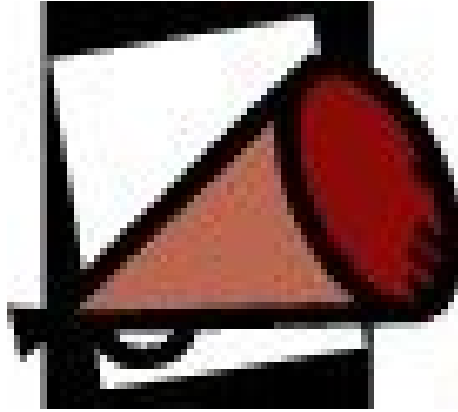


<http://www.pressegauche.org/Contre-une-reduction-de-la-pedagogie-a-un-scientisme-positiviste>



Contre une réduction de la pédagogie à un scientisme positiviste

- International - Le Monde -



Date de mise en ligne : mardi 6 mars 2018

Copyright © Presse-toi à gauche ! - Tous droits réservés

Plus que jamais, nous avons besoin, face aux tentations de réduction positiviste, d'une théorie critique en éducation. En effet, la théorie critique, telle qu'elle a été théorisée par l'Ecole de Francfort, consiste à refuser d'évacuer la réflexion sur les finalités axiologiques de la connaissance scientifique. En effet, l'éducation ne se réduit pas à un ensemble de techniques pédagogiques. L'éducation met en oeuvre des visions anthropologiques et politiques qui orientent les pratiques pédagogiques. Ce qu'effectue l'approche positiviste consiste à évacuer la réflexion sur les finalités axiologiques de la pédagogie.

tiré de : Objet : [questionsdeclasses] Décoder les nouveaux marketings pédagogiques

En externalisant les questions axiologiques, l'approche positiviste conduit à invisibiliser la discussion sur les fins, mais surtout à invisibiliser le fait que celles-ci ne font pas consensus. La théorie critique se donne pour objectif de dévoiler ce qui est masqué par l'approche positiviste, à savoir les controverses axiologiques en éducation.

I- Réflexions sur les principes généraux

1. La pédagogie critique : une théorie critique en éducation

La pédagogie critique, issue de l'oeuvre du brésilien Paulo Freire, s'inscrit dans la continuité de la théorie critique de l'Ecole de Francfort. La théorie critique s'oppose à la théorie traditionnelle - au positivisme - (Horkheimer) dans la mesure où elle ne se contente pas de laisser place à des intérêts techniques de connaissance, comme l'explique Jürgen Habermas dans Intérêt et Connaissance, mais également à des intérêts émancipatoires.

L'approche positiviste fait de la pédagogie une technoscience : la pédagogie est réduite à une application technique de la science. Au contraire, la théorie critique assigne à la connaissance l'objectif de contribuer à la lutte pour l'émancipation : à savoir la lutte contre les inégalités sociales, les processus d'aliénation sociaux et les phénomènes collectifs de soumission politique.

Dans La science comme technique et idéologie, Habermas met en lumière une autre limite de la réduction positiviste. Elle peut conduire à la technocratie. Cela signifie que des questions qui devraient faire l'objet d'une discussion démocratique, parce qu'elles impliquent des divergences normatives, sont traitées comme de simples problèmes techniques qui pourraient être réglés par des experts.

2. L'essence de la pédagogie n'est pas la technique artisanale

Il existe deux conceptions qui tendent à réduire la pédagogie à des intérêts techniques sans prendre en considération la question de sa finalité émancipatrice : la pédagogie comme artisanat et la pédagogie comme science appliquée.

La première conception tend à faire de l'enseignant, un artisan. L'enseignant expérimente alors des techniques pédagogiques dans sa classe. Il peut dès lors produire des techniques pédagogiques qui peuvent avoir une certaine efficacité. Mais la technique artisanale étant un simple moyen, elle peut être utilisée à des fins diverses. Ce qui fait que la réduction de la pédagogie à des « techniques », indépendamment de toute réflexion philosophique, la rend propice à toute forme de récupération les plus diverses. Cela permet ainsi d'expliquer la possible récupération des techniques pédagogiques de l'Education nouvelle par le nouvel esprit du capitalisme. Cela montre ainsi qu'une

technique pédagogique n'est pas émancipatrice en soi. Elle ne l'est que dans la mesure où elle se trouve prise dans un projet pédagogique-politique. C'est la thèse que défend Paulo Freire. Ce qui caractérise ce pédagogue est de considérer que la pédagogie ne se réduit pas à des méthodes ou des techniques, des procédures, mais relève avant tout d'un projet. On reconnaît ici également l'influence présente chez cet auteur de l'existentialisme. Ce qui caractérise l'enseignant : c'est son projet.

3. L'essence de la pédagogie ne relève pas de la technoscience

Certains tendent à réduire la pédagogie à une simple application des sciences. La pédagogie relèverait ainsi de la technoscience : elle serait une application technique des sciences. Elle ne relèverait pas de l'empirisme de l'artisanat, mais de la rationalité calculante. Ce que l'Ecole de Francfort a appelé la domination de la raison instrumentale.

Le modèle qui est alors proposé pour cette réduction est la médecine. Tous comme les progrès de la médecine ont été possibles par le passage de pratiques empiriques à une approche expérimentale scientifique, les progrès de la pédagogie seraient subordonnés à la même logique.

Néanmoins, cela pose une difficulté. En effet, la médecine est orientée vers une valeur qui est la santé. Il y a un consensus sur ce point : la médecine doit agir pour maintenir en bonne santé.

En ce qui concerne l'éducation, les valeurs qui l'orientent sont l'objet de controverses sociales. Les finalités et les valeurs que promeuvent l'éducation ne sont pas les mêmes selon les orientations socio-politiques et les conceptions anthropologiques de l'être humain.

4. Contre la soumission à l'autorité, la valorisation de l'insoumission intellectuelle

Certains tendent à penser que la grande opposition qui structure l'éducation serait entre une éducation qui promeut un curriculum caché individualiste et une autre conception de l'éducation qui promeut la coopération. Certains voient ainsi dans la promotion de la coopération, un vecteur de lutte contre le néo-libéralisme. Mais une telle thèse est discutable, en effet, le néolibéralisme valorise comme soft-skill et compétence du XXI^e siècle, la collaboration. C'est d'ailleurs ce que défend l'OCDE. L'association qui est faite entre individualisme et capitalisme n'est que contextuelle et non pas structurelle. Le développement du capitalisme en Asie - au Japon ou en Corée du Sud - s'est appuyé sur les valeurs de coopération promues dans les sociétés traditionnelles organisées.

Si on analyse l'histoire éducative et politique du XX^e siècle, on observe une autre opposition bien plus structurante au sein des valeurs que doit promouvoir l'éducation : le respect de l'ordre et de l'autorité ou au contraire l'esprit d'insoumission à l'autorité. Les programmes éducatifs qui ont été défendus par les organisations fascistes et d'extrême-droite ont valorisé dans leurs conceptions : l'ordre, la discipline et l'autorité. Cette valorisation est nécessaire à la formation de soldats dans une perspective belliciste. Mais, elle est également indispensable dans un régime politique qui promeut la soumission inconditionnelle à un chef charismatique. Là encore, les travaux menés par l'Ecole de Francfort sont éclairants lorsque l'on se réfère à l'étude menée par Adorno sur la personnalité autoritaire. Il établit un lien entre un type de personnalité valorisant la soumission à l'autorité et l'ordre et l'adhésion à des idées d'extrême droite peu tolérantes à l'égard des minorités considérées comme déviantes.

L'étude sur la personnalité autoritaire interroge la place que l'éducation a pu tenir dans l'émergence d'une telle personnalité. Ce questionnement sur la soumission à l'autorité et son rôle dans l'avènement des régimes totalitaires a été également au cœur de la psychologie sociale de Milgram. Son expérience met en lumière la tendance des individus à se déresponsabiliser de leurs choix moraux et à s'en remettre à une autorité qui semble avoir les

caractéristiques de l'autorité scientifique légitime.

La tendance de l'individu à se déresponsabiliser face à sa conscience morale a été également mise en lumière dans le milieu du travail par Christophe Déjours dans *Souffrance en France*. L'individu se soumet à l'autorité de ses supérieurs hiérarchiques alors même qu'il sent que ce qu'il fait contrevient à sa conscience morale.

Néanmoins, on peut objecter que tout respect de l'autorité ne peut pas être refusé. C'est l'objection que faisait par exemple Engels à Bakounine. Néanmoins, ce que répond Bakounine, dans *Dieu et l'État*, c'est que s'il reconnaît l'autorité de compétence du scientifique, il refuse de s'en remettre aveuglement à l'avis d'un seul spécialiste sans, par la confrontation entre plusieurs avis, faire intervenir son discernement critique. Ici la réflexion conceptuelle philosophique peut nous aider à distinguer entre deux attitudes : le respect de l'autorité et la soumission à l'autorité. S'il est besoin sans doute que l'autorité de l'enseignant-e soit respectée, elle ne doit pas se transformer en soumission à l'autorité. L'enseignant-e doit accepter de s'engager dans un processus de recherche critique où il accepte de répondre aux objections intellectuelles qui lui sont faites. Sinon, le respect de l'autorité sert à masquer l'incompétence de l'enseignant-e, soit se transforme en dogmatisme.

Cette dimension selon laquelle l'éducation doit combattre la soumission aveugle à l'autorité a été le fondement de la pédagogie libertaire entendue comme pédagogie anti-autoritaire. Cette finalité de l'éducation comme entraînement à l'insoumission à l'autorité est mise également en avant par Paulo Freire : « Dans sa pratique enseignante, l'éducateur démocrate ne peut nier son devoir de renforcer la capacité critique de l'apprenant, sa curiosité et son insoumission » (*Pédagogie de l'autonomie*).

5. Contre le conformisme de groupe : tolérance à la déviance des minorités et lutte contre les discriminations

Il n'est pas en outre possible de séparer la tendance à la soumission à l'autorité d'une autre tendance de la psychologie sociale, le conformisme de groupe. Salmon Asch s'est également intéressé au rôle qu'a pu jouer le conformisme de groupe dans la constitution de régimes de masse totalitaires. Le corollaire du conformisme de groupe est l'absence de tolérance face à la déviance des minorités. Il est nécessaire de bien comprendre que soumission à l'autorité, conformisme de groupe et intolérance à la déviance minoritaire sont liées.

En effet, on ne peut pas comprendre la réaction de l'extrême-droite à l'introduction du « genre » à l'école sans cela. Ici toute possibilité de déviance des normes sociales de genre est considéré comme remettant en cause l'ordre social et risquant de conduire à l'effondrement de la civilisation.

C'est pourquoi l'une des autres valeurs que doit promouvoir une éducation émancipatrice réside dans la tolérance à la différence et le refus des discriminations contre les groupes sociaux minoritaires. C'est une idée que l'on retrouve également dans l'oeuvre de Paulo Freire : « Le rejet catégorique d'une quelconque forme de discrimination fait également partie du penser juste. La pratique fondée sur des préjugés relatifs à la race, la classe, le genre offense la substantialité de l'être humain et nie radicalement la démocratie » (*Pédagogie de l'autonomie*).

Certes toute différence ne mérite pas d'être tolérée par elle-même, mais ce qu'il est nécessaire ici de comprendre, c'est qu'une société démocratique est une société qui tolère une certaine latitude dans les codes sociaux. Elle rend possible la réalisation de l'aspiration existentielle à pouvoir s'affirmer en tant qu'individualité.

6. De la lutte contre les discriminations à la lutte contre les inégalités sociales

Certains argumentent (voir Beitone et Hemdane) que la lutte contre les discriminations s'effectue au détriment de la lutte pour l'égalité, et en particulier l'égalité sociale. Il est possible de considérer que la lutte contre les discriminations

intervient pour élargir la lutte contre les injustices sociales en ne la limitant pas à la question des classes sociales, mais également en impliquant d'autres dimensions sociales : comme l'égalité homme/femme, le racisme, le handicap, les discriminations de genre... De fait, la lutte contre les discriminations ne vise pas à défendre uniquement les minorités, mais à lutter pour les droits de tous les groupes socialement minorés. Ainsi, par exemple les femmes ne sont pas une minorité numérique, mais une majorité numérique. De même, la lutte contre les discriminations à l'égard des femmes conduit aux luttes contre les inégalités salariales. Ainsi, il est discutable de considérer que la lutte contre les discriminations est antinomique avec la lutte pour l'égalité sociale.

La lutte contre les discriminations doit être considérée comme un moyen de venir rétablir de l'égalité là où il y a une inégalité sociale (et cela d'autant plus que la loi a introduit récemment la notion de discrimination en raison de la « situation économique »).

Cette lutte pour rétablir de l'égalité peut passer par des mesures d'équité. Ces mesures visent à introduire une différenciation temporaire en vue de rétablir de l'égalité. Dit autrement, cela peut par exemple consister à donner plus à ceux qui ont le moins.

7. Le dialogisme : projet politique démocratique et anthropologie morale

Si, comme cela a été défendu précédemment, on admet que l'essence de la pédagogie n'est pas technique, alors se pose la question de savoir ce qu'est la pédagogie. La pédagogie est une pratique qui est indissociable d'une philosophie morale et politique. Elle relève donc de ce que Paulo Freire appelle une praxis : une réflexion-action. Il est alors possible de se demander quel type de pratiques humaines peuvent combiner à la fois l'action et la réflexion.

L'enseignement ne repose pas sur le cours magistral car il ne s'agit pas d'une méditation solitaire mettant en oeuvre la conscience monologique. L'acte d'enseigner implique une relation à autrui. Dès lors, il suppose une interaction dialogique.

Jürgen Habermas, à la suite d'Austin, a mis en lumière la part d'agir qui est à l'oeuvre dans le langage : c'est l'agir communicationnel. De ce fait, pour Paulo Freire, le dialogue se trouve au coeur de la pratique enseignante. L'interaction dialogique parvient à conjoindre plusieurs dimensions. Le dialogue est une pratique mutuelle : on ne dialogue pas seul, mais avec autrui. Mais en même temps, le dialogue est une pratique qui suppose d'affirmer son individualité : il faut oser faire entendre sa voix. La pratique dialogique implique ainsi une dimension d'insoumission à l'autorité : on ne répond pas à l'autorité, on lui obéit. De même, le dialogue implique de la part de l'enseignant-e une ouverture à l'égalité : on ne dialogue pas avec un subordonné, on lui commande. De fait, le dialogue suppose un double mouvement : l'ouverture au dialogue de la part de l'enseignante et le fait d'oser faire entendre leur voix du côté des apprenants. Comme l'a mis en lumière Jürgen Habermas, le dialogue comporte un projet politique : en effet, la démocratie est indissociable de l'éthique de la discussion.

Le dialogue comporte ainsi une reconnaissance mutuelle de chaque interlocuteur comme personne morale. La capacité de l'être humain à dialoguer le distingue de la machine. En faisant de l'interaction dialogique le coeur de l'activité enseignante, on affirme ainsi que l'enseignement ne peut être réduite à une activité machinale ou dit autrement que des robots ne peuvent pas enseigner. En effet, l'acte d'enseigner ne peut pas être réduit à une formation de compétences techniques, mais l'enseignement contient un projet d'éducation morale. Il ne s'agit pas seulement de former des compétences cognitives techniques, mais de développer une conscience morale.

La tentative de réduction de l'activité d'enseignement à une activité machinale relève d'un processus de réification et donc d'aliénation induit par la domination de la raison instrumentale.

8. Le développement de la conscience critique

La finalité de la pratique dialogique, comme l'explique Paulo Freire, est le développement de la conscience critique. Celle-ci n'est pas réductible à une conscience cognitive technique comme le pensent les tenants du critical thinking. Car développer une conscience critique implique la prise en compte de la conscience morale. En effet, comme on l'a vu en ce qui concerne la soumission à l'autorité, celle-ci se pose lorsqu'il y a conflit entre la conscience morale de l'individu et l'autorité légale. Il ne s'agit pas de considérer que l'on peut former l'esprit critique sans connaissances et sans compétences rationnelles, mais que la formation de l'esprit critique ne se réduit pas à cela, car elle relève d'une capacité au jugement ethico-politique.

La pratique dialogique selon Paulo Freire vise à induire, à travers la relation d'enseignement, un rapport critique aux savoirs qui implique une conscience morale, politique et sociale. En effet, si la pédagogie critique relève de la théorie critique, alors elle ne peut se dispenser de faire abstraction de poser une interrogation sur les conditions de l'émancipation sociale et des discriminations systémiques qui produisent les inégalités sociales structurelles.

De fait, la particularité du jugement critique, c'est qu'il possède la possibilité même d'interroger le cadre qui conduit à poser les questions. Ainsi, le cadre positiviste d'évaluation de la pensée critique peut être interrogé par rapport à ses enjeux socio-politiques. Il n'y a donc pas de limite à priori aux capacités de problématisation de la conscience critique.

9. Le renforcement du pouvoir d'agir

Mais le développement de la conscience critique n'est pas la finalité ultime que propose Paulo Freire à l'éducation. Elle vise également à développer les capacités d'engagement pour la justice sociale des apprenants. C'est en particulier le dramaturge Augusto Boal qui à travers le théâtre de l'Opprimé s'est interrogé sur la manière dont l'éducation pouvait aller au-delà du développement de la conscience critique pour favoriser une capacité à agir pour la justice sociale.

10. L'éthique de l'enseignant-e

Qu'est-ce que dès lors enseigner ? Enseigner ne se limite pas à transférer des connaissances et à entraîner à des habilités techniques. Enseigner implique également une visée éducative morale. Cette visée morale doit être défendue comme une conséquence de la réflexion sur l'histoire du XXe siècle et de la place qui y ont tenu les totalitarismes de masse. La finalité de l'enseignement est indissociable d'une réflexion sur ce qu'est une éducation qui vise à former un-e citoyen-ne dans une démocratie sociale.

L'enseignement de ce fait doit impliquer la constitution d'un rapport critique aux savoirs. En effet, l'histoire du XXe siècle a conduit à interroger la croyance selon laquelle les progrès des sciences et des techniques produisaient nécessairement un progrès moral. Il n'est donc pas suffisant de former à l'esprit scientifique pour assurer le développement d'une conscience morale. Il faut également favoriser chez les élèves une réflexion sur les enjeux sociaux de ces savoirs (Voir par exemple le documentaire : A quoi servent les math ? sur les enjeux sociaux des mathématiques).

La pratique dialogique constitue de Socrate à Freire, celle qui est a été considérée pour des raisons philosophiques, comme la plus à même d'aider à développer cette conscience morale. En effet, les questions ethico-politiques ne font pas l'objet d'un consensus social, mais l'objet de controverses. L'ouverture dialogique constitue une vertu éthique de l'enseignant qui consiste à éviter l'endoctrinement des élèves par la mise en lumière des controverses sociales sur les questions abordées. Ce qui fait que le développement de la conscience critique ne peut pas faire l'objet d'une mesure positiviste, c'est qu'elle porte sur des objets qui ne relèvent pas du domaine des sciences positives : des questions morales et politiques. Or il ne s'avère pas possible de prouver la connexion entre le

développement de compétences techniques mesurables et la capacité à faire preuve de justesse morale.

La pratique dialogique permet de développer des valeurs telles que l'insoumission à l'autorité ou encore la tolérance à la différence. Enfin, une pédagogie émancipatrice pose la question des enjeux sociaux des savoirs en lien avec les questions de justice sociale.

Mais comme le souligne Habermas, l'agir communicationnel n'implique pas uniquement des valeurs cognitives et morales, mais également des valeurs d'authenticité. Ainsi, on attend de celui qui s'engage dans un dialogue avec autrui qu'il fasse preuve de sincérité. Dans le cas de l'enseignant-e, il s'agit d'un principe de congruence (Rogers) : il s'agit de l'adéquation entre ses discours et ses actes.