
L'émancipation par le savoir : à quelles conditions ?

Emancipation by knowledge: what conditions ?

François Galichet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/1827>

DOI : 10.4000/ree.1827

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

François Galichet, « L'émancipation par le savoir : à quelles conditions ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 34 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 21 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1827> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1827>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'émancipation par le savoir : à quelles conditions ?

François Galichet¹

Résumé

La philosophie des Lumières considérait le savoir comme un moyen d'émancipation : l'instruction permet aux opprimés d'acquérir les compétences intellectuelles pour se libérer des dominations. L'époque moderne fait du savoir une fin : il serait émancipateur car il donne de la société une connaissance vraie qui est émancipatrice en elle-même et par elle-même. Dans les deux cas se trouve occultée la question de l'appropriation du savoir, autrement dit de la pédagogie. Dans la mesure où savoir et rapport au savoir ne sont pas dissociables, les modalités pédagogiques de sa transmission ne sont plus secondaires ; selon les choix qu'elles opèrent, elles seront ou non émancipatrices. En ce sens elles ne se distinguent pas de l'éthique professionnelle des enseignants.

Que le savoir soit en lui-même émancipateur, c'est là une évidence qui semble admise par toute une tradition de pensée. On la fait généralement remonter à la philosophie des Lumières, qui a valorisé le savoir scientifique et l'a considéré comme libérateur en lui-même, par le seul fait qu'il dissipe les préjugés et les ignorances qui font le lit de toutes les dominations.

Mais cette tradition est beaucoup plus ancienne. Déjà Platon considérait que « l'objet de tous nos désirs, c'est la vérité ». Le corps nous « remplit d'amours, d'envies, de craintes, de chimères de toute sorte, d'innombrables sottises » qui « nous ôtent toute possibilité de penser » et engendrent « guerres, dissensions, batailles » (Platon, 1953, 66bc). Seule la philosophie – qui à l'époque de Platon comprenait en elle toutes les sciences – procure la sagesse et libère de tous les esclavages, intérieurs et extérieurs.

Le mythe de la caverne associe d'une manière encore plus explicite le thème de la connaissance et celui de l'émancipation. Il met en scène des prisonniers enchaînés, que leurs liens condamnent à l'obscurité, c'est-à-dire à l'ignorance (ils ne savent pas ce qu'il y a dehors) et à l'illusion (ils prennent les ombres projetées sur le mur de la paroi pour les objets réels). La réalité, c'est ce qui est au-dehors, éclairé par la lumière du soleil, qui symbolise la vérité. Le mot « théorie », qui désigne la connaissance vraie, philosophiquement et scientifiquement étayée, vient du verbe grec *theorein*, qui signifie originellement voir, contempler, regarder.

L'analogie entre les deux est explicitement affirmée dans le texte platonicien : « C'est le soleil que le bien a engendré à sa propre ressemblance et qui est, dans le monde visible, par rapport à la vue et aux objets visibles, ce que le bien est dans le monde intelligible par rapport à l'intelligence et aux objets intelligibles » (Platon, 1953, 508bc).

S'émanciper, pour ces prisonniers qui représentent les hommes en général, c'est s'arracher à l'obscurité génératrice d'illusions et de simulacres pour sortir à la lumière du soleil et contempler les objets réels. On le voit, connaissance et émancipation, vérité et liberté sont intimement associées.

Cette connexion sera maintes fois reprise et déclinée sous de multiples formes. La Boétie analysant les mécanismes de la « servitude volontaire », y décèlera les effets de l'habitude, de l'ignorance, de la paresse d'esprit, des illusions mises par les dominants dans la tête des

¹ Professeur des universités émérite, Centre de recherches en philosophie allemande et contemporaine : histoire, problématiques, enjeux, Université de Strasbourg.

dominés. Dès lors, mettre à nu ces mécanismes, c'est déjà faire œuvre de libération : le savoir est en lui-même et par lui-même *critique*, il porte en lui les ferments de l'émancipation.

Spinoza, puis Kant, feront de la liberté de penser le principe de toutes les autres libertés. L'un comme l'autre entendront par « penser » non pas la possibilité de dire son opinion, d'exprimer ce qui n'est le plus souvent qu'un magma de préjugés, mais la faculté de réfléchir, de rechercher la raison des choses – bref, de connaître. Ici encore l'émancipation est d'abord intellectuelle avant de devenir politique ou sociale ; l'accès à la vérité conditionne l'affranchissement de toutes les dominations.

1. Du savoir à l'instruction

Mais c'est évidemment le XVIII^e siècle qui portera ce thème à sa pleine expression. Diderot, dans un article de *L'Encyclopédie* sur les Bramines, observe : « S'il arrive qu'il y ait dans une société des gens intéressés à former pour ainsi dire des centres de ténèbres, bientôt le peuple se trouvera plongé dans une nuit profonde » (Diderot, 1963). Grâce à ces ténèbres, « [les Bramines] sont à la tête de la religion ; ils en expliquent les rêveries aux idiots, et dominent ainsi sur ces idiots, et par contrecoup sur le petit nombre de ceux qui ne le sont pas ».

On voit ici clairement les métaphores platoniciennes resurgir – sauf que l'illusion n'est plus, comme chez Platon, l'effet de la domination (c'est parce que les prisonniers sont entravés et ne peuvent sortir qu'ils prennent les ombres pour les objets réels), mais au contraire sa cause (les Bramines dominent dans et par l'entretien des ténèbres). Comme chez Platon, « la Philosophie s'avance à pas de géant, et la lumière l'accompagne et la suit ».

Condorcet franchit un pas de plus. Dans les *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, il tire les conséquences ultimes de la tradition inaugurée par Platon en jetant les bases d'une émancipation par le savoir : l'instruction publique. Contrairement à Diderot, il reconnaît que l'inégalité dans les sociétés peut avoir d'autres origines que l'oppression des hommes par certains d'entre eux. Il y a des inégalités légitimes, par exemple celles qui renvoient à l'inégalité des « facultés morales », c'est-à-dire des talents et dispositions naturelles qui font que certains sont « favorisés d'une organisation plus heureuse ». Le problème n'est pas de donner à tous la même quantité de savoirs, car cette égalité n'annulerait pas la supériorité « naturelle » de certains par rapport à d'autres. Le problème est seulement de faire en sorte que cette supériorité inévitable n'entraîne pas de domination, c'est-à-dire de dépendance réelle de certains hommes vis-à-vis d'autres.

L'émancipation par le savoir n'implique donc pas une égalisation des savoirs, mais seulement un seuil minimal d'instruction à partir duquel le « quantitatif » se transforme en « qualitatif », l'inégalité naturelle ou artificielle en égalité politique et juridique. Il n'y a pas d'éducation civique à proprement parler (Condorcet s'oppose sur ce point à Lepeltier de Saint Fargeau) : c'est l'instruction qui est en soi et par soi principe de formation citoyenne.

Contrairement à Diderot et Voltaire (ou avant eux La Boétie et Spinoza), Condorcet ne considère pas que l'oppression et la domination ont pour origine principale l'obscurantisme religieux. C'est même le contraire. Les prêtres, les jurisconsultes, les notables, les riches, dominant moins par l'inculcation au peuple de « billevesées », comme les Bramines de *L'Encyclopédie*, que parce qu'ils détiennent des connaissances réelles et utiles – mathématiques, astronomiques, juridiques, commerciales, médicales – dont ils se réservent le monopole. La domination politique et sociale apparaît fondée non sur la superstition et l'illusion mais sur des supériorités intellectuelles effectives. La question n'est dès lors pas tant de remplacer les ténèbres par la lumière, l'ignorance par le savoir, que de diffuser largement ce qui était intentionnellement restreint et accaparé par une petite minorité.

L'instruction publique n'est pas un supplément, une amélioration contingente qu'on pourrait accepter ou refuser, un perfectionnement de la république : c'est une nécessité absolue, la condition impérative de survie de l'ordre nouveau instauré par la Révolution française. Toute révolution politique est condamnée à se dépasser ou à se dégrader. Condorcet pressent ici une vérité qui sera malheureusement maintes fois vérifiée dans l'histoire – la Révolution française débouchant sur l'empire napoléonien, la révolution bolchévique sur le stalinisme, etc. Il s'oppose à l'idée qu'on pourrait, après une révolution spécifiquement politique, ayant instauré l'égalité des droits légaux, faire une « pause consolidatrice » avant d'attaquer la révolution éducative. Le savoir n'est pas seulement une condition de l'accès à l'émancipation ; il est aussi la condition impérative de son maintien.

Dans l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Condorcet revient sur ce thème. Il importe que les habitants d'un même pays ne soient plus « distingués entre eux par l'usage d'une langue plus grossière ou plus raffinée », et que « la différence des lumières ou des talents ne (puisse) plus élever une barrière entre des hommes à qui leurs sentiments, leurs idées, leur langage permettent de s'entendre » (Condorcet, 1988).

Mais ici encore, Condorcet se démarque subtilement de la tradition platonicienne et du dualisme tranché des philosophes des Lumières qui l'ont précédé. Ceux-ci, on l'a vu, opposaient, comme déjà Platon, l'opinion au savoir, le préjugé à la vérité scientifique. Or Condorcet critique cette opposition. « Il est impossible qu'il ne se mêle des opinions aux vérités qui doivent être l'objet de l'instruction » (Condorcet, 1994). Il prend successivement l'exemple des mathématiques, dont les propositions sont certaines, mais où « le choix des démonstrations et des méthodes doit varier suivant leurs progrès, suivant le nombre et la nature de leurs applications usuelles » ; des sciences naturelles, où « les faits sont constants », mais néanmoins « offrent des différences, des modifications qu'un examen plus suivi ou des observations multipliées font découvrir » ; et des sciences morales et politiques où « entre les vérités reconnues et celles qui ont échappé à nos recherches, il existe un espace immense que l'opinion seule peut remplir ».

Les sciences ne sont donc pas un bastion de la raison qu'il faudrait défendre contre l'obscurantisme et les délires de l'imagination des hommes. Elles sont poreuses à celle-ci – Bachelard en fera la démonstration – et par conséquent l'instruction publique telle que l'entend Condorcet n'est pas l'enseignement d'un savoir incontestable mais une confrontation libre et argumentée des opinions qui nécessite une pédagogie et non pas seulement une didactique.

On voit ici, chez celui qui est considéré comme le fondateur de l'instruction publique et de « l'école libératrice », poindre l'idée que le savoir pourrait ne pas être, par lui seul, émancipateur. Ici encore, on peut trouver dès Platon les indices d'un tel soupçon.

2. Les limites du savoir émancipateur

Si en effet nous revenons au mythe de la caverne, nous nous apercevrons vite qu'il n'est pas aussi simple qu'une lecture rapide semblait l'indiquer. La métaphore de la lumière, dont nous avons souligné l'importance, est certes associée à l'idée d'émancipation (passage de l'obscurité à la clarté, de l'ignorance ou de l'illusion à la vérité). Mais si la lumière éclaire, elle peut aussi éblouir quand elle est trop vive, quand on la regarde en face ou quand les yeux, habitués à la pénombre, y sont exposés trop rapidement. Éblouir, et donc aveugler.

Les prisonniers, cantonnés par force aux ténèbres de la grotte, ne sauraient trop rapidement en sortir.

« Qu'on détache un de ces prisonniers, qu'on le force à se dresser soudain, à tourner le cou, à marcher, à lever les yeux vers la lumière, tous ces mouvements le feront souffrir, et l'éblouissement l'empêchera de regarder les objets dont il voyait les ombres tout à l'heure » (Platon, 1953).

Le rôle du philosophe émancipateur en devient dès lors beaucoup plus complexe. Il doit guider les hommes prisonniers de l'illusion vers la lumière, synonyme de libération ; mais il doit aussi leur permettre de supporter cette lumière, de surmonter la souffrance qu'elle inflige tout d'abord et de contempler le monde réel (c'est-à-dire intelligible) sans être ébloui par le soleil qui l'éclaire.

L'éducation, entendue comme processus d'émancipation, est ainsi soumise à une double exigence. Elle doit transmettre des contenus, faire découvrir des vérités, faire passer de l'obscurité à la lumière, de l'ignorance au savoir, de l'illusion à la connaissance ; mais elle doit aussi accompagner ceux qu'elle fait migrer pour adoucir, apaiser la *violence* inhérente à cette migration.

Violence qui peut être très forte, et même mortelle pour l'émancipateur-éducateur. Car les hommes qu'on veut émanciper, si leur souffrance n'est pas prise en compte et adoucie autant que faire se peut, « se révolteraient d'être ainsi traités ». Ils percevraient comme un redoublement de contrainte la libération qu'on prétendrait leur imposer malgré eux et même contre eux. Les prisonniers ainsi violentés deviendraient violents en retour : « Si quelqu'un essayait de les délier et de les conduire en haut, et qu'ils pussent le tenir en leurs mains et le tuer, ne le tueraient-ils pas ? – Ils le tueraient certainement, dit-il » (Platon, 1953, 517a).

L'autre métaphore à l'œuvre dans l'allégorie de la caverne va dans le même sens. L'ignorance est une chute : le monde vrai est « en haut », dans le ciel des idées. La caverne n'est pas seulement obscure, c'est aussi une cavité dans laquelle on tombe, que ce soit par inadvertance ou parce qu'elle est utilisée comme prison. Se libérer, c'est remonter, donc entamer une ascension qui, comme toutes les ascensions, est périlleuse. Il ne suffit pas d'indiquer le chemin, de désigner les prises qui permettront à l'alpiniste novice de gagner le sommet. Il faut aussi se tenir auprès de lui, le rassurer, l'encourager, lui donner confiance, lui permettre de maîtriser le vertige et l'angoisse. Ici, encore, l'éducation ne peut être émancipatrice que si elle n'est pas seulement un enseignement (une transmission de savoirs) mais aussi un accompagnement – ce qu'on appelle en langage moderne pédagogie.

Condorcet lui aussi est conduit à découvrir l'ambivalence de l'instruction, qui peut redoubler la servitude si elle ne rencontre pas l'assentiment de l'enseigné.

« On ne peut, dans aucun genre, enseigner ou prouver une vérité, si celui à qui on veut l'apprendre ou la démontrer n'est pas d'avance amené au point où il ne lui faudrait qu'un peu d'attention et de force de tête pour la trouver lui-même » (Condorcet, 1994, p.125-126).

Par exemple, le maître doit enseigner les premiers préceptes de la morale en inventant des histoires et en les exploitant de manière à ce qu'ils y soient conduits « insensiblement, comme à un résultat qu'eux-mêmes ont découvert » (*ibid.*). Le jeu peut être un moyen parmi d'autres d'adoucir la pénibilité des apprentissages : « En mêlant à l'étude de la géométrie l'amusement de faire tantôt des figures, tantôt des opérations sur le terrain, en ne parlant, dans les éléments d'histoire naturelle, que d'objets qu'on peut observer, et dont l'examen est un plaisir, on rendra l'instruction facile » (p.131).

« Amusement », « plaisir », « facilité » : on est loin, on le voit, d'un enseignement centré sur la seule valeur intrinsèque du savoir.

Il est significatif à cet égard que lorsqu'il s'agit de préciser les principes déterminant les connaissances à enseigner, Condorcet avance deux critères.

« Si l'on doit diriger l'instruction vers les connaissances qu'il est utile d'acquérir, il n'est pas moins important de choisir, pour exercer les facultés de chaque individu, les objets vers lesquels il est porté par un instinct naturel ; et une institution qui ne réunirait pas ces deux avantages serait imparfaite » (p.133).

Utilité d'une part, affinité avec le tempérament et les intérêts individuels d'autre part : il n'est pas question ici de vérité ou de validité intrinsèque du savoir. Non pas qu'on puisse enseigner des choses fausses : seul ce qui est vrai peut être réellement utile, et seul également il peut susciter un intérêt authentique chez l'apprenant. Le critère de vérité est donc un critère préalable, la condition *a priori* de l'instruction. Mais à lui seul il ne permet pas d'indiquer ce qui sera enseigné à chaque niveau et à chaque élève. La réflexion proprement didactique doit nécessairement se doubler d'une réflexion sociologique d'un côté, évaluant l'utilité sociale et individuelle de chaque savoir pour l'indépendance future du citoyen ; et psychologique d'autre part, cherchant à distinguer « l'instinct naturel » qui caractérise l'enfant et le porte vers certains objets plutôt que d'autres.

Surtout, en quoi consiste exactement l'émancipation apportée par l'instruction ? Il ne s'agit pas d'arracher les individus à leur condition d'origine, comme dans la conception moderne de l'émancipation telle qu'elle s'est développée depuis Marx. Bien au contraire, Condorcet admet, comme la plupart de ses contemporains, que « une grande portion des enfants de citoyens sont destinés à des occupations dures dont l'apprentissage doit commencer de bonne heure » (Condorcet, 1994, p.83). L'emploi du mot « destinés » indique bien qu'il s'agit là d'une condition indépassable, d'autant qu'il est répété à plusieurs reprises, par exemple lorsqu'il est affirmé « qu'il est impossible de soumettre à une éducation rigoureusement la même des hommes dont la destination est si différente » (p.84).

Les hommes ont donc par principe des « destinations » diverses, dont on ne sait si elles leur sont imposées par la nature ou par quelque divinité. L'émancipation ne consiste pas à les en affranchir, mais seulement à les rendre indépendants les uns des autres dans l'exercice de leurs différences sociales et économiques. Dans cette perspective, le savoir n'est pas émancipateur en soi ; au contraire, il aggrave les inégalités, car « il est impossible qu'une instruction même égale n'augmente pas la supériorité de ceux que la nature a favorisés d'une organisation plus heureuse » (p.61). On ne saurait donc établir une proportionnalité entre savoir et émancipation, comme s'il suffisait de dispenser le maximum de savoirs au maximum de personnes pour les émanciper.

La fonction émancipatrice du savoir fonctionne plutôt sur le mode du « cliquet », c'est-à-dire d'un seuil minimum produisant un saut, un changement décisif et irréversible dans les relations entre citoyens. Par exemple, « l'homme qui sait les règles de l'arithmétique nécessaires dans l'usage de la vie n'est pas dans la dépendance du savant qui possède au plus haut degré le génie des sciences mathématiques » (p.62). La même démonstration est répétée à propos des sciences juridiques ou physiques. La question n'est pas de dispenser le maximum de savoirs, mais de choisir et d'enseigner ceux qui ont le pouvoir de donner une indépendance réelle – à la fois matérielle et intellectuelle, économique et politique.

On pourrait résumer cela en disant que le savoir, par rapport à la question de l'émancipation, n'est pas une fin en soi mais un moyen : les critères qui le rendent émancipateur ne résident pas en lui-même, mais dans les effets qu'il produit sur les mentalités, les comportements, les rapports sociaux, juridiques et politiques.

3. La conception moderne de l'émancipation : le savoir comme fin

Tout autre sera la conception qui commencera à émerger vers la fin du XIX^e siècle. Deux changements majeurs se produisent alors. En premier lieu, l'émancipation ne consiste plus à se libérer des tutelles despotiques tout en demeurant dans sa condition, mais à transformer radicalement celle-ci. Chez Marx, le travail manuel n'est plus une « destination » qu'il faut accepter tout en revendiquant l'égalité politique et juridique. C'est le résultat d'un processus d'exploitation et de domination qu'il faut abolir. L'émancipation ne concerne plus les relations entre des personnes foncièrement différentes du point de vue de leur être ; elle concerne cet être

même, qu'il s'agit de transformer de fond en comble en s'attaquant aux relations. L'ouvrier ou le paysan, au terme du processus d'émancipation, ne seront plus des travailleurs manuels simplement devenus des citoyens égaux à tous les autres. Ce seront des hommes qui seront « chasseur le matin, pêcheur l'après-midi, et critique le soir, sans jamais devenir chasseur, pêcheur ou critique » (Marx, 1962). Autrement dit, ils se seront transformés dans leur être le plus profond et non pas seulement dans leurs relations aux autres.

En second lieu, le savoir scientifique devient en soi et par soi émancipateur. À ce titre il n'est plus seulement un moyen, mais une fin. Il est l'agent essentiel de la transformation des sociétés et des hommes. « La science produite par le mouvement historique, et s'y associant en pleine connaissance de cause, a cessé d'être doctrinaire, elle est devenue révolutionnaire » (Marx, 1965). Assurément ce ne sont pas tous les savoirs qui ont cette propriété, mais seulement le matérialisme historique, entendu comme science de la réalité sociale et de son devenir. Cette science, pour Marx, enveloppe toutes les autres ; elle détermine leur signification véritable dans le processus dialectique qui articule l'ensemble des pratiques humaines.

Certes, c'est le prolétariat qui s'émancipe par son action révolutionnaire. Mais celle-ci ne sera efficace – c'est-à-dire réellement émancipatrice – que si elle s'inspire des acquis de la théorie. Autrement, elle n'est qu'un activisme vain qui s'égare dans des pistes qui confortent toutes, en fin de compte, l'ordre existant et les dominations en place.

Dès lors, s'émanciper ne signifie plus seulement se libérer des dominations et conquérir son indépendance grâce à un savoir minimal, comme chez Condorcet et plus généralement dans toute la philosophie des Lumières. Cela signifie se transformer et transformer radicalement la société, faire avancer l'histoire grâce à la mise en œuvre d'un savoir dont la scientificité est par elle-même émancipatrice. Le savoir devient non plus seulement un moyen, mais un enjeu capital dans les luttes pour l'émancipation.

On retrouve cette conception même chez des penseurs très éloignés de la mouvance marxiste. Ainsi Pierre Bourdieu, qui n'a cessé de se démarquer de Marx et du marxisme, fait de l'accès au savoir – et notamment au savoir scientifique – la principale source de discrimination et de domination entre les classes sociales. Les analyses de *La reproduction* à ce sujet sont trop connues pour qu'on les rappelle ici. Ce n'est pas par hasard si la question du savoir et de l'accès au savoir a constitué le premier terrain d'analyse de la sociologie de Bourdieu, celui où il a forgé ses concepts majeurs (notamment celui d'*habitus*), transposés ensuite dans d'autres domaines. Elle restera une préoccupation constante jusqu'à la fin.

Si la domination s'effectue d'abord – via l'institution scolaire – par le biais de l'accès (ou du refus d'accès) au savoir, alors l'émancipation consistera à déjouer les mécanismes de la reproduction, qui conduisent à éliminer les enfants de classes populaires. En ce sens, on peut bien dire que le savoir est émancipateur en soi et par soi, puisque son appropriation par tous signifierait la fin de la domination.

La sociologie critique, en dénonçant le caractère historique et relatif de pratiques spontanément ressenties comme « naturelles », permet de mettre celles-ci à distance et de s'affranchir des *habitus* qui perpétuent la domination. Elle joue le même rôle que le matérialisme historique chez Marx, même si son contenu est très différent. Assurément il n'est pas question de faire de tous les opprimés des sociologues : la sociologie est une science, et comme toute science elle implique des règles, des procédures, des techniques qui en restreignent l'accès. Mais même ceux qui ne sont pas des sociologues professionnels peuvent s'emparer des résultats de la recherche pour engager des luttes émancipatrices sur tel ou tel point, dans tel ou tel secteur. « Seule la critique historique [opérée par les sciences sociales] peut libérer la pensée des contraintes qui s'exercent sur elle quand, en s'abandonnant aux routines de l'automate, elle traite comme des choses des constructions historiques réifiées » (Bourdieu, 2003). Le savoir est émancipateur, non plus, comme chez Condorcet, parce qu'il permet de rendre les hommes indépendants les uns des autres, autonomes sinon autosuffisants – mais parce qu'au contraire il *produit du lien*. Il met en relation des phénomènes qui dans la conscience spontanée se

présentent comme indépendants du fait de leur réification ; il met en évidence leur logique interne, leur finalité cachée, leur cohérence secrète.

Par exemple ce qui, dans la conscience spontanée, apparaît comme « don naturel », talent inné caractérisant certains individus et non d'autres, justifiant ainsi leur domination politique et économique, devient, par l'analyse critique de la sociologie scientifique, un effet de représentation produit par l'institution, en vue de susciter une acceptation de l'élimination et une intériorisation de l'échec scolaire, et en fin de compte une reproduction des stratifications sociales existantes.

La contestation des élites, sans ce fondement scientifique, apparaîtrait inévitablement comme une « revanche des médiocres », un ressentiment dicté par la jalousie, et à ce titre elle serait aisément balayée. Seule l'analyse démonstrative des mécanismes de la domination permet de déplacer la contestation du terrain psychologique (jalousie, envie, etc.) au terrain politique (critique d'un ordre arbitraire et historiquement situé), et par conséquent de la rendre émancipatrice.

Mais comment rendre possible cet accès émancipateur au savoir dans une société qui fait tout pour le restreindre ? C'est sur ce point que le questionnement pédagogique prend le relais du questionnement scientifique et permet de préciser les conditions qui rendent le savoir réellement libérateur.

4. Savoir et accès au savoir : la question de la pédagogie

Dans les discussions qui se développent autour des problèmes liés à la transmission des savoirs, la pédagogie, comme la didactique, est souvent considérée comme une question purement technique. On ne l'envisage que comme un moyen, dont il faut évaluer l'efficacité, mais qui serait neutre par rapport aux finalités de l'enseignement et aux contenus de savoir qui font l'objet de l'enseignement. Un même savoir pourrait être enseigné de diverses façons en fonction du contexte, de la personnalité de l'enseignant, de ses choix philosophiques, de ses goûts et de ses capacités : telle est la *doxa* dominante chez beaucoup de spécialistes des sciences de l'éducation. Une loi, un théorème, une démonstration sont ce qu'ils sont – des savoirs validés en fonction de critères logiques et épistémologiques précis – quelle que soit la démarche par laquelle on les fait accéder à la compréhension de l'apprenant. Qu'on y accède par le tâtonnement expérimental ou par une démonstration magistrale, par une recherche collective ou un travail solitaire, ce ne serait là que des modalités secondaires et subalternes n'affectant pas le contenu du savoir, identique dans tous les cas.

Cette conception est-elle légitime ? Si c'était le cas, elle rendrait le savoir émancipateur *de toutes manières*. Quelle que soit la voie par laquelle on y parvient, l'essentiel serait d'y accéder. Les compétences qu'il produirait – meilleure compréhension des réalités sociales, analyse critique des phénomènes, incitation à transformer le monde à partir des connaissances acquises – seraient libératrices par elles-mêmes. Est-ce vraiment le cas ?

Trois auteurs, d'orientation très différente, peuvent nous permettre de donner une réponse à cette question. En premier lieu Alain : on le considère souvent comme le théoricien d'une école « traditionnelle », le défenseur de l'autorité à l'école. Les pourfendeurs du « pédagogisme » s'en réclament. Or au sujet de la compréhension – acte essentiel à l'appropriation d'un savoir – il écrit : « Dès qu'un enfant comprend quelque chose, il se produit en lui un mouvement admirable. S'il est délivré de la crainte et du respect, vous le voyez se lever, dessiner l'idée à grands gestes, et soudain rire de tout son cœur, comme au plus beau des jeux [...]. Dès qu'il lui viendra une pensée il faudra qu'elle sorte ; l'élève la jettera à travers les phrases du maître, bousculant la pensée des autres, ramenant tout le monde en arrière, ou levant quelque nouveau gibier après lequel elles courent toutes ; de sorte qu'il faut se résigner à aller du coq à l'âne » (Alain, 1976).

On voit ici que l'accès au savoir, s'il est en soi émancipateur, s'il provoque le rire, la joie, l'exubérance, implique en retour une « condition émancipatrice » : l'élève doit être « délivré de la crainte et du respect ». L'émancipation n'est pas seulement au terme du processus d'apprentissage, comme son résultat ; elle est aussi à son origine, comme sa condition.

En filigrane, cette remarque dessine aussi une condition pédagogique : l'accès au savoir – du moins le savoir libérateur dont il est question ici – implique de la part de l'enseignant une démarche déterminée. Il doit, dans sa pratique professionnelle, bannir la « crainte » comme agent d'enseignement ; il doit aussi « se résigner à aller du coq à l'âne », autrement dit accepter un certain degré d'improvisation, d'imprévisibilité dans la marche de sa classe.

C'est pourquoi le savoir émancipateur est indissociable d'une transformation institutionnelle : « Cela fait voir qu'il y a bien à changer dans nos écoles, si l'on veut qu'avec la science la République y entre » (Alain, 1976, p.151). Si « la République » veut dire ici l'accès de tous, ou du moins du plus grand nombre, à « la science », on voit que celle-ci, pour Alain, n'est pas en soi émancipatrice, puisque son entrée dans les écoles ne signifie pas forcément une démocratisation du savoir, qui implique quelque chose de plus, à savoir une pédagogie permettant cette universalisation. Sa dimension libératrice, qui se manifeste d'abord par une exubérance corporelle – rire, « grands gestes », parole chaotique engendrant « tumulte et désordre » – nécessite de la part du maître une « merveilleuse gymnastique ».

La question du corps – de sa place dans l'espace scolaire, du degré de liberté accordé à ses déplacements, à ses mouvements, à ses manifestations – n'est donc pas secondaire par rapport à la question de l'émancipation. *Un savoir émancipateur n'émancipe pas seulement les esprits, mais aussi les corps* ; ou plutôt il ne devient émancipateur que s'il fait droit à cette libération des corps dans l'espace scolaire.

On trouve déjà cette idée chez Jacotot, tel qu'analysé par Rancière. Il y a une façon d'enseigner les savoirs qui « divise le monde en deux » : « esprits savants et esprits ignorants, esprits mûrs et immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes » (Rancière, 1987). La relation d'autorité est légitime quand elle lie une volonté à une autre volonté, car l'enfant peut n'être pas assez fort pour se maintenir dans une attitude d'apprentissage. En revanche « elle devient abrutissante quand elle lie une intelligence à une autre intelligence », ce qui est le cas dans les pédagogies explicatives et expositives.

Jacotot, à partir de cette distinction, propose une manière d'enseigner sans explications : elle repose sur le postulat de l'égalité absolue de toutes les intelligences, celle de l'enfant comme celle de l'adulte, celle du savant comme celle de l'ignorant. C'est très exactement l'idée d'Alain lorsqu'il écrit : « Il y a longtemps que je suis las d'entendre dire que l'un est intelligent et l'autre non. Je suis effrayé, comme de la pire sottise, de cette légèreté à juger les esprits. Quel est l'homme, aussi médiocre qu'on le juge, qui ne se rendra maître de la géométrie, s'il va par ordre et ne se rebute point ? De la géométrie aux plus hautes recherches et aux plus ardues, le passage est le même que de l'imagination errante à la géométrie ; les difficultés sont les mêmes : insurmontables pour l' impatient, nulles pour qui a la patience et n'en considère qu'une à la fois » (Alain, 1976).

L'accès au savoir est émancipateur lorsqu'il postule l'égalité radicale des hommes, oppressif dans le cas contraire. Cercle vicieux, dira-t-on : d'un côté l'émancipation vise l'égalité contre toutes les dominations, matérielles ou intellectuelles ; mais d'un autre côté le postulat d'égalité conditionne la possibilité de l'émancipation. Ce cercle n'est vicieux qu'en apparence : il montre seulement que l'émancipation se produit à la manière d'une « prophétie autoréalisatrice », d'un pari qui augmente lui-même ses chances de réussite. C'est pourquoi les pédagogies ne sont pas comme des outils sur une table à la disposition des enseignants, qui les examineraient et choisiraient la plus efficace, ou la plus aisée, ou la plus scientifique. En réalité, *le choix est toujours-déjà fait*. Ou bien l'on considère les élèves comme des êtres de capacités inégales et diverses, de telle sorte qu'il faudrait simplement trouver pour chacun les savoirs qui lui

conviennent et dont il est capable, qui lui permettront, selon le mot de Condorcet, d'accomplir sa « destination naturelle ». Ou bien l'on considère que tous les savoirs sont accessibles à tous les élèves, quel que soit le temps qu'il faut prendre pour cela ; et alors seules la durée limitée de la scolarité et la limitation des forces de l'enseignant contraindront de s'arrêter quelque part dans ce chemin en droit indéfini.

Dans le premier cas, les savoirs sont des moyens (on l'a vu avec Condorcet) et l'émancipation qu'ils permettent se borne à l'égalité politique, c'est-à-dire à l'indépendance mutuelle : les citoyens sont inégaux, mais grâce aux savoirs minimaux qu'ils ont acquis, aucun n'est subordonné à l'autre pour sa subsistance ou sa pensée.

Dans le second cas, les savoirs sont des fins en soi, et ils se donnent comme émancipateurs seulement à cette condition d'être recherchés pour eux-mêmes, pour la seule joie qu'ils procurent et le seul sentiment de puissance et d'exubérance. L'émancipation n'est pas seulement future, comme perspective d'une société plus juste ouverte par les « savoirs critiques » ; elle est aussi présente dès maintenant, dans la classe, quand elle donne à l'enfant des occasions de « rire de tout son cœur, comme au plus beau des jeux », selon le mot d'Alain. Le savoir alors s'identifie au bonheur, qui devient un principe à la fois éthique et pédagogique.

C'est cette dimension joyeuse du savoir que décrit Daniel Pennac dans *Chagrin d'école*, qui est à la fois une réflexion sur son passé de cancre et sur sa pratique de professeur de collège. Comme Alain, il observe, à partir de sa propre expérience d'élève, que l'échec scolaire jaillit de la présupposition de l'infériorité ou de l'incapacité : « Cette peur de ne pas y arriver, cette tentation de t'en foutre, et cette manie de tout fourrer dans le même *tout* » (Pennac, 2009). La domination – en l'occurrence la domination scolaire que subit le cancre persuadé d'être inférieur et incapable d'accéder au moindre savoir – jaillit d'une appréhension globale de soi comme « nul » vis-à-vis des autres et des enseignants.

Par rapport à cette perception totalisante, l'émancipation enclenchée par le professeur va consister à dissocier, diviser, casser ce tout infragmentable, le transformer en éléments singuliers ayant chacun sa saveur propre, son intérêt sui generis : « user de l'analyse grammaticale pour les ramener ici, maintenant, afin d'y éprouver *le délice très particulier* de comprendre à quoi sert un pronom adverbial, un mot capital qu'on utilise mille fois par jour, sans y penser » (Pennac, p.121 ; c'est nous qui soulignons)

Comme chez Jacotot et Alain, il s'agit de prouver le mouvement en marchant, de casser les préventions, les peurs, les aversions en se jetant au cœur des savoirs, dans l'oubli de tous les préliminaires, propédeutiques, progressions, explications. « Peur de la grammaire ? Faisons de la grammaire. Pas d'appétit pour la littérature ? Lisons ! ». Ce qui conduit à oublier les programmes, les préoccupations de niveau qui imprègnent si souvent le discours des enseignants : « Tout reprendre de zéro en quatrième ! Jusqu'en troisième il n'est jamais trop tard pour repartir de zéro, quoi qu'en pensent les impératifs du programme ! » (p.146). À une conception linéaire, disciplinaire et curriculaire de l'enseignement, s'oppose une pratique circulaire, qui considère qu'on peut partir de n'importe quel point pour enseigner des savoirs, qui dès lors changent de sens.

Il suit de là qu'on ne peut plus dissocier savoir et rapport au savoir : « Ce n'était plus seulement leur savoir que ces professeurs partageaient avec nous, c'était le désir même de savoir ! » (p.262). Comme le dit Bernard Charlot (2002), « il n'y a de savoir que pour un sujet engagé dans un certain rapport au savoir ». Le savoir n'est émancipateur que s'il libère d'abord le désir de connaître, considéré comme la matrice de tout désir. Toutes les manières d'enseigner le savoir ne sont donc pas égales du point de vue de l'émancipation : certaines font du savoir une fin désirable, l'objet d'une aspiration qui fraye la voie à toutes les autres ; d'autres au contraire réduisent le savoir à un pur contenu intellectuel ; elles dissocient l'esprit et le corps, dont on a vu avec Alain qu'ils sont indissociables dans le processus d'apprentissage.

Paradoxalement, le savoir n'est émancipateur que s'il est appréhendé depuis son absence, depuis le manque qui le fait apparaître comme une exigence, plutôt que comme un ensemble de vérités positives : autrement dit, depuis l'ignorance. Or il faut malheureusement relever « l'incapacité absolue des professeurs à comprendre l'état d'ignorance où mijotent leurs cancre, puisqu'ils étaient eux-mêmes de bons élèves [...], leur incapacité à s'imaginer *ne sachant pas ce qu'ils savent* » (Pennac, 2009). L'analyse de Pennac rejoint celle de Rancière : le savoir émancipateur ne peut être enseigné que par un « maître ignorant », c'est-à-dire un maître qui se place en position d'égalité radicale avec son élève.

5. Les neurosciences sont-elles émancipatrices ?

Aujourd'hui, les neurosciences ont remplacé la psychologie génétique et la sociologie critique dans la fonction de « savoirs experts » servant de référence à une éducation émancipatrice. Les mouvements d'éducation nouvelle jusqu'à Freinet justifiaient leur orientation pédagogique par la psychologie de Piaget et/ou de Wallon. Puis la sociologie critique de Bourdieu a pris le relais dans les années 1960 pour servir de fondement aux multiples formes d'enseignement contestataire.

Les neurosciences qui sont aujourd'hui en vogue peuvent-elles jouer ce rôle ? Si l'on se réfère à nos analyses précédentes, trois principes caractérisent les pédagogies émancipatrices.

Principe d'accompagnement

Nous avons vu avec Platon qu'il ne saurait y avoir d'émancipation sans accompagnement par un pair qui est à la fois un égal (le sage a été comme les autres un prisonnier de la caverne avant de s'en évader) et un précurseur (il en est sorti avant les autres). On ne s'émancipe pas tout seul, mais on ne s'émancipe pas non plus avec un supérieur supposé plus savant, plus intelligent ou plus sage. L'accompagnement éducatif suppose une « condition de compagnonnage » que nous avons analysée chez Rousseau (Galichet, 2017) en pointant les paradoxes du statut du précepteur dans *L'Émile*.

Principe d'indépendance

Condorcet nous a appris qu'une pédagogie émancipatrice devait nécessairement viser l'indépendance du sujet éduqué à l'égard non seulement des dominations, mais aussi des sujétions de toutes sortes, notamment économiques, intellectuelles, culturelles, etc. Indépendance ne signifie pas seulement autonomie (capacité à intérioriser et à s'approprier la loi) mais l'accès à la pensée au sens que Hannah Arendt (1996) donne à ce mot, c'est-à-dire à la capacité de « miner, détruire tous les critères établis, les valeurs, les coutumes et les règles », « de renverser toutes les croyances sans en créer de nouvelles ».

Principe de complétude

Chez Alain est affirmée l'idée que toute éducation émancipatrice concerne le corps autant que l'esprit, l'affectivité autant que l'intellect, le désir autant que la raison. En ce sens, elle est une pédagogie des émotions autant que des cognitions ; de la volonté autant que de l'intelligence.

L'usage qui est fait des savoirs neuroscientifiques dans le champ éducatif respecte-t-il ces trois principes ? Le moins qu'on puisse dire est qu'ils donnent lieu à des pédagogies contradictoires. Il est essentiel de clarifier la question si l'on veut éviter des récupérations aventureuses et des détournements qui feraient jouer aux savoirs scientifiques des rôles qu'ils ne sauraient assumer.

Conclusion

Dans le mythe platonicien de la caverne dont nous sommes partis, le sage qui s'est libéré de l'obscurité de la grotte pour accéder à la lumière du soleil symbolisant le savoir véritable a trois

possibilités. Ou bien demeurer au-dehors, dans la contemplation des idées : il garde alors pour lui ce privilège et accentue le clivage avec ceux qui sont restés en bas. Ou bien redescendre et libérer ses compagnons de force, par la parole ou par le geste : il risque alors, dit Platon, de se faire tuer par des gens qui sont habitués à l'illusion et ressentent comme une agression la volonté émancipatrice, vouée à l'échec. Ou bien – et c'est la solution que Platon préconise – les accompagner dans leur remontée, apaiser les souffrances causées par la lumière éblouissante du soleil, comprendre l'aveuglement qu'elle provoque et le prendre en compte pour le surmonter.

Cette dernière démarche revient à « prendre le point de vue de l'ignorance » (ou de l'illusion) afin de l'orienter vers un savoir qu'elle ne soupçonne pas ; et surtout à accepter que le désir du savoir ne soit pas spontané, et qu'il puisse même faire l'objet d'un refus potentiellement violent.

On voit ainsi – nos analyses ultérieures l'ont montré – que le savoir n'est émancipateur que s'il commence par s'oublier lui-même. Cet oubli a un nom : il s'appelle pédagogie. Dans la mesure où il est fondamentalement lié au projet émancipateur, la pédagogie et l'éthique sont identiques². Le refus de la pédagogie – la prétention à enseigner le savoir seul, en lui-même et pour lui-même, sans détour et sans ruses – ce refus interdit toute émancipation et conforte les dominations. C'est à cette régression que nous sommes aujourd'hui exposés plus que jamais.

Références bibliographiques

ALAIN (1976), *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

ARENDT Hannah (1996), *Considérations morales*, Paris, Rivages Poche.

BÉRAUD A. (1997), « Où et comment penser une science citoyenne ? », dans *Sciences, technologies et citoyenneté*, Actes des XIX^{es} journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles, Centre Jean Franco-Chamonix.

BOURDIEU Pierre (2003), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.

CHARLOT Bernard (2002), *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.

CONDORCET Nicolas de (1988), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, GF-Flammarion.

CONDORCET Nicolas de (1994), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, GF-Flammarion.

DIDEROT Denis (1963), article « Bramine », *Encyclopédie*, Paris, J'ai lu.

GALICHET François (2005), *L'école lieu de citoyenneté*, Paris, ESF.

— (2014), *L'émancipation, Se libérer des dominations*, Lyon, Chronique Sociale.

— (2016), « Éthique professionnelle des enseignants : quels référents ? », *Revue des HEP*, n°20(2016), p.57-72.

— (2017), « L'accompagnement est-il soluble dans la pédagogie ? », dans Valérie Becquet (dir.), *L'accompagnement social et éducatif*, Paris, L'Harmattan.

MARX Karl (1962), *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales.

MARX Karl (1965), *Misère de la philosophie*, Paris, Gallimard, Pléiade.

PENNAC Daniel (2009), *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, Folio.

PLATON (1953), *Phédon, La République*, Paris, Gallimard, Pléiade.

RANCIÈRE Jacques (1987), *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.

² Sur cette identité de la pédagogie et de l'éthique, voir notre article (Galichet, 2016) et le chapitre 6 de notre ouvrage (Galichet, 2005).