Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation

Constantly redefining the move to emancipation

Nicolas Go

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8085>

DOI : 10.4000/ree.8085

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Nicolas Go, « Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation », *Recherches en éducation* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8085>

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.

Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation

Nicolas GO¹

Résumé

Cette courte contribution se propose d'introduire au problème tant débattu de l'autonomie des élèves, non pas à partir de l'autonomie elle-même, mais d'après ce que je souhaiterais suggérer comme des conditions possibles de son élucidation : les principes d'autorisation et de coopération. Possibles mais non nécessaires, dans la mesure où ces conditions renvoient à des pratiques éducatives scolaires particulières, qu'il m'est arrivé de qualifier de coopératives complexes. Particulières, mais pas insignifiantes. Elles pourraient même constituer une pierre de touche pour la critique des effets normalisateurs que provoquent paradoxalement maintes injonctions, aussi imprudentes qu'insistantes, à « l'autonomie des élèves ». Sans doute l'autonomie est-elle l'indice d'un processus d'émancipation à l'œuvre. Encore faut-il en déterminer les possibilités réelles et en décrire les effets empiriques. L'expérience joyeuse du travail communément partagée pourrait bien, sous réserve de certaines exigences, en constituer un signe de reconnaissance.

La généralité de la notion d'émancipation contribue à entretenir la confusion, elle-même participant des effets, non seulement d'erreur, mais surtout d'illusion, voire d'imposture. On peut certes s'accorder sur sa définition nominale : action de s'affranchir d'une aliénation, d'une domination ou d'une servitude. Mais restera toujours posée la question de savoir ce que signifie une telle action, et quelles en sont les conditions en situation réelle. On peut tout à fait imaginer ou déclarer un processus d'émancipation à l'œuvre, dans une situation en réalité aliénée. C'est même tout l'art de la domination que de faire prendre des vessies pour des lanternes, comme dit l'expression populaire, et la marque de l'illusion que de prendre ses désirs pour des réalités. Le problème de l'émancipation est donc avant tout celui de sa définition, et de ses conditions de possibilité. Ce qui est impliqué par ce problème, ce sont non seulement les rapports de domination eux-mêmes (contre lesquels l'émancipation s'exerce), mais aussi bien souvent la manière dont ces rapports font passer leurs effets d'aliénation pour des processus d'émancipation.

Une critique radicale, en contrepoint des exigences scientifiques, me semble par conséquent propre à éclairer la réflexion. Qu'appelle-t-on émancipation ? Qu'est-ce qui garantit que les formes d'éducation vouées à l'émancipation actualisent effectivement cette prétention ? Et, si l'on veut bien m'accorder cette référence à John Dewey, les questions gagneront à porter sur le processus de l'expérience lui-même, au principe de ce que le philosophe appelle « démocratie ». Qu'est-ce qu'une expérience émancipatrice en éducation comme « mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (Dewey, 2011, p.13) ?

Je me propose d'aborder ce problème de manière critique, en lien avec la question de la transmission des savoirs. Je voudrais montrer comment, dans une perspective qui reste relativement peu étudiée, celle de la *coopération* à l'école, il est possible d'interroger à nouveaux frais cette question de la transmission, à la faveur d'un principe étonnant, celui d'*autorisation*

¹ Maître de conférences, Centre de Recherche en sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Université de Rennes 2.

(Ardoino, 1990). J'aimerais à cette occasion introduire une question également fort peu étudiée, et pourtant par définition très réjouissante : celle de la jubilation dans les apprentissages.

Cette réflexion, bien que n'étant pas méthodologiquement construite sur l'analyse d'un matériau empirique précisément défini, participe d'une synthèse plus large résultant d'une dizaine d'années de recherches de terrain en contexte principalement scolaire, de la maternelle au lycée, caractérisé par des pratiques dites coopératives. Ces travaux de recherche ont été (et continuent à être) conduits selon des approches diversement ethnographiques, didactiques (afin d'analyser *ce qui se fait*) ou encore expérimentales (afin d'étudier *ce qui peut se faire*), dans une relation de travail avec les acteurs de terrain elle-même coopérative. Ils ont permis le recueil de nombreuses données (enregistrements filmiques et sonores, documents écrits, notes d'observation, transcriptions d'entretiens, etc.) toujours en cours d'exploitation, portant sur de multiples aspects des pratiques d'apprentissage-enseignement, et auprès de divers acteurs.

1. Distinctions et problèmes

L'évocation de la « transmission des savoirs » n'indique nullement qu'il faille s'en tenir à la seule transmission didactique des savoirs disciplinaires. Je prendrai la notion de savoir comme genre, englobant les espèces des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Quant à la notion de transmission, il me suffira de préciser l'idée suivante : la nécessaire transmission de la culture au sens anthropologique d'une génération à l'autre – dont parle Hannah Arendt (1972, p.250) – pose par ailleurs la question pédagogique des conditions de possibilité de ce processus, et que la philosophe a sans doute trop rapidement assimilé au modèle classique d'enseignement dit transmissif. Hannah Arendt fustige d'une manière bien spéculative les conceptions éducatives pragmatistes de John Dewey, accusé de contribuer à la crise de l'autorité, à la suite des « théories modernes de l'éducation venues du centre de l'Europe » (Arendt, 1972, p.229).

Il s'agit bien en effet, à l'école, de transmettre des « savoirs ». Et l'on s'accorde généralement, dans l'esprit des Lumières, sur l'idée que cet objectif s'inscrit dans une visée d'émancipation. Mais les conceptions divergent considérablement dans la définition de l'un comme de l'autre. C'est que, dans les débats publics, on tend à confondre des ordres différents (émancipation intellectuelle, affective, sociale, politique, économique, juridique), créant ainsi des confusions ; et dans les débats scientifiques, on produit souvent des réductions qui consistent à généraliser des perspectives particulières, simplifiant les flux complexes de l'expérience en des modèles contrôlés. On fait comme si l'émancipation était connue, objet de consensus, et de façon si évidente qu'il serait superflu d'en discuter ; de sorte qu'en première analyse, le problème de l'émancipation est moins l'émancipation elle-même, que les raccourcis dont elle fait l'objet. Quant à la transmission des savoirs, elle est de plus en plus technicisée, au point que les objectifs (de transmission) effacent progressivement la visée (d'émancipation).

C'est pourquoi, malgré son ancienneté et son appartenance à un monde révolu, la pensée de John Dewey reste pertinente : redéfinissant la démocratie comme expérience créative et continue, et l'éducation comme corrélatrice de l'expérience démocratique, Dewey met l'émancipation au cœur de son projet, permettant aux hommes de n'être pas écrasés par les changements dans lesquels ils sont pris et dont ils ne percevraient pas la signification. En ce sens, la transmission ne se comprend pas, à la manière d'Arendt, comme accueil par l'élève d'un discours professoral d'autorité, mais comme expérience sociale coopérative, la tendance à coopérer caractérisant par ailleurs selon Dewey la propension des hommes à faire société. Il n'y a pas chronologiquement à la manière d'Arendt la transmission d'abord (le conservatisme de la tradition), et l'émancipation ensuite (la transformation politique), mais une éducation précoce et continue, par l'expérience « démocratique » corrélée à une certaine manière d'apprendre et d'enseigner.

Une autre difficulté porte sur la conception même de la démocratie (celle de Dewey est très éloignée du sens commun), et sur les confusions possibles entre émancipation, démocratie et coopération. Nous nous trouvons ici aussi dans des ordres différents, avec de multiples glissements de sens possibles de l'un vers l'autre : la notion de démocratie est communément politique, celle de coopération est organisationnelle, et celle d'émancipation principalement philosophique. Disons que la visée d'émancipation en éducation suppose une expérience « démocratique » au sens de Dewey², laquelle requiert pour l'action une organisation coopérative du travail. Mais il ne faudrait pas en conclure que l'organisation coopérative du travail revient à imiter la pratique politique démocratique et ses institutions, d'où s'en suivrait inéluctablement un effet d'émancipation : nous aurions au contraire, comme dit Rousseau, de jeunes docteurs et de vieux enfants.

Il nous faut avancer prudemment, car la très ancienne voie de l'éducation est creusée de toutes sortes d'ornières. L'illusion selon laquelle il suffirait de dispenser d'autorité des savoirs rationalisés pour provoquer des processus d'émancipation en est une, la croyance selon laquelle il suffirait de concevoir une organisation démocratique de la classe pour que les élèves s'émancipent eux-mêmes en est une autre. L'autonomie ne se conquiert pas à si peu de frais.

2. Puissance d'agir et interactions sociales

La conception politique de la démocratie de John Dewey, comme *expérimentation continue* dans la vie publique, comme enquête permanente permettant aux citoyens de délibérer sur les processus de changement, plutôt que comme *recherche de conformité* de l'action à des principes étatiques, cette conception se prolonge dans la pratique scolaire : à l'encontre des recommandations abstraites sur la « liberté de penser », Dewey s'attache à la puissance d'agir, à la capacité concrète et effective de faire, à ce qu'il nomme *empowerment*. Je traduirais cela, pour ma part, de manière non littérale, d'un terme évoqué plus haut, « l'autorisation ». Il faut l'entendre en un double sens : d'abord un sens actif, pronominal, celui de s'autoriser à, plutôt qu'être autorisé par ; c'est-à-dire se permettre, se donner à soi-même l'autorisation de, s'investir soi-même de la puissance d'agir. Ensuite, au sens d'être auteur, garant et à l'origine de, ce qui correspond à la racine latine d'*auctor*, « auteur ». Donc : se donner l'autorisation et se faire auteur, y compris auteur de soi-même, de son propre devenir.

La notion de pouvoir relevant généralement plus spécifiquement du champ politique, s'agissant d'éducation, je retiendrais plutôt celle de *puissance* (dont le pouvoir n'est qu'une dérivée), pour traduire le terme anglais *power* – qui signifie dans cette langue aussi bien l'un que l'autre. D'autant que la notion a été conceptualisée il y a bien longtemps déjà par Spinoza, qui a parfaitement distingué *potentia* de *potestas*. L'effectuation de la puissance d'agir, *potentia agendi*, peut se traduire par des diminutions ou des accroissements. En termes spinozistes donc, *empowerment* pourrait se traduire par « accroissement de puissance », principe que le philosophe met, dans son *Éthique*, au principe même de la liberté et de la joie. Si je fais référence à cet auteur, ce n'est pas pour des raisons simplement lexicales, c'est parce qu'il nous conduit au cœur de notre problématique, par la corrélation qu'il établit entre connaissance, joie et liberté. C'est le très ancien problème de la sagesse qui se profile, comme forme historique majeure de l'émancipation, et enjeu selon moi toujours significatif de l'éducation.

Par ailleurs, la forme scolaire impose d'inscrire toute réflexion sur l'apprentissage-enseignement dans une perspective sociale et collective. Dewey s'est clairement déclaré en faveur de la coopération, sur la base anthropologique de la propension des hommes à faire société. Contre

² Le philosophe américain définit la démocratie comme croyance en la capacité de l'expérience humaine de générer les buts et méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée, avec la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier.

l'argument selon lequel l'homme serait un loup pour l'homme³, il affirme au contraire que la tendance des hommes à coopérer est plus profonde que leur penchant à s'affronter, en vertu de la simple évidence que sans cela, aucune société n'existerait. Cela revient à donner au socioconstructivisme contemporain une *forme d'organisation scolaire*, qui favorise l'émancipation de tous face aux rapports de domination qui ne manquent pas de s'instituer au gré des déterminismes. En ce sens, la coopération semble prolonger adéquatement l'expérience démocratique selon le philosophe américain, dont l'idée est « *la conscience claire de la vie commune dans toutes ses implications* » (Dewey, 2011, p.13). Ceci illustre la relation que je propose entre autorisation et coopération, comme principes d'émancipation en éducation. L'activité de connaissance se laisse ainsi appréhender à la fois comme processus personnel (individuel) et comme œuvre commune (collective).

S'autoriser à agir de soi-même et en coopération, cela concerne au moins autant les professeurs que les élèves, mais c'est sur ces derniers que je voudrais ici concentrer mon attention. La principale difficulté que nous rencontrons tient dans ce fait que l'intention du professeur de favoriser l'émancipation des élèves par l'autonomie peut très bien provoquer l'effet inverse. Si la pratique d'enseignement (dont l'objectif est la transmission des savoirs) vise bien un idéal d'émancipation, l'activité d'apprentissage est bien souvent vécue par les élèves, à tort ou à raison, comme une épreuve d'aliénation. C'est en grande partie dans cette rupture communément constatée entre l'obligation d'étudier et le désir d'apprendre que les idéaux les plus sincères viennent s'échouer.

De multiples déterminations concourent certes à entretenir la disjonction, renforçant les inégalités et réservant à quelques-uns seulement un possible horizon d'émancipation. Les terrains sur lesquels je travaille ont néanmoins en commun d'opposer, à l'insaisissable rupture entre obligation et désir, une autre rupture que l'on pourrait qualifier de paradigmatique. Les acteurs de ces terrains s'efforcent de pratiquer ce que je nomme une dévolution *intégrale*, au sens général d'« entier » (comme on parle d'une édition intégrale), de ce qui ne fait l'objet d'aucune restriction. Le latin classique désigne par *integrare* le fait de « renouveler, recommencer », et par figure « recréer, refaire », donnant ensuite la notion de faire participer, associer. Une dévolution intégrale (transfert global de la responsabilité du professeur vers l'élève) ne fait l'objet d'aucune restriction *a priori*, et associe chacun des acteurs aux responsabilités de la relation sociale consistant à vivre et travailler ensemble, selon un processus de renouvellement indéfini de cette relation.

D'ordinaire appliquée à des situations didactiques bien définies et rigoureusement circonscrites, la dévolution porte ici sur l'ensemble de la pratique sociale d'apprentissage-enseignement. C'est la condition d'un véritable processus d'autorisation en coopération : les élèves sont (co)auteurs de leurs tâches dans les apprentissages disciplinaires, mais également au sein même de l'organisation sociale de la classe (et/ou de l'école). De cette manière, les situations didactiques ne sont généralement pas conçues, programmées et conduites par le professeur jusqu'à atteindre un objectif préalablement défini, elles émergent progressivement de l'activité des élèves eux-mêmes, selon un mode d'organisation coopérative du travail qu'il n'est pas possible de décrire ici. Dans l'enseignement le plus commun, le professeur programme des situations adidactiques, où il fait dévolution aux élèves ainsi placés en position *d'acteurs*. Mais dans les cas qui nous intéressent, l'adidacticité procède de la nature même des institutions, par lesquelles les élèves sont placés en position *d'auteurs*.

La différenciation que je propose entre auteur et acteur mérite qu'on s'y arrête un instant. J'ai évoqué plus haut la signification étymologique du mot auteur, *auctor* en latin, qui désigne aussi bien le fait d'être garant de quelque chose, que d'être « à l'origine de », et dérivant du verbe *augere* « faire croître » (donnant en français s'augmenter, puis augmenter). La position d'auteur

³ L'expression *homo homini lupus* est de l'auteur latin Plaute, dans sa comédie *Asinaria* (« La comédie des ânes ») ; elle a été reprise depuis le XVI^e siècle (Érasme) jusqu'à aujourd'hui (Freud) par un grand nombre de philosophes comme Montaigne, Hobbes ou encore Schopenhauer, au point d'apparaître aujourd'hui comme une évidence.

suggère ainsi d'être authentiquement soi-même à l'origine de ce qu'on fait et non pas fictivement (il est remarquable qu'*authentos* signifie en grec « auteur responsable »). Précisons, contre toute objection hâtive, qu'être authentiquement auteur, ce n'est pas l'être absolument, c'est-à-dire indépendamment de toute forme de déterminisme, ou d'influence. Bien au contraire : c'est l'être compte tenu de tout ce qui nous détermine, mais dans un rapport de force, de puissance d'agir, de transformation. Être « à l'origine de », ce n'est pas l'être à partir de rien, comme s'il s'agissait de pure création divine, c'est être capable d'initier des gestes singuliers, inattendus, d'effraction dans le flux continu des processus complexes (cognitifs, sociaux, etc.), et de s'en porter garant. Ce n'est pas non plus l'être seul mais au sein d'une culture et d'une communauté, celle de co-auteurs. Par distinction, l'acteur, s'il est effectivement « celui qui agit, qui fait » (du latin *agere*, faire), est aussi bien celui *qui est agi*, soit comme agent – désignant volontiers un chargé de mission comme agent diplomatique, de banque, de change, de police – soit comme comédien, en l'occurrence un acteur qui joue une pièce de théâtre qu'un autre (l'auteur) a écrite pour lui.

Ainsi, on comprend aisément l'usage désormais familier de l'injonction « rendre l'élève acteur de ses apprentissages », se démarquant résolument de l'ancienne logique de passivité dans l'étude, sans pour autant conduire jusqu'à son terme la question de la dévolution ni l'envisager dans son intégralité. Comme si, pressentant les implications majeures du problème, on préférerait s'arrêter prudemment en chemin, abandonnant l'enjeu d'autorisation à d'autres horizons improbables et lointains.

Il conviendrait de nuancer les propositions, ainsi présentées de façon un peu schématique, que l'on pourrait résumer en disant que les situations ne sont pas préparées *pour* les élèves, mais co-élaborées *par* eux, sous l'autorité de l'enseignant – la notion d'autorité ne renvoyant plus alors à celle de discipline, mais à celle d'autorisation. Un peu schématiques, et évidemment trop étymologiques, car l'étymologie ne fait pas un argument suffisant, encore moins une vérité. Elle indique des directions possibles à la pensée et à l'action. Mon propos étant ici de nature philosophique – mais faut-il le rappeler largement mis à l'épreuve de l'expérience – je me contenterai de suggérer deux courts exemples à l'appui, confiant à d'autres lieux (ils ne manquent pas) l'occasion d'engager le débat scientifique qui s'impose. Le premier exemple est celui de l'étude de la langue et de la littérature française : elle se fait principalement à travers la pratique d'écriture, qui n'est pas celle des ateliers d'écriture par lesquels les élèves produisent occasionnellement des écrits conformément à une consigne donnée (ils sont dans ce cas acteurs), mais celle du « texte libre », systématiquement inscrit à l'emploi du temps quotidien, que l'explicitation du contrat didactique pourrait traduire par « écrivez le texte que vous voulez, sollicitez l'aide que vous souhaitez, il sera ensuite présenté à la classe, probablement retravaillé, saisi, affiché et/ou publié, envoyé aux correspondants ». Les élèves sont auteurs au sens où on l'entend d'ordinaire (comme un auteur de roman par exemple), mais dans un contexte social coopératif où les interactions sont complexes et nombreuses, et dans une perspective d'étude. Le second exemple est celui de l'étude mathématique, qui n'est pas celle des situations adidactiques préparées par le professeur et orientées vers un savoir défini (les élèves sont dans ce cas acteurs), mais celle des inventions et des recherches mathématiques systématiquement inscrites à l'emploi du temps quotidien, où, à partir d'une idée initiale qui peut être tout à fait modeste ou hasardeuse, un élève ou un groupe d'élèves aidés par le professeur s'engagent dans un processus de recherche tâtonnante d'où émergent progressivement une idée, une hypothèse, un problème, une notion. La recherche se poursuit souvent sur une durée de plusieurs jours, jusqu'à épuisement (provisoire) de la curiosité et des impulsions créatrices, ou jusqu'à une découverte significative qui sera coopérativement partagée et institutionnalisée.

Ainsi, les productions individuelles et collectives des élèves, inscrites dans un processus de transformation et de problématisation, participent d'une activité coopérative de mutualisation, par laquelle s'effectue une grande partie de la transmission des savoirs ; ces productions se prolongent souvent dans un devenir social qui les interroge et les valorise, comme la publication, les expositions ou la correspondance interscolaire.

La vie sociale se structure au moyen d'institutions coopératives, telles que la « réunion coopérative hebdomadaire », les « entretiens », les « bilans », par lesquelles les élèves assument la responsabilité de leurs projets, de leurs actes, de leurs relations, et organisent eux-mêmes leur travail.

Le rapport autorisation/coopération, concrétisé par des situations de dévolution intégrale, favorise une condition importante des apprentissages, d'ordinaire rarement satisfaite, *la créativité*. Elle est même une condition nécessaire de l'autorisation, sans laquelle l'activité tombe rapidement dans une routine stérile : la reproduction du même. La créativité se déploie à la faveur d'une autre condition, déjà évoquée, celle du couple transformation/problématisation, sans laquelle elle se ratatine dans l'impuissance du spontanéisme.

Cela n'étonnera personne, l'attention que l'on porte, dans nos travaux empiriques, à l'activité des élèves, renvoie toujours à l'action du professeur. Sous cet angle, l'enquête porte alors principalement sur les conditions d'après lesquelles il se rend capable de créer le milieu social et didactique par lequel les processus que je viens d'évoquer sont possibles et efficaces. C'est alors sa propre puissance d'agir qui se trouve convoquée et interrogée, et c'est son action qui se trouve mise à l'épreuve des principes que je viens d'énoncer. Par suite, de façon plus pratique et tout aussi essentielle, se pose la question récemment reformulée par Rochex et Crinon (2012) de l'incidence possible des pratiques pédagogiques sur la construction des inégalités scolaires.

3. Aspects de l'émancipation

Revenons un instant à la question de l'émancipation, pour mettre en perspective l'enjeu de « transmission des savoirs » et d'autonomie dans un tel contexte éducatif. Jacques Rancière est peut-être, parmi les philosophes contemporains, celui qui a le plus explicitement abordé cette question, aussi bien dans un contexte politique (Rancière, 2000) qu'éducatif (1987). Mon approche par l'autorisation et la coopération trouve un écho dans ses propres travaux, qui dénoncent les fonctions « d'abrutissement » en éducation, et de « police » en politique.

La fonction de « police » offre selon l'auteur des légitimations au pouvoir institué, qui organise et perpétue les partages sociaux, assigne à chacun des places et des fonctions en figeant des identités et des rôles sociaux. À rebours, la politique consiste alors dans un acte d'interruption, de dérèglement et d'effraction par rapport au lien social établi, contre l'expert s'arrogeant la mainmise sur le sort des citoyens. La démocratie (Dewey ne l'aurait pas démenti) n'est pas essentiellement un régime, un dispositif institutionnel de l'État, mais une *action*. Elle est la possibilité pour chacun de sortir de son rang, un « travail de l'égalité ». Autant dire, dans notre vocabulaire, une pratique d'autorisation. L'émancipation politique consiste en une mise en crise des partages, chacun accédant à la confiance en sa propre capacité à interrompre le cours présent du monde. Prenant au sérieux la part des sans-part, Rancière oblige à se demander qui partage la même communauté et qui est laissé sans part, qui est compétent et qui ne l'est pas concernant les décisions, orientations à envisager pour la cité.

Ces principes se prolongent dans l'ordre éducatif, où la logique explicative (« La Vieille ») fixant des rangs et des partages, doit laisser place à la possibilité pour chacun de se trouver à l'origine de ses propres apprentissages, affirmant l'égalité d'intelligence de tous les hommes. L'émancipation consiste en un refus de convertir les déterminismes en un destin. L'instruction par la transmission des savoirs est certes, dans son principe, émancipatrice, nul ne songerait à faire l'éloge de l'obscurantisme ou de l'ignorance. Mais l'affirmer ne suffit pas à garantir l'idéal d'émancipation de tous les élèves. Comment permettre à chacun de sortir de son rang, de mettre en crise les partages, de contrarier son destin ? Comment, dans un même mouvement, éviter la production des inégalités scolaires ? Et qu'est-ce qui garantit que l'ambition de « réussite scolaire » ne participe elle-même en rien à des effets d'aliénation ?

La proposition d'une pratique sociale coopérative à l'école, organisant non pas la reproduction même involontaire des partages sociaux, mais l'amplification mutuelle des puissances d'agir et de connaître, semble capable sous certaines conditions critiques (Reuter, 2007) de répondre favorablement au projet d'émancipation en éducation. La fonction par laquelle chacun, dans un contexte social régulé, s'autorise de soi-même selon ses propres capacités et démarches singulières d'apprentissage, semble adéquate à ce même projet. À condition de veiller à l'effectivité du dit travail de l'égalité dans les aspects pratiques de la relation didactique et aux conditions *réelles* de la démocratisation scolaire.

Un autre aspect mérite également d'être évoqué : les effets de jubilation associés à la pratique éducative que je viens de présenter. Ceci n'a rien de commun avec une conception ludique de la pédagogie ni avec un angélisme sentimental selon lequel il « faudrait » que les élèves soient heureux à l'école, au mépris des questions d'apprentissage et d'exercice de la lucidité. La joie est, comme l'a très bien exprimé Bergson (1946, p.32), corrélative à la création : « *partout où il y a joie, il y a création : plus riche est la création, plus profonde est la joie* ». La généralisation de la créativité dans la pratique quotidienne d'apprentissage-enseignement, aussi bien du point de vue de l'élève que de celui du professeur, provoque une atmosphère d'allégresse qui n'est pas du tout incompatible avec le sérieux du travail. Bien au contraire : certaines recherches contemporaines en neurobiologie (Vincent, 1986 ; Damasio, 2003 ; Lestienne, 2010) tendent à confirmer la corrélation favorable entre les fonctions cognitive, sociale et affective. Les rapports entre l'affectivité et la sociabilité d'une part, la mémoire, l'attention, la cognition d'autre part sont de mieux en mieux établis. La joie spinoziste comme accroissement de puissance, la tristesse comme diminution, se déclinent aujourd'hui en termes neurobiologiques tels qu'ils contribuent à mieux nous informer sur les conditions de la pratique sociale scolaire et certaines de ses conditions de réussite ou d'échec. Il y a en outre dans la notion d'émancipation une dimension psychologique et spirituelle : les effets thérapeutiques de l'expression libre dans l'investissement symbolique des langages (Le Bohec, 2007) libèrent de certaines souffrances, l'expérience sociale d'une fraternelle bonne humeur, les événements jubilatoires de la réussite couronnant les tâtonnements de recherche et leur valorisation par la communauté des pairs, participent d'une joie de vivre que l'on peut considérer comme émancipatrice, au regard du mal-vivre qui bien souvent pèse sur les existences dans notre monde contemporain. Associer le problème de la joie d'exister à celui de l'émancipation contribue à redéfinir cette dernière : l'émancipation n'est pas seulement l'action (négative) de s'affranchir d'une tutelle, d'une oppression, d'une souffrance (*ex-mancipare*), elle est aussi, dans le même temps, le processus d'autorisation par lequel la manière de vivre est sans cesse redessinée, en créant constamment ce que Nietzsche appelait de nouvelles possibilités de vie (Go, 2013).

Cet aspect joyeux des rapports d'enseignement-apprentissage dans certaines classes coopératives est souvent remarqué et éprouvé par les visiteurs, chercheurs ou non, mais en revanche quasiment ignoré des travaux scientifiques. Probablement imaginé comme d'intérêt secondaire au regard des enjeux sérieux de la connaissance, ou échappant aux références théoriques et exigences méthodologiques ordinaires de la recherche, il me semble pourtant d'une importance capitale : autant du point de vue de la transmission égalitaire des savoirs que de celui de la visée d'autonomie et d'émancipation des élèves.

On note certes dans l'actualité, avec la notion de « bien-être à l'école », un certain regain d'intérêt pour ce qui pourrait ressembler de loin à l'expérience joyeuse de l'étude. Un intérêt sans doute largement déterminé par les constats statistiques de mal-être des élèves français à l'école, comme variable négative dans la compétition des évaluations internationales sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Le bien-être à l'école a toutes les chances de se muer rapidement en slogan, ou en injonction que les autorités adresseront bientôt aux acteurs de terrain pour se décharger elles-mêmes d'une responsabilité fort embarrassante. À l'instar, somme toute, de ces nouvelles pratiques managériales par lesquelles certaines entreprises aménagent le « bien-être » de leurs salariés, moins pour les salariés eux-mêmes que pour l'amélioration des performances, à l'intention des actionnaires. Rien n'interdit en effet la compossibilité de l'aliénation et du bien-

être (ou de l'autonomie, ou des responsabilités accrues dont les managers gratifient leurs collaborateurs).

Bien-être, autonomie, citoyenneté, émancipation même, autant de notions, parmi d'autres encore, qui ne peuvent qu'attirer la sympathie, provoquer l'adhésion, dissimulant dans le même temps d'autres enjeux, qu'on pourrait vulgairement résumer par l'idée de maintenir un ordre établi. Non que ces notions dussent être suspectées pour elles-mêmes, mais elles doivent être mises à l'épreuve de la critique, tant du point de vue des enjeux qu'elles recouvrent, que des pratiques concrètes auxquelles elles renvoient.

Quels que soient les rapports de forces, les péripéties, les contradictions qui président aux efforts des divers acteurs pour maintenir la cohérence de la forme scolaire ou pour la subvertir, il est une question qui pourrait contribuer à prendre un peu de hauteur, ou à faire un pas de côté, et ainsi reconfigurer les rapports en présence : celle, immanente à l'ensemble des pratiques humaines, de la joie d'exister (Go, 2012). C'est une question de l'ici et maintenant, qui ne souffre aucun délai et ne se satisfait d'aucune abstraction. Elle n'a aucun but, qui puisse justifier d'attendre, et ne tolère aucun prétexte, qui puisse convaincre d'y renoncer. Elle ne requiert que de « sortir le vivre de l'enlissement qui le fige et le réamorcer », comme le formule joliment François Jullien (2012, p.156), avant de demander : « *Vivre* : à quoi d'autre peut-on tendre dans la vie que d'y accéder ? ».

Conclusion

Les éléments que j'ai tenté de présenter rapidement constituent autant des objets possibles d'enquête pour la recherche, que des indications d'orientation pour l'action. Enracinés dans des expériences pédagogiques historiques, mis à l'épreuve des expérimentations ou explorations empiriques actuelles, ils présentent autant de points aveugles et d'incertitudes que de résultats encourageants, dans la visée explicite d'un renouvellement profond des pratiques éducatives à l'école.

Une chose me paraît néanmoins assurée : l'émancipation n'est rien, si elle n'est qu'abstraction. L'idéal exige des processus concrets et collectifs d'émancipation par l'action, et ce dès l'enfance, à l'heure où s'incorporent des dispositions durables et où se tissent les premières servitudes.

En éducation comme en politique, il nous faut réinventer sans cesse et sans relâche les formes pratiques de sa mise en œuvre. Peut-être même la créativité pourrait-elle constituer le principe fédérateur de l'émancipation de tous et de chacun. C'était du moins l'avis de Bergson qui écrivait, dans un contexte différent (1946, p.32) : « *la vie humaine a sa raison d'être dans une création qui peut, à la différence de celle de l'artiste et du savant, se poursuivre à tout moment chez tous les hommes : la création de soi par soi, l'agrandissement de la personnalité par un effort qui tire beaucoup de peu [...] et ajoute sans cesse à ce qu'il y avait de richesse dans le monde* ». Cet « ajout » serait plutôt un travail de transformation, non seulement personnel comme l'entend Bergson, mais aussi politique et social, stimulé par l'audace : entendons par là qu'il ne se laisse pas intimider par les contraintes de l'ordre établi.

Bibliographie

ARDOINO J. (1990), « Autorisation (article), *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions*, Paris, Presses Universitaires de France.

ARENDT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

BERGSON H. (1946), *L'énergie spirituelle*, Genève, Skira.

- DAMASIO A. (2003), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DEWEY J. (1939), « Creative democracy », *The Latter Works, Vol. 14*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- DEWEY J. (2011), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- GO N. (2009), « Une approche complexe des apprentissages », *Penser l'éducation*, n°25, p.19-48.
- GO N. & al., (2010), « Le dispositif dit de "recherches mathématiques" : analyse didactique d'une séance de CM1 », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, volume 30/2, p.135-196.
- GO N. (2012), *L'art de la joie. Essai sur la sagesse*, Paris, biblio essais, Le Livre de Poche.
- GO N. (2013), « Les actes de la joie en éducation ou les gais savoirs », *Robert Misrahi, pour une éthique de la joie*, V. Verdier (dir.), Nantes, Éditions Cécile Defaut/ Centre Culturel International de Cerisy, p.377-407.
- GO N. (2014), « De l'éducation créatrice », *Revue poétique & philosophique Peut-être*, n°5, p.162-172.
- JULLIEN F. (2012), *Cinq concepts proposés à la psychanalyse*, Paris, biblio essais, Le Livre de Poche.
- LE BOHEC P. (2007), *L'école réparatrice de destins*, Paris, L'Harmattan.
- LESTIENNE R. (2008), *Miroirs et tiroirs de l'âme. Le cerveau affectif*, Paris, CNRS Éditions.
- RANCIERE J. (1987), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- RANCIERE J. (2000), *Le Partage du sensible*, Paris, La Fabrique.
- REUTER Y. (2007), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2012), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SPINOZA (1990), *Éthique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- VINCENT J.-D. (2002), *Biologie des passions*, Paris, Odile Jacob.