

L'ALTERNATIVE COMME TROMPE L'OEIL

DISCUSSION EPISTÉMOLOGIQUE

Pour situer le texte: Paru à l'origine en polonais sous le titre Alternatywa jako złudzenie - dyskusja epistemologiczna (in Alternatywy myślenia o/ dla edukacji : wybór tekstów, sous la direction de Zbigniewa Kwiecińskiego. - - Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2000. pp. 397 - 399). C'est le texte non remanié d'une communication au colloque "Education alternative - dilemmes de la théorie et de la pratique" qui s'est tenu à Łódź (Pologne) du 12 au 14 octobre 1995. Le propos est d'analyser, à partir de l'exemple de la "pédagogie nouvelle", le piège, (ou du moins l'arme à double tranchant), que constitue, pour les pratiques minoritaires ou non-conventionnelles, la célébration idéologique de "l'innovation pour l'innovation" (en y incluant ses variantes que sont l'alternative, le changement, etc.) – ainsi que son envers et néanmoins équivalent: le fantasme des minorités se glorifiant de la "persécution" dont elles se revendiquent l'objet.

Mots-clés: alternative, innovation, pédagogie nouvelle, école Freinet, fonction de l'idéologie, idéologie, contradictions de l'école républicaine, innovation et fantasme d'autoengendrement, îlots alternatifs, obsolescence généralisée

N.B. : Les mots-clés soulignés renvoient à des concepts propres à l'auteur

L'objet de cette communication est de tenter un recul par rapport à une position fort répandue dans l'air du temps, du moins chez les praticiens des relations humaines et sociales, et particulièrement chez ceux qui ont la faveur des universitaires: celle d'une communion hagiographique dans la célébration des pratiques "alternatives".

Je dois préciser que j'ai passé ma vie à bâtir, à animer... et à tenter de protéger, des systèmes de formation d'adultes, qui me paraissaient simplement pertinents, et qu'invariablement on me renvoyait de l'extérieur comme des expériences alternatives et non-conventionnelles; c'est dire que j'ai eu tout le loisir de méditer sur les bienfaits d'une lucidité méfiante quant aux pièges de cette célébration.

Des pièges, il y en a au moins deux:

- un piège externe, celui d'un environnement qui ne porte aux nues les "expériences" alternatives que pour mieux les enkyster ou les utiliser comme alibis;
- et un autre piège, plus sournois, le piège interne: celui de l'autojustification des acteurs de ces expériences, dont le discours se résume souvent au syllogisme: "nous sommes les meilleurs parce que nous sommes différents; ceux qui sont différents sont toujours persécutés; soyons donc persécutés pour nous confirmer que nous sommes les meilleurs". Car chacun sait que parmi les saints, les martyrs sont les mieux considérés.

Pour introduire ce propos, je citerai l'exemple, au moins en France, de cette mouvance à vrai dire assez diverse et nébuleuse qu'on appelle la "pédagogie nouvelle"; et plus précisément du destin, sur un demi-siècle, de l'école FREINET en France. Elle offre à cet égard un paradigme assez riche, car elle a passé successivement par toutes les "fonctions sociales" des pratiques alternatives:

- elle a d'abord été l'évangile de petits cercles ultra-minoritaires, réfugiés dans des cryptes, ferventes, mais confortés d'être idéalisés par le discours de théoriciens reconnus.
- dans un deuxième temps, déjà plus diluée, elle a été l'idéologie dominante dans des zones-frontières du macro-système éducatif. Et la liste de ces zones-frontières ne doit rien au hasard: des écoles privées de luxe fréquentées par les enfants d'une élite économique ou culturelle; l'enseignement pré-élémentaire; et enfin l'éducation spécialisée; c'est-à-dire tous les espaces liés à l'école mais où se trouvaient neutralisés les enjeux de réussite sociale de l'école, soit parce que cette réussite sociale allait de soi par héritage; soit parce qu'ils étaient repoussés à une échéance plus tardive (celle de l'entrée à la "grande école"); soit parce que les enfants, toujours scolarisés pour respecter le grand mythe républicain de l'éducation pour tous, étaient en fait déjà passés implicitement par pertes et profits:
- elle a été ensuite absorbée dans l'après-1968 par une vaste mouvance néo-libertaire, dont elle n'était plus que l'une des expressions, à côté de bien d'autres, comme l'antimilitarisme. le féminisme, l'écologie politique, les communautés néo-rurales. etc.:
- et elle est enfin aujourd'hui en voie d'absorption dans une synthèse pédagogique éclectique, et relativement irénique.

La thèse que j'essaie d'introduire ici est que ces différentes fonctions d'un "objet" alternatif, qu'on a vu ici se succéder, mais qui peuvent aussi être attestées isolément, ou combinées entre elles, sont en lien avec les ressorts classiques des productions idéologiques. Mais j'insiste sur le fait que le mot d'idéologie ne doit nullement être pris en mauvaise part: l'idéologie n'est ni bonne ni mauvaise, elle est. Et elle occupe une place éminente dans les processus sociaux.

Depuis 16 ans, le processus a si bien avancé que, pour beaucoup de lecteurs, la question de la pédagogie "nouvelle" est sans doute devenue une "vieille" question pédagogique. Il en reste un écho dans l'antagonisme virulent entre "pédagogisme" et "pédagogie de la transmission". Notons que ce renvoi du "pédagogisme" aux "vieilles lunes", par ses opposants, conforte cruellement le propos de cet article, et l'éminent danger qu'il y a à étayer ses positions par un critère de "nouveau", de "modernité", ou d'originalité, car la roue de la mode finit toujours par tourner.

Il est toujours bon de le rappeler contre vents et marées, et ce l'était plus encore dans une Pologne qui venait à peine de se délivrer des pesanteurs de l'idéologisme totalitaire.

Téléchargé sur le site <http://henri.textes.free.fr/anh/>.
texte à des tiers.

Voir sur ce site les conditions de diffusion de ce

Par " ressorts classiques de l'idéologie ", j'entends:

la substitution à une réalité complexe et contradictoire d'une représentation simple et cohérente;

le gommage de la contradiction entre la fonction sociale réelle d'une institution et le discours dont elle se justifie;

le compromis concessif d'un ordre dominant avec les courants émergents qui le menacent.

"Institution" entendue au sens le plus large.

Par rapport à ces fonctions qui sont essentiellement fonctions du discours, les espaces de pratique alternative sont disponibles à usage d'objets emblématiques, c'est à dire de réalités qui en elle-même ne sont pas des discours, mais qui remplissent une fonction discursive, et plus précisément une fonction démonstrative.

Si l'on essaie d'appliquer ces catégories à l'exemple précité, dans ses quatre phases successives, on peut par exemple faire les observations suivantes, en priant l'auditoire d'excuser les simplifications inhérentes à un exposé de vingt minutes:

Au XIXe et dans la première moitié du XXe siècle, l'école a été, dans toutes les sociétés industrielles, mais en France à un degré extrême du fait de circonstances historiques particulières, lieu d'une insoluble contradiction:

d'un côté elle doit être conforme aux principes universalistes légués par la révolution française, et renforcés par le centralisme jacobin qui est l'un des fers de lance de l'idéologie républicaine; ainsi tous les enfants doivent ils être supposés traités de la même façon sans distinction sociale;

de l'autre elle est en fait le lieu principal de la reproduction sociale pour des catégories sociales diverses dont sont requises des aptitudes antinomiques: une masse d'exécutants tout entière organisée autour de la maîtrise gestuelle, de la discipline, de la soumission à des savoir-faire normalisés; et à l'autre extrême, des agents économiques soumis à une pression concurrentielle exigeant d'eux adaptation permanente, inventivité et initiative.

L'écart entre ces trois nécessités se trouvait accentué par le fait que le premier de ces modèles concernait l'immense majorité de la population, alors que le second correspondait, et pour cause, aux modèles idéologiques qui avaient précisément fondé la Révolution, reflétés en particulier dans la pensée de ROUSSEAU.

Nous étions donc exactement dans le cas de figure d'une institution déchirée entre sa fonction sociale réelle et la représentation qu'elle devait fournir, à elle-même, et au reste de la société. Les nécessaires processus de masquage ont été innombrables, et le statut de la pédagogie nouvelle n'en a été qu'un parmi d'autres.

On aura compris que le mot ne désignait pas ici la classe ouvrière, mais les tâcherons appliqués, disciplinés, et souvent admirables, qui constituaient la majorité du corps enseignant.

Ainsi dans le premier temps, elle a servi à tenter de remplacer la distorsion entre le niveau idéologique, incarné par le discours savant sur l'éducation, et le niveau des pratiques réelles, par un antagonisme mieux gérable, entre des conceptions opposées de la pédagogie supposées fonctionner chacune dans l'ordre du discours *et* dans l'ordre de la pratique. Les idéologues de l'éducation pouvaient exhiber comme vitrines des îlots exemplaires de pratique. Et les ouvriers de l'éducation ordinaire pouvaient revendiquer de leur côté comme discours d'appui une didactique très opératoire, une sorte de technologie de l'éducation, évitant soigneusement l'articulation à la "*Weltanschauung*" de la société globale.

On notera en général que les controverses interminables et insolubles ont le plus souvent la même fonction que la dispute dans les couples, qui permet à chacun de déposer et d'attaquer dans l'autre sa partie de vérité dont il ne sait que faire, et ainsi de se reconstituer à peu de frais un semblant d'unité interne. Sans quoi on ne s'expliquerait pas l'exceptionnelle stabilité des vieux couples chamailleurs.

Le passage de la première à la deuxième phase a été rendu nécessaire lorsque, une fois amortie la grande mobilisation politique en faveur de l'obligation scolaire, puis de la laïcité, les praticiens de l'éducation, devenus disponibles pour d'autres débats, se sont en grand nombre approprié le discours des idéologues. La tension interne ainsi induite dans l'institution scolaire en contraignait un nombre croissant à s'y chercher des espaces de compromis entre leur pratique quotidienne et leurs idéologies de référence; et, sans que personne l'ait, cela va de soi, calculé volontairement, ils ont peuplé les espaces de moindre résistance, c'est-à-dire évidemment ceux qui étaient les moins soumis à des enjeux sociaux impératifs. C'est pourquoi tout s'est passé "comme si" l'institution s'était défendue en "faisant la part du feu", et en autorisant des "abcès de fixation", là où leurs effets étaient bénéfiques (écoles privées où se reproduisait l'élite sociale fortunée) ou, le plus souvent, neutralisés, pour les raisons qu'on a vues tout-à-l'heure.

La troisième phase illustre un processus également fréquent: le même "objet" social, malgré une apparente continuité historique, change radicalement de nature, parce que le contexte socio-historique change en profondeur. En l'occurrence, c'était précisément le fossé presque infranchissable entre deux classes qui disparaissait, du fait de l'explosion de nouvelles couches moyennes, nécessitées par l'évolution des moyens de production; et alimentées notamment par une prolongation galopante de la scolarité, qui était venu faire imploser les "chasses gardées" des couches privilégiées: les enseignements secondaire et supérieur. Les années 70, après le séisme de 1968, marquèrent l'entrée en force de ces couches nouvelles, provisoirement identifiées à une classe d'âge, dépourvues de repères sociaux et culturels établis, qui s'inventaient une culture spécifique, où elles combinaient entre autres les formations psycho-sociales classiques de l'adolescence, notamment la revendication libertaire, et cette culture de l'innovation qui avait été jusque là l'apanage de couches dominantes extrêmement étroites.

La pédagogie nouvelle, parmi d'autres systèmes de pensée jusque là très cantonnés dans des cercles limités (comme la psychanalyse), se trouvait disponible pour servir de matrice à cette nouvelle

idéologie de masse. On vit donc se multiplier à nouveau les "expériences alternatives"; et ce troisième temps illustre ainsi ce que j'appelais plus haut "le compromis concessif d'un ordre dominant avec les courants émergents qui le menacent": car celles de ces expériences alternatives qui n'eurent pas une vie ultra-éphémère, furent celles qui surent s'allier à une technostucture moderniste, qui, écrétant leur pouvoir déstabilisateur, les utilisait comme laboratoires d'une société néo-industrielle en train de naître, alors qu'elles mêmes s'imaginaient anti-industrielles, anti-capitalistes, anti-bourgeoises ou anti-tout.

J'ai récemment essayé d'analyser ailleurs comment cette alliance avec la technostucture s'est retournée ensuite, lorsque la technostucture n'a plus eu besoin de cette vitrine alternative, qui a cédé le pas à l'idéologie "gestionnaire". cf.: <http://henri.textes.free.fr/anh/images/stories/documents/txt115.pdf>

Et la quatrième phase, contemporaine, accélérée évidemment par la rudesse de la grande crise économique de ces vingt dernières années, sanctionne l'installation de cette société néo-industrielle. Et si la pédagogie nouvelle s'y est banalisée, diluée, et évidemment abâtardie, c'est simplement parce que les deux grandes contradictions historiques qui lui avaient conféré le statut d'îlot alternatif exemplaire et sulfureux ont fini de produire leurs effets.

Ce que j'ai effleuré en quelques minutes sur le cas de la pédagogie nouvelle, j'aurais pu je crois aussi bien le faire à propos de n'importe lequel de ces "îlots alternatifs".

Mais il ne suffit évidemment pas de décrire ainsi leurs "fonctions sociales" latentes: il faut aussi essayer de comprendre les processus de régulation qui les structurent indépendamment, et souvent en dépit des intentions conscientes de leurs acteurs principaux; et le plus souvent à leur insu.

Et les acteurs des pratiques alternatives sont d'autant plus exposés à remplir sans s'en rendre compte ces fonctions sociales objectives, qu'ils sont en général sujets à une illusion tenace, - que la psychanalyse nomme "fantasme d'auto-engendrement" - et qui les porte à croire qu'ils introduisent "*ex nihilo*", par la puissance de leur seul génie, un élément novateur dans le système qu'ils ambitionnent de subvertir.

Or c'est malheureusement, et doublement, une illusion:

c'est une illusion en amont, parce que l'idée même d'une innovation ne surgit pas de nulle part, elle s'élabore de l'intérieur d'un système dont elle fait travailler une contradiction préexistante, tout simplement parce qu'en s'inscrivant en faux contre ce qu'on conteste, on en dépend; une innovation est donc liée à ce qu'elle met en cause au sein d'un même système contradictoire;

c'est une illusion en aval, parce que si une réalité existe dans un espace social, il va simplement de soi... qu'elle en a les moyens, symboliques et matériels; et que son existence est donc pour le moins compatible avec le reste de la réalité sociale. Ainsi le modèle de la "rupture" occulte-t-il un rapport de dépendance dialectique beaucoup plus subtil entre un système institué et ce qui se pose comme le contestant.

C'est la même illusion qui permet d'autre part à des entreprises clairement identifiées comme alternatives de s'auto-conférer un statut exceptionnel. Or quand une contradiction travaille, elle travaille partout, et le plus souvent sans bruit; ainsi en est-il de l'innovation sociale comme des

mouvements de l'écorce terrestre, qui sont à l'oeuvre en permanence, mais se distribuent de façon aléatoire sur une échelle continue, s'étendant depuis d'imperceptibles ajustements locaux jusqu'à de gigantesques séismes – mais ceux-ci ne sont jamais que l'accumulation sur un espace et un temps resserrés de forces ailleurs dispersées. De même une mutation sociale concentrée spectaculairement sur des temps et des espaces délimités, voire isolables, peut sembler "révolutionnaire", elle n'en est pas moins, au départ, de même nature que les mutations quasi-invisibles en travail partout et tout le temps. La partie visible de l'iceberg n'est pas l'iceberg.

C'est secondairement que ces "espaces identifiables comme novateurs", surgis au hasard dans le jeu chaotique de l'innovation sociale, se prêtent à l'inscription dans les "fonctions" qu'on évoquait à l'instant. Et c'est cette inscription qui à la fois les désigne symboliquement comme espaces alternatifs, et qui les normalise discrètement en feignant de les entériner.

En outre, cette "promotion" sélective d'objets alternatifs à l'état d'emblème est elle-même révélatrice du contexte idéologique général des sociétés industrielles et encore plus néo-industrielles, où, comme on l'a déjà indiqué au passage, la valorisation a priori de l'innovation occupe une place idéologique nodale. L'alternative, le changement, la création, la modernité, y sont réputées bonnes avant toute vérification ou discussion. Il est révélateur à ce sujet que sur le terrain pédagogique, il y ait souvent confusion implicite entre pédagogie de l'innovation, qui encourage le sujet en apprentissage à la créativité et à l'invention, et pédagogie réputée innovante: ainsi l'innovation se trouve-t-elle par le même objet doublement célébrée. Si je présentais tout à l'heure la "pédagogie nouvelle" comme paradigme, c'était bien parce qu'elle incarne presque parfaitement ce double lien au signifiant "innovation".

Dans ce contexte, l'idée d'innovation en arrive à produire de l'innovation pour l'innovation. Celle-ci s'apparente au "système de la mode" fondé sur l'obsolescence accélérée et généralisée. Il ne s'agit plus seulement de sélectionner de l'innovation spontanée, mais d'en produire par artifice, avec un contenu novateur à la limite indifférent, voire parfois insignifiant pour peu qu'on sache soigneusement le mettre en scène. Alors la célébration devient-elle l'objet unique de la pratique – que "d'expériences" sont initiées dans la seule perspective du livre qu'on publiera ensuite à leur sujet!

On notera pour finir que l'espace social de l'éducation et de la formation est un terreau privilégié pour ce processus, au même titre que les autres espaces voués à la régulation symbolique des sociétés (la production intellectuelle et artistique, les médias, etc.). Et plus encore *a fortiori* les espaces de recherche et de formation opérant au deuxième degré sur ces pratiques, (notamment les départements de sciences humaines et sociales des universités): étant les lieux où s'élaborent les compromis symboliques entre la réalité concrète de ces pratiques et les exigences idéologiques auxquelles elles sont supposées répondre dans la société globale, elles sont vouées, en vertu de tout ce qui précède, à se choisir les pratiques alternatives comme vitrine privilégiée.

Et c'est peut-être pourquoi nous sommes tous réunis aujourd'hui, autour de ce point souffrant que les organisateurs ont appelé "dilemmes de la théorie et de la pratique". J'espère qu'on aura compris que ces dilemmes ne sont pas des conséquences contingentes et malheureuses, mais qu'ils appartiennent à l'essence même des dites "pratiques alternatives". Au point que quand ces dilemmes disparaissent, c'est justement le signe que "l'alternative" n'a plus lieu d'être. Et alors, elle se dissout. Tout simplement.