
Liberté, éducation et pouvoir. Lecture non- directive à partir des travaux de Daniel Hameline

*Freedom, education and power. Non directive reading from the work of Daniel
Hameline*

Émilie Osmont



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5754>

DOI : 10.4000/ree.5754

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Émilie Osmont, « Liberté, éducation et pouvoir. Lecture non-directive à partir des travaux de Daniel Hameline », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 12 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5754> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5754>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Liberté, éducation et pouvoir. Lecture non-directive à partir des travaux de Daniel Hameline

Émilie Osmont¹

Résumé

L'humanisme de la Renaissance a ordonné l'éducation à la liberté et, classiquement, la philosophie rattache le concept de liberté à l'idée de communauté politique, dont le pouvoir est l'un des attributs. Mais dès lors que l'on veut penser le rapport entre la liberté, l'éducation et le pouvoir en termes pédagogiques, on se heurte aux exigences de la praxis : il ne suffit plus de penser, il s'agit aussi de faire. Concrètement. Et de le raconter. En cela, l'expérience non-directive de Daniel Hameline et les ouvrages qu'il en a tirés avec Marie-Joëlle Dardelin font figure d'exemple à une époque traversée autant par les mouvements sociaux contestataires, y compris vis-à-vis de l'École, que par les théorisations sur les rapports de force à l'œuvre dans le système d'enseignement français. Cet article posera d'abord la fonction enseignante non-directive en miroir avec la fonction traditionnelle, mettant ainsi en évidence l'asymétrie d'une relation aux prises avec une commande institutionnelle. Bien que ce n'ait pas été son intention première, la non-directivité se présente alors comme une remise en cause de l'ordre politique établi en privilégiant les conditions de l'instituant au détriment de l'institué. Mais la valorisation de l'acteur a ses limites, celles-là mêmes qui font le jeu scolaire, et l'affranchissement de l'élève ne peut se penser sans sa domestication. Entre libéralisation du système et déscolarisation massive, Daniel Hameline choisira la « voie du milieu », celle d'une éducation au nom de l'armement critique.

Si la philosophie pratique postule un lien entre la liberté et la communauté politique, ce lien, dès lors qu'on le soumet à la question pédagogique, devient problématique. Il faut rappeler, avec Philippe Meirieu, que la pédagogie est en premier lieu une « réflexion sur des actes éducatifs spécifiques » (1997, p.31), et en cela elle ne peut que se heurter aux tentatives d'universalisation de toute théorie, y compris philosophique. Car la pédagogie est d'abord une contextualisation qui ne peut se satisfaire du seul discours philosophique. Et si la philosophie pratique s'occupe bien des *praxis*, dépassant par là la tradition métaphysique, la question du lien entre la liberté et l'éducation du point de vue d'une pédagogie justement ancrée dans la pratique, se pose avec d'autant plus d'acuité que derrière la *polis* se cache un pouvoir politique qui se joue de l'ensemble de la population scolaire. On est alors renvoyé à une aporie majeure en éducation : celle de la domestication et de l'affranchissement. C'est précisément ce paradoxe, bien qu'à la consonance quelque peu racoleuse, que nous souhaitons étudier d'un point de vue d'abord enseignant puisque si, en effet, c'est bien l'enfant que l'on veut domestiquer en même temps qu'affranchir au nom de sa liberté tant présente – héritage manifeste de l'Éducation nouvelle –, qu'en devenir, on ne saurait pour autant oublier l'enseignant, lui même domestique de l'État. Cette fonction enseignante sera ici analysée au prisme de la non-directivité. Le rapport entre politique et pédagogique sera alors examiné pour dégager les fonctions à la fois d'agent et d'acteur au sein de l'institution scolaire et ainsi mettre en évidence le devoir d'armement critique tel que proposé par Daniel Hameline. Ce dernier, en effet, avant d'être le philosophe et historien de l'éducation que l'on connaît aujourd'hui, fut bien d'abord un pédagogue au sens strict du terme, c'est-à-dire un homme de terrain aux prises avec les manières de faire scolaires.

¹ Chercheur associé, Centre Interdisciplinaire de recherches sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences (CIVIIC), Université de Rouen.

1. La fonction enseignante entre *profiteur* et *confiteur*

Fondée à la fois sur une lecture chrétienne et personaliste de l'Homme et sur la psychologie sociale, la non-directivité est, pour Daniel Hameline, l'expression du rejet de la dimension professante de l'enseignant, le *profiteur*, au profit d'une dimension confessante du savoir, le *confiteur*. Il y a là refus d'assumer la profession du savoir, le professeur étant « *au nom de la collectivité, [comme] l'instituteur de ce qu'il convient que l'on sache* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.33). Et parce que le professeur a bien conscience de son rôle d'homme savant, « *la distinction hiérarchique entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas est là, menaçante. La "profession" de la vérité revêt la forme d'un pouvoir social par revendication de compétence, bientôt exclusive* » (*ibid.*). D'où « *la "professionnalisation" du "professeur" : détenir et faire circuler les vérités, il y a un métier pour ça* » (*ibid.*). Au contraire, le *confiteur* place l'enseignant dans une fonction avant tout personnelle. Celui qui témoigne de ce qu'il sait le fait en son nom, en tant qu'individu, et non parce que la collectivité lui reconnaît la détention d'un savoir et l'emploie pour le diffuser. Le *confiteur* est dans la même position que tous les autres. Il se place dans l'universalité des connaissances et des expériences. Il est homme au milieu des hommes. « *Le préfixe con- évoque le partage, la nécessaire interlocution, alors que pro- connote la position en avant, en dessus, la nécessaire distance du Hérault au peuple qu'il informe* » (*ibid.*). Ainsi, s'il y a bien négativité de la présence de l'enseignant dans la non-directivité, il n'y a pas pour autant négation de la présence de l'adulte qui sait, et l'enseignant non-directif se pose alors en témoin des savoirs.

2. Éducation et politique : réflexions sur l'essence du pouvoir

« *Le politique totalise le pédagogique, et non l'inverse* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.17) : l'École est politique et toute tentative de résolution de ses dilemmes pédagogiques finit toujours par être politique. La raison principale, selon Daniel Hameline, tient à l'« *isomorphisme entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe dans la société* » (p.58). Dès lors, questionner les jeux de pouvoir au sein de l'école revient à questionner les jeux de pouvoir au sein de la société puisque le politique demeure au-dessus de tout et conditionne ce qui se passe à l'intérieur de l'école. L'urgence, à l'heure de la première expérience non-directive de Daniel Hameline, tenait à l'agonie de l'éducation scolaire aux prises, entre autres, avec la massification scolaire de l'adolescence. On était alors en 1962, mais l'avant-propos de *La liberté d'apprendre* reste d'actualité, pourtant : « *qu'est-ce que le métier d'instruire aujourd'hui ? La pédagogie reçue nous offrait bien un modèle. Et tout aussitôt les sciences humaines nous signifiaient sa péremption* » (1967, p.10), et plus loin d'ajouter : « *l'urgence n'est pas aux gémissements mais à l'organisation et au déchiffrement* » (p.11). La non-directivité a été l'une de ces tentatives : favoriser les conditions de l'autonomie des élèves *hic et nunc* en résolvant d'abord l'inégalité de la relation maître-élève tout en exerçant bien pourtant une tutelle. Mais il y a là un paradoxe fort : il y a bien tutelle, voire tutelle renforcée puisqu'il ne s'agit plus d'une simple prestation didactique mais de l'« *imposition "existentielle" d'une expérience socio-affective non demandée* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.153). Pis encore, le non-directiviste, renonçant à sa fonction professante, pourrait être tenté de se faire magicien et accomplirait des miracles avec l'esprit de ses élèves, fondant désormais son autorité non plus sur sa profession de celui qui sait mais sur une mystagogie dont l'élève sera bien incapable de saisir les tenants et aboutissants (Snyders, 1975). La faute des pédagogues ? Non, estime Daniel Hameline, plutôt la faute du système qui refuse de conférer une légitimité aux non-directifs, les accusant de démagogie et empêchant la mise en place de conditions suffisamment bonnes pour que la non-directivité *fasse aimer* ce qui se passe dans la classe. Il n'est pas concevable, du point de vue institutionnel, de « faire aimer » : l'École est un lieu de Savoir, pas un lieu d'affect. Parce qu'elle se refuse à reconnaître les investissements psychoaffectifs de l'élève, elle limite l'activité de l'enseignant à un contrat didactique.

L'entrée en politique de Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin se fait sous le couvert de Mounier, dont l'invocation permet de donner une portée politique au désenchantement rogerien vécu par les deux auteurs. Aussi, lorsque Daniel Hameline se penche sur la question du pouvoir et de l'autorité, c'est toujours en référence à la théorie personnaliste qui l'a influencé dès ses débuts. Ce qui interroge ici par rapport au pouvoir de l'enseignant, c'est ce qui se passe pour la personne sur laquelle il s'exerce. Et, si la méthode non-directive touche à l'autogestion sur un mode démocratique, c'est justement parce qu'il y a quelque chose qui ne va pas avec ce pouvoir. De cela, Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin n'étaient, de leur propre aveu, que peu conscients au moment même du déroulement de leurs expériences respectives. Cette prise de conscience se fait, sans grande surprise, par d'heureuses lectures, en l'occurrence la découverte de *La pédagogie institutionnelle* de Lobrot. Ce qui est en jeu, ici, ne sont pas tant ces conditions de surgissement de l'humain et la dimension relationnelle que d'abord l'aspect politique de l'abolition de la fonction enseignante traditionnelle. Daniel Hameline accède alors à ce qu'il n'avait que pressenti jusque-là : la dimension politique d'une pédagogie de l'autogestion. Elle passe nécessairement par une abolition de la gestion ; on doit en arriver à une vacance du pouvoir de l'enseignant au profit du groupe. Mais l'enjeu devient alors politique car l'enseignant est d'abord institué comme détenteur de savoir et de pouvoir. C'est l'institution scolaire, organe de l'État politique, qui lui confère ce droit d'enseigner, d'être un enseignant, de dispenser des savoirs et d'exercer une autorité sur ses élèves. Partant de là, se désolidariser, dans la classe, de sa fonction traditionnelle, c'est, aussi, se désolidariser de l'Institution qui est pourtant la seule qui puisse légitimer la place de l'enseignant dans la classe et le pouvoir qu'il y exerce.

Il y a là une ambivalence quasi existentielle : l'enseignant doit refuser d'être l'instrument du pouvoir que l'Institution lui confère, alors même qu'il en est, dans la classe, le représentant. Et il doit, en plus, organiser les conditions d'émergence d'un nouveau pouvoir au sein de cette même classe, tout en sachant que ce pouvoir ne répondra pas à la commande institutionnelle... « *Voici le professeur enfermé dans le cercle vicieux de la bureaucratie* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.53). Mais Hameline se démarque de Lobrot dès qu'il s'agit d'explicitier cette question du pouvoir au sein même de la classe et fait intervenir la notion d'autorité. Ce n'est que dans la mesure où « *il s'arme pacifiquement d'un projet pédagogique (à condition de définir ce dernier par le refus d'un pédagogisme) et non parce qu'il est armé par le pouvoir des instruments d'une répression possible, que l'enseignant peut faire autorité, c'est-à-dire "autoriser" au sens de "rendre auteur" et non au sens d'accorder d'arbitraires permissions* » (p.54).

« *La pédagogie est inconciliable avec le pouvoir, quelle que soit sa forme* » (p.56). Aussi Daniel Hameline estime-t-il préférable d'abandonner l'idée de pouvoir, même démocratique, fut-il étymologiquement la « force du peuple ». En effet ne pourrait-on pas considérer que « *la démocratie, gouvernement du Peuple, n'est qu'une "cratie" parmi les autres, et peut-être la pire, celle du nombre, un absolutisme, celui de la majorité* » (*ibid.*). On pourrait plutôt y substituer l'anarchie sur le modèle d'une « *République fédérative* », « *équilibre vivant d'autorité non-coercitive et de liberté* » (p.56-57). Il s'agit donc pour le pédagogue de l'autogestion d'exercer « *une fonction de vigilance antibureaucratique, "optimisant" les tendances "instituant" par rapport aux tendances "instituées"* » (p.57). Il y aura donc bel et bien présence de l'enseignant, même si nous sommes désormais quelque part dans l'absence pure et simple de pouvoir. Le pouvoir de l'État n'a pas sa place dans la classe, le pouvoir qui organise et qui fonde la société n'a pas de raison d'être au milieu des élèves. Seule l'anarchie est pédagogiquement porteuse d'avenir, car « *l'enseignement, dans la nation, n'est pas le serviteur des plans d'investissement et d'équipement en matériel humain mais le régulateur de l'utopie* » (p.57).

Écrite en 1967 par Daniel Hameline, cette étude de Lobrot sera suivie d'un article de Marie-Joëlle Dardelin, intitulé « *Considérations sur le pouvoir* », publié après Mai 68 dans la revue *Études* et également inséré dans *La liberté d'apprendre, Situation II*. On retrouve dans ce texte la double évocation étymologique (*auctor* et *augere*) du concept d'autorité : « *l'autorité s'exerce en autorisant, en rendant chacun auteur de son acte* » (p.60), et d'ajouter : « *la responsabilité du "chef" est de rendre les autres responsables* » (*ibid.*), de les rendre autonomes, en somme. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de se positionner en tant que responsable du groupe d'élèves, car « *vouloir répondre seul de la totalité du groupe, n'est-ce pas se substituer à lui ?* » (p.61). Au

contraire, dans la situation non-directive, la responsabilité enseignante ne sera rien de plus que de donner au groupe ses propres responsabilités d'existence. L'enseignant ne sera alors plus qu'un médiateur au service du groupe. Celui qui possède l'autorité n'est pas un chef, mais un intermédiaire dont le rôle est d'exercer « *une fonction de libération des puissances individuelles et des ressources éparses dans le groupe et [...] une fonction d'élucidation permettant l'acceptation par les individus de leurs possibilités et de leurs limites* » (p.62-63). L'autorité instituante vise à contrecarrer le pouvoir institué, et la fonction médiatrice de l'enseignant, telle que la pédagogie institutionnelle la met en lumière, devient fondatrice du rapport entre les élèves et le maître. Le pouvoir n'est alors plus que « *la limite imposée à l'individu ou au groupe par la seule règle contre laquelle "on ne peut rien" : l'oppression du réel. [...] Il n'est, en son fondement, que l'expression des besoins élémentaires et irrépressifs de la vie : faim ou soif, sommeil ou action* » (*ibid.*). Il n'est que « *la traduction des besoins impératifs de ce groupe déterminé, il est aussi la présence des autres groupes susceptibles d'entrer en communication avec lui, présence de la société globale dans laquelle il s'insère* » (*ibid.*). La contestation de la société avec tout ce qu'elle comporte de politique ne peut se faire qu'au nom de cette société même et de l'insertion du groupe contestataire dans cette société. D'où le paradoxe.

Il est d'usage que le pouvoir s'allie à l'autorité. C'est même, selon Arendt (1972), le propre des communautés organisées que de donner au pouvoir institué le masque de l'autorité. Mais, souligne Marie-Joëlle Dardelin, « *lorsque le pouvoir a absorbé la fonction d'autorité, il se manifeste par des intermédiaires hiérarchiques et non plus médiateurs* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.63) et nous en revenons à l'école bureaucratique fondée sur la verticalité du pouvoir : « *la hiérarchie, c'est le commandement sacré qui vient d'au-dessus et qui transmet les ordres, sans que l'expression ne remonte, de la base au sommet, autrement que par l'octroi d'une consultation, décidée ou accordée d'en haut* » (*ibid.*). La hiérarchie se lit ici comme un moyen d'asservissement.

Il y a bien quelque chose de politique dans le fait d'enseigner. La classe est bien encore « *le lieu de l'expérience humaine, c'est-à-dire sociale, c'est-à-dire politique [...] : est "politique" toute démarche dont le déroulement dans l'actuel implique un rapport, implicite ou explicite, à la société et une prise de position, implicite ou explicite, à son égard* » (p.66). Il est vain et dangereux de prétendre se passer de politique dès lors que l'on se veut non-directif. L'apolitisme de l'enseignant, fut-il non-directif, n'est qu'illusion, d'abord parce qu'aussi non-directif soit-il, il n'en demeure pas moins, quoiqu'il en dise ou pense, que la relation éducative n'est pas que thérapeutique, ou didactique, mais aussi partie prenante d'un certain appareil social. En tant qu'il est avant tout agent de l'État, il en reste un représentant, et s'il est aujourd'hui face ou au milieu de ses élèves, ce n'est d'abord que parce qu'un pouvoir social l'y a autorisé (ou ne l'a pas encore empêché).

3. Fonction d'acteur et fonction d'agent : le jeu scolaire, entre domestication et affranchissement

On ne saurait ignorer ce dont l'enseignant est joué pour analyser, en dernier recours, à la fois ce dont il joue l'élève et ce qui le conduit à revoir les termes même de sa fonction enseignante. Ce qui est susceptible de limiter la liberté est paradoxalement inséparable des conditions de vie de chacun. L'École n'échappe pas à cette limitation, alors même qu'elle porte un vœu d'affranchissement de ceux qu'elle accueille. Son idéologie est encore humaniste et vise toujours à élever l'enfant jusqu'à cette liberté qui constitue le propre du caractère humain depuis la Renaissance. La confrontation au savoir est bien son moyen – idéaliste – de libération. L'air est maintenant bien connu. L'émancipation de l'Homme, son autonomie au sens le plus moral, est l'exercice d'une raison critique qui se forme par l'éducation.

Mais, inévitablement, l'insertion dans un système sociopolitique réclame aussi une entreprise de domestication, même Daniel Hameline n'est pas passé outre l'impératif du baccalauréat pour les

élèves de son expérience non-directive. L'École, institution scolaire, se place à l'interface entre la domestication et l'affranchissement et, de fait, il en va de même pour tous ceux qui animent cette École, les élèves, bien sûr, mais également et peut-être surtout les enseignants.

Deux fonctions antagonistes régissent l'« être-enseignant ». La première atteste du « *bien-fondé de l'organisation sociale et contribue à la reproduire* » (Hameline, 1977, p.33). C'est, autrement dit, la fonction de domestication de l'école, celle qui vise à insérer l'enfant dans un tout social et à une place plus ou moins assignée. On est ici pleinement dans la dimension reproductrice du système scolaire. La seconde fonction est contestante, c'est l'essence de l'École dans sa dimension humaniste qui « *donne lieu à des projets d'émancipation, de déniement, d'expression libre* » (*ibid.*) et dont la mission est de « *de faire échec à la conformité sociale et d'entretenir un certain déséquilibre* » (*ibid.*). Nous sommes ici pleinement dans la dimension libératrice, porteuse du projet d'affranchissement des hommes. Le propre du XX^e siècle scolaire est d'avoir lié cet affranchissement humaniste à la démocratisation : l'idéal d'une École libératrice n'est désormais plus l'attribut des seuls nantis qui avaient jusque-là vocation (sociale) à exercer une fonction (sociale) valorisée et valorisante, mais l'attribut de l'ensemble du public scolaire, quelle que soit sa provenance sociale. Il s'agissait, jusque-là, de transmettre un savoir libérateur, dans la plus pure tradition libérale, aux quelques élèves bien nés, c'est-à-dire issus d'un milieu déjà libéré : la fonction reproductrice de l'École ne posait alors aucun cas de conscience. On reproduisait l'élite éclairée et, ce faisant, on l'assignait très exactement à la place qui correspondait à son milieu social. Mais, désormais, c'est à toute une classe d'âge, et non plus une classe sociale, que l'on promet promotion (sociale) et affranchissement. Évidemment, cet idéal d'une libération de tous par le savoir, aussi fondateur soit-il de l'éducation de par les valeurs (en particulier la persévérance et le sacrifice) qu'il porte, se heurte aujourd'hui à la réalité. Car, dans les faits sociaux, on ne peut promouvoir tout le monde, et il est besoin d'un certain conformisme social pour que les choses puissent continuer de tourner...

Fonction attestante et fonction contestante sont pourtant inséparables bien qu'antinomiques et, qui plus est, « *leur contradiction ne peut être énoncée, dans les conditions actuelles de la société, que comme insurpassables* » (p.32). Cependant, souligne plus loin Daniel Hameline, « *la fonction "contestante" des enseignants [...] n'est pas la contradictoire de leur fonction "attestante", mais son faire-valoir idéologique* » (p.33) ; ce qui revient à dire que c'est parce que les enseignants exercent (ou se plaisent à penser qu'ils exercent) une fonction contestante qu'ils peuvent se permettre malgré tout, et surtout malgré la publication de *La Reproduction* de Bourdieu et Passeron et la chute de l'illusion humaniste, d'avoir une fonction attestante. Savoir que l'on exerce une portée subversive permet de digérer plus facilement la portée conservatrice de l'acte d'enseigner. Autrement dit, « *entretenir l'illusion d'être acteur, attaché à la promotion d'autres acteurs, constitue le moyen idéologique d'assigner des agents à produire d'autres agents* » (p.34).

Aujourd'hui d'une certaine banalité, cette thèse, à l'époque, conduisit nombre de professionnels éducatifs aux limites d'un fatalisme sociologique trop tranché, oubliant par là que rien n'est jamais ou tout blanc ou tout noir et que, si paradoxe il y avait, c'était en termes dialectiques qu'il fallait le poser : oui, il y a domestication. Mais il y a aussi affranchissement, d'autant que « *l'Éducation nationale demeure, dans sa structure actuelle, un lieu plausible d'éducation* » (p.39-40), voire le seul, car rien ne dit que les choses iraient mieux hors de ce système et, par ailleurs, les tentatives originales d'« éducation nouvelle » sont bien souvent du côté de ceux qui n'ont *initialement* pas besoin d'une remédiation à leur situation scolaire (y compris chez Daniel Hameline, qui, faut-il le rappeler, a conduit son expérience directive dans un lycée catholique...). Autrement dit, toute pratique éducative novatrice serait, irrémédiablement, toujours à la faveur de ceux qui sont déjà socialement et culturellement bien situés. Ceux qui n'auraient pas besoin d'une promotion.

L'École est inadaptée, c'est un constat devenu commun. Mais, en même temps qu'elle est inadaptée, l'École doit adapter. C'est assez paradoxal et pourtant nécessaire. Voire, pour Daniel Hameline, que l'École soit désormais reconnue comme inadaptée serait un avantage puisque la reconnaissance de ses limites ouvrirait de nouveaux horizons pédagogiques. Certes, on sait

qu'elle ne détient plus le monopole des informations : on peut apprendre ailleurs qu'en ses murs. Pour autant, elle demeure malgré tout une « *agence d'informations* » (p.42) privilégiée car disposant de moyens que les autres agences n'ont pas : une organisation sur une plage temporelle longue et continue lui assurant « *la supériorité des actions pédagogiques sur les autres actions d'influence, y compris les mass-média* » (*ibid.*). En d'autres termes, parce qu'elle est obligatoire de six à seize ans, elle conserve la primauté des savoirs. On sait, encore, que son caractère pénintentionnaire est mis à l'amende par ceux qui la fréquentent. Pour autant, elle « *demeure, malgré cette fonction de gardiennage social, un lieu possible d'armement intellectuel et critique, donc de socialisation-personnalisation* » (*ibid.*). Mais surtout, son caractère assignant est connu. Elle est injuste, mais on le sait. Et l'identification de cette fonction de « *pourvoyeuse de main d'œuvre assignée* » est désormais clairement identifiée : c'est là la « *condition préalable à toute riposte* » (*ibid.*). Il faut connaître son adversaire si l'on veut le défier, le déjouer.

L'acte d'enseigner se pose alors comme un jeu d'équilibre entre fonction d'agent et fonction d'acteur, entre fonction correctrice et fonction critique. Si l'école a effectivement des missions d'information de par les savoirs qu'elle détient et d'armement intellectuel tout en donnant accès à des places sociales (Hameline, 1977), ne reste guère que la possibilité de trouver une marge de manœuvre à la jonction des contraires qui contrebalancent sans cesse l'enseignement. L'École se déroule avec toutes ses contradictions, elle est « *par essence, inadaptée – inadaptante autant qu'elle est adaptée – adaptante* » (p.43). Elle se présente alors comme une recherche perpétuelle d'équilibre entre ses antagonismes. Mais, plus encore, ses contradictions sont intrinsèquement liées, et le paradoxe scolaire indépassable : la fonction correctrice de l'École est, en soi, sa fonction critique. Corriger l'animalité enfantine pour faire advenir la raison critique qui consacre la liberté de l'Homme n'est ni plus ni moins qu'une entreprise de domestication au nom de l'affranchissement des élèves : « *l'esprit critique fait partie de l'héritage [du discours démocratique] puisqu'il qualifie l'un des habitus du citoyen majeur et responsable : la capacité de discerner, de prendre parti, de choisir, de désigner* » (p.68). Mais l'habitus du citoyen majeur, c'est aussi de prendre « sa » place dans le monde social, et l'école veille à cela : corriger, c'est également rendre conforme au plan sociopolitique. Alors, cette fonction critique que l'on demande à l'enseignant de développer chez ses élèves a à voir non avec sa fonction d'acteur mais avec sa fonction d'agent en tant qu'il est, en premier lieu, un agent de la reproduction des modèles culturels, fussent-ils portés par la libération des Lumières. L'esprit critique, très directement hérité du XVIII^e siècle, est un enseignement traditionnel, « *d'où le paradoxe et l'unanimité : le "domestique" est un "affranchi"* » (*ibid.*). Autrement dit, celui qui satisfait aux exigences scolaires en termes de raison critique est, en soi, un digne héritier des Lumières. La question, alors, est de trouver comment enseigner aux élèves les valeurs de l'école (Daniel Hameline évoque notamment la maîtrise des codes culturels de la langue française par le biais de la dissertation) tout en leur montrant que la question n'est pas vraiment là, que ce n'est pas vraiment important car, *in fine*, cette question de la maîtrise de la culture est d'abord une affaire politique avant d'être un moyen d'émancipation. Sauf que « *seuls les "héritiers" de la culture peuvent impunément ironiser sur l'héritage culturel²* » (p.51) et il n'y a, en définitive, que les privilégiés qui pourront railler le projet d'émancipation de l'École puisqu'eux seuls seront à même de déjouer le plan scolaire en jouant, justement, de leur esprit critique. « *Seuls, en définitive, des élèves militants eux-mêmes peuvent percevoir le bien-fondé de cette semi-croyance qui s'avoue, parce qu'elle leur apparaîtra sous son aspect de tactique au service d'une appropriation critique stimulante* » (p.52), ce qui revient à dire que seuls ceux qui maîtrisent la culture scolaire peuvent la détourner et l'utiliser non pas dans son optique humaniste (même si hypocrite) de libération sinon de manière fort pragmatique en tâchant de tirer parti de ses années que l'on donne à l'école comme on les donne à l'armée (l'analogie est voulue, nous y reviendrons dans quelques instants). Il faut toutefois considérer que cet esprit critique acquis par le militantisme ne peut se révéler à l'élève qu'en dehors des murs de l'école ; car, quoi qu'on puisse en penser, la conscience politique gêne l'école et gêne la condition d'élève. Par ailleurs, l'esprit critique ne doit ni ne peut mener à la connivence avec l'enseignant, même s'il est lui-même critique, car il « *est dans la classe l'image symbolique de ces manières [habituelles de l'École] : l'esprit critique ne peut à l'intérieur de l'école s'exprimer qu'en termes de rupture et d'opposition à l'école* » (p.53), même si l'enseignant... est non-directif.

² Lepape Marie-Claire, cité dans le texte.

4. Armer les élèves

Quelle solution a donc l'enseignant qui se voudrait acteur dans la formation malgré qu'il en soit aussi agent ; l'enseignant qui souhaiterait mettre en avant la fonction critique – y compris vis-à-vis des choses de l'École – tout en exerçant, encore, une mission correctrice ? : « *armer les enfants des écoles* » (Hameline & Dardelin, 1977, p.70). « *Armer les élèves reviendra à leur apprendre à critiquer les armes qu'on est censé leur fournir* » (Hameline, 1977, p.53), armement dont il est certes question dans *Le domestique et l'affranchi*, mais davantage dans *La liberté d'apprendre* à travers un article de Daniel Hameline (p.71) et dont le sens recouvre au moins deux significations. En premier lieu, la métaphore belliqueuse montre bien qu'« *il y a du combat quelque part* » et plus précisément que « *ce qui se passe dans la salle de classe n'a d'importance qu'en fonction de ce combat, qui n'est pas autre chose en l'occurrence que la lutte des classes* » (p.70). Il y a isomorphisme entre l'école et la société : l'école fournit à la société le matériel humain nécessaire à la vie sociale et à ses besoins. Certains enseignants « progressistes » refusent cette mise en condition, dans le sens de conditionnement, de leurs élèves et, puisqu'il est impossible de ne pas faire partie du tout social, ces enseignants ont tout intérêt à préparer leurs élèves au combat contre les inégalités sociales ; autrement dit, à maîtriser l'institué pour oser l'instituant. Mais ici et maintenant, ce combat à long terme est hors de portée d'élèves qui sont avant tout occupés par ce qui se combat là et tout de suite. Seconde perspective de l'armement, « *ce combat hic et nunc n'est important qu'en fonction de l'autre. Le court terme n'a de raison d'être que dans le long terme. Et c'est l'enseignant qui, par position, connaît ce long terme et détermine la stratégie pour le préparer* » (p.70). Et, si on est non directif, autogestionnaire, ce n'est possible qu'en tenant tête à ses élèves pour « *offrir la butée où s'exaspère leur désir afin que ce dernier y trouve peut-être un investissement de la raison* » : être non-directif n'empêche pas de tenir sa position d'enseignant. La question n'est ni de se faire aimer ni de créer un îlot éducatif idéaliste car, *in fine*, l'une et l'autre de ces positions servent d'abord l'enseignant avant de servir les élèves. La question est de les armer « *pour leurs propres luttes* » (p.74). Reste à savoir par quelles méthodes. Doit-il privilégier l'institué et « *ratrapper scolairement* » ces élèves « *pour qu'ils ne soient pas complètement désarmés quand ils auront à faire leur trou dans une société qui déjà les écrase* » (p.75), ou bien doit-on créer les conditions de l'instituant et faire de la classe « *le lieu de l'apprentissage de mille autres choses qui les armera pour la vie injuste qui les attend* » (*ibid.*) ? La question, à ce stade, est notamment de savoir si l'enseignant peut exercer une fonction de démythification, en amenant les élèves à prendre conscience du fait qu'à l'intérieur de l'école une politique est menée à leur insu et si cette fonction peut être un symptôme de la mutation d'une école comme « *lieu d'éducation critique* » en une école comprise comme « *lieu critique* » (p.66). Concrètement, estime-t-on que l'enseignant a effectivement pour mission d'amener les élèves à prendre conscience de cette politique qui est menée à leur insu ? Ce faisant, c'est le rapport entre l'école et la politique qui pose encore question. Élèves et enseignants doivent pouvoir « *tirer parti* » de l'école (p.85) en prenant le contrôle de l'outil d'acculturation qu'est l'école et qui échappe présentement à ses usagers. L'école doit être acceptée comme lieu politique, même ambigu, car, fondamentalement, elle est « *l'un des systèmes fondateurs du développement socio-économique du pays* » (*ibid.*) auquel elle fournit sa force de travail et donc d'économie. Elle est aussi fondatrice d'une unité culturelle en tant qu'elle est « *le médiateur de la personnalisation des hommes dans le cadre d'une culture commune* » (*ibid.*). Il est indéniable qu'elle génère nombre d'inégalités, mais il est inutile d'envisager « *un changement social de grande envergure, qui tendrait à supprimer ces inégalités sociales car cela ne modifierait pas la destination et les objectifs essentiels du système scolaire* » (*ibid.*). L'éducation critique ne peut trouver sa place ni dans la déscolarisation ni dans la libéralisation du système. La question par rapport à l'école, « *c'est [d'] assurer dès maintenant au mieux les fonctions qu'on estime devoir lui conserver quoiqu'il arrive [...]. L'École, en son fondement, est "incontestable" parce qu'elle demeure pour le peuple un instrument de son émancipation. Quoiqu'on en dise, « le "domestique" est un "affranchi" »* (*ibid.*).

Parce que l'école est, encore et toujours, envers et contre tout, un lieu d'apprentissage de connaissances et savoir-faire libérateurs, parce que « *c'est un lieu où l'on peut encore espérer acquérir les armes intellectuelles et critiques que les conditionnements sociaux, par leur jeu "sauvage", réservent à quelques-uns* » (p.86), c'est par un retour au pédagogique que l'on pourra parvenir à une résolution des inégalités et faire de l'école un lieu proprement démocratique. Ce sont les méthodes qu'il faut désormais questionner, puisque ce qui se fait habituellement dans la classe ne change décidément rien à ce qui se passe dans la société. Or prendre conscience de sa fonction politique pourrait mener l'enseignant à une refonte de sa pratique : car peut-on encore espérer entretenir une dichotomie entre ce que l'on enseigne et la manière dont on l'enseigne ? L'accent est mis habituellement sur le savoir enseigné ; or « *la production de la "connaissance", la réalisation des apprentissages et leur viabilité, la transmission même du savoir sont-elles séparables des conditions concrètes de cette production, de cette réalisation, de cette transmission ?* » (p.88). Quel rôle, quelle tutelle enfin, car il est bien question de cela, peut exercer l'enseignant en tant qu'individu sur des enfants dont il faut réaliser l'idéal d'affranchissement ? Au-delà du savoir enseigné, quelle action enseignante ?

Conclusion

Politique et pédagogique sont deux faits sociaux inséparables mais, invariablement, le premier conserve ses droits sur le second. S'il est inévitable de continuer de tenir un discours humaniste à l'égard de l'École, on ne peut, en même temps, que reconnaître son conditionnement par l'État politique qui se sert d'elle pour entretenir son propre pouvoir. La neutralité politique de l'École n'est qu'une illusion, une « *hypocrisie destinée à duper les masses* » (Snyders, 1975, p.362), et cela, Daniel Hameline l'a très bien compris ; d'autant que si l'École est bien un organe au service du pouvoir, elle est également le premier lieu commun et ordinaire par lequel la majorité sociologique passe : elle tient en ses rangs des milliers d'élèves dont il faut « faire quelque chose », à commencer par les insérer dans la société et y jouer un rôle, tout en sachant que tous ne seront pas « logés à la même enseigne ». Cette dimension sociale impose à l'École une entreprise de domestication de ceux qu'elle accueille (élèves comme enseignants), tout en lui demandant de conserver son idéologie affranchissante fidèle à l'humanisme. Autrement dit, l'École, dans son discours, a vocation à faire de ses élèves des acteurs, mais, dans la pratique, travaille à la production d'agents. L'enseignant est aux prises avec cette ambivalence, entre son devoir d'attester du bien-fondé de ce qui se passe dans l'école (et dans la société), et son idéal contestataire qui lui commande de dépasser ce devoir de reproduction pour véritablement libérer ses élèves et leur donner les moyens de trouver la place qu'ils souhaitent dans l'ensemble social auquel ils appartiennent. La réponse non-directive à ce paradoxe est celle d'une éducation critique à ces choses non dites qui se jouent dans l'ombre scolaire. On pourra arguer que la non-directivité fût une utopie non généralisée et une expérience parmi tant d'autres. Cela est vrai. Mais « *est militant tout homme qui entreprend de justifier l'action qu'il mène* » (Hameline & Dardelin, 1967, p.9) et cela est bien la « *connaissance de l'action* » (Meirieu, 1997, p.32), le « *récit qui s'avoue singulier et appelle à un partage d'universalité sur un autre mode que celui de la rigueur argumentative* » (*ibid.*) qui fonde la pédagogie.

Bibliographie

- ARENDRT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Folio essais.
 HAMELINE D. & DARDELIN M.-J. (1967), *La liberté d'apprendre. Justification d'un enseignement non directif*, Paris, Les Éditions ouvrières.
 HAMELINE D. (1977), *Le domestique et l'affranchi*, Paris, Les Éditions ouvrières.
 HAMELINE D. & DARDELIN M.-J. (1977), *La liberté d'apprendre. Situation II*, Paris, Les Éditions ouvrières.
 MEIRIEU P. (1997), « *Praxis et pensée de la pédagogie* », *Revue Française de Pédagogie*, n°120, p.31-33.
 SNYDERS G. (1975), *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Paris, Presses universitaires de France.