glissements observés dans les pratiques et les discours des enseignants et des formateurs d'acteurs, il convient de les replacer dans le contexte de mutation qui caractérise les sociétés du capitalisme avancé. Les valeurs de flexibilité dont la prégnance dans les discours nous a tant étonnées répondent en réalité aux impératifs systémiques d'un capitalisme fortement marqué par le mouvement de recomposition, initié au début des années 1980 en pleine période de crise sociale, culturelle et identitaire.

On peut dresser un rapide tableau de cette réalité paradoxale que constitue une société qui se dégrade et un capitalisme qui se redéploie, en s'inspirant de l'ouvrage de Boltanski et Chiapello, " *Le Nouvel Esprit du capitalisme* " ³. Le travail de ce texte avec les formateurs d'acteurs a débouché sur le tableau ci-dessous: ⁴

Tableau 1 INTERfaces

L'esprit du capitalisme à l'épreuve de la critique

Années	Capitalisme (dispositifs d'accumulation)	Critique sociale	Esprit du capitalisme (épreuves)
60	Production, consommation: le cercle vertueux du fordisme	Le temps des accords	Partage de la valeur ajoutée
70	Crise de l'accumulation	Le temps de la tension Justice collective (MARX) Individu (critique artiste mai 68)	Défense des objectifs du passé: une position anachronique
80	Organisation post-fordiste du travail et libéralisation financière	Le temps de l'indignation muette	Contournement des épreuves
90	Mondialisation	Un temps pour la relance: de nouveaux systèmes interprétatifs?	Une nouvelle cartographie: le réseau

© Centre Interfaces – Pascale Prignon et Muriel Ruol

³ Cf. BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999 (réédition en 2000), 843 p. (NRF Essais). Voir aussi *Rebonds*, le journal des séminaires et formations du Pôle de Philosophie sociale du Centre Interfaces, n°3 et n°4, juin 2000.

⁴ RUOL, M., Le nouvel esprit du capitalisme. Dossier préparatoire. Partie 1: un modèle de changement. Partie 2: les étapes d'une recomposition dans *Rebonds*, le journal des séminaires et formations du Pôle de Philosophie sociale du Centre Interfaces, n°3 et n°4, juin 2000.

Nous nous contenterons ici d'épingler les trois idées suivantes:

- La critique sociale apparaît aujourd'hui de plus en plus désarmée face aux nouvelles formes d'exclusion sociale qu'engendre un capitalisme *globalisé* en pleine expansion.
- A la difficulté de cerner la "*nouvelle cartographie*" de ce capitalisme recomposé, s'est ajoutée une tension interne à la critique sociale, tiraillée entre les exigences de justice sociale ("critique sociale") et celles de l'autonomie individuelle ("critique artiste", Mai 68).
- Selon Boltanski et Chiapello, c'est en partie en jouant sur ce différentiel, interne à la critique sociale, que *le nouvel esprit du capitalisme* a légitimé les déplacements du système capitaliste à partir de 1973. Se détournant des négociations nationales, le patronat explore alors de nouveaux modes d'organisation et de relation avec les salariés. Il transforme des grandes structures en flottilles de petites entreprises, soustraite, délocalise, etc. précarisant ainsi toute une frange de travailleurs. Les dispositifs de la "*grande politique contractuelle*" institués par la *critique sociale* sont progressivement contournés, tandis que, vidées de leur force critique, les revendications d'autonomie et de créativité de la *critique artiste* sont récupérées et assimilées aux impératifs systémiques de *flexibilité et adaptabilité*.

Développer une pédagogie critique exige donc de la part des enseignants et des formateurs un recul critique par rapport aux impératifs du système socio-économique. Une tâche d'autant plus difficile que les mutations épinglées mettent sous pression ces "acteurs pédagogiques", entraînant une profonde transformation de leur rôle, comme en témoigne la seconde partie.

2^{ème} partie : Des rôles qui se transforment ...

Suite aux mutations de la société, les professeurs et les formateurs d'acteurs vivent actuellement une transformation de leurs rôles. Nous nous proposons d'analyser celle-ci à partir des pratiques du terrain et des discours : Comment les différents acteurs vivent-ils ces changements ? Quelles attitudes mettent-ils en place pour faire face à cette mutation ?

*L'essentiel des apports de cette 2^{ème} partie se situe dans la construction progressive de tableaux croisant les expériences des deux champs. Réalisés par symétrie, ils proposent une typologie des comportements et de l'évolution du rôle des deux publics. Ce travail sur la différenciation met en évidence trois fonctions communes (Pédagogie, Mission sociale, Education) et retrace deux cohérences liées à l'évolution du contexte. Cette **typologie** se veut un outil interactif qui entend décloisonner les expériences et permettre aux deux publics de changer le regard sur leurs pratiques.*

1. Monde de l'enseignement: du souci pédagogique au souci éducatif ...

La question du sens de l'école ...

Autrefois, l'école secondaire générale avait une vision claire de sa mission éducative. S'adressant aux *héritiers* dans le sens initié par Pierre Bourdieu⁵, elle était chargée de transmettre des savoirs aux jeunes. Elle participait à la formation générale des élèves (vision "humaniste") qui, à leur tour, étaient censés répercuter les savoirs aux générations suivantes (logique patrimoniale)⁶. Le modèle pédagogique lié à cette vision de l'éducation, était celui d'une transmission "non critique" par des professeurs "maîtres à penser" porteurs d'un savoir qui était sa propre justification. Ceux-ci transmettaient des modèles et des règles (qui n'étaient pas discutées) comme autant de repères sur le chemin de *l'insertion sociale* des élèves (mission sociale de l'école). L'approche pédagogique s'intégrait ainsi harmonieusement à un modèle éducatif explicite ; lequel reposait en grande partie sur une programmation sociale des élèves. Ceux-ci développaient une attitude scolaire d'enregistrement des savoirs. Ils s'approprièrent et restituaient docilement les savoirs proposés, considérant le diplôme comme un moyen pour accéder ou garantir une position sociale. Ce qui était important pour l'élève était de "*réussir dans la vie*". Un objectif en harmonie avec la mission sociale de l'école, à laquelle l'élève se montrait réceptif. L'élève cherchait avant tout à "*se faire une place dans la société*"⁷. Bref, auparavant, les trois missions de l'école convergeaient et allaient de soi.

L'arrivée des "*nouveaux lycéens*", concomitante à la massification et à la démocratisation de l'enseignement, a créé un écart entre ces trois missions, en raison du décalage entre ces pratiques et l'hétérogénéité de la population scolaire. Du point de vue pédagogique, le modèle traditionnel de transmission des savoirs n'est plus adapté à ces nouveaux publics non *programmés* pour les apprentissages scolaires. Une nouvelle logique émerge, plus en prise avec le vécu (logique du désir)⁸ des élèves. Elle tente de rejoindre et d'éveiller leur désir d'apprendre dans un contexte où l'école semble perdre de son sens. Les jeunes ont parfois l'impression que l'institution scolaire ne répond pas à leurs attentes. L'école attend

⁵ BOURDIEU P., PASSERON J-Cl., *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1999, 189 p.

⁶ CHARLOT, B., "*Devenir quelqu'un*" quand on a 18 ans dans *Revue Études*, juin 1999, p. 753-761.

⁷ BAJOIT, G., FRANSSSEN, A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995.

⁸ CHARLOT B., *ibidem*.

maintenant de l'élève qu'il soit acteur de son apprentissage. Elle constate qu'il répond par une attitude critique vis-à-vis des savoirs transmis. Paradoxalement, il se sent de moins en moins concerné par l'apprentissage scolaire. De même, l'école attend de l'élève qu'il puisse définir " qui il est " et " ce qu'il souhaite ". Il répond par une insatisfaction profonde vis-à-vis de ses aspirations immédiates et diffuses. Il se désintéresse de ses perspectives d'avenir au sein de la société. Pour lui, ce n'est plus tant " *réussir dans la vie* " qui prime, mais ce qui importe avant tout, c'est " *réussir sa vie* ". Chacun attend confusément une reconnaissance de " *ce qu'il est* ". Il attend une validation par ses pairs de son projet existentiel plutôt qu'une reconnaissance de sa réussite par un groupe social identifié, dont son statut social est témoin.

Le décalage entre les pratiques antérieures et la réalité sociale a fait ainsi émerger la question du sens de l'école et du sens à l'école due à l'écart entre ses missions pédagogiques (en prise sur le vécu des élèves), sociale (en perte de vitesse par rapport à l'objectif d'insertion) et éducative (qui peine à trouver une nouvelle manière d'accompagner l'élève dans son accès à l'autonomie).

Cet écart nous fournit une clé pour comprendre la perte de sens relayée dans *le Cahiers Interfaces Pédagogiques* n°7⁹.

Sens DE l'école ...

Le rôle et les missions de l'école ont changé. Depuis les années 60, les demandes auxquelles celle-ci doit faire face se sont élargies et complexifiées. Les nouveaux publics ne confèrent pas à l'institution scolaire le rôle primordial qu'elle avait dans l'intégration sociale. Dans le modèle industriel d'après-guerre, ce qui importait avant tout était de se soumettre aux exigences de la compétition et de la performance pour " *se faire une place dans la société* ".¹⁰ Réussir, c'était avant tout s'insérer et se faire reconnaître par un groupe

⁹ PRIGNON, P., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui ?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°7, mars 2001.

¹⁰ Ces propos sont clairement mis en évidence dans la typologie dressée par G. Bajoit et A. Franssen suite aux interviews qu'ils ont réalisées auprès de jeunes de 21 à 30 ans qui ont terminé ou abandonné leurs études, et qui ont
© Pascale Prignon et Muriel Ruol - Centre Interfaces - Pôle de Pédagogie Charnière et Pôle de Philosophie Sociale - mai 2002

social. Bref, " *réussir dans la vie* ". Dans ce contexte, l'école jouait un rôle d'insertion et d'adéquation entre la formation et l'emploi. Aujourd'hui, de nouvelles attentes sont apparues. L'accent est mis sur une recherche de l'épanouissement personnel des élèves, sur une qualité de vie et sur un certain bien-être à l'école. A la mission d'intégration sociale s'ajoute le souci d'accompagner chaque élève dans son projet existentiel et dans son épanouissement familial, culturel, économique et social. Désormais, la mission de l'institution scolaire se complexifie, elle doit cumuler bien des tâches : être utile, fournir des certificats pour entrer dans la vie active, être un lieu de formation de la personnalité et de la citoyenneté, ... Ce faisant, elle relaie, parfois sans lucidité, les nouveaux modèles et impératifs d'une société en mutation. C'est ainsi que nous assistons à l'efflorescence de valeurs d'autonomie et de réalisation de soi, de " *flexibilité, adaptabilité et employabilité* ". En tant qu'analystes, se demander si de telles valeurs contribuent à la formation d'une personnalité autonome est légitime.

Une ambiguïté surgit alors. La mission de l'école est-elle d'accompagner les élèves dans un accès à l'autonomie qui en fera des citoyens responsables ou de " formater " selon les exigences du système des individus flexibles et malléables qui répondent à la nouvelle logique sociétale?

... sens A l'école

Cette tension est vécue de manière plus aiguë par les professeurs du troisième degré de l'enseignement secondaire au moment où leurs élèves *doivent* choisir une orientation, une profession et un style de vie. Les repères donnés par les enseignants risquent d'être réducteurs, si ces derniers se contentent de refléter l'idéologie ambiante. Centrés sur le court terme, les jalons posés par la trilogie maintenant bien connue " *flexibilité, adaptabilité et employabilité* " participent d'une vision pragmatique et immédiate, qui ne prend pas suffisamment de distance avec le contexte qui la génère. Ceci entraîne une prise de conscience de la **tension qui existe entre la formation de personnes autonomes et les diktats d'une économie en pleine recomposition.**

déjà été confrontés au marché du travail. (BAJOIT G., FRANSSSEN A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995).

Ces attentes parfois antinomiques entraînent une **remise en question assez radicale du rôle des professeurs**. Pris entre une logique de réponse aux attentes des élèves et une logique plus traditionnelle de transmission des savoirs, les enseignants s'interrogent sur le sens de leurs missions et de leurs rôles. Est-ce en effet leur rôle de relayer les impératifs systémiques de "*flexibilité, adaptabilité et employabilité*" ?

Nous proposons de rassembler dans le tableau original qui suit les particularités liées à la transformation des rôles des enseignants dans la mutation décrite.

Un glissement dans les pratiques pédagogiques qui questionne la mission éducative ...

Missions de l'école	Pédagogie	Mission sociale	Education
<p><i>AVANT</i></p> <p>Le modèle de société "industrielle"</p>	<p>Transmission des savoirs (logique patrimoniale)</p> <p>"Attitude scolaire d'enregistrement"*</p>	<p>Insertion sociale ("formatage social" des élèves)</p> <p>"Se faire une place dans la société"*</p>	<p>Formation humaniste de la personne</p> <p>"Réussir dans la vie"*</p>
<p><i>APRES</i></p> <p>Le modèle de société "post-industrielle"</p>	<p>↓ Ancrage de la pédagogie dans le vécu des élèves (logique du désir)</p>	<p>Difficulté de "formatage" des élèves suite à la complexification du contexte. L'école se contente de relayer de manière non critique les valeurs de "flexibilité, adaptabilité et employabilité"</p>	<p>En relayant les valeurs ambiantes, l'école perd de vue sa mission d'éducation à l'autonomie et à la responsabilité sociale, sans recul critique par rapport à la transformation de son rôle dans la société.</p> <p>"Réussir sa vie"*</p>

(*) relais dans le discours des élèves

La post-modernité ou quand il devient impossible d'intégrer sans éduquer ...

On comprend mieux la perte de sens DE l'école (son rôle s'est transformé). Elle vit un écartèlement entre trois dimensions qui naguère s'harmonisaient "automatiquement" et qui sont devenues aujourd'hui antinomiques. Est également mis en perspective la perte du sens A l'école : le décalage criant entre l'offre scolaire et les attentes tant des professeurs que des élèves découle du glissement enregistré dans les domaines pédagogique et éducatif qui sont consécutifs à cette transformation des missions de l'école.

Les tensions dues à cette dissociation entre les trois missions de l'école, et le malaise qui s'en suit chez les différents acteurs pédagogiques, sont ainsi pour nous comme autant de signaux du rôle charnière de l'école dans la construction de l'identité citoyenne.

2. Monde de l'émancipation sociale: face à des publics "désocialisés", un souci pédagogique accru ...

C'est un défi similaire qu'affronte le monde de l'Éducation permanente, qui vit actuellement une transformation de ses modèles de militance. A contre-courant de la logique traditionnelle de mouvement, le pari est aujourd'hui d'éduquer des publics qui s'engagent à la carte, le « *temps d'un combat* » dans différentes actions bien circonscrites, dont ils perçoivent d'emblée la portée dans leur contexte d'action. Plutôt que « **transformer la société** dans son ensemble », il s'agit donc de rendre son **environnement** immédiat un peu plus « **habitable** ». Une nouvelle cohérence de l'action collective est ainsi en pleine recomposition, qui permet à chacun de croiser diverses associations (via des adhésions ponctuelles) ; une cohérence aux antipodes du modèle de l'engagement à long terme dans un mouvement.

Cette évolution donne un relief particulier à une tension interne à la mission de l'Éducation permanente, qui se révèle aujourd'hui avec plus d'acuité. A l'idéal de justice sociale, l'Éducation permanente adjoint celui de construction de l'autonomie personnelle. Elle a en effet pour mission, non seulement de former des **acteurs**, mais aussi des **sujets** autonomes (selon une terminologie empruntée à Alain Touraine), une mission rendue aujourd'hui plus difficile. Les idéaux chers à la « *critique artiste* » – auto-réalisation, spontanéité,

authenticité, créativité –, ont en effet été largement ‘récupérés’ par le *nouvel esprit du capitalisme* sous la forme des impératifs de « *flexibilité, adaptabilité, employabilité* ». Le croisement entre une action de plus en plus individuelle et une action collective n’en est que plus ardu. *Avant de former des acteurs, il faut aujourd’hui veiller à accompagner les citoyens dans leur cheminement individuel de sujets.*

Sur le plan pédagogique, cette tâche exige d’une part, une attention accrue à la construction des projets personnels, et d’autre part, de nouveaux outils d’analyse et l’acquisition de savoirs d’expertise, pertinents dans un environnement rendu plus complexe par l’autonomisation des sphères (marchés financiers, techno-sciences, etc.). La double mission éducative de former des acteurs et des sujets, se traduit ainsi par une tension au sein de l’approche pédagogique, entre une multiplication de demandes de savoirs d’expertise et une nécessité d’intégrer ceux-ci à une pédagogie globale du changement social.

Ce glissement est symétrique au déplacement observé dans le monde de l’enseignement. Le contexte social place ainsi enseignants et formateurs d’acteurs devant un défi commun, que chacun aborde du point de vue qui lui est propre. Plus sensibles à la dimension pédagogique, les enseignants découvrent la portée socio-politique de leur mission ; de leur côté, les formateurs d’acteurs font le chemin inverse en ré-inventant des pédagogies plus adaptées au niveau contexte. Il s’agit de permettre aux nouveaux publics de tracer leur itinéraire personnel et de développer de nouvelles solidarités dans un environnement rendu plus complexe. Le troisième temps fait donc l’hypothèse théorique que tant l’école que l’action sociale sont confrontées à un défi commun.

Les transformations des missions de l’Education permanente sont synthétisées dans le tableau qui suit :

Un glissement dans les schémas éducatifs qui induit des tensions sur l'outil pédagogique ...

Missions de l'EP	Pédagogie	Mission sociale	Education
<p><i>AVANT</i></p> <p>Le modèle de société " industrielle "</p>	<p>Voir – Juger – Agir*</p> <p>Une méthodologie en vue du changement social</p> <p>(<i>méthodologie de l'insécurité*</i>)</p>	<p>Former par l'action à un regard critique sur la société</p> <p>" <i>Rêver ensemble la société autrement</i> "**</p>	<p>Eduquer des acteurs sociaux qui s'engagent à <u>long terme</u> dans un mouvement qui a pour objectif de transformer la société.</p> <p>(le modèle de militance confond l'engagement individuel et collectif)</p>
<p><i>APRES</i></p> <p>Le modèle de société " post-industrielle "</p> <p>Un nouvel esprit du capitalisme.</p>	<p>Transmission de savoirs d'expertise, nécessaires à la compréhension d'un environnement complexifié</p> <p>↓</p> <p>Ancrage dans le vécu de publics désocialisés</p> <p>(<i>méthodologie de l'insécurité*</i> sous tension)</p>	<p>Mission critique de l'Education permanente</p> <p>↓</p> <p>Formation visant l'insertion, dans un contexte où l'idéal d'autonomie a été récupéré par le "nouvel esprit du capitalisme" sous la forme des impératifs de flexibilité, adaptabilité et employabilité.</p>	<p><u>Les modèles traditionnels sont remis en question</u></p> <p>Il s'agit désormais : <i>d'habiter différemment son environnement immédiat*</i> en croisant diverses initiatives de solidarité auxquelles on adhère ponctuellement.</p> <p>(Se pose alors, pour les mouvements traditionnels, la question de la conciliation entre les exigences du mouvement et les itinéraires individuels.)</p> <p>↓</p> <p><u>Emergence de " nouveaux acteurs "</u></p> <p>Le défi que saisissent au vol de nouveaux dispositifs protestataires, qui adoptent d'emblée une forme réticulaire qui répond mieux à la nouvelle logique d'engagement " à la carte ".*.</p>

(*) relais dans les discours des acteurs

En guise d'envoi ... Croiser itinéraire personnel et enjeux collectifs, le défi actuel d'une pédagogie critique

L'échange d'expériences entre les mondes de l'enseignement et de l'Education permanente a mis en perspective les enjeux actuels de l'éducation et de l'action sociale. Le monde de l'enseignement prend peu à peu conscience des nouveaux enjeux socio-politiques de sa mission éducative ; ce qui jette une lumière rétrospective sur le glissement des logiques pédagogiques. Symétriquement, le monde de l'action sociale connaît un glissement dans ses modèles d'éducation à l'action : avant de développer des stratégies d'action collective, les formateurs d'acteurs doivent accompagner les publics dans leur accès à l'autonomie. Pour continuer à jouer son rôle critique dans ce nouveau contexte, l'Education permanente devrait tirer les conséquences de ce glissement dans ses modèles éducatifs, et réfléchir en amont à de nouveaux dispositifs pédagogiques.

Les deux sphères étudiées abordent ainsi, par un angle différent, le double défi pédagogique et éducatif : croiser itinéraire personnel et enjeux collectifs ...

Une tâche incontournable : croiser itinéraire personnel et enjeux collectifs ...

Plus sensible à la dimension socio-politique de sa mission éducative, l'Education permanente doit amorcer un cheminement de la construction communautaire d'une identité collective d'action, qui s'adresse d'abord à des sujets déjà autonomes (construction du " nous ") vers un accompagnement explicite de l'accès individuel de chacun à l'autonomie de Sujet : avant de former des acteurs (construction du " nous "), il faut former des sujets (construction du " je "). Symétriquement, l'enseignement, plus marqué par la dimension pédagogique, doit accomplir le chemin inverse d'une construction identitaire individuelle (construction du " je ") d'abord pensée dans la perspective d'une logique de désir et coupée de la dimension collective vers une articulation de l'identité personnelle (" *Projet Personnel de l'Elève* ") avec la dimension communautaire (construction du " nous ").

Nous l'avons vu, les publics que croisent les formateurs d'acteurs semblent percevoir moins facilement les enjeux sociétaux de leur action (l'idéal de transformer la société trouve moins de résonance directe dans leurs représentations). Ils éprouvent des difficultés parallèles à bâtir leur itinéraire personnel. Tandis que les élèves ont de plus en plus de difficultés à se projeter dans l'avenir, et semblent rechercher avant tout un bien-être et une satisfaction dans leurs activités immédiates, dans un souci de soi qui éclipse la mise à distance des enjeux collectifs.

En résumé, on pourrait dire que le parcours du monde de l'enseignement consiste aujourd'hui à resituer le projet personnel sous l'horizon d'un projet collectif (il s'agit de permettre aux jeunes de se construire en tant qu'individus épanouis, capables de se comporter en citoyens responsables au sein de la société), tandis que celui de l'éducation permanente consiste, à l'inverse, à s'attacher davantage aux conditions d'un accès à l'autonomie de sujets.

Trouver les voies - pédagogiques et éducatives - d'un croisement entre les itinéraires personnels et collectifs, devient ainsi la pierre de touche d'une éducation à la citoyenneté qui entend éveiller en chacun le sens de sa responsabilité dans la Cité, la lucidité quant au rôle qu'il peut y jouer, et la capacité de s'engager activement dans les initiatives qui visent à la rendre plus juste et plus solidaire.

Le Cahier Interfaces n°2 proposera les linéaments d'une *réflexion critique* destinée à accompagner les enseignants et les formateurs d'adultes dans leur mission pédagogique, et à aider ces " acteurs pédagogiques " à susciter auprès de leurs publics un nouveau type de comportement citoyen, grâce à l'élaboration d'un *outil pédagogique*¹¹ *spécifique*. Une nouvelle attitude réflexive et une lucidité renouvelée constituent -- c'est l'hypothèse qui va nous guider dans le travail, (et le fil rouge des futurs cahiers) -- un des pré-requis nécessaires, que doit développer tout citoyen qui veut se situer comme acteur responsable, engagé solidairement dans la société d'aujourd'hui.

¹¹ Plus précisément, les éléments de ce cahier fournissent un outil réflexif appelé à encadrer l'élaboration en commun (entre le Centre Interfaces et les acteurs pédagogiques) d'un outil pédagogique spécifique.

Bibliographie

BAJOIT, G., FRANSSSEN A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995.

BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999 (réédition en 2000), 843 p. (NRF Essais).

BOURDIEU P., PASSERON J-CI., *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1999, 189 p.

CHARLOT B., "Devenir quelqu'un" quand on a 18 ans dans *Revue Études*, juin 1999, p. 753-761.

PRIGNON P., FOUREZ G., LAOUREUX Ph., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui ?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°7, mars 2001.

RUOL, M., *Le nouvel esprit du capitalisme. Dossier préparatoire. Partie 1: un modèle de changement. Partie 2: les étapes d'une recomposition* dans *Rebonds, le journal des séminaires et formations du Pôle de Philosophie sociale du Centre Interfaces*, n°3 et n°4, juin 2000.