

In Pratiques pédagogiques

Jean Houssaye

organisation : évaluation et pouvoir

Après cette présentation des conséquences de la pédagogie traditionnelle d'abord sur les individus (maître et élèves), puis sur la relation pédagogique proprement dite, nous pouvons maintenant envisager celles qui se rapportent plus précisément à ce que nous avons annoncé comme devant constituer notre troisième point : l'organisation. S'appuyant sur nombre de remarques des points précédents, elles seront plus succinctes et porteront essentiellement sur les questions de type d'évaluation et de conception du pouvoir. Dans la préface de l'ouvrage de M. MORIN (1976), J. ARDOINO examine la notion d'évaluation. Notant que le savoir est un pouvoir, il conclut que le contrôle traditionnel, parce qu'il est basé sur une vision du monde essentialiste, consacre la dénivellation hiérarchique entre contrôleurs et contrôlés et, par là, a déjà des incidences politiques indéniables. Autrement dit, l'évaluation classique en arrive rapidement à être un moyen de répression déguisé, un instrument de reproduction sociale et une école de conformisme. Or tout ceci ne tient pas à la notion d'évaluation en tant que telle mais aux réponses données, dans le processus « enseigner », aux questions de l'exercice du pouvoir et de l'autorité.

En assimilant enseignant et savoir, la pédagogie traditionnelle confond la compétence, l'autorité et le pouvoir : elle ne peut alors que pervertir la relation pédagogique (cf. plus haut) et les processus d'évaluation. C'est ce que s'attache à montrer M.J. DARDELIN dans un article paru dans la revue *Etudes* (1968, pp. 691 à 699), « *Considérations sur le pouvoir* ». Si l'on définit comme autorité toute variable accroissant la capacité de changement d'un groupe, on sera amené à refuser qu'elle soit la prérogative d'un seul, d'un maître qui se substitue aux membres du groupe, pour penser, comprendre et décider à la place des autres. Et pourtant, dans le processus « enseigner », le professeur, fort de ses responsabilités, c'est-à-dire de ses distances, se porte garant du groupe et

appelle les autres à s'en remettre à lui. Voulant répondre seul de la totalité du groupe, il se substitue à lui, loin d'autoriser, c'est-à-dire de rendre chacun auteur de son acte. Il se reconnaît plus de responsabilités que par rapport à ses pairs.

quand le pouvoir résorbe l'autorité

Les conséquences sont multiples. L'absence de médiation entre le groupe et lui-même ne permet pas au groupe de se constituer comme responsable à ses propres yeux. Comment, dans ce cas, être éclairé sur la diversité de ses dimensions et de ses aspirations ? Comment porter réellement le poids de ses décisions ? Comment ressentir l'évaluation autrement que comme une sanction ? L'exercice de l'autorité a donc une fonction de médiation. Mais elle a aussi une fonction de libération des puissances individuelles et des ressources éparses dans le groupe, de même qu'une fonction d'élucidation permettant aux individus d'accepter leurs possibilités et leurs limites. Que devient alors le pouvoir dans tout ceci ? M.J. DARDELIN le définit comme « *la limite imposée à l'individu ou au groupe par la seule règle contre laquelle « on ne peut rien » : l'oppression du réel* » (ibid. p. 695). S'il est toujours oppressif, puisqu'il impose une nécessité, une barrière infranchissable, il n'est par contre nullement, du moins à l'origine, né de l'invention d'un individu ou d'un groupe ; il n'est que l'expression de besoins élémentaires et irrépressifs, faisant naître le sursaut de l'instinct de vie (cf. H. PESTALOZZI dans FERRIERE, 1922, p. 304).

Dans un groupe, le pouvoir ne sera pas seulement la traduction des besoins impératifs de ce groupe déterminé, il sera aussi fait de la présence des autres groupes susceptibles d'entrer en communication avec lui et, par là, de la société globale. Mais le pouvoir peut absorber la fonction d'autorité et se manifester, non plus par des intermédiaires médiateurs, mais par une hiérarchie, soit par un commandement sacré qui vient d'au-dessus, qui transmet les ordres, qui ne permet l'expression que par une consultation décidée d'en haut. C'est bien ce que fait précisément la pédagogie traditionnelle, d'où les difficultés de la communication inhérentes à ce processus ; toute expression d'une initiative est rapidement considérée comme une

remise en cause du pouvoir hiérarchique ; toute évaluation est vécue comme une dépendance et une répression. Le cycle oppression-révolte-répression n'est pas loin... Or, le maître a bien une fonction d'autorité, qui est de purifier les demandes de toute implication de démission et de restaurer l'initiative en acceptant les risques. Il a aussi une fonction de pouvoir en s'efforçant d'être le médiateur entre le projet et l'action, entre le groupe et son environnement, autrement dit en témoignant dans le groupe des dimensions du réel. Mais prendre prétexte de cette fonction du réel pour supplanter le groupe dans le choix de sa tâche et des ses modes d'exécution, c'est assimiler pouvoir et autorité, c'est détourner le pouvoir et l'autorité de leur fonction. N'est-ce pas justement ce que fait la pédagogie traditionnelle ?

Crédulité et surestimation, telle est, selon FREUD, l'origine de l'autorité. « *La surestimation s'attache aussi au domaine psychique et se manifeste par un aveuglement, un manque de mesure dans l'appréciation des qualités psychiques et perfections (ici) de l'objet sexuel, une soumission facile aux jugements émis par lui* » (1962, p. 35). En articulant de façon privilégiée enseignant et savoir, le processus « enseigner » est condamné à fonctionner selon ce schéma dénoncé par FREUD, à vivre sur l'illusion et le leurre, à favoriser ces mécanismes. C'est bien d'ailleurs ce que, beaucoup plus tard, M. FOUCAULT reprendra (1977). Il s'efforce de montrer que la notion de pouvoir est multiple et relationnelle. Le processus « enseigner », pour sa part, ne la saisit pas comme tel, mais bel et bien comme monolithique, essentialiste, incarnée dans un individu-savoir. Et pourtant, le pouvoir est partout, il vient de partout, il se produit à chaque instant, dans toute relation d'un point à un autre. En conséquence, il s'exerce à partir de points innombrables, dans le jeu de relations inégalitaires et mobiles. De plus, il inclue, dans son réseau, comme un irréductible vis-à-vis, un faisceau de résistances mobiles, diverses, transitoires, inhérentes au pouvoir lui-même. C'est ce que, nous semble-t-il, la pédagogie traditionnelle ne prend pas en compte et ce que l'on peut précisément lui reprocher par rapport à l'organisation qu'elle met en œuvre concrètement.