

Colloque sur la périnatalité Béziers 2014

La socialisation à l'âge de « l'individualisme démocratique »

Michel Tozzi, professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3, didacticien de la philosophie

Introduction

Freud nous dit que l'émergence d'un sujet procède de sa séparation symbolique avec la mère par un tiers, la figure paternelle ou ce qui en tient lieu, « le nom du père » (Lacan). Le surmoi serait le représentant sévère de cette loi symbolique désymbiotisant l'enfant par l'interdit de l'inceste, refoulant ses pulsions. Un psychologue développementaliste comme Henri Wallon affirme dans le même sens que le processus d'individualisation du sujet humain provient d'un processus de sortie d'une indifférenciation première. A l'opposé, un sociologue comme Durkheim pose l'individu, et non l'indifférenciation, comme premier : la socialisation consiste alors selon lui dans l'intériorisation par l'individu, sous la pression de l'éducation familiale et scolaire, des normes et lois sociales nécessaires au vivre ensemble. Le point commun, au-delà de l'opposition (sujet second ou individu premier), est que, dans les deux cas, l'enfant doit s'incorporer la loi. C'est ce processus civilisationnel de socialisation par la loi symbolique (psychanalyse) ou socio-politique (sociologie), qui pourrait être compromis par la montée sociétale actuelle de l'« individualisme démocratique ». L'expression est de l'historien des idées et philosophe Marcel Gauchet, mais on retrouverait des idées analogues chez un philosophe comme Gilles Lipowetsky, ou un sociologue comme Alain Ehrenberg. Je définirai dans un premier point « l'individualisme démocratique ».

Je montrerai dans un second combien celui-ci fait obstacle à un type classique de socialisation.

J'esquisserai enfin quelques questions et pistes pour une reconfiguration du processus de socialisation dans la société contemporaine.

I) Qu'est-ce que l'individualisme démocratique ? Approche historique

Beaucoup lient la naissance de l'individu à l'émergence de la modernité. Mais quand commence-t-elle? On peut insister dans le mouvement des idées sur quelques moments forts :

- *philosophiquement*, avec le *cogito* de Descartes au 17^{ième}, qui se découvre d'abord comme sujet pensant, avant même l'existence de Dieu et des autres; et sur le sentiment de puissance que donne à l'homme le développement de la science et de la technique qui nous rendent « *maîtres et possesseurs de la nature* » (Descartes);

- *économiquement*, avec les penseurs libéraux du 18^{ième}, comme Adam Smith qui voit l'*intérêt* de chaque *particulier* aller naturellement, comme guidé par une main invisible, *dans le sens de l'intérêt général* ; l'avènement historique du capitalisme aurait ainsi consacré l'émergence d'un individu conscient de la particularité de ses intérêts, visant par le *calcul* la rationalité de ses choix afin d'atteindre des objectifs personnels ; alors qu'au contraire, comme l'analyseront plus tard les ethnologues, dans les sociétés holistiques, chacun n'existe pas comme individu séparé, mais s'identifie spontanément à la dimension collective de son clan, à ses ancêtres, au totem.

- *politiquement*, avec l'anarchisme du 19^{ième}, qui affirme dans l'individu et son inaliénable liberté un « *moi unique* » (Stirner), base sur laquelle il faut construire par agrégation

volontaire des communautés fédérées de plus en plus larges : de l'union libre de deux individus dans le couple à des communes collectives ou des entités fédérales.

On tirera à la fin du 19^{ième} et au début du 20^{ième} les conséquences de ces développements scientifiques, économiques, politiques, philosophiques : la technoscience et l'*idéologie positiviste du progrès* scientifique, censées donner à l'homme le bonheur, auront pour corrélat le « désenchantement du monde » (M. Weber), qui fait de l'homme, avec la fin de la transcendance divine, le pivot de sa propre vie (« Dieu est mort » proclamera Nietzsche). Le sujet de l'inconscient de Freud est toujours *singulier* dans son identité, et la démarche clinique s'adresse toujours, en un « colloque singulier », de la part de « quelqu'un qui n'est pas quiconque » (Lacan), à quelqu'un qui ne l'est pas moins.

L'entrée dans la post-modernité entraînera, avec la fin des utopies alternatives (comme le communisme), une crise de la militance syndicale et politique, de la discussion dans l'espace public (Arendt), de la dimension citoyenne, ramenant vers la *jouissance de la vie privée*. Le « déclin de l'institution » (F. Dubet), qui formait l'individu et favorisait son insertion sociale (famille traditionnelle, école, mouvements de jeunesse, mariage, église, syndicats...), la précarisation du marché de l'emploi et la crise de la valeur travail (« Ne pas perdre sa vie à la gagner »), le *mode de vie consumériste* (le dimanche au super marché) et *hédoniste* (le plaisir d'abord et tout de suite), qui prévaut de plus en plus avec la mondialisation, dissolvent de plus en plus, en dehors du cercle des affinités, la texture du lien social et politique, qui se délite. Le sentiment d'être *méprisé* par un *déni de reconnaissance* (A. Honneth) se répand. La *dépression*, maladie de la modernité, consacre la solitude de celui qui se vit comme individu, c'est-à-dire séparé.

La forme contemporaine de l'individualisme, c'est le sentiment psychologique d'être un sujet *différent des autres*, original, unique, qui revendique sa singularité. Ce « souci de soi » (Foucault) lui donne l'impression grisante de la *liberté* d'inventer sa vie (cette « sculpture de soi » comme dit Onfray), avec souvent la méconnaissance des déterminismes psychiques et sociaux qui pèsent à son insu sur ses « choix ». La conséquence (et contrepartie) de cette impression (illusoire?) de liberté, c'est la conscience d'une *responsabilité* personnelle, flatteuse en cas de succès (le self-made man, le footballeur champion, l'élus médiatisé ou le chanteur de la Star Académie) ; mais souvent écrasante, car elle tend à imputer à soi-même les échecs rencontrés, d'où l'*atteinte narcissique à l'estime de soi* (la « fatigue d'être soi » dit Erhenberg).

- Cette conscience d'une singularité unique est alimentée par la *dynamique démocratique*. La démocratie est en effet la « passion de l'égalité » (Tocqueville). Mais dans la visée d'égalisation des conditions, et d'uniformisation consumériste des genres de vie, l'individu éprouve le besoin de se « distinguer » des autres (Bourdieu). La moindre égalisation tend à annuler la conscience de l'unicité, et l'individu cherche alors à creuser la différence. Inversement, dès que sa différence n'est pas à ses yeux prise en compte (en tant que femme, homosexuel, corse, noir...), il dénonce les privilèges et crie à la discrimination : il veut faire accepter comme tel son *identité spécifique*, au nom de la justice.

- D'où cette exigence éthique et juridique d'être pris en compte comme individu, qui a des droits à faire respecter, et luttera le cas échéant pour sa « reconnaissance » (P. Ricoeur, A. Honneth). Cet individu qui vise au maximum de liberté, d'indépendance parce qu'il s'agit de jouir sans entrave, plus d'ailleurs que d'autonomie (parce qu'il faudrait alors se donner une loi à soi-même), trouve en effet en permanence autrui devant lui pour limiter cette liberté (qui revendique au même titre sa liberté maximale). L'autre (pour moi, et pour autrui pour lequel je suis l'autre), devient donc pour moi (et pour chacun), dans la post-modernité, un *coupable potentiel* d'empiétement sur mon désir, dont je suis le *victime potentiel*. L'individualisme entraîne donc chez toute personne un sentiment de victimisation, qui demande réparation et juridicise de plus en plus la société.

II) Pourquoi et en quoi cet individualisme fait obstacle à la socialisation ?

1) La contradiction interne à l'individualisme démocratique selon Marcel Gauchet (Cf. *La démocratie contre elle-même*).

Pour M. Gauchet, il y a une contradiction interne à la démocratie (forme actuelle de **la** politique), entre des droits de l'individu de plus en plus reconnus, et une contrainte sociale nécessaire, constitutive du politique, puisque cet individu fait société (**Le politique**). Le primat moderne des droits revendiqués occulte la nécessité de la contrainte, qui revendique aujourd'hui un balancier en sa faveur (demande de loi sécuritaire).

Seconde antinomie : la société qui reconnaît la *singularité du sujet* est aussi celle de *l'équivalence abstraite des individus*, anonymes et interchangeable, dans l'organisation, notamment économique. D'où la frustration de la reconnaissance subjective. Le respect des DDH ne règle donc pas le statut de la personne dans notre société.

La difficulté pointée ici est celle de pouvoir *penser ensemble individu et société*, c'est-à-dire de *recomposer la société à partir des individus*. Dans la société traditionnelle, dite holiste, la coercition sociale est première, l'incorporation des êtres à la communauté est considérée native. Nul individu, au sens d'individu « détaché », n'est indépendant de l'ensemble dans lequel il s'inscrit. Avec la démocratie, le fondement de la légitimité du pouvoir ne vient plus d'en haut mais d'en bas. C'est la fin d'un pouvoir transcendant, la perspective d'un pouvoir de la société sur elle-même, l'immanence de l'Etat qui a permis un pouvoir reposant sur la participation de tous, avec des droits pour chacun. Ce n'est pas du dedans mais de l'extérieur, par la réappropriation sociale du pouvoir de l'homme sur l'homme qu'a pu apparaître la catégorie d'individu : pas de citoyen libre sans un pouvoir séparé concentrant l'universel social. Dans cette société l'individu se vit comme premier, et pense que la cohésion du corps collectif est dérivé et produite à partir de lui. Le problème est alors : une fois admis qu'il y a d'abord des individus, comment penser leur coexistence ? Comment obtenir, à partir de cette irréductible pluralité d'existences séparées, « une somme collective viable ».

Depuis une trentaine d'années, notre univers mental est marqué, dit Marcel Gauchet, par les « culs de sac » régressifs de la pensée individualiste que l'on pourrait résumer ainsi : « l'individu-souverain-mais-hélas-voué-à-vivre-en-société-d'où-fatale-aliénation », alors que l'individu est de fait historiquement une création récente de la société.. Cette dernière période constitue le « néo-libéralisme ».

« Une société d'individus est une société spécifiquement travaillée par la difficulté à se représenter pratiquement comme société, c.à.d. comme tout susceptible de s'imposer à ses parties ». C'est le triomphe consacré de l'individu depuis les années 60, le confirmant « dans son droit privé d'ignorer la société », au détriment du citoyen mariant obéissance et liberté, et occultant la fonction symbolique de l'Etat, qui ne cesse cependant objectivement de grossir. Comment donc (re)donner corps à une obligation de cohésion devenue infigurable ?

2) L'exemple de l'école

M. Gauchet exemplifie son analyse par les dysfonctionnements de l'école. La tâche aveugle de celle-ci, c'est le *point d'articulation entre droits individuels et contrainte collective*. La contradiction de l'école, c'est qu'une institution holiste fasse la promotion de l'individu, ne tenant plus les deux bouts : « l'individualisation comme but et la socialisation coercitive comme moyen ». On est passé historiquement de la prépondérance holiste à l'individualisme pédagogique, qui nie que l'inscription sociale est condition de la libre possession de soi, et joue l'individu *contre* la société.

Les idées d'*enfance* et d'*individu* sont historiquement corrélatives chez les modernes, à mettre en regard du *sujet de raison*... « L'enfance » est chargée d'une tension constitutive, entre

appropriation sociale de son destin et reconnaissance de son individualité. Notion privative, car « être enfant, c'est ne pas être un individu de plein exercice », un « adulte en réduction », minorité, dépendance et latence constituant une incapacité sociale, excluante et qui justifie par sa vulnérabilité une politique publique de prise en charge pour le former et l'intégrer, dépassant le seul rôle des familles. Notion positive, par l'autonomie subjective en droit et en raison mise au centre du lien social, qui va valoriser l'enfant, « représentant vivant de l'avenir au sein du présent », doué d'une capacité instauratrice assez libre à l'endroit des modèles passés, mythologiquement créateur dans sa spontanéité, disant le vrai du sujet : d'où « l'injection continue de liberté à l'intérieur du système de l'autorité », pourtant nécessaire pour que l'enfant ne nous échappe pas trop...

Cette tension a été longtemps masquée : dans le 1^{er} âge de la pédagogie, il y a harmonie de la différence et de l'autorité, qui va exhausser l'enfant à l'indépendance. Elle a aujourd'hui explosé, avec une place donnée simultanément à sa *dissemblance de nature* et à son *identité de droit*. Jusqu'à l'utopie d'une *République des enfants* parallèle. Mais en fait, la reconnaissance de la singularité de l'enfant va de pair avec la nécessité politique de son emprise. La crise actuelle de la pédagogie provient de ces lignes contradictoires, entre droits de l'individu et pouvoir de l'institution. Avec « l'idéologie démocratique » de *l'élève placé au centre*, est repoussé le contenu normatif imposé (la violence symbolique de classe selon Bourdieu), et l'étroitesse de l'instruction, pour célébrer l'éducation. C'est l'utopie de la société des individus : les constituer entièrement, mais sans jamais les contraindre, pour que tout soit vécu comme tenant à leur initiative (le modèle en est *l'Emile* de Rousseau). Autorité et liberté sont aujourd'hui devenues irréconciliables, au pays des enfants-rois.

De même, l'émergence conceptuelle de *l'adolescence*, à la fin du 19^{ième}, a donné lieu, dans un contexte de scolarisation, à une *sécession culturelle des jeunes*, culture juvénile de la révolte contre la famille et l'autorité. « L'émancipation peut se substituer à la répression pour nourrir le « malaise dans la civilisation ». Laisser libéralement la différence s'exprimer rend problématique le passage dans l'ordre du même, dramatisant l'entrée dans la vie. Comment donc introduire à la vie adulte ?

3) La crise de la tradition et de la transmission

Il y a aujourd'hui une *mutation du temps* : il y a un trouble sur l'identité de la fonction sociale de l'école : elle doit classiquement initier à une tradition (passéisme), mais former désormais à un futur qui n'est pas encore. La culture scolaire classique tenait le bout de l'identification à l'excellence des origines (imitation des exemples et répétition des modèles) et celui de la promotion du sujet de raison (abstraction méthodique) pour l'avenir : « l'autorité du passé comme instrument d'accès à la libre individualité » (159).

La réorientation scientifique du système scolaire au détriment des humanités orienté vers l'avenir, au détriment de la tradition ; et d'autre part le discrédit des formes classiques d'autorité et d'imposition ont ébranlé ce modèle, pour « ouvrir l'école sur la vie ». Dans la brèche de cette révolution culturelle se sont engouffrées les pédagogies de l'épanouissement personnel, avec le culte de l'immédiateté expressive et de l'authenticité subjective, l'investissement dans le présent. Mais il y a tension entre la rigidité de la norme scientifique et la diversité des opinions subjectives. La première est devenu le critère d'excellence par maîtrise de l'abstraction formelle, les disciplines littéraires donnant prise au subjectivisme s'enfonçant dans l'incertitude, et rendant aléatoire la pédagogie de l'individu-roi. La culture classique, qui postulait la fécondité des origines, la priorité de la règle, l'intangibilité des canons, mais n'explicitait guère ce qu'elle enseignait, est délégitimée. Aujourd'hui, « le vif de l'invention culturelle passe par la déconstruction de la tradition » (165). Il faut donc réinventer « les conditions et moyens de la transmission ». La tradition n'est ni une ombre tutélaire ni un héritage maudit, mais « le lest énigmatique d'une identité que nous cherchons

et construisons au travers du devenir » (166). Comment « se reconnaître comme un héritier quand on pense qu'on fait l'histoire ? ». Qu'est-ce qu'un passé qui n'a plus d'autorité ? Apprendre, c'est toujours « se saisir de ce qui vous préexiste ». Mais il faut davantage expliciter. « La fin d'une époque n'est pas la fin du monde » (167). Il faut « ouvrir la liberté de l'avenir à l'homme de mémoire ».

« Former des individus » est contradictoire : comment « nouer ce compromis entre l'ordre des individus et la loi de la société des individus sans lequel il n'est pas d'éducation concevable ? » (169). A l'école a triomphé pédagogiquement et la reconnaissance de la singularité de chaque élève en tant qu'enfant ou adolescent, au détriment de l'autorité pourtant nécessaire du maître et du savoir ; et l'idée de l'autoappropriation du savoir, alors qu'il faut un tiers enseignant médiateur, et l'extériorité reconnue d'un savoir qui nous antécède. Le malaise scolaire vient de la nécessité de ce refoulé qui revient en force.

4) La personnalité contemporaine

Dans une perspective socio-politique, M. Gauchet distingue trois âges de la personnalité.

1) La *personnalité traditionnelle*, caractérisée par l'incorporation des normes collectives, qui s'effectue lors de cérémonies d'initiation. Il y assignation d'une place, d'un rang, d'un statut. C'est une « personnalité à honte », vivant dans des sociétés de *l'honneur*. L'absence d'indépendance sociale produit une grande indépendance psychique

2) La *personnalité moderne*, ou individu bourgeois, est construite sous le signe du compromis entre la prééminence du collectif de fait et la reconnaissance de la liberté de choix en droit. L'intériorisation des normes sociales crée la *responsabilité* et le *sens du devoir*. En conséquence ; s'y élabore du *surmoi* et de la *culpabilité*. La citoyenneté s'y exprime comme sommet de « l'appropriation du collectif »

On peut noter une figure de transition, qui à la fois se pilote du dedans par sa libre interprétation de la norme intériorisée et est dominée par le souci d'être comme les autres à cause de l'érosion de l'identification au collectif

3) La *personnalité contemporaine* qui a vu s'effacer la conscience d'appartenance à une société, individu déconnecté de l'ensemble qui cherche donc des moyens artificiels de connexion. Déconnecté, l'individu ignore la culpabilité et la honte. En quête de connexion, il est *obsédé par le regard des autres*.

Avec l'émergence de ce nouveau type de personnalité, sont apparues de nouvelles formes de pathologies, alors que des formes anciennes sont en régression :

- Troubles de l'identité, pathologies du vide intérieur liées à un certain rapport au temps qui veut du renouvellement perpétuel : souci du look. Elles viennent de la difficulté à s'identifier, dans la mesure où des modèles, des idéaux ne sont plus proposés socialement. Une société où l'on est spectateur ne permet pas l'implication dans les situations observées.

- Troubles du rapport à l'autre qui évoluent entre deux pôles : l'angoisse d'avoir perdu les autres et la peur de la solitude ; la peur des autres que l'on recherche pourtant

- Troubles de l'agir : les actes de rupture occupent la place qu'occupaient les actes d'expression ; ils visent à transgresser la ressemblance = produire de la dissemblance. Ils expriment une fuite de soi non pas à la rencontre de l'autre de soi mais vers l'autre que soi.

Cette théorie de G. sur la personnalité et ses pathologies est de nature *socio-historique*, et non psychologique/psychanalytique. La personnalité a un âge, qui n'est pas celui de l'individu, mais de sa détermination historique. En ce sens c'est un concept abstrait, ne renvoyant pas à tel individu concret, mais à un « air de famille » historique. La personnalité est ici une réalité historique, un construit historique dans une société donnée, et parallèlement dans l'histoire des idées un concept historiquement situé : on peut donc faire l'histoire de la personnalité comme réalité psycho-historique, et comme concept intellectuel dans l'histoire des idées.

Il s'oppose en ceci à toute idée *essentialiste* de la personnalité, qui renverrait à une *nature humaine*, dont on peut se demander si elle n'habite pas le positivisme de Freud. Pour celui-ci, il y a bien une histoire de l'individu, qui débouche sur des types différents de personnalité (névrose, psychose, perversion), mais il fait peu référence à l'histoire sociale, à la relation entre la personnalité et son milieu social historiquement situé. Alors que le milieu de la bourgeoisie viennoise est certainement déterminant pour l'élaboration de sa théorie de l'hystérie. C'est ce qui autorise G. à penser que la théorie psychanalytique, correspondant à un moment historique, doit être repensée dans la période contemporaine, un siècle après.

De la même façon qu'il dessine trois âges, dans la continuité de Foucault (« Histoire de la folie »), il propose une typologie des maladies contemporaines qui viennent d'émerger. La maladie mentale est bien un construit historique, et non un dérangement structurel de la nature humaine...

III) Quelles voies aujourd'hui pour socialiser ? Comment reconfigurer aujourd'hui la socialisation dans une « société des individus » (M. Gauchet) ?

La question de la socialisation à l'ère de « l'individualisme démocratique » est donc la suivante : quand l'individu se pense premier, malgré et contre la société ; quand il pense s'épanouir indépendamment des autres et malgré eux, voire contre eux ; quand il revendique des droits, ses droits, avec une conscience affaiblie de ses devoirs ; quand il exige sa propre reconnaissance sans forcément reconnaître les autres ; quand il met en avant d'abord sa liberté vis-à-vis des autres, et se méfie de leur liberté à eux comme d'une menace ; quand il les perçoit comme une atteinte potentielle à sa sécurité ; quand il met en question l'autorité, la tradition et la transmission : quel type de socialisation cet individu peut-il produire pour ses enfants ou ses élèves ?

Et par contrepoint, quel type de socialisation des individus et de resocialisation de la société l'éducation peut-elle promouvoir dans un tel contexte ? Telle est la question, tels sont le pari et le défi. Comment, sans céder sur la reconnaissance du sujet et de ses droits, acquis démocratiquement historiquement déterminant, articuler, réarticuler l'individu sur le collectif, étayer le noyau éthique d'un rapport ouvert à l'altérité, et le noyau politique de la cohésion du vivre ensemble ? Comment maintenir dans la famille la vertu de la séparation qui fait advenir le sujet et le prépare à un vivre ensemble plus élargi, et d'abord à l'école ? Et comment à l'école, tout en reconnaissant l'enfant ou l'adolescent derrière l'élève, lui faire construire et reconnaître la nécessité d'une loi commune qui émancipe au lieu d'opprimer ? Et d'un savoir qui fait grandir au lieu d'écraser ?

L'autorité du maître semble aujourd'hui mise en question, la loi et le règlement sont souvent transgressés, ses représentants se sentent mal reconnus, parfois méprisés, les incivilités scolaires se multiplient : comment réagir ?

Il serait illusoire de croire que l'on peut revenir en arrière, restaurer le mode traditionnel de l'autorité. La « pensée 68 », qui s'est construite dans un élan libertaire de révolte contre les formes de domination sexuelle, économique, institutionnelle, étatique, même si elle a dans ses excès de dénonciation (« il est interdit d'interdire »), sous-estimé le caractère structurant de la loi pour se construire en tant que sujet et faire tenir ensemble un groupe, a modifié en profondeur les mentalités. Il sera difficile de revenir par exemple sur la critique du machisme de l'homme ou de l'autoritarisme passé du père et du maître, peu compatibles avec l'idéal démocratique de la modernité. Il n'est pas sociologiquement crédible de penser que, sortis d'un processus de socialisation primaire dont le modèle libéral s'est peu à peu diffusé dans les familles des classes moyennes, aujourd'hui majoritaires, les jeunes pourraient accepter un

modèle de socialisation scolaire plus rigoureux, ne faisant aucune place à la discussion et la négociation.

Il vaut mieux penser la problématique en terme de *recomposition de l'autorité éducative* plutôt que de décadence, pour échapper à une idéologie conservatrice sécuritaire qui n'aurait que peu de prise sur la réalité, mais serait grosse de danger pour les libertés et les droits de l'enfant.

Il nous faut penser le concept et la pratique d'une « *autorité participative, voire coopérative* », qui discute et négocie dans un cadre en partie coélaboré, en partie non négociable. Cela suppose :

- de bien délimiter le non négociable éducatif, celui dont on explique la source et le fondement pour qu'il soit connu et compris, mais qui n'est pas soumis à décision commune, et auquel le maître lui-même est l'obligé : au niveau de la civilité, l'interdiction de la violence physique ou de la blessure verbale dans une communauté éducative comme modes de relation entre élèves et avec les adultes, qui tire éthiquement son sens du respect des droits de l'homme et de la personne ; au niveau de la légalité et de la citoyenneté, le respect du règlement actuel de l'établissement et des lois du pays (normes juridico-politiques), quitte à discuter de leur légitimité pour agir en vue de leur évolution ; au niveau du rapport au savoir, le contenu des programmes, la vérité des connaissances dispensées, parce qu'elles sont, même provisoirement, validées rationnellement par la communauté scientifique.

- de cerner ce qui peut être, c'est affaire de pédagogie dans le champ d'autonomie du maître, de l'ordre de la discussion et de la négociation, de l'explicitement contractuel au sein de la classe ou de l'équipe éducative : les règles de vie de classe, tant qu'elles ne contredisent pas le règlement de l'établissement ou de la loi ; l'organisation du travail individuel et collectif ; le règlement de l'école par le biais des délégués. Le débat peut être en classe ou dans la vie scolaire une modalité psychosociologique de régulation des conflits, ou d'échanges démocratiques pour éclairer des décisions collectives, ou d'appropriation intellectuelles de connaissances et de compétences disciplinaires ou transversales (« conflit socio-cognitif »), avec des règles précises et différenciées selon les objectifs et les domaines.

L'autorité participative vise à sa reconnaissance comme accompagnement nécessaire pour grandir. Elle « propimpose » des valeurs, amène à les co-construire par l'expérience et la discussion, cherche une adhésion à la fois sensible et rationnelle à leur légitimité, fondant une culture commune à la fois instruite et démocratique.

A) Développer les pédagogies coopératives

La pédagogie coopérative mise en avant par le courant de l'Education nouvelle et des méthodes actives au XX siècle, par exemple celle de C. Freinet ou des mouvements pédagogiques, apparaissait subversive dans une société à dominante patriarcale, car elle semblait mettre en question le pouvoir vertical et le savoir du maître. Elle est aujourd'hui en phase avec la période, scientifiquement avec les théories socio constructivistes de l'apprentissage, politiquement avec les exigences démocratiques de notre société.

La *pédagogie institutionnelle* nous semble particulièrement adaptée au nouveau contexte, car elle articule en même temps :

- la responsabilisation et l'autonomisation des élèves, génératrices de démocratie participative, par des pratiques actives dans les tâches, déléguées dans des fonctions et coopératives dans l'esprit ;
- le souci d'un cadre structurant et structuré, qui prend en compte la nécessité psychanalytique et politique de la loi face à la toute-puissance du désir et à la velléité individualiste des libertés, par la mise en place d'« institutions » régulatrices des conflits, décisionnelles sur la

vie de classe et l'organisation des apprentissages, comme le conseil, les ceintures de comportement, le « quoi de neuf ? » etc.

B) Lier étroitement chez l'élève un rapport exigeant, confiant et non dogmatique au savoir, avec un rapport constructif, coopératif à la loi

Dans l'école traditionnelle depuis Condorcet puis la troisième République, l'autorité du maître et l'autorité du savoir se confortaient mutuellement. La première tenait en grande partie son pouvoir éducatif, délégué par l'institution, du savoir acquis en formation pour transmettre inter générationnellement le patrimoine de l'humanité. Le savoir en effet « faisait autorité », depuis que la raison apparaissait comme productrice de connaissances, au sein d'une communauté scientifique qui ne faisait plus de la transcendance une vérité incontestable, mais demandait l'administration rationnelle de la preuve en la soumettant à débat. Et le maître tenait son autorité en grande partie de celle d'un savoir que le positivisme présentait comme évacuant les croyances, dans un progrès indéfini, linéaire et cumulatif.

Mais avec l'épistémologie du XX^e siècle, qui a désabsolusé la connaissance scientifique (sans la rendre pour autant arbitraire), la prolifération des sources d'information hors l'école, la résistance de certaines croyances à la science (ex : la théorie évolutionniste), le relativisme démocratique où la légitimité d'une opinion prend racine dans sa simple expression et amène à confondre croire et savoir, l'autorité du savoir du maître ne suffit plus aujourd'hui pour que ce savoir soit respecté.

Celui-ci n'est respecté par l'élève comme savoir scientifique, c'est-à-dire comme forme rationnelle et universalisante de rapport à la vérité, que s'il est reconnu comme tel, et non considéré comme un point de vue parmi d'autres. Il est respectable et désirable surtout *s'il prend sens*, c'est-à-dire :

1) s'il répond à des *questions que je me pose*, au lieu de répondre à des questions que je ne me suis pas posé, mais dont il faut que je mémorise le résultat (A quoi ça sert alors, sinon à passer dans la classe supérieure et réussir des examens ?). Le rapport signifiant au savoir, c'est qu'il tente de répondre à des questions. C'est la *dimension anthropologique des savoirs* qui doit être restaurée à l'école : les réponses rationnelles que l'humanité se forge progressivement par rapport aux problèmes pratiques qu'elle rencontre et aux questions théoriques qu'elle se pose. S'épanouir dans et par l'intelligence...

2) si j'engramme personnellement le pouvoir du savoir sur moi et le pouvoir d'intelligibilité et d'action qu'il me donne, *si j'éprouve sa consistance rationnelle* par une démarche d'appropriation, au lieu de croire le maître sur parole : élaborer des hypothèses par rapport à une énigme, les confronter, observer, analyser, expérimenter...

Au fond les élèves revendiquent une exigence : que le savoir fasse sens pour eux, qu'on leur montre son intérêt pratique et théorique, non par des discours, mais des situations, des démarches. *La perte de sens du rapport au savoir mène à l'incivilité scolaire*. Pour une bonne part, et souvent sous-estimée, on transgresse la paix scolaire si ce que promet l'école, un rapport désirable au savoir, n'est pas tenu. Une partie du respect de la loi repose sur la refondation du rapport scolaire au savoir. Il faut donc étroitement articuler chez l'élève rapport au savoir et rapport à la loi.

C) Promouvoir la discussion comme axe pédagogique et didactique fort du processus enseignement-apprentissage

C'est cette articulation que nous semble particulièrement travailler le développement actuel des pratiques de discussion en classe, dès lors qu'elles sont pédagogiquement réfléchies ou didactiquement informées :

1) La « discussion scolaire », comme interaction sociale verbale rapprochée entre pairs organisée et/ou animée par le maître, implique en effet une « *éthique communicationnelle* » (Habermas). Qu'il s'agisse en classe d'un « conseil coopératif » de régulation et/ou de prises de décisions, d'un débat scientifique en mathématiques ou sciences expérimentales (type « la main à la patte » de Charpak), d'un débat sur des questions « socialement vives » en sciences économiques et sociales ou en éducation civique, d'un débat d'interprétation en littérature ou argumentatif en français, d'une discussion à visée philosophique..., il s'agit d'une modalité du vivre ensemble scolaire dans l'interaction.

Ce rapport suppose des comportements civils, des « *compétences sociales* », finalisés par des valeurs démocratiques et éthiques : droit d'expression et pluralité des opinions, attendre son tour pour parler, respecter le distributeur de parole et les règles pour échanger, écouter la parole d'autrui sans le couper ou se moquer, admettre sa différence...L'acceptation du pouvoir de l'animateur, des règles du débat, des personnes des discutants sont d'une part des objectifs pédagogiques, porteurs de civilité scolaire et sociale, de *citoyenneté politique*, puisque le débat est historiquement et structurellement constitutif de la démocratie, vécue ici en acte, et non comme une injonction moralisante ou un contenu de savoir historique ou civique ; et d'autre part comme des outils et des supports pédagogiques, en tant que ces habitus scolaires sont dans le groupe-classe une base de relation favorisant des apprentissages cognitifs.

2) La psychologie sociale et les travaux des didactiques ont désormais mis en évidence l'intérêt du « conflit socio cognitif » pour les apprentissages disciplinaires. La discussion est une modalité didactique propice à ces conflits, et intellectuellement constructif dès lors que le celui-ci ne dérive pas socio affectivement (voir le point précédent), se centre sur un objectif et un objet de travail partagés par le groupe, et met en œuvre des démarches et processus de pensée spécifiques. Il s'agit d'instaurer une « communauté de recherche » (Pierce, Dewey, Lipman), où l'on part d'une question ou d'un problème que l'on va collectivement approfondir par la réflexion.

Par exemple, dans une discussion à visée philosophique, à partir d'une question existentielle dont se saisit la classe, partie d'un élève ou du maître, suscitée par exemple après une lecture, chacun va pouvoir exprimer sa pensée en la confrontant aux autres, mais avec des exigences intellectuelles de conceptualisation de notions, de distinctions conceptuelles, de problématisation d'évidences ou de questions, d'argumentation rationnelles de thèses ou d'objections, dans un esprit de recherche et non d'affrontement.