

Les dialogues de pédagogies radicales

Volume 5

Irène Pereira

(à télécharger librement en ligne)

Présentation : Les dialogues de pédagogies radicales abordent sous la forme de dialogues des thématiques en lien avec les pédagogies critiques : lutte contre les discriminations, action collective, critique du néolibéralisme...

Sommaire :

Introduction

- 1. Une méta-théorie critique**
- 2. Paulo Freire et l'action collective**
- 3. De la différence entre libéral et libertaire**
- 4. Autoritarisme, spontanéisme et démocratie radicale**
- 5. Coopération ou désobéissance ?**
- 6. Lutte contre les discriminations ou marketing inclusif ?**
- 7. Violences sociales et subjectivités**
- 8. Instruire et éduquer**
- 9. La pédagogie critique numérique**

Les éditions de pédagogies radicales

2020

ISSN: 2679-8891

Introduction

Ce cinquième volume des Dialogues de pédagogies radicales continue l'exploration des thématiques contemporaines de réflexion auxquels peuvent s'intéresser les pédagogies critique.

C'est ainsi que l'on revient sur la théorie de l'action collective chez Paulo Freire afin de montrer la radicalité révolutionnaire de son approche parfois trop réduite à une conception de l'empowerment au service des institutions. Il ne faut pas oublier que le projet initial de Pédagogies des opprimés était de produire une théorie révolutionnaire dialogique. De même, ce dialogue vise à éclairer la distinction entre la pédagogie des opprimés de Paulo Freire et le *Community organizing* de Saul Alinsky.

Une autre thématique de réflexion des pédagogies critiques consiste à éclairer des distinctions conceptuelles, en particulier celles qui sont relatives aux confusions produites par les récupérations néolibérales des mots de l'émancipation. C'est le cas de la distinction entre libéral et libertaire, mais également concernant la lutte contre les discriminations en vue de l'inclusivité ou de la lutte contre les discriminations en vue d'une remise en cause systémique d'un système social injuste.

Mais surtout, la pédagogie critique a pour rôle d'effectuer des distinctions qui relèvent de la « conscience critique ». A travers un dialogue sur la coopération et la désobéissance, il s'est agi de mettre en lumière comment la « conscience critique » avait pour rôle en particulier de mener une réflexion sur les situations de coopération et de non-coopération.

La thématique sur les violences, abordée dans l'un des dialogues, cherche à mettre en lumière comment contrairement aux approches psychologisantes qui cherchent dans les victimes la cause des difficultés, la pédagogie critique a pour objectif de leur donner des moyens structurels de compréhension de la violence qui sortent d'une logique de culpabilisation individuelle des victimes de violences, en particulier de violences sexistes.

Enfin, une autre thématique et enjeu abordé, ce sont les questions relatives à la pédagogie numérique. La thèse qui est défendue dans le dernier dialogue de ce Volume 5, c'est que la pédagogie critique numérique doit être une pédagogie dialogique. Il y a un enjeu à lutter contre le développement d'une pédagogie numérique bancaire qui participera de l'extension du domaine de la réification.

1. Une méta-théorie critique

Demande : Qu'est-ce qu'une méta-théorie critique ?

Réponse : On peut appeler méta-théorie critique une théorie qui vise à englober de manière cohérente l'ensemble des critiques portées par les mouvements sociaux émancipateurs. On peut dire que le concept d'intersectionnalité repris de K. Crenshaw, le « populisme de gauche » de Chantal Mouffe, l'écologie sociale de Murray Bookchin, la théorie décoloniale latino-américaine... sont des tentatives chacune à leur manière de contribuer à une telle méta-théorie critique.

Néanmoins, avant d'être un espace de production de solutions théoriques, la méta-théorie critique s'intéresse à l'analyse des difficultés théoriques qui rendent problématique une théorie critique globale.

D : Quel est l'enjeu d'une telle théorie ?

R : L'enjeu est de permettre la constitution de mouvements sociaux capables de porter un projet d'émancipation global et pas seulement des avancées parcellaires et limitées. Ce qui en soi peut déjà paraître utopique. Néanmoins à défaut d'y voir une possible réalisation, la méta-théorie critique peut aider à orienter l'action dans un sens émancipateur global face aux contradictions entre mouvements sociaux.

D : Est-ce qu'un tel projet n'est pas voué à l'échec ? Peut-on en effet légitimement penser qu'il est possible de produire une théorie cohérente capable d'englober l'ensemble des mouvements sociaux ?

R : C'est effectivement une question controversée. Le marxisme a pu s'ériger durant un moment en théorie critique prétendant à la totalité en accordant une centralité à la critique du capitalisme et au prolétariat dans l'histoire de l'émancipation de l'humanité.

Néanmoins, une telle prétention a été battue en brèche par l'apparition d'autres revendications et mouvements sociaux : féministe, écologiste, LGBTQI, anti-colonial et anti-raciste, anti-spéciste, anti-validisme...

De fait, la constitution d'une telle méta-théorie critique apparaît controversée au point que certains auteurs considèrent qu'elle est impossible.

Certains en effet considèrent qu'un tel projet n'est ni possible, ni souhaitable. Il faudrait renoncer à tout projet total car en définitif totalitaire. Il ne serait possible d'envisager que des luttes d'émancipation sectorisées, limitées dans l'espace et le temps. C'est le cas par exemple des TAZ – zones d'autonomie temporaire – d'Hakim Bey.

C'est le cas également par exemple de Judith Butler, théoricienne queer, qui considère qu'il s'agit de construire des coalitions plutôt que d'essayer de produire une telle théorie.

On trouve une thèse à peu près semblable chez le sociologue Boaventura de Sousa Santos qui estime qu'une telle théorie n'est pas possible a priori. Il faut plutôt la faire émerger a posteriori à partir de la discussion entre les mouvements sociaux. C'est ce qu'il essaie de faire en mettant en place des Universités populaires des mouvements sociaux.

Néanmoins, en dépit de ces limites, il y a des arguments qui permettent de penser qu'il y a une pertinence à essayer de construire une méta-théorie critique. En effet, une telle tentative permet de

réfléchir sur les contradictions qui sont à l'oeuvre entre les mouvements sociaux d'émancipation et d'essayer de produire certaines tentatives de solutions théoriques.

En effet, les oppositions ne sont pas du qu'à des préjugés entre mouvements sociaux, mais il existe de réelles difficultés théoriques pour penser un mouvement social global d'émancipation.

D : Quelles sont les erreurs qui ont été commises dans les tentatives de produire une méta-théorie critique ?

R : Si on se réfère à la tentative marxiste, qui continue à être une référence importante dans l'espace des théories critiques, il y a plusieurs caractéristiques qui ont mis en lumière des limites :

- une tendance à penser a priori ce qui suppose une philosophie de l'histoire totalisante. Or il faut sans doute qu'une méta-théorie critique soit ouverte à l'apparition de nouvelles revendications et de nouveaux mouvements sociaux. Une telle théorie doit avoir une relative plasticité. C'est pourquoi elle a une visée de globalité, plus que de totalité.

- si on revient sur les limites : la première porte sur le fait d'avoir voulu identifier un sujet politique et un seul : le prolétariat. Or avec les mouvements féministes, LGBT ou anti-raciste, on a assisté à la prétention d'autres groupes à s'ériger en sujets politiques de mouvements historiques d'émancipation.

- une autre difficulté a porté sur le réductionnisme économique : il devenait difficile de penser l'autonomie des sphères politiques (critique des institutions) ou culturelles (critique des normes) et les revendications propres à ces dimensions.

Néanmoins, il serait trop simple de penser qu'il suffit d'affirmer la pluralité des mouvements sociaux et des dimensions de revendication. En particulier, il existe une difficulté qui provient du fait que les mouvements d'émancipation semblent parfois avoir des revendications qui rentrent en contradiction, mais en outre il arrive également que sur une même problématique, les discours d'émancipation soient divisés. On peut prendre actuellement l'exemple de la question de la prostitution qui divise le mouvement féministe.

La question du réductionnisme économique soulève également des difficultés car une des critiques réside dans l'oubli par les approches culturalistes, d'inspiration post-structuraliste, de la dimension économique des rapports sociaux. Ce qui conduit leurs détracteurs à voir dans ces approches des chevaux de Troie du néolibéralisme.

D : Donc on peut dire qu'il y a une opposition qui naît du fait de savoir s'il existe un mouvement social central et une autre qui provient du fait de savoir si l'économique détermine ou pas l'ensemble de la structure sociale.

R : Oui ce sont deux des problèmes importants auxquels s'affrontent la méta-théorie critique. Mais ce ne sont pas les seuls.

Car même si on admet une pluralité de mouvements sociaux, il faut reconnaître qu'il faut aussi déterminer les critères de ce qu'est un mouvement social. Par exemple, pour Danièle Kergoat, le nombre de mouvements sociaux n'est pas limité a priori, mais il ne peut y avoir mouvement social qui s'il y a un enjeu autour du travail (c'est l'impératif matérialiste). L'impératif matérialiste est censé empêcher la dérive néolibérale des mouvements sociaux comme celle qu'a connu le mouvement LGBT et que dénonce Sam Bourcier dans son livre *Homo Incorporated*.

De fait, on peut appeler libéral, un mouvement social qui omet totalement la dimension économique des rapports sociaux. A l'inverse, on peut qualifier d'économiciste, un mouvement social qui réduit toutes les dimensions du social à l'économique. On peut qualifier de libertaire (ou socialiste libertaire), un mouvement qui prend en compte à la fois les revendications de justice sociale économique et les revendications d'autonomie des individus.

Mais ce n'est pas là la seule difficulté. Se pose aussi la question de savoir si un mouvement social doit avoir nécessairement pour sujet des êtres humains : quid des animaux ou de la nature ? Ou peut-être dans le futur des robots ? Actuellement, une limite au fait de reconnaître les animaux ou la nature comme sujet politique réside dans l'impératif d'auto-émancipation et le refus de passer par des représentants.

De fait, on se trouve à distinguer dès lors : les mouvements sociaux d'autonomie – où il y a des groupes de personnes concernées qui revendiquent par elles-mêmes la direction d'un mouvement social – et les mouvements sociaux de care – où ce sont des humains qui sont les représentants pour la protection de non-humains.

D : Est-ce que l'on ne peut pas se dire qu'il est difficile d'avoir une réflexion de type méta-critique dans la mesure où il n'est pas possible d'anticiper toutes les nouvelles revendications qui vont émerger dans le temps et dans différents contextes ?

R : Ce que l'on peut remarquer, c'est qu'il y a des questions qui sont récurrentes à plusieurs mouvements sociaux. L'une de celle qui revient le plus souvent est la tension entre la justice économique (analyse matérialiste) et la revendication d'autonomie individuelle (portée initialement par le mouvement libertaire).

D : Que faut-il entendre par matérialiste ?

R : L'approche matérialiste des rapports sociaux est commune à l'ensemble des analyses marxistes. Mais, il existe plusieurs perspectives matérialistes. Certaines sont centrées sur les moyens de production, d'autres sur la théorie de la valeur, ou d'autres encore sur la division du travail.

On peut considérer qu'appuyer la théorie critique sur la division du travail présente plusieurs avantages dans le cadre d'une théorie matérialiste. En effet, la division du travail est une notion à la croisée de l'économie, de la sociologie et de la philosophie. Elle possède comme avantage de pouvoir être étudiée de manière empirique assez aisément y compris à un niveau micro-social.

L'étude de la division du travail possède un grand pouvoir critique : on peut l'utiliser pas seulement dans l'entreprise capitaliste, mais également dans l'espace domestique. L'exploitation du travail n'est pas propre au système capitaliste. Il est possible d'étudier la division du travail également au niveau d'un pays ou à l'international par exemple. On peut alors remarquer que l'on peut analyser la division des tâches en fonction de différentes variables sociales.

A l'inverse, par exemple la théorie de la valeur implique des controverses complexes concernant ce qui détermine la valeur, mais en outre est une notion plus complexe à manipuler sur un plan empirique.

D : Est-ce que l'on ne peut pas considérer que la réflexion sur une méta-théorie critique entre en contradiction avec le fait que ce sont les premières concernées qui doivent élaborer leur propre réflexion sur leur cause ?

R : Il faut faire attention que les premières concernées sont souvent elles-mêmes divisées en plusieurs courants. Par exemple, au sein du mouvement féministe, il existe des courants théoriques influencés plutôt par le matérialisme et d'autres par le post-structuralisme.

Une méta-théorie critique s'intéresse au fait de produire une critique qui soit cohérente relativement à l'ensemble des mouvements sociaux. Or bien souvent, les revendications militantes sont pensées uniquement dans le ici et maintenant, et sans tenir compte de l'existence d'autres mouvements sociaux.

2. Paulo Freire et l'action collective

Demande : On peut dire qu'il y a une théorie et une pratique de l'action collective chez Paulo Freire.

Réponse : Effectivement, *Pédagogie des opprimés* constitue une théorie de l'action révolutionnaire. On trouve en particulier dans l'ouvrage deux schémas qui ont été censurés dans de nombreuses versions de l'ouvrage avec la théorie de l'action oppressive et la théorie de l'action révolutionnaire¹.

Cette dimension révolutionnaire de son œuvre a fait qu'il a été une source d'inspiration, entre autres, pour des guérillas en Amérique latine, y compris jusqu'au mouvement néo-zapatiste au Chiapas, pour le mouvement des paysans sans terre au Brésil, ou même en Afrique du Sud pour les militants anti-apartheid, en particulier le mouvement de la conscience noire de Steve Biko.

D : Oui, on a souvent essayé d'édulcorer la pensée de Paulo Freire.... Mais en même temps, c'est ce qui a permis sa très grande réception.

R : Il est vrai que Paulo Freire affirme qu'il ne s'agit pas seulement de reprendre tel quel les principes de *Pédagogie des opprimés*. Il faut commencer par étudier le contexte précis dans lequel on va développer son action. Ainsi l'œuvre de Freire n'a pas seulement connu une réception dans l'alphabétisation des adultes, ou même uniquement l'éducation populaire, la pédagogie universitaire ou scolaire. Elle a eu également des réceptions dans le travail social (pratiques anti-oppressives) ou encore dans la santé mentale (thérapie radicale, intervention féministe, psychologie communautaire....) par exemple.

Cette multiplicité de la réception invite à réfléchir sur un point : c'est qu'il s'agit de voir comment appliquer les grands principes de la pédagogie freirienne en les adaptant ensuite à son domaine d'intervention.

D: On peut à ce propos revenir sur quelques points qui caractérisent l'approche de l'action collective de Paulo Freire et sur certains malentendus qu'elle peut susciter. Le premier aspect de l'approche de Freire, c'est qu'il s'agit de partir des expériences vécues.

R : C'est exact, mais il s'agit de remarquer qu'il ne s'agit pas de partir des centres d'intérêt (pédagogie des centres d'intérêt) ou d'un simple partage d'expériences subjectives. Ce dont il s'agit ce sont des expériences sociales d'oppression, d'injustice ou encore de discrimination.

Ces expériences peuvent être exprimées à travers une recherche-action participative ou enquête de conscientisation qui va permettre une première prise de conscience du caractère collectif des expériences sociales vécues.

Mais c'est aussi avec la discussion dans des groupes restreints de conscience et de parole (que Freire appelle plutôt « cercle de culture ») que s'effectue ce partage d'expériences sociales vécues.

D : Ce qui est tout à fait spécifique chez Paulo Freire, c'est que ces discussions collectives visent la conscientisation. Qu'est-ce que cela veut dire exactement ?

R : Il y a une tendance à dépolitiser le sens de conscientisation en en faisant une simple « prise de conscience » d'une réalité quelle qu'elle soit. En réalité, la conscientisation (ou conscience sociale critique) désigne un processus qui vise la prise de conscience d'une réalité sociologique critique. Il

¹ Voir cet article : <https://iresmo.jimdofree.com/2018/07/30/th%C3%A9orie-de-l-action-r%C3%A9volutionnaire-selon-paulo-freire/>

s'agit en particulier de prendre conscience que la réalité sociale est structurée en rapport sociaux de pouvoir : capitalistes, sexistes, racistes...

Un processus de conscientisation a lieu quand une personne n'appréhende plus une situation comme un relation interpersonnelle, mais comme un rapport social. Par exemple, une situation de violence conjugale n'est plus vue uniquement comme une relation entre deux personnes, mais comme un rapport social où les femmes sont le plus souvent les victimes d'une violence masculine.

De ce fait, la pédagogie critique de Paulo Freire n'est pas neutre : elle vise la prise de conscience des rapports sociaux de pouvoir. Mais, elle tend à une certaine objectivité. En effet, pour cela, elle s'appuie sur les travaux en sociologie critique du travail, des inégalités sociales et des discriminations.

D : Une fois cette prise de conscience effectuée, cela ne conduit pas automatiquement à l'action collective. Or Paulo Freire est bien souvent vu comme un des initiateurs de l'empowerment (pouvoir d'agir).

R : Là encore, il s'agit de lever des malentendus, comme l'ont montré Bacqué et Biewener, dans *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, en distinguant l'empowerment néolibéral de l'empowerment radical. L'empowerment néolibéral est individualiste et tourné vers le *problem solving* (trouvé des solutions à des problèmes sociaux qui peuvent être transformés en activité économiques capitalistes). L'empowerment, selon Paulo Freire, est collectif et il passe par la mise en œuvre de mouvements sociaux de lutte.

D : Mais est-ce que l'une des difficultés à laquelle on va se heurter n'est pas que les personnes ne sont pas nécessairement prêtes à s'engager ?

R : C'est ce que Paulo Freire appelle la conscience fataliste. L'empowerment chez Paulo Freire vise à dépasser la conscience fataliste. Pour cela, il s'agit de déconstruire les mythes intériorisés par les opprimés et qui les empêchent d'agir collectivement. C'est la « démythification ». C'est le cas par exemple du mythe libéral de la méritocratie individuelle. Il s'agit de lutter contre tous les discours de culpabilisation et fatalistes qui sont des empêchements à agir pour les personnes victimes de violences sociales.

D : Mais une fois que l'on a déconstruit les mythes intériorisés, est-ce que cela suffit à déclencher le processus d'action collective ?

R : Pour Paulo Freire, la conscience fataliste fait apparaître la réalité sociale comme une « situation-limite ». Cela veut dire une réalité naturelle immuable au lieu de la voir comme une situation historico-sociale. La conscientisation et la démythification aident à prendre conscience du fait qu'il s'agit d'une situation historico-sociale qui peut être transformée par l'action collective.

Sur ce plan, l'étude des mouvements sociaux historiques d'émancipation constitue une aide au processus d'empowerment.

L'objectif c'est que les opprimés imaginent des « inédits possibles » que par des « actes limites » (actes de transformation sociale), ils transforment en « inédits viables ».

On a à juste titre pu rapprocher la pensée de Freire de celle d'Ernst Bloch, auteur marxiste du *Principe d'espérance*. On trouve en effet chez ces deux auteurs une valorisation de l'espoir et de l'utopie comme moteurs subjectifs de la transformation sociale.

L'imagination utopique apparaît comme ce qui fait émerger une autre réalité possible, mais également comme une incitation à agir subjective par le rêve et l'enthousiasme qu'elle provoque. C'est ce qui différencie « l'utopie concrète » (Bloch) de l'utopie abstraite.

Dans les termes de Georges Sorel, on pourrait dire que les mythes de la bourgeoisie sont des mythes fatalistes (qui inhibent l'action), tandis que les « inédits possibles » sont des « mythes mobilisateurs » comme l'idée de « grève générale ».

D : Quelle place tient dans la pensée de Freire, les dimensions plus concrètes de la mobilisation ?

R : Pour Freire, l'animateur/trice culturelle (ou pédagogue critique) a un rôle d'organisateur/trice. En effet, ce qu'il appelle l'action dialogique suppose de s'appuyer sur la coopération, l'union, l'organisation et la synthèse culturelle, et non sur la manipulation et la division des opprimé-e-s. Paulo Freire ne nie pas de ce fait le rôle de l'organisation collective qui est nécessaire en plus du processus éducatif pour mettre en œuvre une action collective.

D : Peut-on revenir sur la notion de synthèse culturelle ?

R : Elle symbolise toute la dimension dialectique et dialogique de la praxis de Paulo Freire : action-réflexion-action, qui n'est ni un simple verbalisme, ni un simple activisme. La synthèse culturelle ce sont les productions écrites collectives qui combinent à la fois le savoir local issu de l'expérience vécue des opprimés et le savoir plus général et théorique issu des sciences humaines et sociales critiques.

Par exemple, à l'issue du processus de conscientisation, les opprimés sont capables de produire des écrits où ils analysent leur situation personnelle à l'aide des catégories et des savoirs des sciences humaines et sociales critiques.

D : Quelle différence avec la méthode du *community organizing* proposée par Alinsky et qui connaît un regain d'intérêt actuellement en France ?

R : Le *community organizing* d'Alinsky est centré sur l'organisation. Ce qui comme on a pu le constater constitue une toute petite partie du processus de mobilisation à l'action collective tel que le théorise Paulo Freire.

Chez Freire, il y a une importance beaucoup plus grande donnée à l'éducation dans le développement du pouvoir d'agir. Cela tient au fait que l'éducation est sensée diminuer les relations de pouvoir reposant sur la manipulation. Or la démarche d'Alinsky ne se prémunie pas toujours contre ce risque.

Il s'agit en particulier que les opprimé-e-s acquièrent des « connaissances puissantes » issues des sciences sociales et humaines critiques (sociologie des inégalités sociales, des discriminations...), mais également des connaissances sur l'histoire des mouvements sociaux (pratiques de luttes, stratégies utilisées...) qui leurs permettent d'acquérir un empowerment par le savoir (savoir-pouvoir).

De ce fait, l'approche de Paulo Freire est moins tournée vers l'efficacité immédiate que l'approche d'Alinsky, et davantage orientée vers l'acquisition d'une connaissance plus globale de la réalité sociale par les opprimé-e-s.

D : Qui peut être intéressé par une telle approche de l'action collective ?

R : Cela peut être des syndicalistes, des personnes qui ont à mobiliser des populations défavorisées autour de luttes collectives...

Il est vrai que l'approche de Paulo Freire a souvent été utilisée plutôt par des professionnel/les qui avaient déjà un public constitué autour par exemple d'une activité éducative : cours d'alphabétisation, cours de langues pour migrant-e-s, cours avec des étudiant-e-s, éducation à la citoyenneté...

3. De la différence entre libéral et libertaire

Demande : A quoi renvoie le qualificatif de « libéral » ?

Réponse : Le terme « libéral » recouvre en réalité plusieurs acceptions. La première est celle du libéralisme politique qui se caractérise par une reconnaissance des droits et libertés individuelles. Le libéralisme économique a pour centre le libre-échange économique. Il faut toutefois remarquer que les liens entre libéralisme politique, libéralisme économique et néolibéralisme font l'objet de débats chez les spécialistes. Enfin, on parle également de libéralisme culturel qui porte sur la liberté de mœurs.

D : C'est parfois avec le libéralisme culturel que le terme libertaire est confondu.

R : La notion de libertaire apparaît initialement chez Joseph Déjacque comme un synonyme d'anarchiste. Il reproche à Proudhon de ne pas être un libertaire, mais un libéral, car le penseur bisontin n'étend pas sa conception anarchiste à l'émancipation des femmes. Déjacque prône un communisme économique, mais également un communisme sexuel. Néanmoins, il faut remarquer que son communisme anti-autoritaire repose comme il le précise sur un libre-échange. D'ailleurs on peut remarquer encore aujourd'hui que le libre-échangisme peut s'appliquer à l'économie comme aux relations sexuelles (« échangisme »).

Néanmoins, plus récemment, certains auteurs, comme par exemple Jean-Claude Michea, associent de manière négative libéral et libertaire. Le libéral-libertaire aurait abandonné les classes populaires et les revendications de justice économique, au profit des revendications culturelles et minoritaires : luttes féministes, LGBT ou encore anti-racistes... Contre le libéralisme culturel, Michea affirme être un « anarchiste conservateur ».

D : Peut-on affirmer qu'il y a effectivement un continuum entre libéral et libertaire ?

R : On peut considérer qu'il s'agit plutôt de mettre à jour la ligne de démarcation entre les deux conceptions de la liberté, de l'individu et de l'autonomie. Le conservatisme anarchiste tend à jeter le bébé avec l'eau du bain. En effet, il est nécessaire de distinguer en réalité entre trois positions :

- le communisme autoritaire a historiquement prôné au nom de l'égalité économique le sacrifice de l'individu au profit du collectif.
- les libéraux ont affirmé la liberté individuelle au détriment de la justice sociale économique.
- les libertaires ou anarchistes ont affirmé la possibilité d'une société où la liberté individuelle et l'égalité économique pourraient exister conjointement.

D : Néanmoins, est-ce que la position anarchiste ou libertaire n'est pas contradictoire ou impossible étant donné que la liberté de l'individu n'est pas compatible avec l'égalité économique ?

R : Si on lit les auteurs anarchistes classiques (Proudhon, Bakounine, Kropotkine), on s'aperçoit que leur conception de l'individu et de la liberté n'est pas la même que celle des philosophes du libéralisme politique classique (Hobbes, Locke...).

Pour les libéraux, l'individu pré-existe à la société qui est un contrat entre individus libres. Le contrat social est pensé sur le modèle de la propriété privée. La liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres.

Dans la conception anarchiste ou libertaire, l'individu est d'emblé un être social. Proudhon affirme ainsi que l'être le plus libre est celui qui a le plus de relations sociales. La liberté n'est pas une propriété de l'individu, mais une caractéristique relationnelle. La coopération avec autrui ne limite pas la liberté de l'individu, mais l'augmente en augmentant sa puissance d'agir. C'est la notion de « force collective » chez Proudhon.

D : Quels exemples de revendications illustrent l'idée que l'aspiration à la liberté individuelle soit pensée sous un mode émancipateur ?

R : Il y a différents exemples qui se trouvent par exemple dans le cas des relations sexuelles : c'est le cas du divorce, de l'union libre, de la légalisation de l'homosexualité, du droit à l'avortement... Mais, il est également possible de citer la lutte contre le paternalisme médical avec la reconnaissance de l'autonomie de choix du patient ou encore le refus de l'autoritarisme en éducation. Ces évolutions sont souvent considérées comme positives du point de vue de l'émancipation.

D : Néanmoins, est-ce que l'on ne peut pas considérer comme le fait par exemple la sociologue Eva Illouz, au sujet de la liberté de choix amoureux, cette liberté comme ambivalente ?

R : Il y a en effet un certain nombre de revendications qui font débats. C'est le cas de légalisation du travail du sexe (prostitution, pornographie...), de la gestation pour autrui, de l'euthanasie, de la légalisation de la consommation de drogues...

Dans plusieurs de ces revendications, ce qui est critiqué, c'est qu'elles semblent faire la part belle à la liberté de l'individu, à son désir et au consentement, mais en même temps, elles semblent faire abstraction des rapports sociaux économiques inégalitaires. Ces revendications illustreraient la confusion entre libéral et libertaire.

De manière générale, il y aurait l'idée que certaines revendications semblent favoriser indirectement le néolibéralisme : ainsi la critique des institutions – par exemple en psychiatrie ou de l'hôpital en général- aurait conduit à justifier la diminution des prises en charge des patient-e-s.

De même, la liberté sexuelle semble entrer en contradiction avec la protection contre les violences sexuelles. Là encore, ce qui semble ambivalent, c'est la question du consentement. A partir de quand peut-on considérer qu'un consentement est valide ? L'impression de consentir librement est-elle valable dans une situation d'inégalité économique ? A l'inverse, le fait de considérer le consentement comme invalide ne conduit-il pas à considérer les opprimé-e-s comme des êtres aliénés qui devaient être libérés de force ?

D : C'est le même problème avec l'aspiration à la réalisation de soi qui conduirait au néolibéralisme...

R : Oui par exemple Eva Illouz, dans *Happycratie*, montre comment l'aspiration à la réalisation de soi, à l'authenticité et à l'autonomie, se trouve instrumentalisée dans le néolibéralisme, à travers la psychologie positive.

Néanmoins, il ne s'agit pas de renoncer à l'idéal libertaire. Le problème c'est plutôt de distinguer la conception libertaire de la conception libérale. Or comme il est possible de le remarquer ce qui caractérise l'approche libérale, c'est le fait de faire abstraction des rapports sociaux de pouvoir économique. Il s'agit dès lors d'essayer de déterminer quelle est la conception de la liberté individuelle en tenant en compte la critique des rapports sociaux de pouvoir économique.

D : Mais dans une telle conception est-ce que l'on ne risque pas de revenir à une forme de socialisme autoritaire ? C'est à dire à une conception où enfin de compte on ne peut penser l'aspiration à l'autonomie de l'individu que dans une société où a été établi l'égalité économique. Car le socialisme autoritaire ne congédie pas la liberté individuelle, mais il en fait un point d'arrivé du processus d'émancipation et non pas un point de départ contrairement au libéralisme politique.

R : C'est en effet une difficulté, mais il est également possible de se demander s'il n'est pas possible de penser des conceptions de la réalisation de soi qui dans la société capitaliste ne soient pas compatibles avec l'idéal capitaliste.

Ainsi, on peut considérer que la réalisation de soi peut être obtenue dans l'engagement dans les mouvements sociaux. A l'inverse, le libéralisme tend à promouvoir l'idée que l'individu doit plutôt chercher à se réaliser dans la sphère privée de la consommation et de l'industrie du divertissement, plutôt que dans l'engagement socio-politique. C'est l'idée qui sous-tend la morale anarchiste de Kropotkine : l'être humain ne se réalise pas en tant que sujet dans l'égoïsme, mais dans l'altruisme. Il ne s'agit pas d'un sacrifice contraint, mais d'une forme de la réalisation de soi.

D : Néanmoins, cette forme de la réalisation de soi peut être illusoire. On a pu voir des personnes se sacrifier librement en apparence pour une cause. C'est le cas des personnes qui sont prises dans un phénomène sectaire.

R : Avec cette objection, on retombe dans l'idée de l'aliénation. Néanmoins, il faut remarquer que dans les phénomènes sectaires, les adeptes ne peuvent pas en général quitter le mouvement sans des menaces et un coup social important. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les organisations sectaires cherchent à couper leurs membres de leurs anciens liens de sociabilité.

D : Mais ne peut-on pas considérer que la prise de décision démocratique (par la démocratie directe) et la justice sociale économique suffisent à déterminer l'idéal libertaire et que l'aspiration à la réalisation de l'individu soit en définitif une aspiration libérale ?

R : Si on lit les textes anarchistes de la première moitié du XXe siècle on peut remarquer que l'aspiration à la réalisation de l'individualité n'est pas présente que chez les anarchistes individualistes, mais également chez les anarchistes sociaux aussi bien dans les conceptions de l'éducation que dans les relations amoureuses. Ainsi le syndicaliste révolutionnaire Emile Pouget affirme que « l'action directe » constitue une exaltation de l'individu.

D : Revenons à la question des rapports sociaux de pouvoir économiques. Comment peut-on distinguer une revendication libertaire d'une revendication libérale ?

R : On peut essayer de poser des éléments de réflexion. On peut considérer que constitue une revendication libérale, une revendication qui fait abstraction des rapports sociaux de pouvoir économique. Une revendication libertaire doit prendre en compte les conséquences des revendications sur les personnes économiquement défavorisées ou socialement dominé-e-s.

Les revendications libertaires, à la différence des revendications libérales, essaient de penser la liberté individuelle en dehors de l'emprise des relations marchandes. Cependant, là encore, cela pose des difficultés car des relations en apparence gratuites peuvent masquer des rapports économiques. C'est ce que montre le travail de Paola Tabet sur l'échange économique-sexuel dans le mariage.

En définitif, il n'est pas certain que l'on puisse établir une ligne de démarcation stable dans le temps. Une revendication émancipatrice à une époque et dans un certain contexte peut perdre son caractère émancipateur si elle est intégrée dans les relations marchandes capitalistes ou instrumentalisée par le néolibéralisme.

L'approche libertaire doit donc rester une approche critique qui dévoile les rapports sociaux de pouvoir derrière les phénomènes sociaux sans pour autant renoncer à l'aspiration à l'autonomie individuelle.

D : Y-a-t-il des mouvements sociaux qui parviennent à cela ?

R : On peut dire que le mouvement anti-validiste constitue sans doute un exemple intéressant dans la mesure où il articule revendication sociale et aspiration à l'autonomie. En effet, la justice sociale économique est considérée comme une condition de possibilité pour réaliser l'autonomie individuelle des personnes.

De ce fait, on peut s'apercevoir que concernant le droit de mourir dans la dignité ou encore les assistants sexuels, les militant-e-s se référant au modèle social du handicap (dans sa forme marxienne) évite certains écueils néolibéraux dans lesquels peuvent parfois verser d'autres mouvements sociaux.

D: Néanmoins, par ailleurs, est-ce qu'il n'y a pas une contradiction entre la conception de la liberté relation définie par Proudhon et l'idée que l'autonomie du sujet peut l'amener à faire sécession d'avec le groupe ?

R: En fait, même chez Proudhon l'idée de sécession est présente. Il écrit à propos de l'autonomie ouvrière: "Séparez vous de ceux qui ce sont déjà séparé". Ce qui veut dire que la bourgeoisie capitaliste exploitant le prolétariat, les classes ouvrières peuvent faire sécession et proclamer leur autonomie. Il peut arriver également que l'individu fasse sécession, refuse de coopérer, pour suivre ses convictions.

Il faut avoir en tête que nombre de problèmes sociaux ont une expression ambivalente: la coopération peut être source de liberté, mais elle peut être également parfois synonyme de soumission. D'où l'importance de la conscience critique pour distinguer l'une ou l'autre situation

4. Autoritarisme, spontanéisme et démocratie radicale

Demande : La question de l'autorité en éducation a été parfois mise en lien avec l'autoritarisme politique...

Réponse : Cette idée apparaît dès le XIXe siècle, celle qu'une société moderne, démocratique ou libertaire, ne peut pas avoir une pratique enseignante dont les méthodes sont issues de l'Ancien régime ou des congrégations religieuses. C'est le cas dans la Première internationale ouvrière avec Paul Robin, et ensuite avec des éducateurs libertaires comme Sébastien Faure et Francisco Ferrer. Le lien entre éducation nouvelle et démocratie se trouve également chez Dewey.

Après la 2^e guerre mondiale, il y a l'idée également que c'est une éducation autoritaire qui a favorisé l'adhésion des masses aux régimes fascistes. On trouve un écho d'une telle thèse dans le film *Le Ruban blanc*. Mais, c'est aussi d'une certaine manière la thèse d'Alice Miller avec l'idée de pédagogie noire lorsqu'elle s'intéresse à l'enfance d'Hitler.

D : Est-ce qu'il n'y a pas une difficulté à passer de la relation d'enseignement à l'éducation démocratique ? En effet, est-ce que toute relation d'enseignement ne repose pas sur un rapport d'autorité fondé sur le savoir ?

R : C'est effectivement une des difficultés théoriques qui génère une controverse en enseignement. Pour les tenants de la pédagogie traditionnelle, la relation d'enseignement est fondée sur un rapport d'autorité légitime s'appuyant sur le savoir de l'enseignant. L'enseignant possède l'autorité du savoir. Pour transmettre ce savoir aux élèves, il peut même être légitime à exercer une contrainte morale et/ou physique sur les élèves qui eux sont dans l'irrationalité de l'enfance.

Les tenants de la conception libertaire mettent en avant le fait que l'éducation doit viser le développement d'un être libre et d'une conscience critique. Elle implique une critique du principe d'autorité. De ce fait, la transmission du savoir de l'enseignant serait moins importante que l'épanouissement des capacités spontanées de l'élève. Chez Dewey, cette analogie entre enseignement et démocratie est traitée à partir de l'enquête. Les élèves doivent être formés à être actifs, à être en recherche, par l'enquête, comme la démocratie suppose pour lui un public actif capable de mettre en œuvre des enquêtes autour d'un problème social. La participation démocratique de la population trouve alors sa condition de possibilité dans l'apprentissage de la recherche. La méthode d'enquête scientifique serait alors le modèle de formation de l'esprit critique. On trouve par exemple cette idée en France dans le dispositif « La main à la pâte ».

Ce débat n'est pas tranché. Néanmoins, il apparaît que l'identification du savoir à un rapport de pouvoir autoritaire pose des difficultés pratiques. Peut-on se passer pour tout apprentissage d'un enseignant qui maîtrise les savoirs disciplinaires ? Si on prend le cas des pays du Sud Global, on peut s'apercevoir que la descolarisation désigne le fait que de nombreux élèves n'aient pas accès à l'enseignement. Laissés dans un milieu d'interaction spontanée avec les adultes, ils n'apprennent pas pour autant spontanément à lire et à écrire. De même, une des difficultés de ces pays, c'est le manque d'enseignants compétents sur le plan des disciplines et le fait de leur fournir une méthode d'enseignement ne suffit pas à combler la faiblesse du niveau de leur formation disciplinaire. C'est ce qu'a pu constater Paulo Freire lorsqu'il a été secrétaire de l'éducation au Brésil à la fin des années 1980.

Il s'avère donc que l'idée d'une analogie simple entre relation d'enseignement et relation politique pose des difficultés qu'on ne saurait évacuer avec trop de légèreté.

En revanche, il faut distinguer deux problèmes : le premier est celui de l'analogie entre relation d'enseignement et relation démocratique et le second est la place de l'éducation à la démocratie au sein de l'institution scolaire outre la visée d'instruction.

Ainsi Paulo Freire tout en étant partisan d'une conception démocratique de l'enseignement, remarque que l'enseignant et les élèves sont dans une position asymétrique. C'est ce qu'il appelle la directivité de l'enseignement. Tout le problème consistera alors dans l'articulation entre autorité et liberté.

D : A l'inverse de l'éducation autoritaire, on aurait au contraire une éducation libertaire, une éducation non-directive...

R : On peut se demander s'il y a eu véritablement des expériences d'éducation, au moins dans un cadre scolaire alternatif, qui ait laissé toute spontanéité aux enfants. On a le cas des Maîtres Camarades d'Hambourg ou de Summerhill School. Néanmoins, comme le montre le cas des écoles dynamiques en France (créées sur le modèle des écoles démocratiques comme celle de Sudbury Valley), même dans ce type d'établissement, on trouve mis en place des institutions qui visent la régulation des comportements des élèves (Ramin Farhangi, Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent? (2018)). Néanmoins, à la différence des écoles traditionnelles, la régulation des comportements de transgression des règles n'est pas confiée aux adultes, mais aux élèves.

D : C'est ce qui se passe également dans la pédagogie institutionnelle avec le conseil d'élèves. Est-ce que l'on ne trouve pas justement dans un certain nombre de pratiques s'inscrivant dans l'histoire de l'éducation nouvelle, une visée démocratique également: conseil coopératif, conseil d'élèves, discussion à visée philosophique et démocratique (DVDP) ?

R : A l'origine toutes ces pratiques ne s'inscrivent pas nécessairement dans la tradition de la démocratie libérale. Par exemple, le conseil coopératif est issu plutôt de la gestion économique dans le mouvement coopératif ouvrier. Il s'agit plutôt de substituer à l'administration des personnes l'administration des choses. Ce qui avait pour objectif la résorption du politique dans l'économique. Il y avait dans le mouvement ouvrier libertaire, l'idée que l'une des manières d'échapper à l'autorité du pouvoir politique étatique était de passer par les pratiques de coopération économique ouvrière. C'est une idée que l'on trouve chez Proudhon avec le mutualisme, mais qu'il va par la suite compléter avec un volet politique, le fédéralisme.

En ce qui concerne le conseil d'élèves en pédagogie institutionnelle ou autogestionnaire, on se situe plutôt dans une référence aux conseils ouvriers et à l'autogestion qui est un concept à la mode entre les années 1950 et 1970.

C'est plutôt après le déclin des idéologies issues du mouvement ouvrier que ces pratiques se tournent vers l'éducation à la citoyenneté démocratique. Or la vision de l'éducation à la citoyenneté démocratique, surtout dans les années 1980-2000 est marquée par les travaux de la philosophie politique libérale qui mettent l'accent sur la démocratie délibérative avec en particulier l'éthique de la discussion chez Habermas. Cette influence est par exemple explicite dans le travail de Michel Tozzi sur la DVDP.

D : Comment est pensée la question de la liberté et de l'autorité dans la conception démocratique de l'éducation ?

R : Les travaux sur la dynamique des groupes de Kurt Lewin ont constitué une référence pour la pédagogie institutionnelle. Lewin distingue trois formes de leadership : autoritaire, laxiste et démocratique. Il s'avère que la forme démocratique de leadership s'est montrée plus efficace pour mener un projet que les deux autres. Il faut néanmoins remarquer que le travail de Lewin vise à l'origine l'amélioration de l'efficacité des pratiques de management en entreprise. D'où le fait que les compétences participatives peuvent être valorisées lors de recrutements dans des entretiens de groupe.

De son côté, Paulo Freire distingue dans *Pédagogie de l'autonomie* entre autoritarisme, licence (ou laxisme) et autorité/liberté. L'éducation démocratique doit être distinguée à la fois de l'autoritarisme et du laxisme. L'éducation démocratique se traduit par une vertu pour l'enseignant-e qui est la capacité de trouver un équilibre entre autorité et liberté. Il ou elle doit être capable d'autorité au sens où les conditions d'enseignement doivent être garanties, où les élèves doivent recevoir une instruction. Mais, cette autorité ne doit pas justifier l'absence de liberté. Celle-ci consiste dans le fait de permettre aux élèves de faire des choix sur le programme d'enseignement, les modalités d'enseignement ou encore de mener des recherches. Surtout, pour Freire, cette liberté se manifeste dans le fait que l'enseignant-e critique doit favoriser la mise en œuvre de discussions critiques sur les exposés de cours. Freire ne nie pas la possibilité que l'enseignant fasse des exposés de cours : « Le mal n'est pas en réalité dans le cours magistral, dans l'explication que le professeur ou la professeure fait. Ce n'est pas cela que j'ai critiqué avec la notion de pratique bancaire. Ce que j'ai critiqué et que je continu à critiquer, c'est ce type de relation enseignant/enseignés dans lequel l'enseignant se considère comme l'unique éducateur de l'élève » (*Pédagogie de l'espérance* (1997))².

Comme il l'explique par ailleurs, Freire n'est ni un partisan de la conception magistro-centrée, ni un partisan de la conception puero-centrée, mais il défend une dialectique entre la transmission par l'enseignant de contenus et l'activité des apprenants par une participation dialogique critique. Ce qui est important pour la mise en œuvre de cette dialectique est le rôle problématisateur de l'enseignant-e et son ouverture à la discussion. L'enseignant-e critique pose des questions qui doivent favoriser la réflexion critique autour des contenus qui ont été transmis. Ainsi écrit-il : « Mais, il y a une troisième position que je considère tout à fait valable, qui est celle où le professeur ou la professeure effectue un court exposé sur le sujet et ensuite, le groupe des étudiants, avec l'enseignant, analyse l'exposé qui a été fait. De cette manière, avec l'exposé introductif, le professeur ou la professeure défie les étudiants qui, en s'interrogeant et en interrogeant le professeur, participent de l'approfondissement et du débordement de l'exposé initial » (*Pédagogie de l'espérance*).

D : Revenons par ailleurs sur la conception de l'éducation à la démocratie dans sa conception libérale, comme éducation à la délibération.

R : Il y a eu effectivement une retraduction de l'idéal autogestionnaire des pédagogies émancipatrices en une éducation à la citoyenneté comme pratique délibérative dans les démocraties libérales. Cela dans un contexte d'extension des pratiques délibératives et participatives intégrées aux institutions de la démocratie représentative. Ce que les politistes Loïc Blondiaux et Yves Sintomer ont appelé « le tournant délibératif ».

Néanmoins, la citoyenneté radicale implique quant à elle non pas seulement une éducation à la participation délibérative, mais à la « non-coopération » comme l'ont souligné Gandhi et Martin Luther King.

L'éducation démocratique ne peut donc pas seulement consister dans un formalisme démocratique qui vise à développer des compétences de discussion et de débat : écouter autrui, argumenter... Cela suppose de favoriser la capacité à faire entendre une voix propre, une voix dissidente quand cela est nécessaire. C'est ce qu'ont montré Laugier et Ogien dans *Désobéir en démocratie*.

D : Est-ce que l'on peut dire que l'enseignant-e démocratique serait celle ou celui qui est capable d'organiser sa classe comme une petite république démocratique ?

R : On peut percevoir une limite à une telle conception. Cela suppose que l'on peut passer directement de la classe comme démocratie à la société comme régime démocratique. La difficulté

² Voir traduction de l'extrait de l'ouvrage : <https://iresmo.jimdofree.com/2019/01/26/que-pensait-r%C3%A9ellement-paulo-freire-des-expos%C3%A9s-magistraux/>

c'est qu'il n'y a pas de passage direct. En effet, comme l'on montré des auteurs comme Castoriadis, la démocratie représentative libérale n'est pas en soi une démocratie, mais une oligarchie. En effet, le système représentatif est d'essence aristocratique : il s'appuie sur la sélection (voir Dupui-Déri, *Démocratie, histoire politique d'un mot*).

La pédagogie critique considère qu'il s'agit de développer les capacités de résistance civile. Cela veut dire les capacités des citoyens à s'engager dans des mouvements sociaux d'émancipation qui visent à transformer les démocraties libérales vers plus de justice sociale : syndicalisme, féminisme, anti-racisme...

On voit donc qu'il s'agit de deux paradigmes éducatifs différents. D'un côté, un paradigme libéral tourné uniquement vers le développement de compétences délibératives. D'un autre côté, un paradigme critique tourné vers le développement de capacités à la résistance éthique en démocratie. C'est pourquoi l'enseignant-e critique ne se caractérise pas uniquement par des capacités d'animation de discussion (qui ne sont pas propre à la conception critique, mais que l'on retrouve également dans les approches socio-constructivistes avec la notion de « conflit cognitif »), mais surtout par des capacités à susciter une réflexion qui développent la capacité de dissidence éthique : conscience sociale critique, sensibilité éthique, voix propre...

Ce qui caractérise la pédagogie critique en propre n'est pas la dimension dialogique, que l'on retrouve également dans les conceptions socio-constructivistes et délibératives de la démocratie, mais bien la dimension critique, la conscience sociale critique.

5. Coopération ou désobéissance ?

Demande : Quelle est la position de Paulo Freire relativement à la coopération ?

Réponse : Dans *Pédagogie des opprimés*, il fait de la coopération, au même titre que l'union et l'organisation, une pratique dialogique. La pratique dialogique s'oppose aux pratiques anti-dialogiques telles que la division. De fait, il y a donc bien une valorisation de la coopération chez Freire.

Demande : Pourquoi la coopération a-t-elle été valorisée par un certain nombre d'auteurs au sein du mouvement ouvrier ou de l'histoire des pédagogies émancipatrices ?

Réponse : Au moment de la Révolution française, la tendance bourgeoise libérale impose la remise en question de toutes les formes de solidarité traditionnelle au nom du libre-échange et de l'individualisme. C'est la loi Le Chapelier qui abolit les corporations de métiers. Le libéralisme économique valorise la concurrence libre entre individus sur le marché.

Néanmoins, au cours du XIXe siècle, les ouvriers reconstituent des systèmes de solidarité qui aboutissent à la création des coopératives (de production ou de consommation) et des syndicats.

Un auteur anarchiste comme Pierre Kropotkine fait ainsi de l'entraide une loi de l'évolution naturelle qui doit finir par s'imposer contre l'individualisme.

Le socialiste anarchiste Pierre Joseph Proudhon, s'inspirant des solidarités ouvrières, théorise également le fait que la coopération soit au principe d'une remise en question du capitalisme à travers ce qu'il nomme le mutuellisme. Sa théorie a eu une forte influence sur les mouvements ouvriers associationnistes et coopérativistes français.

Demande : Donc on trouve l'idée assez répandue que l'individualisme serait lié au capitalisme. La concurrence entre individus sur le marché serait ce qui caractérise le capitalisme. A l'inverse, la coopération serait une caractéristique des mouvements d'émancipation sociale.

Réponse : En réalité, c'est plus complexe et il est difficile d'associer de manière aussi simpliste individu et libéralisme économique d'un côté et d'autre part coopération et émancipation sociale pour plusieurs raisons :

- Il existe des formes de capitalisme qui fonctionnent en s'appuyant sur la coopération. C'est le cas par exemple du capitalisme japonais qui a valorisé l'idée « d'harmonie industrielle ». La prospérité économique du Japon s'appuyait sur la valorisation de la coopération des travailleurs au sein de l'entreprise et de la société japonaise par un patriotisme économique.

- Depuis la crise de 2008, on trouve une idée un peu semblable avec l'économie collaborative. Elle valorise la collaboration entre travailleurs au sein de l'entreprise dans un système qui met en concurrence les entreprises entre elles. La collaboration au sein de l'entreprise est considérée comme favorisant la performance et évitant les effets de silo.

- Mais, la coopération n'est pas une valeur qui a été reprise uniquement par le capitalisme, avant même, elle a été une valeur également mise en avant par le fascisme. Celui-ci prônait l'union des classes sociales. Il prône la constitution de corporations de métier et la solidarité à l'intérieure de la nation.

- A l'inverse, il existe des mouvements ancrés à gauche qui ont valorisé l'individu. C'est le cas du mouvement libertaire. Mais cela s'est traduit par la distinction entre individualisme et individualité. L'individualisme est alors l'idéologie de l'individu dans le système capitaliste : la conception d'un

atome social abstrait qui calcule son intérêt. L'individualité est caractérisée par un perfectionnisme éthique qui se manifeste dans l'engagement social altruiste. C'est ainsi que l'anarchiste Gaston Leval a pu écrire que Louise Michel a été une plus grande individualité que Stirner prônant l'égoïsme.

Demande : Est-ce que cela veut dire qu'il faut condamner la coopération ?

Réponse : Il s'agit surtout de sortir de la réflexion binaire en terme de bien ou mal en soi. La coopération ou l'individualité peuvent être ou pas valorisées selon les circonstances. Ce qui est important c'est d'être capable de faire preuve de discernement critique pour savoir quand il faut coopérer ou pas. C'est l'un des objectifs d'une éducation émancipatrice.

Demande : Revenons aux limites de la coopération. Dans quels cas se manifestent-elles ?

Réponse : On peut remarquer qu'il y a toute une tradition de penseurs et de militants qui ont fait de la non-coopération la base de leur action : Gandhi, Martin Luther-King, le Mouvement pour une alternative non-violente (avec Jean-Marie Muller ou Alain Refalo)...

La non-coopération est pour Gandhi le principe de l'action de résistance non-violente que ce soit l'action de dissidence - ou d'objection de conscience - ou l'action de désobéissance civile non-violente. Donc en soi tout acte de résistance face au pouvoir hiérarchique est marqué par la non-coopération comme principe fondamental.

Il faut ainsi noter que la citoyenneté radicale se caractérise par la non-coopération. On peut appeler « citoyenneté radicale », une forme de citoyenneté en démocratie qui consiste à faire avancer les droits (civils, politiques ou sociaux...) par l'action politique non-conventionnelle. Cela caractérise le syndicalisme ou les mouvements sociaux pour les droits en général.

Demande : Quelle place joue l'individualité dans la non-coopération ? En effet, les mouvements sociaux sont collectifs. Ils semblent donc supposer la solidarité, l'union, l'organisation et donc la coopération.

Réponse : La source théorique sur laquelle se sont appuyés les penseurs et militants qui ont théorisé la non-coopération, c'est la désobéissance civile de Thoreau. Certes les mouvements sociaux sont une forme d'action collective, mais ils ne peuvent se substituer entièrement à la capacité de dissidence ou d'objection de conscience des individus.

Comme le rappelle Frédéric Gros, dans son ouvrage *Désobéir* (2017), on tend à distinguer actuellement, à la suite d'Arendt et de Rawls, l'objection de conscience qui est individuelle, de la désobéissance civique qui est collective. La dissidence n'implique pas nécessairement l'illégalité à la différence de la désobéissance. L'ensemble de ces pratiques sont alors considérées comme relevant de la « résistance éthique ». Jacques Semelin, dans *Sans armes face à Hitler* (2014), emploie le terme de « résistance civile » pour désigner toutes les pratiques individuelles ou collectives mises en œuvre par la société civile contre un pouvoir dictatorial.

Il y a en effet une responsabilité inaliénable de l'individu. On peut le voir relativement au cas d'Eichmann. En effet, celui-ci durant son procès ne cesse de s'abriter derrière le système et l'obéissance aux ordres pour se défaire de toute responsabilité personnelle.

A l'inverse, le cas des lanceurs ou lanceuses d'alerte montre qu'il y a une vertu civique à être capable de ne pas coopérer même si l'on est seul-e et isolé-e dans son geste de coopération.

De ce fait une éducation citoyenne à la démocratie, ou dit autrement une éducation à une citoyenneté radicale, doit inclure une éducation à la non-coopération et à la désobéissance.

Demande : Comment se traduit cette éducation à la résistance civile ?

Réponse : Sandra Laugier dans son travail sur le transcendantalisme (Thoreau et Emerson) comme sur l'éthique féministe du care a insisté sur l'importance accordée dans ces deux courants au fait de faire entendre une voix différente.

C'est en particulier chez la pédagogue féministe critique bell hooks que l'on retrouve cette thématique selon laquelle il ne s'agit pas seulement de lutter contre la « culture du silence » (Freire) pour développer une « conscience critique » (conscientisation), mais qu'il s'agit de faire entendre une voix différente, c'est-à-dire de développer le courage à la dissidence éthique.

On voit donc que hooks accorde plus d'importance à l'individualité dans sa conception de la pédagogie critique que ne le fait Freire.

L'hypothèse que l'on peut formuler à ce sujet est celle des socialisations différenciées de genre. Les hommes sont socialisés à l'affirmation de soi et pas à la coopération, à l'inverse les femmes sont éduquées pour coopérer et non pas pour affirmer une individualité.

Une éducation intégrale doit donc favoriser ces deux dimensions contradictoires et non pas uniquement l'une des deux.

Demande : On trouve néanmoins bien souvent chez les parents ou les enseignants, voire plus encore dans les institutions éducatives d'État, la peur de la désobéissance. L'idée que les enfants ou les élèves soient désobéissants n'est pas valorisé, mais est plutôt associé à l'irrationalité de l'enfance. En outre, la désobéissance pour les institutions étatiques renvoie à l'idée d'une population qui deviendrait « ingouvernable ». On peut dire la même chose en ce qui concerne le système productif : les salariés doivent obéir pour que le système économique fonctionne. Mais au-delà est-ce que le trop grand accent mis sur la désobéissance ne risque pas de saper tout lien social ? Est-ce que cela ne risque pas de conduire à un individualisme sans limites, voire à un état de nature, une lutte de tout-e-s contre tout-e-s ?

Réponse : Là encore, il faut éviter de simplifier le propos. Il n'a pas été question d'affirmer qu'il fallait désobéir tout le temps, de substituer à la coopération comme seule règle d'action, la désobéissance. Le propos consiste plutôt à montrer les limites d'un discours qui repose uniquement sur la valorisation de la coopération pour déterminer une éducation émancipatrice.

La base d'une éducation émancipatrice n'est ni la coopération, ni la désobéissance, mais le développement de la « conscience critique ». En effet, c'est elle qui permet de distinguer lorsqu'il est souhaitable désobéir ou au contraire de coopérer, avec qui coopérer et avec qui refuser la coopération.

6. Lutte contre les discriminations ou marketing inclusif ?

Demande : La thématique de la lutte contre les discriminations est une injonction qui est imposée aux entreprises mais qu'elles ne respectent pas forcément...

Réponse : Il faut effectivement souligner que de nombreuses études sociologiques mettent en lumière l'existence de discrimination au sein de l'entreprise : discriminations à l'embauche, inégalités salariales, discriminations dans les déroulement de carrière... Ces discriminations et inégalités touchent différents groupes sociaux : les femmes, les personnes en situation de handicap, les personnes racisées (victimes de racisme), les personnes avec une apparence de genre jugée non-conforme...

Certains discours économiques justifient la lutte contre les discriminations par les pertes financières qu'elles engendrent. Les préjugés des recruteurs et une culture d'entreprise peu inclusive priverait les entreprises de talents qui seraient susceptibles de leurs rapporter beaucoup économiquement.

Il faut néanmoins souligner que ce n'est pas au nom de l'efficacité économique que doit être menée la lutte contre les discriminations. Car si les discriminations devenaient sources d'inefficacité économique, on pourrait légitimement discriminer les personnes alors. Inclure les personnes en situation de handicap dans le monde du travail n'est pas nécessairement source d'efficacité économique, pour autant il peut y avoir d'autres raisons qui expliquent la nécessité d'inclure les personnes en situation de handicap.

D: Est-ce que la place de la lutte contre les discriminations au sein du monde économique n'est pas ambivalente, voire ambiguë ?

R : On peut effectivement distinguer deux tendances. D'une part, il y a des luttes portées par la société civile pour lutter contre les discriminations dans le monde économique. C'est le cas de luttes contre les discriminations à l'embauche, contre les représentations discriminatoires dans la publicité ...

Mais il y a également une tendance qui existe dans le monde économique à analyser les convictions et les valeurs des citoyens, comme des arguments de vente pour attirer les consommateurs, des arguments marketing. On peut voir très bien cette tendance à l'œuvre dans le livre *Le choc Z* (Dunod, 2020). Dans cet ouvrage, l'une des tendances présente au sein de la « génération Z » serait l'intérêt pour la justice sociale et environnementale, l'engagement militant... De ce fait, ces dimensions deviennent alors des arguments marketing pour attirer des consommateurs/trices jeunes et sensibles aux questions d'inclusivité.

D : Quel rôle peut jouer la pédagogie dans la prise de conscience des discriminations dans le monde du travail ?

R : Il faut distinguer deux approches. Il y a une approche qui consiste à pratiquer une pédagogie inclusive qui relève du management de la diversité. Cette pédagogie n'est pas critique en soi. Elle vise simplement à faire prendre conscience des stéréotypes, de ce qu'ils peuvent induire en terme de préjugés et de discriminations.

Dans ce cadre, la pédagogie de la conscientisation à une série d'activités pédagogiques expérientielles ou de techniques et d'outils : simulations expérientielles où l'on expérimente ce qu'est de subir une discrimination, jeux de rôle, mises en situation et autres techniques...

Mais en réalité, la pédagogie critique va plus loin que cela. Elle ne vise pas seulement à prendre conscience des stéréotypes ou même des discriminations systémiques (oppressions/privilèges). Mais elle met en lumière également les rapports sociaux de travail comme l'exploitation. C'est par

exemple, le fait que certains travailleurs et travailleuses sont astreint-e-s à être sous-payé et d'une certaine manière travaille gratuitement par rapport à d'autres catégories : femmes, personnes racisé-e-s ou en situation de handicap...

D : En quoi la pédagogie critique se distingue d'une pédagogie inclusive ?

R : La notion d'inclusion est ambiguë. Sous une forme positive, elle laisse entendre l'idée de ne rejeter personne, de ne pas exclure. Mais, ce qui n'est pas interrogé, c'est inclure dans quoi... En réalité, il y a aussi l'idée d'inclure dans le système capitaliste, dans le système tel qu'il est.

Les pratiques de management de la diversité consistent à faire en sorte que les personnes socialement minorées soient incluses dans le système dominant, qu'elle s'inscrive dans la lutte des places... Il en va ainsi de toutes les luttes autour du plafond de verre qui ne visent qu'à faire en sorte que les dominé-e-s puissent avoir leur part du gâteau au côté des dominants.

La pédagogie critique et plus encore la pédagogie radicale ne cherchent pas à inclure les personnes dans le système capitaliste, elle cherche à remettre en question radicalement les rapports sociaux de pouvoir qui structurent la société.

7. Violences sociales et subjectivités

Demande : Dans quelle mesure peut-on dire que la pédagogie de Paulo Freire s'inscrit dans une perspective psycho-sociale ?

Réponse : En s'intéressant à la conscientisation, Paulo Freire situe son approche à la croisée entre le social et le psychologique. En effet, il établit un lien entre le social, l'éducation et le niveau de conscience sociale critique de l'individu. Le social induit un certain niveau de conscience critique chez les individus, mais il est néanmoins possible d'agir sur ce niveau de conscience par l'éducation. Il y a donc une autonomie relative de la subjectivité par rapport à l'organisation sociale.

D : Comment peut-on analyser le lien entre souffrance subjective et violences sociales ?

R : Il faut dire que les approches de la souffrance subjective, par exemple de l'anxiété, que ce soit en philosophie ou en psychologie, ne font pas toujours le lien avec le social. Par exemple, pour la psychanalyse, la souffrance névrotique de l'individu est reliée à son histoire personnelle familiale et non pas à l'organisation de la société dans son ensemble.

En outre, lorsqu'un fait social est pris en compte, comme dans le cas d'un traumatisme, comme le traumatisme de guerre, plusieurs approches considèrent que l'apparition ou non d'un stress post-traumatique, est lié non pas avant tout au fait en lui-même, mais aux vulnérabilités psychiques du sujet. Soit que l'on va rechercher une vulnérabilité particulière au stress (comme dans les conceptions biologiques objectivistes), soit que l'on va chercher le déclenchement de sa souffrance dans une structure psychique névrotique pré-existante à l'évènement.

En effet, que ce soit concernant les violences sexistes ou les violences au travail, ce qui va être mis par exemple en avant, c'est que tous les sujets ne développent pas des souffrances pathologiques. De ce fait, ce ne serait pas avant tout le fait extérieur qui expliquerait le trouble mental (par exemple l'anxiété ou la dépression), mais une tendance du sujet à rechercher inconsciemment des situations d'agression (compulsion de répétition) ou encore une incapacité du sujet à s'adapter adéquatement au stress. De manière générale, ces approches tendent à rechercher dans un trouble de la personnalité (ou une névrose de caractère) l'origine des difficultés de la personne.

En définitif, peu d'approches mettent en avant l'origine sociale des souffrances psychiques. Il faut dire que du point de vue de la pratique, cela pose une difficulté. Si en effet, ce n'est pas le sujet qui est malade (ou vulnérable), mais la société, alors il semble que l'on ne puisse pas aider l'individu sans au préalable agir sur la société. Or les individus veulent pouvoir être soulagés de leur souffrance individuelle rapidement.

D : A quels types de violences sociales s'intéresse la pédagogie critique et quelle est son analyse de ces violences sociales ?

R : Du point de vue de la pédagogie critique, les violences sont analysées sous l'angle des violences systémiques. Cela signifie que les violences auxquelles s'intéresse la pédagogie critique sont celles qui sont liées à des rapports sociaux de pouvoir : violences sexistes, violences racistes, violences LGBTphobes, violence de classe sociale, violences discriminatoires, violences institutionnelles au travail...

La pédagogie critique à la différence d'autres approches distingue entre les relations sociales et les rapports sociaux de pouvoir qui est une distinction qui n'a pas été assez faite par exemple dans l'analyse institutionnelle et la pédagogie institutionnelle. Ces courants ont certes mis en avant

l'existence de violences dans les institutions publiques et ont essayé de lutter contre. Mais, en s'appuyant sur la dynamique de groupe issue de la psychosociologie de Lewin, l'analyse institutionnelle s'est intéressée à mettre en lumière et à remettre en question les relations de pouvoir dans les groupes plus que les rapports sociaux de pouvoir.

Néanmoins, cela est différent d'une approche qui consiste à analyser les rapports sociaux de classe, de sexe, de racisation qui traversent la société et que reproduisent les institutions. Ainsi, la violence et la maltraitance institutionnelle à laquelle s'intéresse la pédagogie critique est celle qui relève des discriminations systémiques et non pas des relations interpersonnelles comme dans le harcèlement moral.

D : En cela, peut-on dire que la pédagogie critique peut se rapprocher d'autres courants d'analyse des violences sociales ?

R : La pédagogie critique peut-être en cela rapprochée par exemple des thérapies féministes. En effet, à la différence de la psychologie dominante, les thérapies féministes ne recherchent pas dans un trouble de la personnalité dépendante, l'explication d'une tendance des femmes à être exposée à des violences conjugales. Les approches féministes en s'appuyant sur la notion d'évènements traumatiques et de mémoire traumatique, pour expliquer la souffrance psychique, mettent en lumière l'existence de faits extérieurs dans le déclenchement de la souffrance. Ce qui est perçu par la psychologie dominante comme une réaction pathologique du sujet est analysé dans la perspective féministe comme la réaction normale à une agression extérieure.

De même, la psycho-dynamique du travail de C. Déjours (d'inspiration psychanalytique) met en lumière le rôle des nouvelles organisations du travail dans la souffrance psychique des travailleurs. Celle-ci n'est pas à rechercher dans un trouble de l'adaptation (tiré du DSM) qui serait la marque chez le sujet d'une incapacité à réagir adéquatement au stress.

D : En quoi, ces analyses peuvent être éclairantes pour appréhender la question de la souffrance scolaire et des violences institutionnelles à l'école ?

R : Ces problématiques se retrouvent à plusieurs niveaux au sein de l'institution scolaire pour la pédagogie critique :

- le premier niveau, c'est dans celui de l'analyse des violences et maltraitances institutionnelles. L'humiliation scolaire, le harcèlement scolaire ne sont pas analysés seulement comme des relations de pouvoir, mais dans leur dimension de rapports sociaux de pouvoir : rapports sociaux de classe, LGBTphobies, violences sexistes, discriminations institutionnelles ethno-raciales.

- le second niveau, c'est celui des formes de management des travailleurs de l'Education et la manière dont se constitue un harcèlement institutionnel au travail.

D : Quelle est alors l'approche de la pédagogie critique relativement à ces problématiques ?

R : La première dimension c'est la conscientisation qui consiste dans ces cas à :

- récuser les interprétations de type psychologisante qui cherchent dans la personnalité du sujet la cause des violences. Par exemple, des élèves vont être identifiés comme ayant un profil psychologique de victimes ou comme ayant un « trouble oppositionnel » (tiré du DSM) par la psychologie dominante. Le « trouble oppositionnel » est utilisé pour caractériser la violence d'élèves réactionnelle à une violence sociale et institutionnelle discriminatoire dans le cas des élèves de classes populaires racisés.

- mettre en lumière au contraire les explications sociales des violences en montrant comment il existe des violences relevant de relations sociales et d'autres de rapports sociaux de pouvoir. Sachant que la pédagogie critique s'intéresse plus particulièrement à celles qui relèvent de rapports sociaux de pouvoir.

- en déconstruisant les explications psychologiques culpabilisantes (psychologie individuelle) et naturalisantes (cherchant une origine dans la biologie de l'individu) des violences.

D : Comment peut-on agir pour lutter contre ces violences sociales ?

R : On peut dire que la réponse classique de la pédagogie critique est à la fois collective et institutionnelle :

- Collective : cela veut dire que pour Paulo Freire, c'est collectivement qu'il est possible de lutter contre les violences sociales. C'est l'idée également que l'on trouve dans la psycho-dynamique du travail qui insiste sur l'importance de restaurer les collectifs de travail.

C'est également une idée que l'on va retrouver dans la pédagogie institutionnelle avec la mise en place du « conseil d'élèves » qui permet de réguler collectivement les violences. Néanmoins, comme cela a déjà été souligné, il est nécessaire que cela se fasse en explicitant sociologiquement l'existence de rapports sociaux de pouvoir et non pas en se limitant à tout englober sous des relations sociales de pouvoir.

- Institutionnelle : cela veut dire qu'il s'agit à minima d'essayer de transformer le fonctionnement des institutions étatiques. C'est le rôle en particulier de syndicats ou d'associations qui luttent contre les discriminations ou contre les violences institutionnelles au travail.

D : Néanmoins, est-ce que l'on ne bute pas à nouveau sur une difficulté qui est celle de la souffrance individuelle ? En effet, si les causes de la souffrance sont sociales, il y a également une manière individuelle et subjective de souffrir des violences sociales. C'est le rôle des approches psychothérapeutiques herméneutiques (comme par exemple la psychanalyse ou la psychologie humaniste ou existentielle) de s'intéresser à cette dimension subjective.

Or quelle réponse peut apporter la pédagogie critique à cette dimension ? Dans quelle mesure le sujet peut-il faire face en tant qu'individu à ces violences sociales ?

R : Là on aborde non plus la dimension de l'empowerment collectif, mais de l'empowerment individuel. Il y a plusieurs axes :

- il y a l'empowerment par l'éducation aux droits : il s'agit de former par exemple les élèves ou les personnels de l'éducation à leurs droits et recours juridiques face à des situations de violences discriminatoires dont ils ou elles sont victimes

- il y a également la réflexion et l'entraînement à des stratégies pour résister ou se protéger en tant qu'individu. Mais là encore, il faut faire attention que c'est une dimension qui doit être abordée avec précaution de manière à ne pas retomber dans le travers des « stratégies de coping » pour faire face au stress (coping d'aide, d'information ou d'action) qui peuvent conduire à l'idée que c'est sur l'individu que repose la responsabilité de se protéger des violences sociales.

8. Instruire et éduquer

Demande : On sait que réduire l'enseignement à l'instruction est une position classique au sein du champ de l'enseignement qui est souvent rapportée à Condorcet. L'école devrait avoir pour mission d'instruire : ce qui veut dire transmettre des connaissances. L'éducation, ce qui veut dire l'éducation à des valeurs et les savoir-être, devrait relever de la famille. Comment se positionne la pédagogie critique relativement à cette question ?

R : Au Brésil, pays de Paulo Freire, cette demande de réduire l'enseignement à l'instruction est portée par les organisations de droites, voire d'extrême droite, comme « l'école sans parti ». Il s'agit d'un mouvement supporté par les franges religieuses qui s'oppose à ce que l'école mette en œuvre des programmes d'éducation à l'égalité homme/femme, la lutte contre la transphobie et l'homophobie... Il s'agit de permettre aux familles d'élever leurs enfants selon des valeurs religieuses conservatrices.

Néanmoins, c'est là où se pose une difficulté. Dans nos démocraties actuelles, on considère qu'un système démocratique s'appuie sur la reconnaissance des droits humains et la lutte contre les discriminations qui portent atteinte à l'égalité dignité des êtres humains.

De ce fait, l'école aurait pour mission d'assurer cette éducation au respect de la dignité de la personne humaine, aux droits humains et à la non-discrimination qui serait la base de l'éducation à la citoyenneté.

D : Est-ce que l'on pourrait revenir sur la distinction entre instruction et éducation, et leurs relations avec les notions de pédagogie et de didactique ?

R : En France, il tend à y avoir une confusion entre pédagogie et didactique. Les deux domaines ne sont pas toujours assez clairement distingués, alors que cette distinction est importante. La pédagogie s'occupe de la relation éducative. Elle vise la formation de la personne à travers l'acquisition de valeurs et de savoir-être. De son côté, la didactique relève de la transmission des savoirs et des savoirs-faire techniques. Elle vise l'instruction. On distingue la didactique générale qui s'occupe de tout ce qui est transversal à l'ensemble des enseignements comme l'organisation de la classe, et la didactique spéciale qui recouvre la transposition et l'apprentissage, selon des savoirs-faire techniques, des méthodes, d'une discipline ou d'un apprentissage spécifique comme la lecture. Les méthodes de lecture relèvent de la didactique et non pas de la pédagogie.

On peut remarquer que souvent ce qui est qualifié de « pédagogie » est en fait de la didactique générale. Par exemple, « la pédagogie explicite » de Gauthier et Bissonnette n'est pas de la pédagogie, mais de la didactique générale.

En fait, la pédagogie relève de ce qu'auparavant on appelait « l'éducation intégrale » et de ce qu'aujourd'hui à l'étranger, on appelle « l'éducation holistique ». Il s'agit de prendre en compte l'ensemble de la personne, pas seulement l'intellect et le corps (EPS), mais également la dimension morale ou existentielle (ce que parfois on appelle spiritualité), la dimension citoyenne voire pour certains la dimension psycho-émotionnelle.

D : Une telle « éducation intégrale » ou « éducation holistique » ne va pas sans poser des difficultés. Est-ce que l'éducation à la spiritualité n'induit pas un risque d'atteinte à la laïcité, un retour du religieux à l'école ou encore des risques de dérive sectaire ?

R : Il est vrai que la notion de spiritualité est une notion très vague qui inclut selon les auteurs des acceptions très diverses parfois religieuses et parfois non religieuses, voire parfois des références à des pseudo-sciences. C'est pour cela qu'en pédagogie critique, on lui préférera la notion d'« existentiel », par référence à la philosophie existentialiste. On peut qualifier de manière générale d'existentialiste, une approche philosophique qui s'interroge sur la condition humaine :

l'existence, la souffrance, la maladie, la mort... Il est à cet égard tout à fait significatif que pendant la pandémie COVID, l'Education nationale n'a eu rien à dire au sujet de ces dimensions aux élèves et s'est réfugié dans l'instruction (la transmission de savoirs).

Or l'éducation de la personne doit permettre de réfléchir à ces questions. A l'école, la dimension existentielle doit être abordée avec ouverture, cela veut dire avec une approche qui ne soit ni spécifiquement athée, ni spécifiquement religieuse. Or l'approche existentialiste présente l'intérêt de ne pas être une proposition fermée : il y a eu des philosophies existentialistes religieuses comme des philosophies existentialistes athées.

L'objectif d'une approche existentialiste n'est pas d'apporter une réponse dogmatique aux questions existentielles, mais de permettre une réflexion problématisée sur des questions qui sont sources d'angoisse existentielle.

Une des dimensions importantes de l'existentialisme est de pouvoir permettre une réflexion sur le projet existentiel en faisant une place à ce que Charles Taylor appelle l'aspiration moderne du sujet à l'authenticité ou dit autrement à la réalisation de soi. C'est d'ailleurs l'une des visées de la clarification de valeurs qui a été développée par Raths, Harmin et Simon.

Les « exercices spirituels » (Hadot) en philosophie ont également une telle visée : il s'agit de favoriser une transformation de soi par soi, de développer un certain savoir-être. Ces exercices sont par exemple : l'examen de conscience, le dialogue, la méditation philosophique, la lecture et l'écriture philosophique...

D : Néanmoins, une telle approche ne rentre-t-elle pas en contradiction avec la liberté qui est accordée dans nos sociétés aux individus de choisir leur propre conception de la vie bonne ? C'est d'ailleurs la critique que faisait Ruwen Ogien, dans son ouvrage *La guerre aux pauvres commence à l'école*, concernant l'enseignement moral.

R : Se pose ici la question de l'articulation entre la dimension existentielle, la dimension morale et la dimension citoyenne. En ce qui concerne la dimension existentielle, chacun doit être libre de suivre sa propre conception de la vie bonne. Le rôle de l'école est de permettre une réflexion sur ce sujet. La dimension morale se trouve à l'articulation entre la vie bonne et la citoyenneté. En effet, le droit contemporain inclut le principe de respect de l'égalité des personnes humaines. C'est à la fois un principe moral et un principe juridique qui est une dimension fondamentale de la citoyenneté. Autant chacun doit être libre de choisir sa conception du bien (la vie bonne), autant la démocratie suppose une conception commune du juste, d'où l'éducation à la citoyenneté. La morale permet cette articulation entre l'éthique personnelle et la citoyenneté. C'est ce qu'avait compris Sartre lorsqu'il dit que le choix de valeurs que fait l'individu, il doit le faire en pensant que cela implique une responsabilité par rapport à la définition même de l'humanité. En me choisissant, je choisis également de définir une certaine vision de l'humanité. Par conséquent, le choix de la vie bonne est indissociable d'une réflexion morale. Ce qui d'ailleurs chez Sartre aboutira à une éthique de l'engagement socio-politique.

D : Justement, revenons à l'éducation à la citoyenneté. Cette dimension est fondamentale pour la pédagogie critique, n'est ce pas ?

R : En effet, la pédagogie critique vise à permettre à chacun de s'interroger sur l'articulation entre la vie bonne (la dimension existentielle) et l'engagement citoyen. Comment peut se traduire l'engagement citoyen dans la vie de chacun ou chacune ? Sachant que la pédagogie critique accorde une valeur spécifique à la citoyenneté radicale qui repose sur l'action directe à savoir l'engagement sans passer par des représentants.

En effet, une éthique sans transcendance, c'est une éthique qui doit passer un test de consistance qui est celui de l'adéquation entre les discours et l'action. Ce qui implique un engagement direct dans l'action citoyenne qui ne peut pas être délégué à une autre personne.

Cette éthique de la citoyenneté, on la voit par exemple chez Gandhi qui considère effectivement que l'éthique se traduit par une recherche de cohérence, qui est la condition de possibilité de l'authenticité, ce qui implique une adéquation entre le discours et l'action. Le choix de la non-violence est chez lui une continuité de cette éthique puisqu'il correspond à l'adéquation des moyens et des fins dans l'action.

D : On pourrait néanmoins faire une objection. Est-ce que la visée éducative qu'implique la pédagogie n'est pas en adéquation avec le néolibéralisme ? Est-ce que la distinction entre pédagogie et didactique, entre éducation et instruction, ne recouvre pas en définitif celle entre « soft skills » et « hard skills » ? L'OCDE définit quatre compétences du XXI^e siècle : la communication, la collaboration, l'esprit critique constructif et la créativité.

R : Il y a bien un point commun qui est le fait de développer des savoirs-être. Mais ceux-ci ne sont pas les mêmes dans la pédagogie critique et le néolibéralisme. Déjà, la pédagogie critique ne considère pas l'esprit critique comme relevant de la « pensée critique » orientée vers la « résolution de problème » (« *problem solving* »), mais comme le développement la « conscience sociale critique » orientée vers le « *problem posing* ».

Ensuite, la pédagogie critique ne cherche pas spécifiquement à développer la collaboration ou la coopération, mais la capacité à faire entendre sa voix propre pour mettre en œuvre si nécessaire la « non-coopération » qui est la base pour Gandhi ou Luther King, de la résistance non-violente (voir également ce qu'écrivent Jean-Marie Muller ou Alain Refalo sur le sujet). « En certaines occasions, la non-coopération devient un devoir aussi impérieux que la coopération en d'autres temps. Personne n'est astreint à coopérer à sa propre perte ou à son asservissement. » (Gandhi). La pédagogie critique ne développe pas la créativité, mais elle favorise une réflexion sur les possibles en histoire en lien avec le principe d'espérance (Ernest Bloch). Enfin, la pédagogie critique vise à développer le dialogue et non pas la communication.

D : Pourrait-on revenir sur la distinction entre le dialogue et la communication ?

R : La différence entre les deux, c'est que la communication, c'est un ensemble de techniques argumentatives qui visent à persuader. La communication, c'est la sophistique moderne. Le dialogue est une relation qui implique un respect mutuel.

Cette distinction permet de comprendre pourquoi la pédagogie critique accorde une supériorité à la pédagogie sur la didactique, à l'éducation sur l'instruction. On peut apprendre des techniques argumentatives, mais cela ne suffit pas. Il faut apprendre à distinguer entre un usage éthique et un usage non-éthique de ce savoir technique. Il y a donc une dimension philosophique dans l'éducation.

En soi, la pédagogie critique ne prend pas position sur l'efficacité technique de telle ou telle approche didactique. Mais, elle va tout de même avoir une réflexion sur le caractère éthique ou non de telle ou telle méthode d'apprentissage dans sa relation avec une visée éducative et sa capacité à considérer les apprenants comme des sujets et non comme des machines apprenantes.

D : On comprend la priorité éthique que la pédagogie critique accorde à la pédagogie sur la didactique, à l'éducation sur l'instruction. Mais est-ce que cela veut dire que la didactique n'a pas de place en pédagogie critique ?

R : Il y a une didactique critique. Cela veut dire que pour les pédagogues critiques, l'enseignement doit viser le développement de la « conscience sociale critique », à savoir la conscientisation.

Cela signifie que chaque contenu en didactique disciplinaire est interrogé, c'est-à-dire problématisé, à partir d'un questionnement sur les rapports sociaux de pouvoir. L'objectif est ici la lutte contre les discriminations entre autres en prenant conscience des problématiques liées à la « justice curriculaire ». Cette notion désigne l'analyse des rapports sociaux dans les curricula scolaires :

curriculum caché, l'invisibilisation de certaines catégories sociales... De manière générale, la didactique critique va également s'intéresser à faire réfléchir aux enjeux sociaux des savoirs curriculaires.

9. La pédagogie critique numérique

Avec la pandémie COVID, l'enseignement à distance avec des outils numériques est devenu un objet d'enjeux plus cruciaux encore. Mais comment se positionne la pédagogie critique relativement à cette problématique ?

Demande : La pédagogie critique s'inscrit dans la continuité de l'école de Francfort. On s'attend donc à ce qu'elle ait une position critique par rapport aux technologies du numérique en éducation qui apparaissent dominées par une logique de réification marchande.

Réponse : Effectivement, on va trouver ce type de position chez certains pédagogues critiques. Ainsi Michael Apple³ écrit au début des années 1990 un article qui s'interroge sur l'introduction de l'informatique à l'école. Il souligne les effets du curriculum caché industriel : le fait que l'informatique à l'école représente un marché et s'interroge sur quelles classes sociales tireront avantage d'une telle introduction.

Néanmoins, les pédagogues critiques ne portent pas nécessairement un regard univoque sur le développement du numérique. Ainsi Henry Giroux⁴ considère internet, tout comme l'école, comme un espace de luttes sociales. Ainsi, d'un côté on assiste à une colonisation de l'internet par les GAFAM. Mais, il existe également au sein d'Internet des espaces de résistance oppositionnels. Ce sont ces derniers que la pédagogie critique doit encourager.

De leurs côtés, Jesse Stommel et Michael Morris, au sein entre autres de la revue en ligne *Hybrid Pedagogy*, essaient de développer une pédagogie critique numérique. Ce qui veut dire développer des pratiques pédagogiques en utilisant le numérique qui s'inscrivent dans la lignée de la pédagogie critique de Paulo Freire. Cette pédagogie repose sur plusieurs principes : « - Elle centre sa pratique sur la communauté et la collaboration; - Elle doit rester ouverte aux voix diverses et internationales, et nécessite donc une invention pour réinventer la manière dont la communication et la collaboration se produisent au-delà des frontières culturelles et politiques; - Elle ne sera pas, ne peut pas, être définie par une seule voix mais doit rassembler une multiplicité de voix; - Elle doit être utilisée et appliquée en dehors des établissements d'enseignement traditionnels. »⁵

Enfin, il est possible de noter le travail de Safiya Noble, auteure de l'ouvrage *Les algorithmes de l'oppression*, s'intéresse à la manière dont le numérique exprime des rapports sociaux de sexe, de race et de classe. Elle a étudié en particulier les biais sexiste et racistes des moteurs de recherche.

D : Comment justement vont se positionner les approches critiques par rapport aux technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) ?

R : On peut distinguer trois types de positions idéales-typiques que l'on peut référer chacune à un auteur en particulier.

La première est la position « anti-tech ». Les tenants de cette position mettent l'accent dans leur action sur le fait de ne pas utiliser des TICE. Ils considèrent que les enjeux qui conduisent à l'introduction du numérique dans les espaces scolaires, et en particulier universitaires, sont guidés par des intérêts économiques et absolument pas par des enjeux d'émancipation. Les technologies du

³ Apple, Michael W. (1991). "The New Technology: Is It Part of the Solution or Part of the Problem in Education?" *Computers in the Schools*, 8 (1/2/3), pp. 59-82.

⁴ Giroux Henry et Jandric Peter, « Pedagogy of Precariat », CounterPunch, 2015. URL : <http://petarjandric.com/images/pdf/Pedagogy-of-the-Precariat.pdf>

⁵ Stommel Jesse, « Critical Digital Pedagogy : A Definition », *Hybrid Pedagogy*, 2014. URL : <https://hybridpedagogy.org/critical-digital-pedagogy-definition/>

numérique appliqués à l'éducation sont donc plutôt vecteurs d'aliénation. C'est par exemple la position de David Noble⁶.

La deuxième position est la position libriste qui renvoie à celle développée de manière générale par Richard Stallman⁷ dans l'univers du numérique. Les outils numériques peuvent être émancipateurs si leur conception respectent certaines règles éthiques qui sont celles du logiciel libre (à ne pas confondre avec le logiciel *open source*). Si on applique cette approche à la pédagogie critique, on peut constater que la pédagogie critique de Stommel et Morris ne répond pas à cette exigence car les auteurs n'hésitent pas à développer des pratiques numériques en se servant d'outils tels que twitter.

La troisième conception, on peut l'appeler « dialogique ». Elle ne constitue pas tant un refus d'utiliser les outils, qu'un refus de se soumettre à la logique instrumentale qu'induit le recours au numérique. L'idée serait qu'il faudrait utiliser le numérique pour rendre plus efficient l'enseignement : baisser les coûts d'enseignement en ayant recours à moins d'enseignant-e-s, utiliser des quizz à questions fermées pour favoriser l'apprentissage en s'appuyant sur l'effet test...

La conception dialogique de l'éducation peut être référée à Paulo Freire. Elle consiste à considérer que la pédagogie numérique peut aisément s'orienter vers une « pédagogie bancaire » qui tend à réifier les êtres humains en les soumettant à un modèle qui est celui de la machine. La conception dialogique va donc s'intéresser à ce qui n'est pas remplaçable dans la pratique d'enseignement. Qu'est-ce qui fait que l'enseignement est une pratique profondément humaine ?

D : Mais ne peut-on pas imaginer que des recherches scientifiques prouvent qu'un enseignement reposant sur des tests standardisés automatisés serait plus efficace que l'enseignement dispensé par un ou une enseignante, est-ce qu'il ne faudrait pas se tourner vers ce type d'enseignement alors ?

R : Déjà, il faudrait admettre qu'il est possible de standardiser entièrement les contenus et les compétences à acquérir, ce qui est loin d'être le cas. Mais, en outre, il faudrait réduire l'enseignement à l'instruction en évacuant toute la dimension éducative. Prenons le cas de la formation professionnelle. Dans de nombreux métiers, il ne s'agit pas seulement d'acquérir des contenus de savoir et des compétences techniques, il faut être capable également de se comporter selon une certaine éthique. Or penser que les élèves ou les étudiant-e-s pourraient apprendre seuls face à une machine, cela conduit à mettre de côté toute la dimension éthique relativement aux savoirs.

Mais, c'est là également que l'on voit qu'un certain nombre d'enseignements tels qu'ils sont traditionnellement conçus sont prêts pour être supprimés par un enseignement par des machines, dans la mesure où ils ne reposent que sur des connaissances à apprendre par coeur ou des compétences à automatiser.

La conception de l'enseignement telle qu'elle est développée par la pédagogie critique ne peut pas se limiter à des contenus à transférer ou des compétences à automatiser. Sinon, elle se réduirait à de la pédagogie bancaire qui conduit à réifier le sujet apprenant en le considérant comme une machine à programmer. Elle implique une réflexion critique sur ce qui est appris. Par exemple, un cours de mathématiques en pédagogie critique implique de dégager les enjeux sociaux de l'usage des mathématiques, d'y réfléchir, d'en discuter collectivement...

⁶ Noble David, « Les usines à diplôme numérique – L'automatisation de l'enseignement supérieur », Critiques de l'école numérique, L'échappée, 2019, pp.275-292.

⁷ Sam Williams, Richard Stallman et Christophe Masutti, Richard Stallman, une biographie autorisée, Eyrolles, 2010. URL : https://framabook.org/docs/stallman/framabook6_stallman_v1_gnu-fdl.pdf

D : Mais quels sont les enjeux d'un enseignement dialogique ?

R : Il ne s'agit pas ici de se situer avant-tout sur le plan scientifique, mais philosophique. Néanmoins, si l'on se situe au plan scientifique, il semble que l'interaction avec d'autres humains soit nécessaire pour rendre possible par exemple l'apprentissage de la langue maternelle et que mettre des jeunes enfants devant une émission éducative ne donne pas de résultats positifs⁸.

On peut également, même si ce n'est pas l'objet ici, s'intéresser à la dimension motivationnelle de l'enseignement. Les étudiant-e-s, confrontés à un enseignement numérique, soulignent que l'interaction avec les étudiant-e-s sur un forum ou autres, ne compense pas le manque d'interaction avec un-e enseignant-e expert du domaine d'apprentissage.

Mais sur le plan philosophique, la dimension dialogique de l'éducation renvoie à une dimension évoquée par Descartes concernant la différence entre l'esprit humain et la machine. L'esprit humain serait capable de créativité dans les interactions d'une manière qui va au-delà de la simple programmation. C'est ce qui expliquerait que jusqu'à présent les machines échouent à passer de manière satisfaisante le test de Turing. Ce qui caractérise l'apport d'un enseignant est ce qui caractérise l'interaction avec tout être humain à la différence de nos interactions avec la machine : nous ne pouvons avoir de conversation qu'avec un être humain.

Là encore, cela en dit beaucoup sur le risque qu'implique les conceptions purement transmissives de l'enseignement et non dialogiques. Si enseigner, c'est juste transmettre un contenu comme dans un cours d'amphithéâtre, alors il suffira de pré-enregistrer un enseignant sur une vidéo et de retransmettre cette vidéo à des milliers d'étudiants jusqu'à ce que ce contenu soit obsolète ou d'apporter à la marge chaque année quelques modifications au texte de la conférence vidéo.

De fait, l'enseignement, au sens de la pédagogie critique, ne peut pas se réduire à transmettre un contenu de connaissances sans interactions complexes (qui ne se réduisent pas à des questions fermées).

D : Mais si la pédagogie critique se distingue de la pédagogie traditionnelle transmissive, ne peut-elle pas prendre la forme d'une pédagogie coopérative entre élèves ou entre étudiant-e-s ?

R : La pédagogie critique implique une dialectique entre différents types de savoirs. En soi, si la pédagogie critique développe une attitude critique relativement à la pédagogie bancaire, elle n'est pas pour autant une pédagogie dans laquelle les savoirs savants qu'ont acquis les enseignant-e-s n'ont pas de place. C'est justement la dialectique entre l'expérience sociale des apprenant-e-s et l'expertise théorique des enseignant-e-s qui constitue le processus d'apprentissage critique.

De fait, l'enseignement par le numérique doit impliquer que les enseignant-e-s et les apprenants puissent développer des interactions complexes comme c'est le cas dans une conversation en petits groupes. Si le numérique consiste à aller vers un enseignement standardisé et automatisé, il n'est alors qu'un prolongement de l'enseignement traditionnel, et donc favorise une forme avancée de pédagogie bancaire.

D : Dans ce cas, en quoi peut et doit consister une pédagogie numérique telle que la conçoit la pédagogie critique ?

⁸ Desmurget, Michel. *TV lobotomie: La vérité scientifique sur les effets de la télévision-Essais-documents*. Max Milo, 2011.

La pédagogie critique est une pédagogie dialogique en petits groupes. De ce fait, les pédagogues critiques doivent refuser toute forme de pratiques numériques qui conduisent à ne pas avoir d'interaction complexes avec les élèves ou les étudiant-e-s.

A l'inverse, les pédagogues critiques auraient tort de croire que la pédagogie critique numérique se réduirait à déposer des supports sur une plateforme ou à pré-enregistrer une vidéo que les étudiants regardent de manière asynchrone. La pédagogie numérique asynchrone peut sembler être une facilité, mais réduite à cela la pédagogie numérique sera vectrice de destruction d'emplois et déshumanisera encore plus notre société.

De ce fait, une séance de cours en ligne de pédagogie critique devrait consister dans une séance de min 45 min à maximum 1h30 d'échange en ligne avec caméra et micro entre un groupe de 7 à 10 étudiants et l'enseignant pour ce qui est des TD.

Concernant les amphi, ceux-ci ne sont pas satisfaisants. Mais sous une forme numérique, ils ne peuvent pas conserver leur forme actuelle. Ils doivent être plus interactifs et pas seulement par la possibilité d'effectuer des sondages avec des questions fermées. Une des manières de faire peut consister à pré-enregistrer de courts diaporama sonorisés. Durant le cours, l'enseignant-e se concentre sur les interactions avec les étudiant-e-s avant les vidéo, pendant les vidéo avec le tchat et après les vidéo. Il s'agit de vérifier la compréhension du contenu et de favoriser la réflexion critique sur le contenu qui est diffusé.

De manière générale, il s'agit de résister à une transformation de la pédagogie numérique en une pédagogie bancaire – ce qu'elle tendra à devenir par souci de rentabilité économique – pour défendre une conception de l'enseignement sous une forme « dialogique critique ».

S'il doit y avoir enseignement avec les outils numériques, alors celui-ci doit prendre la forme centrale d'un enseignement synchrone sous la forme d'interactions dialogiques critiques. Cela n'empêche pas de développer d'autres pratiques complémentaires avec des outils de travail en autonomie, mais l'interaction dialogique critique est ce qui constitue le cœur de la relation d'enseignement.