

Qu'est-ce qu'un langage, demande Jean Foucambert, sinon un outil pour objectiver et exposer une Pensée produite sans lui et, par là-même, la distancier, en explorer la Raison et travailler la cohérence globale des divers outils intellectuels avec lesquels nous prenons conscience du monde ?

Pendant quelque 30 ans, à travers sa recherche des conditions permettant l'apprentissage et la maîtrise d'un langage particulier, l'écrit, l'AFL s'est efforcée de mieux concevoir ce que pourrait être pour aujourd'hui une école véritablement émancipatrice parce que travaillant le plein usage simultané des langages, outils de cette intelligibilité de soi-même et du monde.

Jean FOUCAMBERT

TRAVAILLER LA PENSÉE SAUVAGE...

DE L'« INTUITION DE L'ABSOLU » À LA THÉORIE : LA NÉCESSAIRE RENCONTRE DE LA PENSÉE ET DES LANGAGES...

Claude SIMON¹ décrit ainsi son travail : « *Lorsque je me trouve devant ma page blanche, je suis confronté à deux choses : d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images qui se trouve en moi, d'autre part la langue, les mots que je vais chercher pour le dire, la syntaxe par laquelle ils vont en quelque sorte se cristalliser. Et tout de suite, un premier constat : c'est que l'on n'écrit (ou ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non d'un conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait que, du moins chez moi, le résultat est infiniment plus riche que l'intention.* »

Voilà de quoi passionner tous ceux qui aident à rencontrer un langage. Ce *trouble magma* initial n'est jamais, en effet, que le jaillissement incessant de la pensée, l'éruption irrépressible par laquelle le cerveau traite *en temps réel*, à partir de myriades d'informations déjà engrangées, des événements nouveaux

surgissant de l'extérieur comme de l'intérieur. Ce jaillissement, c'est aussi bien ce qui produit l'émotion subite, l'*insight* par où surgit la solution, la répartie qui assassine, la passe décisive, bref la Pensée en tant que traitement instantané de toute information nouvelle. On débat depuis toujours sur le matériau de cet éclat, de cette réponse immédiate hors de tout langage articulé, qu'illuminent des milliards de neurones pour produire dans l'instant notre manière effective de *ré-agir* au monde. Débat longtemps malaisé par la prégnance affirmée première de la Langue, sous sa forme orale, comme on feint de la pratiquer dans un raisonnement à la manière d'Hamlet ou de Rodrigue...

Cette confusion semble en voie de réduction. Prévaut désormais l'idée qu'un langage³ est un outil dont la Pensée née de l'action a besoin pour se donner forme organisée et communicable et que, des langages, l'humanité s'en est inventés (et s'en invente) autant que de besoins, c'est-à-dire autant que de nécessités nouvelles d'explorer et de partager son rapport au monde. Chacun à leur manière, les langages élaborent, quand besoin est, un « objet » différent à partir d'une Pensée produite hors d'eux-même si l'exercice des langages influe en retour (par anticipation des cadres familiers qu'ils proposent) sur les nouvelles productions *spontanées*⁴. Tout langage permet donc, en la mettant à distance, de prendre de la Pensée⁵ comme objet de pensée, d'échange et de débat, afin d'en explorer la cohérence, d'en découvrir la Raison. Un langage, même dans son usage le plus modeste, c'est ce qui rend possible cette opération de second degré : l'élaboration et l'évolution d'une construction *théorique* entre les individus et le monde. En recourant à la métaphore de la photographie, chaque langage serait ainsi un « révélateur » différent pour « développer » une image différente de ce que le cerveau a produit lors d'une « exposition » instantanée et unique de la « pellicule ». Claude Simon ne dit pas autre chose en insistant sur ce que l'exercice du langage met au jour qui n'aurait pu exister sans lui et qui est toujours infiniment plus riche que l'inscription initiale. Paul Klee, parlant du travail du peintre, avait déjà affirmé : le langage graphique *ne reproduit pas le visible, il rend visible*. Il donne accès à notre manière de voir. Les langages : outils *méta physique*, outils pour explorer notre relation au réel. « *Rien n'est objectivable sans tenir compte du processus de connaissance. À partir de cette constatation,*

il existe un monde extérieur dont la description est possible dans les termes et selon le découpage que nos sens et la façon d'être de notre cerveau nous imposent. »⁶

... AU LANGAGE DOMESTIQUÉ

Dans la nécessité de *produire* une forme objectivée de notre expérience et de rencontrer celles des autres, nous recourons donc à différents langages pour élucider notre rapport au réel, non en en donnant une image plus *exacte* mais en entrant en conflit avec le premier degré que *la façon d'être de notre cerveau nous impose*. On rejoint là les analyses de Jack Goody à propos de *la Raison graphique* qui montre que le langage écrit est un instrument pour trans-former consciemment le *magma* en le soumettant à des conditions spécifiques de production : essentiellement ici l'obligation d'anticiper le travail d'un destinataire absent et la livraison simultanée l'espace de la page des seuls éléments nécessaires, impliquant alors l'effacement des traces de l'appareil qui a produit ce « point de vue » décontextualisé, étymologiquement une « théorie ». Aussi peut-il sous titrer son livre « *domestication de la pensée sauvage* », au sens de *maîtrise*, d'*exploitation* de la matière brute, immédiate, en chacun de nous, ceci grâce au recours volontaire à une *Raison*.

LA CONFISCATION DU POUVOIR DES LANGAGES

Des Raisons - des langages alliant symboles et syntaxe pour des conditions de production spécifiques, en évolution permanente de par les confrontations de leur usage - il en faut beaucoup pour explorer l'infinie ramification de toute pensée personnelle, la rendre intelligible à soi-même et à d'autres et lui permettre de concourir modestement à la conscience commune ! Le Pouvoir de chacun est à ce prix. Cet exercice partagé des langages (oral, écrit, mathématique, gestuel, musical, pictural, graphique, etc.) constitue donc bien l'ambitieuse exigence de toute éducation émancipatrice. Et, *a contrario*, leur confiscation par des minorités spécialisées tant qu'une classe sociale en domine une autre. Dans le souci de reproduire cette domination, notamment grâce à un système scolaire, il suffit, pour transmettre quelques savoirs, de transposer ce qui préside à l'exploitation générale de la force de travail : la séparation artificielle entre travail manuel et travail

intellectuel, la morcellisation des tâches et leur hiérarchisation, la mise en concurrence des travailleurs. À terme, pour le plus grand nombre, la fragmentation (la mise en miettes) de la réalité qu'il ne s'agira jamais que de re-produire ; et donc l'acquisition, programmée de l'extérieur, de ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, d'un *socle de connaissances et de compétences*, afin de satisfaire aux critères d'employabilité et de consommation. Et, à terme, pour une minorité, l'exercice contrôlé de quelques langages afin d'extraire de cette pensée *agissante* des modèles et « dire » le monde à ceux qui le produisent.

Cette division a longtemps été opérée grâce à la séparation précoce entre des filières scolaires revendiquant des démarches pédagogiques opposées puis, depuis les années 60, par leur réunion dans un tronc commun au nom d'une *démocratisation* où la gauche et la droite ont associé leur volonté de ne rien changer au paradigme d'une école *pour* le peuple : aborder - hors de tout usage fonctionnel - l'initiation à quelques langages à travers des entrées *disciplinaires* distinctes progressant du simple au complexe. Ainsi peut-on être assuré que continueront d'y avoir quelque accès ceux qui en côtoient déjà l'effet global dans leur environnement social (*i.e.* familial) ; et que les autres n'en garderont que quelques bribes *alphabétiques*, comme on peut le constater dans ce qu'il reste de culture mathématique, musicale, littéraire ou autre chez ceux qui ne les ont rencontrés qu'au cours d'une scolarité même prolongée bien au-delà du terme obligatoire. L'humanité vit ainsi largement en dessous de ses moyens, y compris les dominants, mais c'est le prix à payer pour que se maintienne leur domination. « *Si la bourgeoisie et l'aristocratie, écrit Marx en 1868, négligent leurs devoirs envers leurs descendants, c'est leur affaire. L'enfant qui jouit des privilèges de ces classes est condamné à souffrir de leurs propres préjugés...* » Et de répéter cette hypothèse centrale de recherche et de mise en pratique pour l'immédiat : « *La combinaison du travail productif payé avec l'éducation intellectuelle (...) élèvera la classe ouvrière bien au-dessus du niveau des classes bourgeoise et aristocratique.* »

■ 1. Discours de Stockholm ■ 2. que J.-P. SARTRE présente comme « l'intuition de l'absolu », l'éclat instantané d'une Pensée qui ne deviendra modèle, concept, théorie qu'à travers la difficile rencontre d'un langage. ■ 3. Le recours à un langage, pour reprendre la définition de Dominique LAPLANE, c'est l'utilisation de *symboles articulés entre eux par une syntaxe*. Cf. son article *Pensée sans langage* (2003) pour l'Académie des Sciences morales et politiques. ■ 4. En clair, on en arriverait à voir le monde comme il va être plus facile de le dire, l'écrire, le peindre, le danser, etc. En cela, les langages sont aussi de puissants outils de *conformation* de la Pensée. ■ 5. laquelle répond sans lui à toute sollicitation nouvelle de la réalité. ■ 6. D. LAPLANE.

LES RENDEZ-VOUS MANQUÉS DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Tout se passe comme si, depuis 150 ans, les déconvenues de l'affrontement entre classes sociales, rendez-vous manqués, usures du quotidien, concessions et renoncements, collaborations, voire trahisons, avaient convaincu les dominés que cette combinaison constitue bien la priorité, mais pour « l'école d'après », lorsque la « révolution » aura eu lieu ; en attendant... Marx n'a pourtant jamais parlé du système éducatif d'une société où l'exploitation du travail aura été abolie et la fonction éducative réappropriée par les acteurs comme une composante de tout travail productif. Non, ce qu'il affirme, c'est bien l'exigence d'une école *du peuple*, dans le présent de la lutte des classes, intrinsèquement opposée à celle *pour le peuple* dont, dans le même temps, le système économique a le plus urgent besoin pour se reproduire et dont Jules Ferry, moins de 20 ans plus tard, posera *magistralement* les fondations. Il serait intéressant de comprendre pourquoi, en une génération, la « gauche » s'est ralliée à ce modèle d'école *pour tous* en proclamant que l'objectif éducatif de la République allait garantir aux pauvres qui le *méritent* d'être *sélectionnés* et de s'insérer *individuellement* à une bonne place dans l'échelle sociale. L'élitisme républicain comme moyen de constituer cette classe moyenne dont Ferry avait annoncé qu'elle fermerait durablement *l'ère des révolutions...*

Dès lors, il est significatif que les innovations pédagogiques de la fin du 19^e siècle et du 20^e aient très largement visé une « amélioration » individuelle des membres réconciliables de cette utopie annoncée⁷. Ce qu'on appelle encore aujourd'hui l'Éducation nouvelle est majoritairement issu de cette volonté d'une fraction « humaniste » de la classe dominante, pariant qu'il est possible de tirer un meilleur profit de la force de travail en récompensant son mérite, en développant son esprit d'initiative et en l'associant à la gestion afin de s'assurer de sa créativité et de son consentement. Ces tentatives de « progrès » social (au sens de meilleure efficacité économique) par l'éducation des individus sont nées en Angleterre et introduites en France (dans une volonté de concurrence entre nations) notamment par Edmond Desmolin, fondateur de l'École des Roches en 1899, auteur d'un livre au titre significatif (*À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*), bientôt suivie de l'École alsacienne et de nombreuses institutions

privées destinées à produire autrement une « élite ». Avec des dosages variés s'y retrouvent déjà les mêmes grands thèmes : participation des individus à leur propre formation, éducation globale, pédagogie de projet, méthodes actives, esprit d'équipe, pratiques expérimentales, apprentissage de la vie sociale, conseils coopératifs, pédagogie institutionnelle, etc. qu'on retrouvera dans les mouvements d'éducation populaire et périscolaires d'inspiration laïque et politiquement progressiste. Mais, très vite, malgré quelques tentatives de syndicalistes regroupés dans *L'école émancipée*, rien quant à la spécificité d'une école *DU* peuple dont parle Marx, irréductible à une école *POUR* le peuple qui aurait davantage *de moyens* pour faire ce qu'elle fait⁸.

LES RARES RECHERCHES D'UNE « AUTRE ÉCOLE »

C'est assurément Freinet qui, après la première guerre mondiale, aura été le plus loin⁹ en France dans la recherche d'une autre école définie sans ambiguïté par le titre-même de la revue où écrivent les militants réunis autour de lui : *L'Éducateur Prolétarien*, non pas un éducateur de plus pour les pauvres, mais les prolétaires prenant en charge eux-mêmes leur éducation, afin de s'arracher aux préjugés de « *la classe qui dispose des moyens de la production matérielle et, du même coup, des moyens de la production intellectuelle* »¹⁰. Le mouvement Freinet s'éloignera de cette problématique après la seconde guerre mondiale. C'est donc principalement lors des quelques tentatives historiques d'instauration d'un fonctionnement social temporairement *révolutionnaire* qu'on peut observer des mises en œuvre d'une éducation sur d'autres bases, qu'il s'agisse déjà de la bourgeoisie montante dans la seconde moitié du 18^e siècle, de la période robespierriste puis de Babeuf, du mouvement ouvrier naissant et de la Commune de Paris, de Lounatcharsky dans l'URSS de Lénine, des kibboutz dans les débuts d'Israël, du Cuba de Fidel Castro, etc. Il en ressort bien que le point nodal est toujours l'articulation entre, d'une part, l'implication directe des *acteurs* (pour le cas qui nous retient ici, les enfants et les adolescents) dans la production, c'est-à-dire dans ce qui *travaille* la manière dont le groupe social s'organise effectivement pour transformer « les choses » dans leur globalité, et, d'autre part, l'exercice et le développement des langages, c'est-à-dire des outils de

l'intellect qui permettent de distancier, objectiver, analyser, modéliser et conceptualiser, de manière complémentaire et dialectique, l'expérience de cette transformation¹¹. Et il n'est pas surprenant que ces composantes heurtent à leur racine les deux axes qui se croisent encore aujourd'hui pour dessiner tout territoire éducatif : le statut de l'enfance et la représentation du savoir.

STATUT DE L'ENFANCE, STATUT DU SAVOIR

Ce qui a triomphé depuis un siècle comme idéologie de l'enfance, c'est la nécessité de lui constituer un monde à part, le temps qu'elle puisse être « formée ». Cet âge protégé appartient à la famille et à l'institution scolaire. Le temps d'être *socialisés*, les individus sont censés grandir à l'abri du fonctionnement *social*, en premier lieu du système économique, de la compétition et de la recherche individuelle du profit dans lequel ils vont devoir ensuite *gagner leur vie*. Cette approche doublement mystificatrice pose, d'une part, que l'individu naissant est distinct du magma social qui l'entoure et qu'il s'agirait donc de le socialiser, alors que l'objectif de toute éducation doit être de l'aider à *s'individuer*, à se constituer en « individu » en développant les moyens de distancier les conditionnements ambiants ; d'autre part, en feignant de croire que cette zone familiale et scolaire parvient, tant que nécessaire, à tenir effectivement éloignée de l'enfance la réalité de l'inégalité (Prévert : « *Gentils enfants d'Aubervilliers, Vous plongez la tête la première Dans les eaux grasses de la misère...* »). Le tabou portera donc sur le rapport économique et le mode de production de la richesse. Rappelons que les premières dénonciations institutionnelles contre Freinet s'enclenchent lorsque ses élèves s'intéressent au prix du pain... Ce n'est pas l'enfant qui doit être au centre de l'école mais la société vécue à travers l'expérience d'y produire afin d'explorer comment et pourquoi elle fonctionne.

Quant au savoir, il est confondu majoritairement avec la restitution des « connaissances » mémorisées dans le cadre d'un « programme ». Silence sur les outils intellectuels qui les ont produites et les font évoluer ; savoir, ce n'est pas savoir faire ! Silence sur ce qui prend comme objet de pensée la Pensée elle-même, cette chose du monde la mieux partagée ! Ce sera pour plus tard, pour les plus dociles *restituteurs* de connais-

ces, dès lors qu'ils se sont orientés dans un *enfermement* disciplinaire. Et, en conséquence, rien qui ressemblerait à l'ambition d'une éducation *intégrale* abordant d'emblée la complexité où l'individu le plus jeune s'invente nécessairement déjà des manières d'agir, de penser et d'être. Rien donc sur les langages qui viennent, ensemble et avec leurs contraintes spécifiques, travailler la Pensée *sauvage*... Les enfants ont pourtant réussi, avec les seules ressources fonctionnelles de leur environnement, la conquête de leur langue maternelle, premier outil de mise à distance, de traitement et de partage de l'expérience. Cela suffira bien car il est prouvé que « *l'abus des lumières est souvent le principe des révolutions et que l'ignorance est un bien nécessaire pour les hommes enchaînés par la violence* » !¹² Aussi n'est-il pas exagéré d'affirmer que l'effet domesticateur de l'école *pour* le peuple repose sur l'usage de ce langage premier afin de n'en rencontrer aucun autre, au risque d'en dégrader même sa propre fonctionnalité. Lire-écrire et compter seront donc systématiquement rencontrés en référence au langage oral et réduits aux seules opérations intellectuelles auxquelles celui-ci donne accès. L'exemple le plus évident continue d'en être fourni pour le langage écrit : l'affirmation répétée, contre toute évidence au vu des résultats, de la nécessaire primauté de l'oral pour apprendre à lire marque bien la volonté de verrouiller d'entrée de jeu tout accès spécifique à l'exercice de la Raison graphique¹³. Il en aura été de même pendant des décennies pour les langues étrangères enseignées par thème et version, en les référant non à leur propre génie mais à des possibilités basiques du français¹⁴. Quant au langage mathématique, l'échec de la réforme des années 70 affirmant l'ambition de ne pas s'enfermer dans des mécanismes et de viser dès le début « *une formation adaptée à l'âge des élèves qui leur permette de dégager des concepts mathématiques, de les reconnaître et les utiliser dans des situations variées* » a révélé l'absence quasi-totale de maîtrise de cet outil de pensée chez la majorité des

■ 7. Cf. Jules FERRY : *c'est l'absence d'éducation chez le prolétaire qui crée le sentiment et la réalité de l'inégalité* ; et Ferdinand BUISSON : *L'école fera la lumière. Il n'est pas vrai qu'il y ait deux France, qu'il y ait deux peuples dans ce peuple*. ■ 8. La question n'est pas de faire s'affronter deux écoles mais de cesser de déléguer aux dominants l'éducation des dominés. Cette école du peuple serait également pertinente pour les « enfants de la bourgeoisie », ce que suggère la similitude de quelques pistes pédagogiques avec certaines innovations des Écoles nouvelles ; sans toutefois la cohérence d'ensemble. ■ 9. y compris en s'opposant aux autres mouvements d'éducation nouvelle, notamment La ligue de l'enseignement, cf. l'éditorial du n°1 de *l'Éducateur Prolétarien* de 1932. ■ 10. K. MARX. ■ 11. Cf. B. BRECHT : « *On ne comprend que ce qu'on transforme* ». ■ 12. VILLARET-JOYEUSE. ■ 13. sauf à ceux qui en côtoient l'usage dans leur environnement. ■ 14. Mon tailleur est riche, c'est bien connu, ce qui lui permet d'envoyer ses enfants à l'étranger pour qu'ils soient bilingues et travaillent directement leur Pensée avec une langue « étrangère ».

enseignants du primaire ayant pourtant *a minima* un niveau d'enseignement général validé par le baccalauréat. Pour ne rien dire de leurs formateurs et inspecteurs !

On ne dira rien des autres langages qui, strictement comme les précédents et avec la même urgence, n'ont d'autre Raison que de mieux questionner le réel et le rendre *maniable* mais qui, comble de malchance, sont décrétés relever du champ d'une spécialité ou de l'Art, donc de la technicité ou de la prédilection, au point que leur non rencontre est vantée comme un gage de la liberté individuelle. Pauvre Brecht qui, au nom de tous les travailleurs, obscurs ou renommés, des langages littéraire, poétique, théâtral, corporel, plastique, architectural, scientifique, musical, télévisuel et autres, pensait que ce sera enfin « *un plaisir de notre siècle de tout comprendre de façon à nous permettre d'intervenir* » ! Inévitablement, ce que ces langages produisent parvient à rencontrer quelques amateurs mais leur *sens* d'outils de production reste rarement abordé en tant que théorisation d'une pratique confrontée à la complexité du monde réel ; le plus souvent, on évoquera scolairement un catalogue d'œuvres d'écoles et, au mieux, on initiera à quelques techniques de niveau alphabétique. On aurait toutefois tort de reprocher aux enseignants de ne pas être eux-mêmes experts de tous les langages car cette situation n'est que la conséquence délibérée d'une école prétendue « préparatoire » et donc coupée des lieux sociaux d'exercice en situation de tous ces instruments intellectuels. Seule la société est éducatrice mais la division du travail sur laquelle repose le profit intervient à point pour interdire aux divers producteurs d'y tenir ce rôle... C'est pourtant avec eux que peuvent s'instaurer des pratiques éducatives directes et mutuelles dès lors que l'enseignant en est le coordinateur. L'école *du* peuple, pour ouverte qu'elle soit, ne se dissout pas dans la société.

AU TRAVAIL ?

Alors, car c'est bien là qu'il faut en venir, quelles fonctions anticipatrices peuvent explorer aujourd'hui des éducateurs progressistes ? La question est sans doute moins utopique qu'il y paraît car la classe dominante qui considérait depuis Ferry que l'école républicaine gratuite et obligatoire *pour* le peuple était un investissement indispensable afin d'assurer la paix sociale et conformer les forces productives a considéré, dès les années 70 avec le Club de l'horloge, que cette

fonction capitale pouvait, d'une part, être relayée par d'autres outils, notamment les grands médias, d'autre part, devenir elle-même une source de profits immédiats en se privatisant, l'État versant aux familles une indemnité pour qu'elles choisissent à quelle école privée l'argent public reviendra. Ce démantèlement du service public d'éducation est visiblement d'actualité mais sa défense pure et simple enferme les progressistes dans une extraordinaire contradiction dont ils ne peuvent sortir qu'en explorant un autre paradigme. « *Déterminer par une loi générale les ressources des écoles, c'est tout autre chose que de faire de l'État l'éducateur du peuple* » rappelait encore Marx au début de la Troisième République. Nous avons tenté ici d'en actualiser quelques raisons, lesquelles conduisent à considérer les jeunes comme des acteurs sociaux de plein exercice intervenant dans la complexité du réel et à prendre la Pensée que leurs actions nécessitent comme matière à travailler avec cette *technologie de l'intellect* que sont les langages disponibles auprès des membres impliqués dans l'environnement. Éducation doublement *intégrale* : par la plongée dans le social dont n'est retirée aucune composante (et surtout pas l'action transformatrice en lien avec les autres producteurs) ; par la totalité des langages nécessaires simultanément à la théorisation de cette pratique, à l'élaboration de concepts, d'outils d'analyse et de démarches intellectuelles en constante évolution de par leur confrontation à la globalité du réel.

● Jean FOUCAMBERT

Les pages que nous avons lues tant de fois ne nous ont pas dit encore tout ce qu'elles ont à nous dire. Gaétan PICON