

Inévitablement (Après l'école)

de Julie Roux

Inévitablement (après l'école)

*« Que la joie vienne
mais oui mais oui
l'école est finie »*

1. L'enseignant et sa lutte

Souvenir

En 2003, il y eut ce que l'on appelle un mouvement social, mené par des enseignants, qui a duré quelques semaines et qui a pris fin juste avant l'été. Que l'on se souvienne mieux de la fin de ce mouvement que des événements qui en ont tissé le cours n'est pas un hasard. Car s'est diffusé, pour quelques-uns dès ce moment-là, et pour beaucoup quelques temps plus tard, le sentiment que la manière dont il finissait délivrait sa vérité. Et que cette vérité n'était pas brillante.

Que s'était-il passé ? Qu'importent les péripéties, le mouvement était comme un résumé de ce qu'avaient été tous les autres mouvements depuis décembre 1995, à savoir un élan qui tourne court – et pour beaucoup, une déception qui s'approfondit. Quelques-uns avaient pourtant voulu croire que les déclarations radicales des *leaders* improvisés pouvaient être cette fois-ci autre chose que des rodomontades. Que l'inévitable « nous irons jusqu'au bout » pouvait se traduire par une certaine *tenue* des gestes qui accompagnaient une lutte réelle, une lutte à la hauteur de ce type de déclarations. Il n'en a rien été, et nul étonnement à ce que cette fin avortée ait abouti à quelques dépressions chez ceux qui, trop naïfs pour être des professionnels du militantisme, avaient réellement cru en ce que d'autres, ou eux-mêmes, disaient.

On se souvient donc que le temps des épreuves du bac approchait, accompagné d'une prometteuse menace : s'il ne leur était pas donné satisfaction, les enseignants ne corrigeraient pas les copies, voire empêcheraient le déroulement des épreuves. Sont alors arrivés les discours sur la responsabilité de l'enseignant, sur le fait qu'il ne pouvait pas lui-même saborder sa profession au moment où il s'agissait de la sauver, les menaces de retrait de salaires qui toucheraient aussi la période des congés d'été et autres balivernes auxquelles personne ne pouvait décemment prêter l'oreille. Même certains syndicalistes passés maîtres dans l'art de la manipulation grossière devaient sentir que, cette fois-là, ils exagéraient un peu. Pourtant tout s'est passé comme prévu : il y a eu quelques actions symboliques, une dernière manifestation expressément conçue, selon l'abjecte expression syndicale, comme un « baroud d'honneur », quelques velléités vite éteintes de ne pas corriger les copies, ou de leur attribuer la même note, et puis *on s'est rangé*.

Depuis, une amertume est restée. Encore une fois : pas pour la plupart des professionnels de l'action militante, des activistes du cadrage des mouvements, qui veillent à ce que rien ne « déborde » jamais, et qui au vu d'une telle ambition sont souvent satisfaits de leur propre action. Mais pour ceux, syndiqués ou pas, « militants » ou pas, qui avaient voulu croire que leur parole n'était pas vide. Certes, même parmi eux, il y en a eu pour dénier ce qui était en train d'avoir lieu au moment où le mouvement tournait court. Mais ce déni n'effaçait rien : il s'agissait seulement d'arrêter un processus qui allait devenir trop exigeant pour qui s'est habitué à voir dans la grève ponctuelle le comble de l'action contestataire. Il s'agissait de faire avorter une lutte en toute conscience, en faisant mine de ne pas être les parjures de ce qui pourtant avait été incessamment promis les semaines précédentes. Il fallait pour cela refouler ce dont chacun savait qu'un mot seulement pouvait le nommer, un mot un peu effrayant, d'autant qu'on sentait bien qu'il pouvait condenser à lui seul la vérité de tout ce que le mouvement aura dès lors été. Ce mot, c'était celui de *lâcheté*.

Embarras

« Qui enseigne est la plupart du temps incapable d'agir encore personnellement pour son bien, il pense toujours au bien de ses disciples, et toute connaissance ne le réjouit que dans la mesure où il peut l'enseigner. Il finit par se regarder comme un lieu de passage du savoir, en somme comme un pur et simple moyen, si bien que c'en est fait de son sérieux en ce qui le concerne »

Nietzsche, *Humain trop humain* I, § 200

Les luttes enseignantes se caractérisent par une certaine pétrification des attitudes en leur sein. Les mouvements enseignants sont à chaque fois, pour les cadres syndicaux, l'occasion de faire revivre les gestes associés aux grandes figures de la lutte dans la tradition du mouvement ouvrier. Le sérieux dans la considération de la situation, le sentiment de la responsabilité, la capacité d'envisager une stratégie de grande envergure : autant de traits qui peuvent être les supports d'une identification. Mais c'est justement l'identification avec les anciens meneurs de lutte qui justifie qu'il n'y ait plus de vraies luttes, puisque ce n'est jamais le moment d'aller « trop loin ». On a gardé le sérieux et la considération tactique comme formes vides, une fois enterrée la perspective révolutionnaire (et avec elle, le souvenir même du mouvement ouvrier). On a gardé la propension à encadrer les mouvements, là où ceux-ci ne meurent plus que d'étouffement – là où le mieux qu'il pourrait leur arriver serait un gigantesque débordement, qui seul leur permettrait de respirer à nouveau.

Mais ce rapport à la fois figé et funèbre au militantisme ne fait que traduire un embarras beaucoup plus général à l'égard de la politique. C'est du fait même de cet embarras que les enseignants peuvent prêter le flanc aux critiques qui voient en eux des privilégiés arc-boutés sur leurs « acquis ». L'embarras lui-même n'a pas sa source dans une crispation corporatiste – du moins celle-ci n'est que l'effet d'autre chose.

C'est une sorte de promesse tacite faite à l'enseignant, comme contrepartie aux difficultés qu'il allait nécessairement rencontrer dans la situation de cours : il sera du moins entièrement maître de celle-ci, seul à même de déterminer la forme qu'il voudrait lui donner – à supposer bien sûr que les élèves le lui permettent. Cette promesse a été d'une certaine manière trop bien entendue. Il semblerait que tout ce qui est susceptible de venir se placer entre l'enseignant et sa classe, tout ce qui vient ainsi perturber le caractère artisanal du métier, l'engagement personnel qu'il requiert, est vécu comme une ingérence, comme une intrusion intolérable. Toute « réforme », qu'elle vienne de l'État ou d'ailleurs, est dès lors perçue comme une telle intrusion.

C'est pourquoi, sans doute, la critique du « libéralisme » n'a jamais pu se donner dans le monde enseignant la clarté nécessaire pour conduire à une réelle intransigeance : elle y est trop mêlée à une phobie de l'intrusion. Cette phobie demeure inavouable, mais c'est elle qui provoque l'inertie très particulière de ce monde, par ailleurs si soucieux jusqu'ici de se montrer « progressiste ».

Pourtant, il s'agit bien d'opposer une réforme à une autre. Celle qui se met en place depuis quelques années, et devant laquelle jusqu'ici les enseignants n'ont fait que protester mollement, ne fait qu'introduire à l'école l'impératif du rendement. Ce terme ne doit pas s'entendre en un sens strictement économique : il ne s'agit pas seulement de faire des profits, il s'agit d'abord de diffuser les dispositions par lesquelles chacun est censé reconnaître qu'une vie réussie est une vie vouée à la recherche de l'efficacité. Ou plutôt : qu'une vie qui vaut la peine d'être vécue est une vie tout entière tournée vers la *performance*.

Face à cela, donc, il serait pour le moins désastreux de s'en tenir à défendre on ne sait plus trop quels « acquis ». Nous ne voyons pas que, pour s'opposer sincèrement à la réforme qui livre par morceaux l'école aux entreprises, autre chose soit possible qu'une réforme tout

aussi radicale, mais allant en sens inverse. Seulement, concevoir une telle réforme oblige à toucher à ce qui, pour les enseignants, est intouchable, à savoir le geste même de la transmission.

Point aveugle

Longtemps, les enseignants ont eu réponse à tout : on ne pouvait plus les accuser de la moindre inconséquence, du moindre écart entre leur parole et leurs actes, entre ce qu'ils étaient censés transmettre et ce qu'ils faisaient réellement, car une telle accusation montrait seulement la naïveté de celui ou celle qui l'énonçait. Beaucoup ont ainsi pu vivre en véritables *hommes (ou femmes) de métier*, c'est-à-dire comme des êtres qui, où qu'ils se trouvent et quoi qu'ils fassent, se savent pleinement justifiés. Certes, ces temps-ci, il y a bien quelque chose comme une « crise ». Il y a comme le soupçon diffus que ce qui, pour d'autres générations, a fonctionné comme une légitimation imparable, ne peut plus vraiment continuer à jouer ce rôle.

Ainsi ne peut-on désormais se référer sans douleur à la *vocation* enseignante. Peu nombreux, parmi ceux qui occupent les bâtiments de l'école, de la maternelle au lycée (pour ne rien dire, encore, de l'université), oseront cette référence pour dire ce qui les pousse à œuvrer dans l'emploi qu'ils sont censés avoir choisi. C'est même en réalité une disposition inverse qui semble dominer, quels que soient les oripeaux de vocation dont elle peut être occasionnellement recouverte. Le métier d'enseignant est pour beaucoup ce qui permet avant tout de passer un bon compromis entre les obligations sociales (gagner sa vie, occuper une fonction) et le souci d'accomplissement de soi.

Généralement l'enseignant aujourd'hui se dit qu'avec une charge de travail somme toute modérée (que révèle le besoin incessant de dire qu'il est surchargé de « boulot ») il ou elle aura bien le temps de se consacrer à ce qui l'occupe vraiment : ses recherches philosophiques, sa passion pour les auteurs anglais du XIX^e, ses tentatives de composition plastique ou musicale, sa curiosité pour les sciences « dures ». Ainsi l'enseignant peut-il arriver face à des élèves qui ne sont plus guère fascinés ni même impressionnés par la fonction qu'il occupe, face à des collègues aussi ennuyés et aigris qu'il s'en trouve dans la toujours sinistre salle des profs, ou même dans cette situation ubuesque qu'est un conseil de classe, en se répétant que « de toute façon, l'essentiel n'est pas là ».

L'essentiel est ailleurs. D'où le besoin de faire sentir, même dans une situation où il s'agit de se soumettre à une autorité plus grande, combien on est riche de tout ce qui nous habite *par ailleurs*. Une fois que ce pli a été pris, il est cependant difficile d'être réellement quelque part. C'est sans doute pour cette raison qu'il faut continuer sans cesse l'esquive de ce qui a lieu au présent. Il faut traverser sans trop s'y attarder les lieux où s'accomplit une activité contrainte dont on suppose qu'elle a tout de même un minimum de sens, ou qu'elle est en tout cas préférable à la plupart de celles qui font office de métier. Mais en même temps, il faut remplir scrupuleusement toutes les obligations qui y sont attachées. Il faut être sûr que l'on sera capable de tenir le programme qui est demandé, et qui légitime que l'on ait pour souci premier « d'avancer ».

Une lutte est le moment où peut avoir lieu une perturbation trop profonde de ce programme, qui pour l'enseignant tient lieu de surmoi professionnel. De façon plus générale : une lutte est par excellence le moment où l'on risque plus que jamais d'être au présent – et cela seul demande déjà trop. Mais elle n'est à cet égard qu'un révélateur.

Car ce qui est avant tout esquivé, ce qui se trouve paradoxalement contourné au quotidien, c'est la situation d'enseignement elle-même. Pour définir de la façon la plus simple cette situation, on dit qu'elle est l'occasion d'une transmission de savoir. Mais dire cela est comme ne rien dire : car tout le problème est de concevoir ce que recouvrent les termes mêmes de « transmission » et de « savoir ». L'enseignant a sur cette question depuis longtemps pris l'habitude de se reposer sur les évidences léguées par les discours ambiants. Les questionner reviendrait à lui faire prendre un risque dont il ne veut pas – et tout d'abord celui-ci, qui n'est que la forme la plus visible de cette angoisse qui lui fait la vie si difficile :

le risque de *perdre son temps*.

On comprend alors que ce qui constitue l'impossible par excellence, pour les fragiles étayages de la subjectivité enseignante, c'est une lutte qui aurait comme enjeu central un questionnement sur ce que peut signifier transmettre un savoir – ou ce qui est fait de cette transmission dans les institutions chargées de la réaliser. En 2003, le mouvement des enseignants n'entrevoit que dans un horizon extrêmement lointain, et perceptible par une poignée seulement, un tel questionnement. Et même le mouvement étudiant de février-mai 2006, quelle qu'ait été sa radicalité à certains égards, s'est caractérisé par un escamotage pur et simple de la question. Les rares qui voulaient aller dans cette direction se trouvaient généralement rangés dans le tiroir des « radicaux ».

La limite des luttes enseignantes ne leur est en ce sens pas spécifique, car elle indique en même temps celle des mouvements étudiants et même lycéens – pour ne rien dire des luttes de collégiens, qui existaient encore dans les années 1970, mais qui semblent désormais irréversiblement éteintes. Car la caractéristique de tous ces mouvements, leur trait commun, est qu'ils sont construits autour d'une question qui n'est pas posée : celle de la place et de la fonction du savoir dans ce qui nous est donné comme « société » ; ou plus simplement : celle de la transmission, celle de l'apprentissage, en tant qu'ils constituent comme tels des enjeux politiques.

Pourtant, lors de chaque mouvement d'enseignants, de lycéens ou d'étudiants, ce qui est en jeu, c'est bien la possibilité de changer l'image de ce que peut être un savoir, et de ce que peut signifier le fait d'avoir à le transmettre ou à l'apprendre. Mais c'est cette possibilité qui est à chaque fois conjurée. Nul étonnement à ce que les mouvements ne sachent pas sur quoi prendre appui, une fois dépassé le ronflement des protestations syndicales. Nul mystère dans le fait qu'ils s'essouffent trop tôt, lorsqu'ils se construisent sur l'élimination de ce qui est pourtant leur question centrale.

Espérances

Quelque chose cependant pourrait être en train de changer. L'occasion en est incontestablement donnée par le nouveau pouvoir en place, et par l'offensive qu'il s'apprête à mener. La radicalité de cette offensive devrait donner à entendre que ce n'est pas une énième « recomposition de la gauche » qui sera en mesure d'y répondre en quelque manière. Elle devrait aussi obliger à voir qu'il n'est plus temps de défendre les acquis. Le syndicalisme le plus usé peut lui-même comprendre que c'est sa propre survie qui est en jeu, et que cette survie signifie en réalité une profonde mutation. Et les enseignants d'une façon générale sont désormais susceptibles de voir qu'ils ne pourront pas longtemps tenir séparés les enjeux de leurs luttes et le « sens » qu'ils continuent tant bien que mal de donner à leur métier.

Certes, au moment où ces lignes sont écrites, nous sommes dans une phase où « l'opinion publique » ne s'est pas encore remise de l'abrutissement généralisé qui accompagne toute période électorale, et ce qui s'ensuit d'« état de grâce ». On peut seulement remarquer que l'abêtissement s'est approfondi. Et plus encore : il semble s'être transformé en un véritable envoûtement. Un gouvernement qui fait de la remise en cause à peine voilée du droit de grève un enjeu de bataille décisif est pour l'heure perçu, par ceux-là mêmes qui devraient se préparer à un affrontement sans merci, comme digne d'être écouté, plus ouvert qu'on aurait cru et somme toute assez conciliant.

Il n'est pas sûr, dira-t-on, qu'il y ait quoi que ce soit à attendre de ceux qui ont construit leur carrière sur l'oubli actif (ou sur la remémoration fétichiste) de ce qu'avaient été les grands mouvements de lutte. Il est même possible qu'il faille regarder ailleurs pour espérer quelque chose. On s'est beaucoup scandalisé du geste de ceux qui, par désespoir au dire des journalistes, en sont venus à brûler leur école (ou celle de leurs voisins). Il y a pourtant plus de cohérence dans ce geste que dans tout le formatage des protestations syndicales de ces quinze dernières années. Car ce qu'il révèle, c'est le refus de l'école comme lieu idéologique : c'est-à-dire comme lieu auquel sont attachées des promesses qui ne peuvent

être tenues (1).

Il y a peut-être aussi une autre raison d'espérer. Elle tient à ce qu'aura été l'histoire du pays, non seulement du côté des enseignants, mais plus généralement du côté de ses « intellectuels ». Il est possible que ceux qui parmi eux ont connu les luttes des années 1970 soient désormais contraints de faire un constat : il se pourrait qu'ils soient allés beaucoup trop loin dans le renoncement. Celui-ci a bien sûr pu être justifié un temps en termes de réalisme politique. Pour qui voulait justifier son désengagement, il était possible de dire qu'un pouvoir « de gauche » prenait le relais de luttes rétrospectivement jugées comme trop radicales ou trop utopiques. Par ailleurs, renoncer n'est pas la même chose que se renier : beaucoup peuvent avoir à bon compte la bonne conscience de n'être pas devenus André Glucksmann. Mais les nombreux renégats de ces années n'ont en ce sens été que la légitimation en négatif d'un renoncement qui s'est contenté de composer avec les pouvoirs en place, en « dénonçant » occasionnellement leurs excès.

Aujourd'hui, un pouvoir s'est mis en place qui entend imposer une nouvelle figure de l'homme d'État et plus généralement une nouvelle culture, opposée de façon très militante à la culture de gauche installée sous l'ère Mitterrand, qui se rêvait comme le prolongement et l'accomplissement des luttes des années 1970. De ce fait, une mise à nu s'est opérée pour qui veut voir sans trop d'amertume l'état des choses. Et cette mise à nu, dans le monde de l'enseignement, concerne indissociablement la situation des institutions scolaires et les perspectives qui s'ouvrent, ou plutôt qui se ferment, en dehors de ces institutions. La culture de gauche voulait empêcher le maillage entre l'école et les injonctions marchandes, or c'est l'ensemble du dispositif scolaire qui est de part en part pénétré par ces injonctions. Elle voulait donner sens à l'école en l'inscrivant dans la perspective d'une grande émancipation, or celle-ci se réduit désormais à une adaptabilité aux critères de performativité qui tissent le cours du monde tel qu'il va (2). De toute évidence, donc, et pour peu qu'un reste d'honnêteté permette encore d'y voir clair, le constat qui s'impose est que le renoncement est allé trop loin pour pouvoir encore apparaître comme un choix conséquent.

De toute évidence, les impasses de la transmission et celles de la lutte, les impasses de la pédagogie et celles de la politique sont strictement indissociables. Parler de « l'école », c'est parler d'un dispositif qui soude étroitement ces deux types d'impasse.

2. « Notre métier : évaluer »

Discipline et contrôle

Dans un bref essai (une petite dizaine de pages) titré « De l'élaboration progressive des pensées dans le discours »(3), Kleist évoque un jeune candidat lors d'une situation d'examen, à qui est posée « à brûle-pourpoint » la question « Qu'est-ce que l'Etat ? » ou « Qu'est-ce que la propriété ? ». Il est bien clair que ce jeune candidat, s'il n'a pas baigné les jours précédents dans un milieu où était entretenu un questionnement autour de ces notions, n'aura rien à répondre. Ce qui veut dire : des questions aussi idiotes n'ont effectivement de sens que dans un cadre qui entretient une idiotie d'un type particulier. Ce cadre, c'est celui de l'examen. C'est-à-dire : cette situation de discours dans laquelle une personne est censée vérifier ce qui se trouve dans une tête qui n'est pas la sienne. Et qui, pour ce faire, doit avoir suffisamment réduit la teneur de ce que doit contenir cette tête pour

être sûr de pouvoir y appliquer ses critères.

Ce faisant, nul étonnement à ce qu'une honte accompagne tout examen. Non seulement parce qu'on ne sait jamais assez ce que l'on est sommé de savoir, mais surtout en raison de l'abêtissement préalable que l'on a accepté, et sur fond duquel on accepte d'être jugé. « Peut-être n'y a-t-il au demeurant pas de pire circonstance pour se montrer sous un jour défavorable, que justement un examen public ». Mais ce n'est pas vrai seulement pour l'examiné. Il suffit d'avoir participé un jour ou l'autre à un quelconque jury d'examen ou de concours, brevet des collèges, baccalauréat ou agrégation pour savoir combien l'examineur lui-même est soulagé quand ce supplice prend fin. « Si, au demeurant, ces jeunes gens, même les plus ignares, obtiennent dans la majorité des cas un bon certificat, c'est que les examinateurs eux-mêmes ont, lors d'une épreuve publique, l'esprit trop embarrassé pour pouvoir juger en toute liberté. Non seulement ils ressentent l'indécence de toute cette procédure – on aurait déjà honte à exiger de quelqu'un qu'il déverse devant nous le contenu de sa bourse, à plus forte raison, de son âme –, mais leur bon sens doit se soumettre ici à une dangereuse inspection et il leur faut souvent remercier Dieu de pouvoir quitter l'examen sans avoir dévoilé leurs faiblesses ».

L'examen ainsi entendu est peut-être aujourd'hui la situation la plus banale, la plus répandue dans ce qui fabrique au quotidien le sacro-saint « tissu social ». Il y a quelques années, Deleuze avait diagnostiqué un passage des sociétés disciplinaires, telles qu'elles avaient été décrites notamment par Foucault, aux sociétés de contrôle (4). Ce passage devait avoir pour effet en particulier de substituer à la situation d'examen celle du contrôle continu. Ce texte n'a cessé, au fil des années 1990, de susciter commentaires et reprises. Le signe le plus tangible de l'exactitude de son diagnostic est que les contenus de cours sont de plus en plus conçus eux-mêmes en fonction d'examens diffractés sur l'ensemble de l'année. Mais la portée du changement diagnostiqué par Deleuze est peut-être moins grande qu'on aurait pu croire.

Le couplage permanent du continu et du discontinu n'est pas seulement le problème de la physique quantique. S'agissant de l'école, les modalités de l'examen disciplinaire peuvent être couplées aux dispositifs permettant un contrôle continu parce que les deux aspects s'inscrivent à l'intérieur d'une même logique : une logique d'évaluation. En ce sens, la situation d'examen, qu'elle ait lieu à l'école, dans un entretien d'embauche, un colloque, une conférence, ou en famille, demeure telle que décrite par Kleist, une situation paradigmatique de ce qui fait exister le fameux tissu social.

Dès lors, le diagnostic proposé par Deleuze recouvre un autre diagnostic, plus essentiel : l'école est avant tout la matrice de l'acceptation à être évalué, qui va se prolonger bien au-delà de l'institution scolaire à proprement parler. Elle est le lieu où s'installe pour chacun l'évidence de se voir évalué partout et tout au long de sa vie. Les dispositifs d'évaluation, sous leurs différentes formes, sont les points d'ancrage du régime de fonctionnement social qui s'est installé, et qui tend à recouvrir le champ entier de l'existence.

Transmettre, évaluer

« Il savait que les regards des garçons le guettaient de toutes parts, que chaque prise qu'il leur offrait pouvait causer sa perte. Il y avait cette année-là dix-huit garçons auxquels il faisait face. Ils étaient assis devant lui par bancs de deux et le regardaient. Il le savait, c'était ainsi que sa perte viendrait. »

Hermann Ungar, *la Classe* (1927)

Dès que le syntagme « transmission du savoir » apparaît, ou plutôt lorsqu'il en est question comme d'un problème qui ne se trouve aucunement traité dans les manuels de pédagogie, les enseignants sont une fois encore dans l'embarras. Cet embarras vient de ce qui est censé déterminer leur vocation, telle que celle-ci fonctionne aujourd'hui : non pas comme ce

qui attache réellement chacun à son métier, mais comme ce qui le légitime socialement. Mais pour peu que l'on se donne la peine de regarder ce qui se passe dans n'importe quel collège ou lycée, on peut voir que même cette manière de comprendre la vocation se trouve en réalité subordonnée à une toute autre fonction. Et celle-ci se désigne de plus en plus clairement pour ce qu'elle est, sans qu'il soit guère possible de la masquer : une fonction de contrôle.

Ce n'est donc plus seulement d'un point de vue subjectif que la vocation enseignante semble passée de date : c'est aussi au regard de la manière dont le corps social peut demander des comptes à une profession, et celle-ci se légitimer en retour. Aujourd'hui, l'enseignant fait avant tout, presque comme tout le monde, du travail social ; et aujourd'hui, « travail social » est la désignation adoucie, motivante, de la fonction de contrôle. Mais dans le cas de la situation d'enseignement, le contrôle ne passe pas d'abord par ce qu'il peut avoir d'étroitement policier. Il passe avant tout par l'intermédiaire de ces personnages qui sont devenus les acteurs principaux de cette situation, à savoir les *notes* – soit ce qui, insidieusement, pourrait la vie des enseignants autant que des élèves en orientant silencieusement leur activité. L'enseignant est celui qui évalue, c'est-à-dire qu'il est l'être dont le rôle social consiste à donner de bonnes ou de mauvaises notes, et les appréciations qui vont avec.

Sur cette base, il est possible de prendre en vue un fait qui s'est imposé comme une évidence inattaquable aux acteurs de l'institution scolaire : l'inversion du rapport entre la transmission et l'évaluation. Plus exactement : le primat de l'évaluation sur la transmission s'est imposé comme le fond inquestionnable sur lequel se dessine la figure actuelle de l'enseignement. On voit mieux pourquoi un rituel aussi dérisoire que le baccalauréat peut, même aux yeux de ceux qui le dénigrent, être entouré d'une aura de sacralité. Car c'est là, en effet, dans ce type de rituel, que se concentre la vérité d'une profession : aux yeux du bon enseignant d'aujourd'hui, transmettre des connaissances signifie d'abord pouvoir évaluer ceux à qui elles ont été transmises.

Ce faisant, ce ne sont pas seulement les apprenants qui se trouvent contrôlés. L'évaluation a cette vertu qu'elle permet un contrôle aussi bien sur les élèves que sur les enseignants eux-mêmes. Toujours pour rester aux parages du baccalauréat, on pourra évoquer ce dispositif, dérisoire entre tous, qui se fait appeler « réunion d'harmonisation », dont l'objectif est de donner aux enseignants la possibilité de simuler un accord de fond sur les modalités d'une évaluation. Mais ce qui est rendu visible au cours de ces réunions, c'est tout au contraire l'écart incomblable qui existe entre ces modalités. Bien évidemment, personne n'est dupe : il s'agit seulement d'apprendre à simuler le fait que l'évaluation des copies de bac correspond vaguement à quelque chose.

D'une façon générale l'enseignant, on le sait, doit suivre un programme : la transmission du savoir est identifiée sans reste avec le fait d'avoir bien scandé les étapes dudit programme. Le contrôle de son acquisition par les élèves est en même temps l'auto-contrôle de l'enseignant. Il ne restera plus, pour ceux qui font figure de supérieurs hiérarchiques, qu'à verrouiller cet auto-contrôle. Ce sera le rôle des chefs d'établissement, dont le pouvoir se trouve sans cesse accru, et des absurdes et parasitaires inspecteurs. Ces derniers attribuent une note – forcément arbitraire – dont la finalité est d'orienter la carrière de l'enseignant et de justifier la promotion de ceux qui auront été les mieux récompensés. Le bien-fondé de ce type de récompense et les modalités de cette évaluation sont aujourd'hui incontestés. Ce qui engendre une infantilisation de l'enseignant, inévitablement répercutée dans le rapport aux élèves. La boucle sera ainsi bouclée.

On comprend alors à quelle profondeur joue la logique de l'évaluation. En disséminant une sorte d'inquiétude perpétuelle, elle apprend essentiellement à vivre en compagnie de la peur. Et comme cette logique touche ensemble les élèves et les enseignants, il n'est pas surprenant de voir rejaillir au sein des luttes elles-mêmes ce qui sature le milieu scolaire. La lâcheté dont font preuve les enseignants lorsqu'ils croient lutter n'est pas contingente : elle vient de ce qu'entretient leur fonction même. Elle n'est pas le fruit d'un tissu psychologique

plus ou moins défailant, ou du moins cela n'est-il qu'un effet ; elle est avant tout le produit d'une logique qui anime de part en part l'institution scolaire.

L'élève et son parcours

« Les gens vont en classe primaire et c'est pour ça qu'ils sont morveux.
Sacré nom d'un bouton, nous n'échapperons donc jamais à l'école ? »

Witold Gombrowicz, *Ferdydurke* (1937)

Partons d'un autre moment-clef de l'école : la situation des classes de maternelle. La maternelle constitue un bon observatoire de l'évolution de la fonction d'enseignant. On peut considérer qu'elle était jusqu'à peu un lieu préservé de la logique qui a présidé à cette évolution, selon laquelle le métier d'enseignant consiste avant tout à évaluer les « acquis » des apprenants. Mais ce n'est plus le cas.

Ainsi voit-on naître des dispositifs d'évaluation adaptés aux situations de la classe de maternelle. Les enseignants sont tenus de remplir un livret des compétences qui permet d'identifier d'un coup d'œil les capacités et les failles des petits apprenants. Il s'agit de repérer au plus tôt les difficultés rencontrées dans l'apprentissage, qui bien évidemment sont toujours peu discernables de la rétivité des comportements et de leur caractère « déviant » (5).

Certes, on se targue volontiers aujourd'hui de repenser l'évaluation, et notamment de la concevoir tout autrement que sur le mode d'un ensemble de critères figés et extérieurs au développement singulier de chacun. Tout au contraire, dit-on, l'évaluation n'a de sens qu'à être attentive au trajet singulier des apprenants, ajustée au parcours de chacun. Mais cela pose un double problème : pratique tout d'abord, en ce que l'évaluation est alors d'une certaine manière infaisable. Mais ce qui en soi serait plutôt une bonne nouvelle n'a en réalité rien de très prometteur : car même infaisable, l'évaluation continue d'orienter le cours de l'apprentissage scolaire, comme l'horizon sur fond duquel tout geste de transmission est placé.

Face à cet état de fait, quelques-uns ont tenté de faire une critique de ce que la logique de l'évaluation entraînait nécessairement, à savoir la situation d'échec. Ils ont relevé que l'échec, ou plutôt la possibilité de l'échec – qui demeure, même pour ceux qui « réussissent », une sorte d'épée de Damoclès – tue la curiosité et le désir d'apprendre. De là l'éclosion d'expériences alternatives, de structures d'enseignement à distance du dispositif scolaire classique – exemplairement avec le lycée autogéré. Elles ont eu en commun de mettre en avant le souci de ne pas éteindre en chacun le désir d'apprendre, de cultiver une sensibilité à même de laisser s'épanouir ce désir. Mais ces tentatives sont néanmoins des échecs. Elles se proposent d'être des oasis dans le désert de l'Éducation Nationale, ou des îlots. Mais ces îlots émergent dans un contexte qui les coupe de leurs effets possibles. Dans le cas du lycée autogéré ou expérimental, quelles que soient les distances officiellement prises avec le programme, ce dernier continue d'orienter globalement les activités, et de faire au moins implicitement critère pour la réussite de l'élève. L'obtention du baccalauréat peut ainsi y tenir lieu de projet, alors qu'en toute logique, rien, dans un lycée expérimental, ne devrait être tourné vers sa préparation. S'il en est ainsi, c'est sans doute que l'évaluation, là comme ailleurs, reste au cœur du dispositif d'enseignement. Lors du mouvement de 2003, aucune remise en question du primat de l'évaluation n'a été assumée dans ces espaces alternatifs. Aucune interrogation sur le sens même de la « transmission du savoir » ne semble y avoir été énoncée, du moins avec assez de force pour se faire entendre. Mais on comprend pourquoi il peut en être ainsi : la mise en question de l'évaluation obligerait ceux qui y occupent la fonction de cadres à intervenir en dehors de l'îlot sur lequel ils vivent, c'est-à-dire qu'elle les obligerait à attaquer frontalement l'institution scolaire, si exemplairement concentrée dans son dérisoire rituel de fin d'année. Et par là même à mettre en risque l'espace, somme toute assez conciliant, dans lequel ils se

trouvent.

Le mythe républicain

Il y a une autre façon de concevoir l'école comme espace préservé, qui permet aussi de cultiver à l'égard de l'état social existant une attitude critique. C'est celle qui se réfère à la tradition républicaine. Au nombre des principes fondamentaux de l'école en tant qu'institution de la République, il y a celui de l'autonomie du jugement de chaque individu. C'est une telle autonomie que l'école est censée garantir. De ce point de vue, il importe que l'individu ne soit pas coupé de la société ; mais il importe également qu'il puisse être à distance des demandes de cette société, relatives notamment à la nécessité de se placer sur le marché du travail. Être élève signifie alors tout d'abord être inscrit dans un espace qui dispense pour un temps de se soumettre aux injonctions de la « société » – c'est-à-dire ici aux exigences des entreprises et au souci de rentabilité. De fait, l'espace « autonome » délimité par les frontières de l'institution scolaire subit une pression toujours plus forte de la société ainsi entendue. Une critique du libéralisme peut alors être menée sous l'angle du républicanisme radical (6). Il s'agirait de retrouver une autonomie menacée, et pour cela, d'opposer aux injonctions sociales les principes de l'école républicaine. L'appui peut être pris dans le meilleur des cas sur une réflexion arendtienne, selon laquelle l'école est conçue comme ce qui s'intercale entre le monde public et le domaine privé. L'éducation est alors possible, dans la mesure où son espace a des limites définies, qui permettent en même temps de délimiter les espaces publics et privés – là où leur indistinction serait à l'inverse facteur de confusion.

Ce point de vue n'est pourtant pas plus menaçant pour la société libérale-marchande que celui attaché aux écoles alternatives. Car le républicanisme appliqué à l'école ne s'autorise jamais à remettre en question le primat de l'évaluation. Or, si l'école est perméable aux injonctions du marché, c'est du fait même de ce primat.

Au regard de cette mise en question que ne parvient pas à s'autoriser le milieu enseignant, le rappel des principes républicains et de l'écart qu'il y a entre eux et le dispositif scolaire tel qu'il existe ne suffit aucunement. Il permet même en fin de compte une posture assez confortable. Au cœur des luttes, la référence à ces principes est bien souvent ce qui vient justifier que celles-ci ne doivent sous aucun prétexte sortir de leur « cadre », c'est-à-dire de ce qui, depuis longtemps, a garanti leur échec. Mais le problème n'est pas seulement celui de la faible teneur politique du républicanisme ; il est d'abord celui de sa conception de ce qu'est un savoir, et de ce qu'est corollairement l'acte d'enseigner. Et c'est également cette conception qui lui interdit de mettre en question la fonction de l'évaluation.

Il n'est pas sûr que le libéralisme soit responsable de l'incapacité du mythe républicain à correspondre à quelque réalité si ce n'est de façon ponctuelle, hasardeuse, ou par forçage. C'est la vision même de ce qu'est un savoir qu'il faut questionner, avant d'en venir à la critique du « libéralisme » et de la marchandisation de l'école, dont nul ne conteste les ravages déjà largement perceptibles.

La transmission et la Recherche

Il faut donc considérer, en amont du problème de l'évaluation, le rapport entre la constitution et la transmission du savoir. Ce rapport est en réalité un non-rapport, une stricte séparation. Rien ne le montre plus clairement que l'enseignement universitaire des disciplines scientifiques. Là plus qu'ailleurs, on ne peut continuer impunément à croire au mythe selon lequel il y aurait d'un côté le travail du chercheur, qui met péniblement au jour des connaissances, de l'autre celui de l'enseignant, qui prend les résultats mis à sa disposition par le chercheur et les livre à un jeune public. Car le fait d'entretenir ce mythe a des conséquences sur le savoir lui-même.

Dans un texte récent, Jean-Marc Lévy-Leblond écrit : « le retard conceptuel pris au cours du vingtième siècle par la théorie quantique comme par la théorie de la relativité, restées trop figées dans les formes transitoires de leurs origines, est en bonne partie dû au découplage

croissant, au sein de la collectivité scientifique, entre les activités de recherche et celles d'enseignement, et au privilège conféré aux premières sur les secondes ». À l'opposé de ce découplage, il faut au contraire considérer l'unité entre la constitution du savoir et sa transmission : « production et transmission de la connaissance scientifique [...] ne devraient plus être pensées comme séparées. Et pas même comme deux faces d'une même réalité. La science elle-même, après tout, nous a montré l'existence de figures à une seule face : le ruban de Möbius, dont on parcourt continûment la surface, sans avoir à passer d'un côté à l'autre, offre une métaphore utile de ce que serait une science bien comprise, où nulle frontière ne séparerait la création et la diffusion du savoir » (7).

On imagine à peine ce que serait un enseignement étroitement soudé à la recherche, tant s'est ancrée l'évidence du « découplage » diagnostiqué par Lévy-Leblond. En réalité, cette évidence tient au fait qu'elle conjugue deux mythes fondamentaux de notre monde intellectuel : le mythe républicain et le mythe de la Recherche « pure ». Dans les deux cas, il s'agit de commencer par affirmer l'existence d'un espace « autonome », soustrait aux exigences du « reste » de la société, pour pouvoir dans un second temps « s'ouvrir » aux exigences de cette société – mais par des canaux alors singulièrement étroits.

La séparation entre l'école et la recherche a pour condition la séparation entre chacune d'elles et la société. Cette séparation permet dans les deux cas de tenir hors champ la question de la finalité : celle de la transmission du savoir, et celle de son accumulation. La finalité un temps suspendue se réintroduisait jusqu'à peu sous la forme compacte des besoins de la société, à la sortie de ces espaces « autonomes » : dans le premier cas avec les « débouchés », dans le second avec la production des artefacts techniques. Nul étonnement n'est à feindre de ce que, depuis plusieurs décennies, ces espaces soient de plus en plus directement modelés par de tels besoins. « L'autonomie » proclamée de l'école et celle de la recherche ne sont alors que l'expression en creux de ce modelage.

On dira peut-être que cette question est spécifique à l'enseignement universitaire. Les problèmes devraient se poser tout autrement dans le cadre de l'enseignement élémentaire, et jusqu'au lycée. En réalité, il n'est pas du tout sûr que les problèmes se posent tout autrement dans un tel cadre.

3. Le savoir et ses « contenus »

Ignorer

La scène se trouve dans un film de Jean-Marie Straub et Danièle Huillet, adapté d'un récit de Duras (8). Un enfant qui répond au nom d'Ernesto fait face à son instructeur sous les yeux de ses parents. Ernesto est ce que l'on appelle un enfant à problèmes, ou en difficulté, mais sa particularité est qu'il sait très précisément énoncer ce qui pour lui fait problème, et où réside la difficulté : il ne veut pas aller à l'école, dit-il, « parce qu'à l'école on apprend des choses que je ne sais pas ».

Dans le dialogue entre Ernesto et l'enseignant, qui occupe la majeure partie du film, ce sont en réalité deux conceptions de ce que peut signifier « apprendre » qui se trouvent confrontées. Selon celle qui est défendue par le maître, l'essentiel est de faire en sorte que les mots collent aux choses. Il attend que les choses soient nommées, c'est-à-dire identifiées pour ce qu'elles sont, répertoriées et mises à leur juste place. Mais lorsque le

maître désigne une image du président de la république en demandant « qui c'est, lui ?... Hein ? », Ernesto répond : « un bonhomme ». Lorsqu'il désigne un papillon accroché au mur en disant « Et ça ? », Ernesto répond « un crime ». Lorsqu'il prend un globe terrestre dans ses mains et demande « et ça, c'est un ballon de football ?... Une pomme de terre ? », Ernesto répond « c'est un ballon de football, une pomme de terre et la Terre ».

L'ensemble de ces réponses compose une réfutation comique de la définition ostensive comme base ou comme modèle de tout savoir élémentaire. Le maître attend des réponses qui témoignent du fait que l'enfant saisit le jeu des représentations et des désignations. Mais c'est ce jeu que l'enfant ne veut pas jouer, auquel il affirme qu'on ne le prendra pas. Et ce refus se décline, dans le dialogue cité, à travers trois opérations.

La première réponse ramène l'être d'exception censé être désigné à travers sa photographie à son acception la plus quelconque (« un bonhomme »). Ce qui se trouve alors pris à la lettre, c'est la stricte égalité de tous, dont il est affirmé qu'elle se trouve au principe de l'école républicaine.

La deuxième réponse opère un autre type de littéralisation du désigné, en tant que celui-ci ne peut être un objet détaché du geste qui vient le produire comme tel. Elle indique ce qui doit d'abord être vu pour que soit vu l'objet désigné par le maître ; et ce qui doit d'abord être vu, c'est l'acte (« un crime ») qui rend possible cette désignation, mais qui ne s'offre pas à une saisie ostensive.

La troisième réponse joue sur le flottement inhérent à tout « signifiant » : là où le maître teste la capacité à discriminer la bonne réponse, l'enfant répond en indiquant l'équivalence de ce qui constitue une bonne et une mauvaise réponse. Il a compris la leçon structuraliste selon laquelle l'essence du langage est dans la métaphore, entendue comme le fait qu'il n'y a pas, entre le mot et ce qu'il est censé désigner, un rapport d'adéquation. Les désignations que le maître propose par dérision sont en ce sens tout aussi valables que celle qu'il attendait.

Ce film très bref (sept minutes), titré *En rachâchant*, donne une clef pour comprendre l'école, et ce que pourrait signifier sa fin. Ce qui est refusé par Ernesto, c'est d'être placé dans une position fictive – mais on sait combien la fiction ne cesse de produire des réalités : la position de celui qui est censé ignorer, et qui de ce fait doit recevoir de l'extérieur les contenus de savoir qu'il ne pourra pas rencontrer par lui-même. L'école, c'est alors ce qui secrète en chacun la disposition à l'ignorance, à travers l'incorporation du soupçon selon lequel je pourrais ne pas arriver à faire ou à comprendre ce qui m'est demandé, me révéler en être incapable. La disposition à l'ignorance est acquise dès lors que se trouve établi qu'il y a les choses que je ne sais pas et qu'un autre sait, qui est censé me les transmettre. Et qui pour cela doit justement franchir l'obstacle de mon ignorance, voire celui de ma volonté d'ignorer, ou celui de mon incapacité présumée. La disposition à l'ignorance, c'est à la fois le présumé d'une ignorance qui ne peut être combattue que par une opération de remplissage – comme on remplit des récipients jusque là vides de tout contenu ; et le soupçon secrété en chacun sur l'étendue, mesurable, de ses « capacités ».

Une telle description critique soulève bien sûr l'inévitable objection : « vous qui écrivez avez justement bénéficié de l'école. C'est elle qui vous a donné ces capacités dont vous faites usage pour dire justement que l'école est un désastre. C'est donc être très inconséquent, et très dangereux, que de tenir de tels propos. » Mais le problème est justement de croire que l'école comme telle nous ait donné ces « capacités ». On pourrait dire au contraire qu'elle a eu pour visée de canaliser au plus étroit une puissance de savoir qui s'est développée en grande partie malgré elle. Mais il est vrai que cela simplifie quelque peu ce qui se passe en réalité : car l'école, comme n'importe quel endroit, est un espace dans lequel peuvent effectivement avoir lieu des rencontres. Il peut même y en avoir entre des enseignants et des élèves – et de fait, il y en a tous les jours. C'est même comme cela que la machine peut malgré tout continuer à fonctionner.

Une autre objection inévitable, en ces temps où les postures classiquement réactionnaires sont à nouveau valorisées, vient de ceux qui diraient que ce traumatisme est nécessaire,

qu'il faut en finir avec les discours post-soixante-huitards qui veulent à tout prix éviter toute souffrance aux élèves, etc. ; à ceux-là il suffit de répondre comme le fait Ernesto à ses persécuteurs bienveillants, lorsqu'ils demandent : « comment l'enfant Ernesto saura-t-il lire, écrire, compter ? »

– « I-né-vi-ta-ble-ment ».

Gestes

Pour que la distinction entre la constitution du savoir et sa transmission puisse exister, il faut qu'une image déterminée du savoir soit déjà en fonctionnement – et ce, dès l'école maternelle. Cette image, c'est celle des *contenus de savoir*. La réduction du savoir à une série de contenus n'a aucune valeur du point de vue de la connaissance, mais seulement au regard de l'évaluabilité de son acquisition. Le prix à payer pour que le savoir devienne évaluable, c'est qu'il devienne un « contenu », c'est-à-dire quelque chose qui n'a rien à voir avec un savoir.

Revenons un instant sur la situation d'examen, qui se veut la sanction, en même temps que la raison d'être, de la transmission du savoir. Si elle est faussée, c'est parce qu'elle prétend vérifier la possession d'un savoir qui devrait dire quelque chose du monde, alors qu'il ne peut renvoyer qu'à la situation d'examen elle-même, à sa logique singulière et au milieu qui rend intelligibles ses protocoles et ses rites. Le savoir évalué lors d'un examen est un savoir d'examen, c'est-à-dire un contenu-de-savoir, un faux savoir. Toute la pédagogie, et l'école républicaine dont elle entend perfectionner le fonctionnement, repose sur une conception erronée du savoir, qu'il s'agit d'entretenir sous peine de faire face à une « crise » dont elle pourrait ne pas se remettre.

Mais il n'y a plus guère de raison d'avoir pitié de cette école, ni de cette pédagogie. En voir la fin pourrait même être une délivrance. Alors commençons par ce qui est véritablement au commencement, au principe de cette école, défaisons le mythe sur lequel elle repose. Il n'y a pas de contenu de savoir ; il n'y a que des gestes qui peuvent, ou non, être prolongés. Des gestes qui ne peuvent pas être détachés sans *perte* des contextes d'existence dans lesquels ils sont inscrits. Le savoir n'est pas autre chose que l'ensemble des gestes qui ont été transmis, c'est-à-dire effectivement acquis.

Qu'il s'agisse de faire une opération mathématique, d'exécuter un mouvement de danse, de réparer un ordinateur, ou même de connaître quelques faits historiques : là où une compréhension est en jeu, on ne trouvera pas un contenu censé remplir quelque récipient invisible, mais seulement l'aléatoire d'un geste qui trouve, ou ne trouve pas, à être repris par un autre. Cet aléatoire ne signifie pas qu'aucune transmission réfléchie ne soit possible, tout au contraire ; mais à coup sûr qu'une transmission réussie n'a jamais rien à voir avec une réussite pédagogique.

Quelles que soient les subtilités des pédagogues et l'efficacité locale de leurs démarches, il en est de leurs théories comme de celles qui font la clinique d'aujourd'hui : elles sont suspendues à un événement irréductiblement contingent. En dernière analyse, on ne peut savoir de quelle manière un geste *prend*. On ne peut programmer la manière dont quelqu'un va venir à prolonger ce qu'il a appris, de même qu'on ne peut déterminer par avance les voies d'une hypothétique guérison.

On peut en revanche trouver les exercices appropriés, permettant que peu à peu, et à la fois toujours soudainement, un geste soit incorporé. Mais « l'exercice » ainsi entendu n'est rien d'autre qu'un entraînement. L'école nous fournit il est vrai des éléments importants pour réaliser de tels entraînements : du matériel et un espace pour les réaliser. Mais les exercices n'y sont justement pas conçus comme des entraînements ; ils y sont vus comme moyens d'évaluation. Par là même, c'est la situation d'entraînement à proprement parler qui disparaît, et ce qu'elle devrait permettre : l'exploration de la diversité des situations d'apprentissage.

Si ce qui est appris, c'est à chaque fois, quelle que soit la situation, un geste, ou une série de gestes, alors il n'y a pas de différence de nature entre la compréhension d'une équation

de thermodynamique et celle d'un « problème » comme il en est posé le samedi matin à l'école primaire. Il y a certes une différence dans le temps qui est exigé pour parvenir à la mise en ordre des éléments qu'il s'agit d'agencer pour parvenir à l'intelligibilité de cette équation, ou de ce problème. Les gestes n'en demeureront pas moins fondamentalement apparentés. Cela, pour s'en tenir à des exemples pris dans le « champ » mathématique. Il en serait de même pour n'importe quel type de savoir, y compris celui attaché aux gestes qui rendent possible la confection d'un objet, ou l'usage d'une machine. S'il n'y a que des gestes du savoir, il n'y a pas de hiérarchie entre les savoirs.

Qu'il n'y ait pas de hiérarchie signifie aussi que l'on ne peut aucunement construire la liste de ce que seraient les savoirs élémentaires, et en induire une progression raisonnée dans l'acquisition des connaissances. Le mythe républicain repose sur ces deux postulats enchaînés : celui des « savoirs fondamentaux » et celui d'une progression nécessaire dans l'apprentissage des savoirs qui seule définit proprement l'instruction. Une progression qui est supposée aller très cartésienement du plus élémentaire au plus complexe. Mais ce double postulat ne pourrait s'avérer fonctionnel si le savoir n'avait été préalablement découpé en contenus. Le pédagogisme républicain suppose la réduction des savoirs à des séries de contenus transmissibles et évaluables.

L'heure n'est plus, il est vrai, à la croyance en une science de la bonne pédagogie. Comme beaucoup d'utopies du siècle passé, le scientisme a sombré. Mais l'image du contenu de savoir continue à jouer, et sa fonction n'a rien d'anodin. Car elle permet de poser comme *préalable* à la transmission du savoir ce qui en est l'exact contraire : parler d'un contenu à transmettre, c'est supposer que celui-ci, ne se trouvant pas dans la tête ou l'esprit de l'enseigné, doit donc y être introduit. Il faut donc que l'enseigné soit dans une disposition qui lui fait supposer qu'il *ne sait pas*. Ce que refuse Ernesto, c'est cette disposition et le jeu qui l'accompagne, le jeu de l'évaluation, du jugement porté sur le savoir d'un autre, et ce qu'il autorise de mépris.

L'inscription de l'égalité

La controverse entre universalisme et communautarisme a sa version pédagogique : il y a ceux qui défendent l'idée qu'un savoir est strictement attaché au mode d'existence d'une communauté. Et il y a ceux qui, conformément aux prescriptions des Lumières, pensent que le savoir se définit d'être intégralement transmissible et indépendant des contextes de sa production ou de sa réception – ainsi que le montre le paradigme des mathématiques. Les premiers insistent sur la différence irréductible entre les manières de vivre, et sur l'impossibilité de trouver un critère à l'aune duquel seraient évalués les savoirs qui sont indissociables de ces manières. Les seconds insistent sur l'universalité réelle du savoir en tant qu'objet de transmission.

La voie universaliste cherche avant tout à instruire les individus. Dans les écrits de Condorcet, la définition de l'instruction est attachée au refus de définir l'école comme lieu où se réalise l'éducation. L'instruction est définie comme devant porter sur ce qui est objectivement élémentaire. Ainsi entendue, elle est l'objet de l'institution scolaire, et elle délimite exactement ce que cette institution est censée transmettre. L'éducation n'a en ce sens rien à voir avec l'école : elle est ce que l'individu poursuit tout au long de sa vie en tant qu'être de raison toujours capable d'apprendre (9). L'effet premier de cette conception de l'instruction est d'arrimer plus solidement la différence entre les ignorants et ceux qui savent. Il s'agit seulement de faire passer le savoir des uns dans la tête des autres.

On n'en conclura pas que les défenseurs du communautarisme sont par là justifiés. Ils font au moins cette erreur de confondre l'existence d'une communauté avec le fait que celle-ci reçoit des frontières nettement définies. Ces frontières peuvent être physiques, ethniques, linguistiques, culturelles. À supposer que l'on puisse donner un sens à tous ces termes, il n'est pas évident qu'il faille admettre le présupposé qui attache la communauté à la mise au jour d'une identité. Nous pourrions au contraire défendre l'idée que toute communauté, loin de se définir par une identité, suppose au contraire que soit tenue en suspens la question de

sa propre identité. Si cette idée est juste, comme ont pu y insister Blanchot, Nancy ou plus récemment Roberto Esposito, elle signifie que toute communauté est constitutivement indéfinie.

Mais surtout, universalistes et communautaristes s'accordent généralement sur ceci : quand elle n'est pas tout simplement considérée comme hors de propos, *l'égalité* est au mieux une visée, un objectif à atteindre. S'il en était autrement, si elle était, non pas une telle visée, mais un présupposé qu'il s'agit incessamment, et en tout lieu, de vérifier, alors se dégagerait un élément qui ne peut entrer dans aucune des deux perspectives évoquées. Car cet élément, l'égalité, n'est pas celui que met en œuvre une communauté particulière, pas plus qu'il n'est un universel abstrait qui devrait être imposé à la réalité « empirique ». L'égalité n'est pas un devoir-être : elle est un fait actuel. Et si elle n'est pas non plus attachée à une communauté particulière, c'est dans la mesure où elle est ce à quoi peut s'attacher n'importe qui, quelle que soit sa (ou ses) communauté(s) d'appartenance. « N'importe qui », c'est-à-dire quiconque se soucie de la faire exister. Or la faire exister revient à ne pas la laisser dans de vagues abstractions. L'égalité n'a véritablement d'existence qu'au sein de ce qui est nécessairement une communauté déterminée. Mais celle-ci n'en a pas le monopole : elle n'en est pas la condition, seulement le lieu d'effectuation.

L'idéal de l'école républicaine, qui fait de l'égalité un horizon à atteindre c'est-à-dire inatteignable, est le dévoiement de cette déclaration : elle remet à plus tard ce qui n'a de sens qu'à être mis en acte, au présent. Elle est en ce sens la plus redoutable instauration du maître *savant*, et de ce qui l'accompagne : la production d'un ignorant, de celui qui ne sait pas et qui doit donc apprendre d'un autre. C'est en ce sens que l'égalité universaliste républicaine mérite la critique selon laquelle elle est un instrument d'oppression, de normalisation, ou d'uniformisation. L'égalité en tant qu'elle est agie au présent *concerne* en revanche toute communauté en ne l'obligeant aucunement à déposer ce qui la rend hétérogène. Elle n'est pas, en ce sens, une abstraction : elle n'a pas d'autre voie de concrétude que celle qui passe par ces hétérogénéités communautaires. C'est à même ces hétérogénéités seulement qu'elle peut se vérifier.

On peut dire les choses autrement : ce qui est appris, et qui prend la forme d'un geste disponible, fait exister un aspect d'une forme de vie (10).

Expliquer et apprendre

C'est dans *le Maître ignorant* de Jacques Rancière, ouvrage consacré à la « méthode » d'enseignement de Joseph Jacotot, que l'on peut trouver la plus lumineuse exemplification de l'égalité comme fait, ou comme présupposé (11). Le maître est un maître *ignorant*, c'est-à-dire qu'il ne veut pas enseigner ce qu'il sait et dont il suppose par là même que les autres ne le savent pas. Sa première leçon est que l'égalité est ce qui se déclare, et se déclare comme égalité *des intelligences*. N'importe qui est capable d'apprendre n'importe quoi : voilà le fait qui sert de point de départ pour la critique la plus radicale qui puisse se concevoir de la pédagogie. Celle-ci se définit habituellement par l'insertion, entre l'individu et ce qu'il peut apprendre, d'une explication. Or, l'expérience de Jacotot lui faisait considérer les choses tout autrement.

Il avait besoin de communiquer avec ses étudiants hollandais, en dépit du fait que lui-même ne connaissait pas leur langue. Il eut alors l'idée de leur faire apprendre le français avec une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon. Il avait donc fallu qu'il occupe la position paradoxale du maître ignorant : il leur avait commandé quelque chose qui devait les conduire à pouvoir opérer le passage d'une langue dans une autre – mais lui-même était incapable d'opérer un tel passage. Il se privait donc de la possibilité d'évaluer les résultats de leur travail ; il pouvait en revanche mesurer quelle avait été l'attention qu'ils y avaient portée. Les résultats avaient été au-delà de toute espérance. Mais cela n'avait rien d'un exploit, et s'apparentait plutôt à la manière dont un enfant apprend la langue maternelle, c'est-à-dire en entendant parler autour de lui et en essayant à son tour (p.14). Et c'est

d'ailleurs dans ce fait que nous pouvons trouver la véritable matrice de tout apprentissage : pour tout ce qui, pour un petit humain, restera à apprendre, y compris la création poétique, il s'agira seulement d'opérer un travail de traduction (p. 108, p. 117)

Mais le pédagogisme, disions-nous, a introduit une fiction : personne ne peut comprendre ce qu'est une langue, ce que dit un livre, s'il ne s'est trouvé quelqu'un pour les lui expliquer. Cette fiction est ruineuse ; c'est elle qui fait le quotidien de l'école. C'est d'elle dont il faut avant tout se défaire. « Comprendre n'est jamais que traduire, c'est-à-dire donner l'équivalent d'un texte mais non point sa raison. Il n'y a rien derrière la page écrite, pas de double fond qui nécessite le travail d'une intelligence *autre*, celle de l'explicateur ; pas de langue du maître, de langue de la langue dont les mots et les phrases aient le pouvoir de dire la raison des mots et des phrases d'un texte. Les étudiants flamands en avaient administré la preuve : ils n'avaient à leur disposition pour parler de *Télémaque* que les mots de *Télémaque* » (p. 20). Il n'y a pas de contenu caché derrière ce texte, comme il n'y en a pas derrière la formule mathématique. Ce qui veut dire aussi : il n'y a pas de métalangage.

La définition de l'école peut alors se préciser : elle est le lieu où l'on suppose à chaque instant que *ce qui peut être compris est ce qui doit être expliqué*. Et pour ce faire, l'explicateur a besoin de faire miroiter, derrière ce qui est à apprendre, un contenu qui est en sa possession, mais qui n'est pas disponible pour celui à qui il s'agit justement de l'expliquer. Il faut donc créer la fiction du double fond : voici un texte, et apprenez à voir, à travers lui, ce qu'est son contenu. Si vous parvenez à mettre au jour celui-ci, et seulement dans ce cas, on pourra dire que vous avez compris ce texte. Cette projection d'un double fond est une opération relativement aisée lorsqu'il s'agit de littérature ou de philosophie, plus difficile lorsqu'il s'agit de la stricte littéralité des mathématiques. Alors, il s'agira seulement de forcer le trait : les mathématiques sont par excellence ce que certains sont *capables* de comprendre, les autres en étant au contraire incapables. Le double fond est alors rétroprojeté par le seul effet d'évaluation. Mais cela ne fait qu'accentuer ce qui est déjà présent dans l'exemple du texte littéraire ou philosophique : le soupçon d'une incapacité. Or « "je ne peux pas" n'est le nom d'aucun fait » (p. 95).

Tout savoir est accessible, dès lors que s'y trouve repéré un enjeu vital. Le soupçon d'incapacité suppose qu'il existe des contenus, isolables comme tels, disponibles pour l'intelligence d'un maître, et qui pourraient ne pas l'être pour celle de ses élèves. Il s'agirait des contenus de savoir, dont l'examen aurait pour fonction de vérifier qu'ils sont acquis, et de valider par là l'étape d'un parcours compris comme une accumulation déterminée de tels contenus. Mais encore une fois : il n'y a pas de contenus de savoir, il y a seulement la forme instituée de l'inégalité qui a besoin de cette fiction.

Le maître ignorant n'est donc pas seulement le contraire du maître savant (c'est-à-dire, pour rester au plus près de l'état actuel de l'école – du lycée, de l'université : de la bêtise enseignante). Il indique le dispositif qui fait radicalement l'économie de la fiction des contenus de savoir, et constitue en ce sens un *artifice* qui peut se substituer à la situation scolaire. Il faut un maître, mais qui aura au préalable défait sa propre position de maîtrise. Le maître interroge et vérifie, mais depuis une position de non-savoir, condition de l'égalité : « qui veut émanciper un homme doit l'interroger à la manière des hommes et non à celle des savants, pour être instruit et non pour instruire. Et cela, seul le fera exactement celui qui effectivement n'en sait pas plus que l'élève, n'a jamais fait avant lui le voyage, le maître ignorant » (p. 52). C'est ainsi que « le savoir de l'ignorant et l'ignorance du maître, en s'égalisant, font la démonstration des pouvoirs de l'égalité intellectuelle » (p. 55).

L'ignorance n'est pas le point de départ de l'acquisition d'un savoir, mais ce qui accompagne tout savoir, sous la forme par exemple d'une incertitude toujours retrouvée : cela est également valable pour l'enfant qui apprend et pour le chercheur. Elle est, cette incertitude, elle-même la condition d'un partage. Elle est le non-savoir qui accompagne nécessairement tout savoir – et c'est parce qu'il y a du non-savoir qu'il peut y avoir du partage.

On objectera que le maître ignorant désigne un dispositif qui ne peut réussir à tout coup. Et à l'inverse, qu'il y a une quantité infinie d'apprentissages qui se font tout autrement – par

exemple sur la base de l'imitation qui suppose que l'imité sache quelque chose de ce qui devra passer dans les gestes de celui qui l'imité. Mais ces objections supposent une entente étroite de ce que met au jour l'analyse de Jacotot. D'une part celle-ci ne peut pas se présenter comme une recette infaillible (la recette-Télémaque) puisqu'il s'agit précisément de dire en quoi aucune recette ne peut exister, s'agissant du partage du savoir. D'autre part, le « bon » maître est celui qui ne peut justement pas être simplement imité, ou qui ne peut l'être que dans la mesure où il donne à comprendre la nécessité de faire autrement – puisqu'il s'agit d'habiter des gestes, et pas seulement de les répéter. Dans tous les cas, ce qui est tenu à distance est avant tout la figure du maître savant. Le maître ignorant est celui qui ne dispose pas d'un savoir sur son savoir, tel qu'il n'aurait qu'à l'expliquer.

L'essentiel est que jamais ne puisse se réintroduire la médiation de l'explication. Celle-ci n'est pas bannie des méthodes « alternatives », même les mieux intentionnées : elle y est seulement perfectionnée. Elle est par exemple rendue diffuse, à l'instar des compétences dans les îlots de production qui ont envahi les usines. L'enseignement mutuel, qui demande aux enfants qui ont appris quelque chose de l'enseigner à ceux qui ne l'ont pas encore compris (12), peut être utilisé comme l'outil idéal pour généraliser le besoin d'avoir des explications – et donc des explicateurs. Alors, ce qui fait l'essentiel du traumatisme de l'école peut demeurer.

Blessures

Pour qui est passé par l'école, l'évocation sérieuse de son manque d'intelligence sera toujours trop douloureuse. La phrase « tu es bête » est réservée aux disputes ou aux plaisanteries. Et à l'inverse, ce qui protège chacun, c'est le constat de la moindre intelligence de quelques autres. C'est le constat selon lequel il y a des imbéciles (13). On comprend alors pourquoi, comme le remarquait Jacotot, l'égalité de tous est si difficile à reconnaître : elle représente un trop grand risque. Ce qui a été touché dans ce traumatisme est trop profond. Mais on a fini par s'arranger avec lui ; il serait terrible de rouvrir la plaie qu'il a laissée.

Si ce traumatisme est profond, c'est qu'il met en jeu ce que chacun est en tant qu'être parlant, c'est-à-dire raisonnant, discourant. Un être parlant est un être qui a appris une langue, de la manière la plus naturelle comme dit Jacotot, et ce n'est pas cet apprentissage comme tel qui est traumatique. Ce qui l'est, c'est l'évaluation à laquelle il va pouvoir donner lieu, le jugement qui va pouvoir s'insérer entre le vivant (qui a ou n'a pas des capacités) et sa parole (qui possède ou non la maîtrise des bons contenus). On pourrait dire que la langue apprise est à la fois ce qui colle au vivant qui l'articule et ce qui, dans cette collure, demeure radicalement arbitraire – et vécu comme tel. Certains ou certaines ne peuvent oublier ce que ce rapport peut avoir de douloureux. Cet impossible oubli rend particulièrement sensible à ce qui, du discours de l'autre, nous échappe. Le soupçon de manquer d'intelligence, de n'avoir pas assez de culture, sont des formes d'une sensibilité douloureuse qui conduit volontiers à se taire, c'est-à-dire à parler d'autre chose.

Ce soupçon est ce qui fait de l'école le lieu d'un traumatisme, qui comme tel précède nécessairement tout apprentissage, et qui même rend possible l'apprentissage dans sa forme scolaire. On ne comprendrait pas autrement pourquoi l'évocation des mathématiques ou de la philosophie reste pour beaucoup, même après beaucoup d'années, l'occasion d'un malaise, la réactivation d'un vécu de souffrance. Car ce qui s'est alors inscrit dans la chair, entre l'école primaire et la terminale, c'est l'idée qu'un jugement évaluateur s'interposerait toujours entre cet être de chair et telle ou telle occasion d'apprendre, tel ou tel désir de savoir.

On comprend par là ce qui peut se jouer aujourd'hui dans ce que le corps social appelle ses « zones sensibles » : là, justement, le traumatisme ne prend pas. Peut-être dans ce refus de supporter un traumatisme vain faut-il voir autre chose qu'une preuve de la dégradation du « niveau des connaissances » et de l'incorporation des règles de civilité. Peut-être faut-il y voir une révolte, ou du moins l'amorce d'une révolte parfaitement légitime.

À moins que ce point de vue ne pêche par optimisme. Car ce n'est peut-être pas le traumatisme qui ne prend pas, mais seulement sa fonction. Cette fonction est de mettre en marche le moteur d'une école qui conçoit l'apprentissage comme procédant du désir d'être bien évalué. Dans le cas des « cités », le traumatisme a déjà eu lieu. D'une certaine manière, il était là avant que les habitants de ces cités, les jeunes en particulier, viennent occuper une place assignée de longue date. Dans les zones et quartiers sensibles, beaucoup sans doute se sentent comme ayant été déjà jugés, une fois pour toutes. Dès lors, il n'y a plus à jouer le jeu. On comprend pourquoi sous cet éclairage l'enseignant-évaluateur ne peut être qu'une figure vide, une figure qui tourne à vide.

La bonne nouvelle égalitaire de Jacotot viendrait mettre un terme au jeu interminable des inférieurs et des supérieurs, à la valse des sous-entendus, des petits jugements, des blessures minuscules qui font le quotidien d'une vie d'homme passé par l'école – surtout s'il a, d'une manière ou d'une autre, décidé d'y rester. La « panécastique » annonce tout autre chose : *toute* l'intelligence est présente dans *chacune* de ses manifestations (p. 68). Elle est la même dans les gestes d'un cordonnier, les opérations d'un mathématicien, les raisonnements d'un discoureur. À partir de l'un de ces gestes, de l'une de ces opérations, n'importe qui peut retrouver la puissance entière de l'intelligence, qui ne se divise pas, et par conséquent, *ne se mesure pas*.

Le comportement des enseignants dans les luttes, le statut du savoir et de sa transmission dans les institutions et le présumé des contenus-de-savoir sont les trois piliers de l'institution scolaire, et de la manière de penser qui l'accompagne. La définition complète de l'école pourrait alors être la suivante : elle est l'espace où se trouve activée la fiction des contenus de savoir, de telle sorte que l'intelligence puisse apparaître, non comme ce qui est également en partage, mais comme ce qui doit être évalué au cas par cas. Cette évaluation a l'effet d'un traumatisme qui accompagnera désormais en chacun(e), avec plus ou moins d'intensité, tout rapport à ce qui se présente comme un savoir.

Ou encore : l'école est le lieu où sont produits les ignorants comme preuve perpétuelle de la nécessité de la position d'enseignant. Nul étonnement à ce que les enseignants y soient à ce point paralysés, ce que révèle chaque fois davantage la manière dont ils s'inscrivent dans ce qu'ils appellent leurs luttes : s'ils agissaient vraiment, ils finiraient par mettre en péril la fiction qui leur assure la justification de leur rôle et de leur subsistance.

4. La transparence des acquis

Le petit travailleur infatigable

On sait que pour définir la fonction de l'école, les sectateurs du républicanisme se réfèrent volontiers aux penseurs révolutionnaires, ou à ceux qui ont préparé la révolution. Ce serait cependant une erreur de croire que l'*Émile* de Rousseau fait la matrice du pédagogisme républicain – ou bien, si l'*Émile* fait matrice, c'est d'avoir été refoulé. Car ce sont en fait d'autres « lumières » qui ont donné tout au moins les justifications les plus visibles des institutions pédagogiques de la République. Des lumières qui peuvent se comprendre à partir des pseudo-contradictions et des « dépassements » dont la pensée allemande des XVIII^e et XIX^e siècles a le secret. Sous un angle kantien, la pseudo-contradiction pourra se formuler ainsi : comment concilier la visée de l'éducation, qui est qu'un être sache faire usage de sa liberté, et la nécessité de l'obéissance, de la discipline, sans laquelle il n'est aucune éducation possible ? « Comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la

faculté de se servir de sa liberté ? » (14) Ce qui permet de répondre à cette question et de dépasser la contradiction, c'est le concept de « travail » : lui seul permet de concilier liberté et obéissance parce qu'il conçoit l'action de l'individu humain comme formation de soi. Rien n'est donné, il s'agit donc bien de se former, mais non pas de l'extérieur : le formateur, ultimement, ne peut être que soi.

Aux yeux des disciples de Condorcet cette conception de l'éducation est au risque de confondre la formation de soi et l'instruction, et d'être en ce sens une mécompréhension de ce qui revient en propre à l'institution scolaire. La distinction opérée par Condorcet entre l'éducation et l'instruction permet de mieux saisir la limite du rationalisme des Lumières. Ce qui est rejeté, à travers le modèle de l'éducation, c'est au fond l'idée même d'une formation de l'individu. Mais le sujet autonome, qui doit lui-même se supposer déjà donné pour pouvoir suivre sa propre loi n'est de fait jamais un donné. C'est pour cette raison qu'il doit malgré tout être formé. L'individu des Lumières doit *et* ne doit pas être formé. Et cette formation ira nécessairement dans deux sens. Elle sera tout d'abord celle de l'individu capable d'exercer son « esprit critique » – celui-là même que Hegel pouvait épingler comme le comble de l'aliénation de l'être de culture. L'esprit critique n'est au fond rien d'autre qu'une capacité s'exerçant indifféremment sur n'importe quel contenu réel, tournant à vide sur le vide qu'elle a fait en elle-même (15).

La formation aura une autre direction, qui est celle de rendre apte à occuper un poste de travail. La conception de Condorcet n'empêche aucunement que l'instruction scolaire soit ordonnée à la réalité du travail. L'essentiel est qu'elle aille dans le sens d'une division stricte entre ceux qui enseignent et ceux qui sont enseignés : c'est là la source de toute obéissance, et la source de la croyance selon laquelle c'est dans cette voie seulement qu'une émancipation est possible. Il y a toujours quelqu'un pour juger de ce que doit être la bonne émancipation et pour dire qu'elle passe nécessairement par l'école, et par le travail.

Avec le concept de travail, ou plutôt avec l'idée d'une valeur-travail assortie de ses dispositifs matériels de contrainte, le capitalisme qui allait devenir industriel avait trouvé l'instrument permettant de lier étroitement, et de tenir sous son contrôle, l'éducation des enfants et l'activité productrice des hommes. Et de les tenir sous son contrôle précisément en tant que séparés. Il y a un travail de l'enfant, le travail de l'école, dont il revient au maître de juger s'il est bon ou mauvais ; il y a un travail de l'adulte, un temps centré sur l'usine, aujourd'hui sur l'esprit d'entreprise – et il revient au patron ou au directeur de juger de sa qualité. Le travail est à la fois ce qui marque la différence radicale entre ce que doit être l'activité d'un enfant et ce que doit être celle d'un adulte, et ce qui permet de rendre commensurables les modes d'évaluation de ces activités : il s'agit de savoir si le travail est bien fait.

On dira peut-être que nous faisons là une bien excessive extrapolation, comme si l'on pouvait juger du fonctionnement actuel de l'école depuis quelques textes de « grands auteurs » – lesquels, comme on croit savoir, ne sont jamais la ressource réelle des institutions existantes, tout au plus leur paravent, leur « idéologie ». Nous croyons exactement le contraire : ce n'est pas en s'immergeant dans la foule actuelle des écrits plus ou moins critiques sur l'école, encore moins dans les correctifs apportés aux pédagogies existantes, que l'on peut comprendre ce que recouvre le concept d'école, et ce qui rend nécessaire de se passer résolument de ce qu'il désigne. Les textes de Kant, de Condorcet ou de quelques autres formulent en revanche les exigences qui sont censées animer le comportement de l'enseignant, légitimer sa visée et éclairer sa vocation. Ils sont donc, pourrait-on dire, en position d'*étayages subjectifs* – même s'ils sont rarement tenus pour tels, et encore plus rarement consultés.

Le travail à l'heure des compétences.

Dire que l'école a pour fonction essentielle de former des individus au travail n'a rien de nouveau : beaucoup l'ont dit, en particulier au cours des années 1970. L'école « atelier de la

société-usine », comme l'écrivaient les « opéraïstes » à cette époque, s'est installée dans ce qui est demeuré jusqu'à aujourd'hui sa fonction première entre la fin du XVIII^e et le début du XIX^e siècle. Pour ce qui concerne la France, ce n'est pas, quoi qu'en disent les néo-jacobins, la période révolutionnaire qui aura été le creuset de l'institution scolaire telle qu'elle perdure, mais la Restauration. Sous Louis-Philippe, sa fonction est devenue parfaitement transparente, ainsi que le montre Anne Querrien : « En contraignant par la loi les communes à financer l'école (locaux et rémunération des maîtres payés sur les ressources de la commune, le cas échéant au moyen de centimes additionnels), en étatisant la formation des instituteurs, et en créant le corps enseignant, la loi Guizot de 1833 ouvre la possibilité administrative, et plus seulement pédagogique (elle avait été ouverte par Jean-Baptiste de La Salle) d'étendre l'éducation primaire de base à l'ensemble de la population. Cette extension ne vise que secondairement l'alphabétisation, car deux tiers des garçons et près de la moitié des filles apprenaient déjà les rudiments à l'église ou en famille. Cette extension vise à inculquer la loi du travail abstrait, l'amour du travail comme devoir »(16). (Ce constat ne contient aucune nostalgie à l'égard des apprentissages dispensés par l'église. Nul besoin de contester ici qu'à cet égard du moins, l'école laïque a bel et bien été facteur d'une émancipation diffuse. Mais celle-ci n'a duré qu'un temps, et surtout elle ne s'est jamais dégagee de la fonction qui s'est attachée à elle en tant qu'institution.

On apprend donc à l'école que le travail est le seul horizon de la vie terrestre. Le moins que l'on puisse dire est que cette fonction persiste, et plus encore, qu'elle a perduré par-delà les mutations qui ont affecté le travail lui-même, à la fois dans ce qui le définit et dans ses agencements techniques les plus concrets. Au regard de ces mutations, l'école a su s'adapter pour demeurer strictement fidèle à sa fonction. Mais il faut préciser ses modalités nouvelles. Et surtout : aller au-delà d'une énième critique de « l'exploitation », dont le ressort serait avant tout « économique ». Car le problème se pose toujours avant tout à l'endroit de ce qui est fait du savoir.

À cet égard, il ne suffit pas de dire qu'il n'y a pas de contenus de savoir. Dans notre actualité, cela pourrait en effet s'entendre comme une préférence donnée aux *compétences* à acquérir sur les supposés contenus universels – considération particulièrement en vogue dans les pays anglo-saxons. C'est l'occasion d'un faux débat entre ceux qui voient l'école comme un lieu où se distribuent, c'est-à-dire s'évaluent, des compétences, et ceux qui se veulent attachés à un référentiel de connaissances définissant un socle de savoir commun. D'un côté les partisans des formalismes, de l'autre les partisans du contenu et des connaissances élémentaires. En réalité, il apparaît bien vite que ce faux débat ne peut guère mobiliser de partisans : tous ceux qui pouvaient s'y retrouver sont déjà passés à la synthèse dialectique. Là où l'on voudrait voir une alternative, ne se dessinent que les versants complémentaires d'une même démarche, ou d'un même fond.

Pour s'en tenir à un fait récent : la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école d'avril 2005 entend définir un socle commun de connaissances et de compétences. Toute définition d'un tel socle commun fait nécessairement intervenir ces deux versants. On notera seulement que le cours des choses est allé dans le sens d'un grand appauvrissement. Les savoirs élémentaires de Condorcet avaient deux caractéristiques : d'une part c'est aux plus grands savants que revenait la charge de les transmettre ; d'autre part ils renvoyaient aux principes de base, aux éléments de savoir qui, s'ils sont maîtrisés, empêchent tout asservissement parce qu'ils assurent l'exercice éclairé de la raison. Nous mesurons là encore la distance avec l'idéal régulateur de l'école républicaine. Les grands savants n'ont plus guère à s'occuper de l'instruction des jeunes masses, du fait de la claire séparation entre la transmission et la constitution du savoir. Et on ne demande plus guère aux savoirs élémentaires d'être le moteur d'une émancipation – seulement de la plus efficiente adaptabilité au « marché de l'emploi ».

Nul étonnement alors à ce que, dans la loi d'orientation de 2005, l'inflexion soit marquée du côté des compétences. Ce qui se vérifie aussi au niveau des recommandations européennes, qui évoquent « les compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la

vie ». Ce sont elles en effet qui constituent la ressource première du nouveau marché du travail. Le problème qui se pose pour les instances dirigeantes – disons pour les fonctionnaires de l'État dont le rôle est d'installer les conditions socialement gérables de l'accumulation du capital dans ses formes nouvelles – est avant tout le suivant : comment définir ce qui doit être évalué ? C'est seulement le listage des compétences acquises, leur mise en visibilité, qui permet de répondre à cette question (17).

C'est sans doute dans la situation faite aux universités que cet état de fait s'éclaire le mieux. Le groupe *Cristal qui songe* faisait état il y a dix ans d'une sorte de redéfinition en cours de l'université, sensible dans les déclarations du ministre de l'époque (François Bayrou), dans le rapport Fauroux et dans d'innombrables innovations locales : un déplacement en direction des compétences, et plus précisément de leur lisibilité. L'objectif était déjà de répondre à une évolution qui contraignait à réaliser un maillage beaucoup plus étroit entre l'université et les entreprises, c'est-à-dire entre les savoirs enseignés à l'université et les demandes des entreprises. Et pour répondre à cela, il s'agissait, et il s'agit encore plus que jamais, d'homogénéiser le type de savoirs transmis à l'université et les compétences permettant la plus rapide employabilité. La condition de cette homogénéisation étant une mise en visibilité des compétences qui puisse faire du monde universitaire un vivier dans lequel les entreprises n'aient plus qu'à venir puiser. *Cristal qui songe* considérait qu'il fallait voir dans la lisibilité des compétences acquises ce qui permet de mesurer la valeur là où le temps de travail ne pouvait plus remplir cette fonction. Les compétences, devenues évaluables à tous les sens du terme, deviennent alors ce qui permet de répondre à la fois à la crise de la valeur-diplôme et à la crise de la valeur-travail (18).

« Apprendre à apprendre »

À l'époque, de brillants intellectuels dotaient les fonctionnaires de nouveaux instruments (les « arbres de connaissance ») pour rendre visibles les compétences en fonction des parcours singuliers de chacun. Ces outils, depuis, ont essaimé, et sont toujours présentés comme de virtuels outils d'émancipation. Il en va souvent ainsi : ce qui est présenté comme émancipateur ne l'est qu'au regard de ce qui peut paraître pire, mais ne menace en rien leur socle commun. Ce n'est pas, par exemple, parce que tout récemment un ministre particulièrement réactionnaire a tenté à grands renforts de méthode syllabique de faire régresser la pensée tout entière qu'il faut perdre de vue ce fait : toute méthode alternative peut être mise au service de la production-évaluation des compétences. À l'heure où les entreprises attendent de leurs employés qu'ils développent la capacité de travailler en équipe, on peut très bien imaginer les nouveaux penseurs officiels du Parti socialiste faire l'apologie de la productivité égalitaire de l'enseignement mutuel. L'anti-méthode de Jacotot elle-même peut, au prix de quelques rétrécissements, être ramenée à l'état d'instrument pour le développement scolaire – ce fut d'ailleurs le cas dès le départ, comme le montre le dernier chapitre du livre de Rancière.

Particulièrement révélatrice à cet égard est la reprise de ce leitmotiv pesant, « apprendre à apprendre », qui résume à lui seul, avec toute la fausse subversion dont il est chargé, la quintessence de l'école. Quelque chose fait problème, indéniablement, dans le fait que les institutions d'enseignement se rapportent au fait même de l'apprentissage comme à une sorte de point aveugle. De sorte que l'école se trouve plus que jamais face à cette contradiction : elle est censée conduire chacun vers une autonomie du jugement, vers le libre exercice de sa raison, conformément au vœu des Lumières, mais cette noble visée semble buter sur un problème de méthode. Plus exactement, elle semble contrariée par le fait que les élèves ne peuvent généralement pas dégager, à l'issue de leur passage par le dispositif scolaire, une méthode personnelle qui leur permettrait de continuer à acquérir des connaissances (19).

Pour ceux qui ne veulent pas laisser les choses en l'état, la solution paraît toute trouvée : se tourner vers les pédagogues, vers les développements de la psychologie cognitive, vers l'inénarrable « gestion mentale ». Décomposer les gestes de l'apprentissage, classer les

apprenants en visuels, auditifs, déductifs ou inductifs, registrer les différentes phases de ce qu'est un apprentissage « en général » pour pouvoir mieux insister sur le fait que tout apprentissage est singulier, parce qu'ayant lieu dans un individu lui-même irréductiblement singulier : autant de procédés qui sont vus comme des éléments de solution.

En réalité, ces éléments de solution ne font qu'approfondir le problème. L'impasse propre de l'école est d'avoir suggéré que le fait d'apprendre supposait une disposition particulière. Elle a ainsi constitué l'apprentissage comme une opération, ou une série d'opérations, séparées de ce qui constitue dès lors le reste de la vie. Bien évidemment, personne n'a jamais nié que dans cette vie, la vie hors de l'école, l'enfant aussi bien que l'adulte ne cessent d'apprendre. Mais ce qui a été suggéré, et qui continue d'habiter les consciences comme une image indépassable bien que quotidiennement réfutée, c'est que l'essentiel de l'apprentissage se joue à l'école ; ou si l'on veut : que c'est là seulement que se font les apprentissages essentiels (ceux notamment qui nous donneront un métier).

Reprendre l'injonction d'« apprendre à apprendre » revient donc à *redoubler* cette suggestion et cette erreur. Selon la critique radicale de Jacotot, la pédagogie repose sur une attitude duplice : dans un premier temps elle met à l'écart l'évidence de ce que chacun est capable d'apprendre pour, dans un second temps, prendre prétexte de ce qui apparaît alors comme une incapacité, afin de dire qu'elle est seule à pouvoir introduire des compétences là où elles ne se trouvent pas. L'école comme désastre perpétué peut alors s'installer. Ceux qui veulent corriger ce désastre en isolant davantage encore le fait d'apprendre, quelles que soient leurs intentions, ne font que libérer davantage la possibilité de révéler des « incapacités », toujours plus difficiles à combattre.

L'erreur est dans le point de départ : elle est d'avoir fait du geste même d'apprendre un problème qui pour être traité doit être confié à ses spécialistes. Si l'on envisage ce problème comme étant lui-même la source de nouveaux problèmes, sans doute ne fait-on que s'éloigner davantage de ce qui en serait la solution : qu'il disparaisse, justement, en tant que problème.

Formalismes

Il ne faut surtout pas opposer le présupposé des contenus de savoir et l'exigence de lisibilité des compétences acquises : en réalité leur stricte complémentarité détermine exactement le socle et la fonction de l'école.

L'école se comprend elle-même comme un espace de sélection sur la base de l'acquisition de *formalismes* (20). Pour qui se retrouve en situation d'échec dans l'acquisition des formalismes de base, est promise une perpétuation de l'échec. À l'inverse, réussir à l'école signifie avoir attrapé un certain nombre de formalismes. Mais le problème est que ceux-ci sont vécus, pendant longtemps, comme n'ayant rien à voir avec la vie. Ce vécu est un vécu d'angoisse.

En revanche, pour tout savoir qui se tient en rapport avec la vie, cette angoisse s'absente. Le geste de tenir une hache peut très bien se concevoir comme le fait d'entrer dans certaines formes, ou de les habiter. Mais ces formes ont alors un rapport évident avec ce qui fait la teneur d'une existence. Il en va exactement de même dans le cas où d'autres types de formes permettent la résolution d'équations, ou font naître la sensibilité aux textes les plus inévidents de la poésie contemporaine. *Tout geste appris consiste en l'habitation d'une forme indécomposable. Tout formalisme à l'inverse procède de la décomposition d'une telle forme, dont le sens ne peut être que celui de permettre une évaluation.*

Ce qui frappe tout d'abord les nouveaux arrivants à l'école, c'est que tous les gestes qui sont appris fonctionnent à vide : l'impression générale est qu'ils ne sont reliés à rien. Autrement dit, on a tout d'abord le sentiment que quelque chose est tenu à l'écart, qui concerne les conséquences que les gestes appris auront sur notre vie. On pourrait dire : ils ne constituent aucunement des exercices, si ce n'est au sens que nous avons appris justement dans le dispositif scolaire : des moments pour l'évaluation, notés ou non.

Mais les exercices scolaires tendent plus que jamais à montrer que la décomposition des

gestes, qui seule permet de rendre visible l'acquisition des formalismes, conduit à une impasse. D'où par exemple leur artificialité aberrante dans les épreuves de science. La référence aux situations réelles y est centrale, dans la mesure où les élèves sont censés refaire le trajet qui part de l'expérience et de l'observation comme seule base de la démarche scientifique. Par là, ils sont invités à imiter une activité scientifique qui n'existe pas. La situation réelle n'intervient que comme une sorte d'accroche illusoire, qui n'a en tout cas rien à voir avec la manière dont l'observation intervient dans la constitution de la pensée scientifique.

Que sont au fond les compétences ? Elles peuvent être définies comme des gestes qui auraient été acquis, incorporés, bien plus que comme un ensemble de connaissances désintéressées. Elles constituent bien en ce sens une résolution du hiatus entre le savoir et la vie. Mais le problème est double : d'une part cette résolution est pensée comme décomposable en formalismes dont l'acquisition est contrôlable ; d'autre part elle est envisagée sur le mode exclusif de l'acquisition d'une capacité associée à un procès de travail déterminé.

De sorte que le seul lien pensable entre l'école et la vie passe nécessairement par le travail en tant qu'il prend la forme d'un auto-entrepreneuriat permanent. L'école ne se donne pas les moyens de penser autrement l'inscription des savoirs dans la vie. Ceux qui la font exister sont cependant très sincèrement persuadés du contraire, comme on l'a vu avec les républicains orthodoxes. « L'école est là, disent-ils, pour développer les potentialités contenues en chacun. Elle n'est pas là seulement pour former des gens aptes au travail, car elle accomplit un travail de formation plus essentiel, ou du moins elle rend possible cette formation. Ce travail de formation est ce qui définit la culture, qui de toute évidence est constitutivement "générale". » Et ils ajoutent : « ce sont ceux qui contestent l'existence de l'école comme espace séparé, clairement distinct des autres lieux de la vie collective, qui se trompent. Ils ne voient pas que cet espace séparé est la condition pour que les enfants aient une chance de s'extraire de leur milieu, de se dégager d'une appartenance de classe. Ils ne voient pas non plus qu'ils postulent une sorte de bonne naturalité chez celui qui apprend, ou d'harmonie préétablie entre lui et le monde, que l'institution scolaire viendrait perturber, et que ce postulat est un comble de naïveté. »

Il n'est pas très difficile de répondre à la première série d'objections. Le difficile est plutôt de ne pas s'engouffrer dans le faux débat à quoi elle donne lieu.

La domination révélée

Une analyse critique assez courante, bien souvent tenue pour radicale, se définit par le geste de démasquer, dans ce qui fait le quotidien de l'école, la reproduction des rapports de domination. De ce point de vue, le discours républicain peut sonner comme un creux verbiage, qui masque de plus en plus mal les mécanismes par lesquels la hiérarchie sociale, loin d'être perturbée, trouve à se reconduire au plus juste – d'autant mieux légitimée qu'elle peut de temps à autre exhiber quelques spectaculaires exceptions. Le discours sociologique qui prend pour objet ces mécanismes est à coup sûr un discours vrai.

Mais ce qu'il prouve avant tout, c'est que certaines vérités ne sont d'aucun secours. Et plus encore : il y a une faiblesse spécifique de ce discours qui se signale par la manière même dont il est incessamment vérifié. Les concepts, dit-on, fabriquent la perception : ce n'est jamais plus vrai que lorsqu'on parle aux dominés de leur condition de dominés. La tâche du sociologue critique est de montrer comment s'opère cette fabrication. Et sa visée est que l'on puisse s'en libérer en substituant une approche scientifique aux diverses formes de *doxa* que chacun reconduit spontanément. Mais ce faisant, elle opère un renforcement de l'objectivité construite du rapport de domination et de la condition de dominé. Pour révéler la structure objective de la domination, une science est nécessaire. Il faut donc passer du côté des dominants, où seulement elle est disponible, pour donner aux dominés la possibilité de concevoir leur propre situation. Ce qui signifie qu'avec l'objectivité ainsi entendue de

l'opposition entre dominants et dominés, est en même temps validée celle de la distinction entre maîtres et ignorants. Bourdieu et ses suiveurs ne peuvent que renforcer cette distinction dans la mesure où ils conçoivent le rapport de domination sur le mode d'une objectivité structurale qu'il s'agirait d'expliquer. Et l'entente de cette explication constituerait un préalable pour tout geste de révolte qui se voudrait politiquement légitimé parce que scientifiquement fondé. Le prisme des rapports de domination peut alors, paradoxalement, conduire à œuvrer de telle sorte que ces rapports demeurent inentamés – puisqu'il s'agit avant tout de les faire reconnaître.

Ainsi est-il arrivé récemment à un admirateur de Bourdieu, qui se veut pourtant lui aussi très radical, de défendre les filières dites « d'apprentissage » que son propre syndicat lui-même, le très peu révolutionnaire SNES, rejette pourtant. L'argumentation est simple : ceux qui, de par l'objectivité de la structure, sont destinés à l'échec scolaire ont tout intérêt à accepter une voie qui les écarte de la situation scolaire classique. Les bons élèves et les bons enseignants ont de leur côté tout intérêt à voir partir ceux qui sont là pour perturber les cours, suscitant le mépris des autres, qui cherchent seulement à bien travailler ensemble. Un mépris inévitable selon la logique confortable qui veut que les sentiments, les affects soient « déterminés » par l'objectivité des « structures sociales ». « Les mauvais élèves sont structurellement antipathiques aux agents sociaux que sont les professeurs ».

(21)

Cette argumentation n'est pas, ou pas seulement, le fruit d'une bêtise personnelle : elle est soutenue par quiconque considère qu'il faut obliger les dominés à reconnaître leur situation, et que cette reconnaissance est pensée comme le préalable nécessaire de toute action, de toute expérimentation. On voit ici la double fonction de ce type d'analyse : d'une part l'objectivité structurelle légitime l'absence de toute action pour transformer un état des choses par ailleurs jugé désastreux ; d'autre part elle prévient le sentiment de culpabilité qui devrait en toute logique découler d'un constat d'impuissance – et l'étroitesse affective qui accompagne nécessairement ce constat.

Ce n'est pas la première ni la dernière fois qu'un élève ou disciple de Bourdieu se fait le militant du chacun-à-sa-place. Ce n'est pas la première fois non plus, ni la dernière, qu'il faut subir la pesante posture de l'enseignant aux prises avec le réel, en contact quotidien avec ce qui fait la réalité des élèves, et ce depuis dix, vingt ou trente ans. Ce qui se fait entendre là, c'est la reprise minimale de l'argument d'autorité, « ne parle pas de ce que tu ne connais pas », ce qui est une autre manière de dire : chacun à sa place. Mais c'est surtout en l'occurrence la voix de l'enseignant depuis qu'il ne peut plus revendiquer sa vocation, ou que cette revendication est trop directement démentie par sa situation réelle. C'est la voix d'une impuissance qui se légitime d'être structurelle, donc « déterminée » par des faits sur lesquels il n'y aurait aucune prise. Et c'est la voix d'un masochisme complaisant, qui décrit le désastre au sein duquel on ne peut que chercher à demeurer, en accusant ceux qui veulent en sortir de ne pas être en contact avec l'indépassable « réalité quotidienne » du collège et du lycée. Il faut alors, même de la part de quelqu'un qui se veut écrivain, mobiliser les ressources de la plus banale mauvaise foi. Car ce qui perce à chaque tournure de ce discours, ce n'est certes pas l'éclaircie de la parole poétique, mais seulement l'aigreur tristement répandue de l'enseignant d'aujourd'hui.

L'intelligence n'a jamais protégé personne contre la bêtise : les disciples de Bourdieu le savent mieux que les autres. En l'occurrence, la grossièreté du paradigme des « rapports de domination » fait à coup sûr rater l'essentiel de ce qui peut contribuer à cerner les fondements réels de l'école. Que Bourdieu puisse passer pour une référence ultra-contestataire tient à ce que les enseignants retrouvent dans son approche cela même qui légitime leur posture : le besoin d'expliquer. Étrange dès lors qu'il y en ait encore pour s'étonner que la libération promise par le discours sociologique-critique soit à ce point homogène à ce que promet de son côté le dogme républicain. Dans les deux cas, il faut commencer par accepter sa position d'ignorant.

Formes et puissance

Reste la seconde série d'objections : « faire la critique de l'école comme espace séparé de la vie, c'est supposer qu'il y a en chacun une sorte de disposition naturelle à l'apprentissage, qui n'aurait qu'à être laissée à elle-même, et qui trouverait nécessairement à s'épanouir. » Il faudrait commencer par répondre : aussi « naïve » soit-elle, cette supposition est pour le moins tenable. La question est de savoir pourquoi et comment on a pu la faire passer pour naïve.

Pour dissiper tout malentendu : ce « naturalisme » n'exige en rien que soient rejetés les artifices – par exemple celui du *dispositif* évoqué par Rancière-Jacotot. Il ne s'agit pas d'invoquer une quelconque harmonie préétablie : toute trajectoire d'apprentissage est intrinsèquement chaotique. Le seul support de l'acte d'apprendre est un aléatoire *réglé* – réglé par des dispositifs qu'il n'y a aucune raison de rassembler dans un espace séparé (22). Cet aléatoire réglé se distingue d'un apprentissage conçu comme « développement des facultés ». Cette expression suppose l'existence de « l'homme générique » qu'évoque le jeune Marx. Qu'il y ait une humanité générique signifie que chacun contient virtuellement l'ensemble des facultés humaines. Cette expression indique une sorte d'aristotélisme spontané : il s'agit de passer des potentialités aux facultés, c'est-à-dire de la puissance à l'acte. Les expériences « alternatives » vont dans ce sens lorsqu'elles activent la croyance selon laquelle l'individu n'acquiert des connaissances qu'en les tirant de son propre fonds. Elles montrent par là qu'elles sont plus proches qu'elles ne le voudraient de l'école républicaine. Dans tous les cas, il s'agit de faire en sorte qu'un passage s'opère à l'intérieur de l'élève : le passage des potentialités aux facultés. Être enseigné, c'est cultiver ses potentialités afin qu'elles viennent à s'actualiser. On peut parler en ce sens d'un schème aristotélien, qui distingue la puissance indéterminée de la puissance qui correspond à une disposition acquise, et qui peut à tout instant passer à l'acte. Concevoir le savoir comme un ensemble de gestes qui peuvent, ou non, être prolongés, revient à rompre avec ce schème. Et cela n'est aucunement un débat abstrait : ce qui légitime l'école qui se fait, ce n'est rien d'autre que l'évidence d'un tel schème, qui est à la source de la référence aux « savoirs fondamentaux » et de l'idée d'une progression dans l'instruction, de l'élémentaire au complexe. C'est dire qu'il est à la source du postulat des contenus de savoir.

L'espace scolaire a deux versants : d'un côté, il y a les savoirs spécialisés qui permettent à l'élève de déterminer sa future carrière, et qui prennent de plus en plus de place au fur et à mesure qu'il avance dans son parcours ; de l'autre, la présentation de ce qui est censé constituer les grandes inventions ou créations de l'histoire humaine. C'est là qu'intervient la « culture générale », pensée comme complément des formations spécialisées. L'école apprend à mépriser les savoirs *communs* : la culture générale est ce qui incite à faire le tri entre ce qui vaut d'être connu et ce qui – nom d'arbre ou de fleur, usage d'un outil – ne peut avoir cette valeur. Elle suggère que certains savoirs ne sont pas véritablement des savoirs ; qu'il y a donc une essentielle équivocité du terme « savoir ».

Le savoir spécialisé a une autre fonction. À l'école, il s'agit de repérer au plus vite les matières auxquelles on veut se consacrer, celles dans lesquelles on peut être reconnu comme « bon ». Ce qui autorisera avant tout à se désintéresser des autres matières, et d'une façon générale de tous les savoirs qui ne se rapportent pas à ce que l'on aura choisi pour se définir. S'en désintéresser signifie : les traiter comme secondaires. Puisque l'on veut se consacrer à un domaine particulier, il est inéluctable, dit-on, que partout ailleurs, on n'y comprenne pas grand-chose – ou qu'on ne se souvienne jamais de rien.

Du fait de cette double fonction de l'école, générique et spécialisante, les fausses querelles pourront s'installer entre tenants du savoir « désintéressé » hérité des Lumières et tenants du savoir inséré dans la « vie » entendue comme activité professionnelle. Entre l'insistance sur les contenus et l'insistance sur les compétences. Mais ces querelles ne feront que masquer leur socle commun. La question est alors : pour combien de temps encore ?

Parmi les ruines

Si l'école est incapable de « résister » au libéralisme, c'est d'abord qu'elle place en son cœur le travail compris comme formation de soi – qui se dit aujourd'hui « acquisition de compétences ». C'est ensuite que ce qui pour elle échappe à cette visée n'est pensé que dans l'abstraction d'une « culture générale ». C'est enfin que, sur ce fond, les vellétés de lutte qui émergent dans l'espace de l'école ne trouvent aucun sol sur lequel elles pourraient s'appuyer pour se développer. Un tel sol supposerait la mise en question de l'horizon du travail, d'une formation de soi qui passe avant tout par l'intériorisation de cet horizon, et de la culture générale qui en est le complément abstrait.

L'ensemble des présupposés que nous venons de lister fait système avec la constitution de l'école comme espace séparé, « autonome ». La matérialité de cet espace séparé est solidaire de l'abstraction de l'homme générique et de sa culture générale, solidaire également de cette autre matérialité qui est celle du travail. Le travail, donc, entendu non pas seulement comme « idéologie », mais comme ce que sont aujourd'hui, toujours plus clairement formulées et toujours plus pressantes, les sacro-saintes demandes des entreprises.

Les prolétaires n'avaient à perdre que leurs chaînes. Les enseignants n'ont à perdre que leurs mirages. Il leur suffirait en effet d'arrêter de se raconter qu'ils « résistent » à quoi que ce soit en étant où ils sont, et en menant le type de luttes qu'ils mènent. Et de se souvenir que l'homme, le travail et l'école ne sont des « valeurs » que pour le capital.

Quant à ceux qui demanderaient ce que l'on substituerait à ces valeurs, au-delà de la simple énonciation critique, disons qu'il faut revenir aux gestes de l'apprentissage lorsque celui-ci n'est pas constitué en problème – comme question de ce que c'est ou de comment c'est : « apprendre ». Il suffit de savoir comment un geste est prolongé, de savoir repérer *que* ce prolongement a eu lieu. Il y faut seulement une communauté. Mais entendons : pas une communauté aux frontières assignables, définie par une tradition. Simplement, il doit exister de la communauté entre quelques êtres, au sein desquels naît un petit d'humain. Et des dispositifs, des artifices qui lui permettent de prendre la mesure de l'existence de tout autres communautés – pour éventuellement s'inscrire en elles, ou les inscrire en soi. C'est sur fond de communauté que chacun est toujours à même d'inventer ou de réinventer ce qui est nécessaire – et plus encore ce qui, superflu, ludique, s'impose avec la force de la nécessité(23).

5. Toujours plus

Le savoir et la vie

Que le savoir consiste en gestes, c'est ce que disait à sa manière Lacan au cours d'un de ses séminaires : « Mais je vous interroge. Je ne dis pas – *Avez-vous jamais rien appris ?*, parce que apprendre, c'est une chose terrible, il faut passer à travers toute la connerie de ceux qui vous expliquent les choses, et ça, c'est pénible à soulever, mais – *Savoir quelque chose, n'est-ce pas toujours quelque chose qui se produit en un éclair ?* Avoir quelque chose à faire avec les mains, savoir se tenir à cheval ou sur des skis, tout ce qu'on dit du soi-disant apprentissage n'a rien à faire avec ce qui est un savoir. Le savoir, c'est ça – on vous présente des choses qui sont des signifiants, et, de la façon dont on vous les présente, ça ne veut rien dire, et puis, il y a un moment où vous vous dépêchez, tout d'un coup cela veut dire quelque chose, et cela depuis l'origine. Il est sensible à la façon dont un enfant manie son premier alphabet qu'il ne s'agit d'aucun apprentissage, mais du collapsus qui unit une grande lettre majuscule avec la forme de l'animal dont l'initiale est censée répondre à la lettre en question. L'enfant fait la conjonction ou ne la fait pas. Dans la majorité des cas, c'est-à-dire dans ceux où il n'est pas entouré d'une trop grande attention pédagogique, il la fait. »(24)

Le savoir renvoie au geste, corporel ou mental, qui « en un éclair » est devenu disponible pour un vivant, en l'occurrence un vivant qui articule une parole. Lacan insiste, il est vrai, sur le fait qu'il existe un savoir qui se caractérise de ne pas être disponible, un savoir insu, seul à même de donner une consistance au concept d'« inconscient » – mais nous ne prenons pas ici directement en vue cette dimension.

Le savoir peut être défini comme ce qui est au plus haut point précieux pour un être. Toute vie enveloppe un ensemble de savoirs ainsi précieux. Ils se rencontrent, pour le dire comme Ernesto, inévitablement, du moins dès lors qu'est entretenu le goût pour ces savoirs. À l'école aussi, il peut arriver que l'on rencontre son propre goût d'apprendre, mais en aucune manière cette rencontre n'est réservée à l'espace scolaire. Dans bien des cas, elle s'y trouve même écrasée. De cet écrasement résulte une amnésie qui étonne toujours les anciens élèves pour lesquels il est impossible de se souvenir précisément, en dehors de quelques événements marquants, de ce qui a été appris dans cet espace. Mais ce n'est pas que le sens ait fait défaut, et qu'il faille corriger cette défaillance par un surcroît de sens. La notion de « sens » ne dit rien de la manière dont les savoirs s'inscrivent à même la vie. Les savoirs n'ont aucun sens : ils constituent un ensemble de trajets ou de tracés susceptibles d'élargissement ou d'amplification. Ils dessinent une sorte d'armature de trajets vitaux, jusque dans l'exploration conceptuelle ; une configuration de tracés éventuellement non raccordés qui sont comme le parcours des gestes disponibles, et de leurs perpétuels ajustements. Vivre, pour un être qui a à faire avec ce que Lacan appelle les « signifiants » signifie déployer, renforcer ou redessiner de telles armatures logiques – qui donnent bien à une existence une *Stimmung*, une tonalité particulière.

C'est toujours une communauté, ou si l'on veut, c'est toujours un « collectif de pensée », selon l'expression de Ludwik Fleck, qui est le milieu véritable dans lequel se forme, s'épanouit ou se transmet un savoir. « Ce qui, dans l'être humain, pense, ce n'est absolument pas lui-même, mais la communauté sociale à laquelle il appartient (25) ». Le terme « social » est sans doute impropre, dans la mesure où Fleck ne veut pas renvoyer par là à des « valeurs » qui seraient celles d'une société à un moment donné, et qui viendraient perturber l'objectivité de la démarche de connaissance. Ce dont il s'agit, c'est du collectif de pensée constitué par exemple par la communauté scientifique, ou plutôt par telle partie ou telle branche de cette communauté, qui se définit par le type de réalité auquel elle se confronte et par sa manière de la percevoir. Chacune des branches de cette communauté suppose la constitution d'une « expérience collective » qui suppose elle-même « l'émergence d'une disposition particulière pour une perception dirigée et une assimilation spécifique de ce qui a été perçu ». Le collectif de pensée et le « style de pensée » qui le singularise renvoient

aux perceptions et aux gestes qui manifestent le fond d'évidence partagé par tous ceux qui se reconnaissent dans ce collectif.

Le savoir en tant qu'armature logique est ce qui se trouve toujours inscrit en plusieurs êtres. Il n'est pas tant ce qui « relie » ces êtres que ce par quoi il y a, avant toute relation et en amont de ce qu'ils peuvent ressaisir d'eux-mêmes en tant qu'individus, une communauté. À une communauté, il s'agit d'être initié, même dans le cas où cette initiation est pensée comme simple acquisition de procédures purement rationnelles. On est initié à un collectif de pensée comme à une forme de vie. L'entrée dans cette forme de vie se joue toujours en deçà de ce qu'en ressaisit l'intention consciente.

Les développements de Fleck peuvent sonner aujourd'hui comme presque trop évidents, pour nous qui avons appris à envisager la pluralité des mondes, grâce au renouvellement des approches éthiques ou esthétiques et jusque dans les théories physiques fondamentales. Mais ces nouvelles évidences n'ont pas mis en question le fonctionnement global de l'école pour autant. Elles ne concernent au fond que ce qui se présente comme l'autre espace de transmission du savoir. Car il y a bien à ce niveau une différence essentielle entre ce qui a lieu de la maternelle au lycée et ce qui a lieu à l'université.

Lorsque le jeune étudiant arrive à l'université, la fausseté de ce qu'on lui avait fait miroiter jusque-là pourrait devenir visible : qu'il existe des contenus de savoir et que ce sont ces contenus qu'il faut apprendre. Et que ce dont il s'agit en réalité, c'est d'accepter d'entrer dans une forme de vie : celle du chercheur en langues, en lettres, en mathématiques. C'est-à-dire plus précisément : de la faire exister, et pour cela de lui prêter son corps. Mais ce qui est ainsi rendu visible n'est pas pour autant nécessairement vu. On a pu faire croire que l'entrée à l'université correspondait au moment où l'on sort de l'école pour entrer dans le vrai monde du savoir. En réalité, il s'agit seulement d'un déplacement du dispositif qui définit l'école, et de la production d'ignorance qui y est attachée.

Sous le regard de l'Autre

C'est une évidence pour tous ceux qui l'écoutent que l'enseignant du secondaire ne s'adresse pas à ceux à qui il parle. Mais il ne suffit pas de dire qu'il ne parle qu'à lui-même. Il parle en tant qu'il est regardé par autre chose que les yeux qui lui font face. Il parle devant ses élèves en fonction d'un regard auquel correspond l'image qu'il doit incarner. Le support de ce regard est un être hybride, entre l'élève et le collègue, entre le vivant de l'entourage immédiat et le mort du passé. Coïncé sous un tel regard, l'enseignant doit simuler être le détenteur d'un savoir aux contours nettement définis. Il ne peut donc parler en tant qu'inscrit dans une recherche, quelles que soient ses velléités en ce sens qui toutes prêtent au malentendu – et c'est bien souvent ce qui est pour lui profondément douloureux.

Il en va autrement pour l'enseignant en université, qui doit jouer sur deux tableaux. Car lui est justement identifié, en termes de marché des compétences, par la recherche qu'il a menée, et qu'il est censé poursuivre. Mais il doit aussi entretenir l'image d'un détenteur de savoir. Et la coexistence nécessaire de ces deux aspects n'est possible qu'à venir s'unifier sous le paradigme de la science, même là où n'est aucunement en jeu un enseignement scientifique. Le premier avantage de la référence à la science est d'activer le faux partage entre la transmission et la recherche. Mais il y a plus. Avec les pseudo-sciences (surtout celles dites « humaines ») qui répartissent les champs du savoir universitaire, l'enseignant ne peut occuper sa position qu'à avoir pour caution la « rigueur » d'une démarche *autorisée*. Autorisée, c'est-à-dire, dirait Lacan, rattachée à quelque figure du grand Autre – sous les formes modestes, conciliantes, sous lesquelles on peut les connaître aujourd'hui. Une forme, en tout cas, qui renvoie à une fiction de maîtrise.

La sociologie, l'histoire de la philosophie, l'analyse littéraire ne sont guère autre chose que des manifestations du primat universitaire de l'évaluation. L'invocation constante de la « rigueur » et du « sérieux » est un opérateur de sélection. Il s'agit de savoir qui accepte un style de pensée, au sens de Fleck, comme étant le seul point de vue autorisé dans l'abord de tel ou tel « champ ». C'est-à-dire : de voir qui va accepter comme seule valide ce qui est

présenté comme une méthode – celle-ci fût-elle parfaitement hétéroclite et post-moderne. Et qui va faire de cette méthode l'élément d'une appartenance, le chiffre de l'entrée dans une communauté.

Une communauté qui aura une forme assez clairement définie, car pour le discours de l'université, toute communauté est pensée sur le modèle de la communauté scientifique. (26) Le livre de Fleck nous met à cet égard doublement en garde : d'une part, il n'y a pas « la » communauté scientifique – l'expression au singulier fait signe vers une unité de méthode qui s'avère strictement introuvable. D'autre part, il s'agit, à l'inverse du discours de l'université, de penser les communautés scientifiques comme étant des cas particuliers de collectifs de pensée.

Mythologies

On se souvient de la distinction lacanienne entre les quatre types de discours : le discours du maître, de l'hystérique, de l'analyste et le discours de l'université (27). Nous en retiendrons seulement ceci : ce que Lacan appelle le discours de l'université ne peut fonctionner sans un élément qui puisse *tenir lieu* de discours du maître – dont la plus fameuse image est celle du maître de vérité (28). Nous ne reprenons des analyses développées dans ce séminaire que ce qui est susceptible d'éclairer pleinement ce point.

Ce que le discours de l'université cherche à produire, c'est un sujet du discours. Il y a, dans le discours universitaire, « cette prétention insensée, d'avoir pour production un être pensant, un sujet » (p. 203). Il ne fonctionne qu'en substituant au « signifiant-maître », trop attaché à la personne qui l'énonce et aux effets de fascination directe qui s'ensuivent, un savoir déjà constitué (p. 119). Ce savoir est celui-là même que l'étudiant se doit de posséder pour pouvoir à son tour être légitimé par une position d'autorité. Laquelle est bien une position de maîtrise, mais dégagée des risques attachés à la figure du maître à proprement parler – à l'inverse exact, donc, de ce qu'indique l'oxymore du maître ignorant.

C'est de là que peut s'éclairer la manière dont la référence à la science joue un rôle fondamental dans la structure du discours universitaire. À première vue, ce rôle est on ne peut plus classique : il consiste à absenter ce sur quoi justement s'appuie nécessairement tout discours de maître, c'est-à-dire le mythe. Le discours du maître est structurellement mythique. Le caractère propre de la profération mythique est d'opérer une transfiguration de la réalité. La science, à l'opposé, se caractérise par un idéal de formalisation intégrale « qui fait qu'à la place du discours du maître, s'instaure une articulation du savoir entièrement nouvelle, complètement réductible formellement » (p. 92).

Mais il ne faut pas prendre de façon trop hâtive ce remplacement par la science comme une destitution radicale du mythe, même si, ou justement parce que la science prétend opérer une telle destitution. Ce remplacement, cet « à la place de », est justement trop littéral pour opérer une véritable destitution. L'idéal de formalisation attaché au modèle mathématique qui est au cœur de la recherche scientifique « représente le savoir du maître en tant que constitué sur d'autres lois que le savoir mythique. » (p. 102-103). Mais cela n'enlève rien au caractère structurellement mythique du discours du maître : l'idéal de formalisation a simplement *assumé* la puissance du mythe.

On comprend mieux alors quel rôle peut avoir la science à l'intérieur du discours de l'université. Celui-ci a besoin du discours du maître pour exister, il y prend nécessairement appui. Mais il doit en même temps rejeter ce qu'il peut y avoir d'archaïsant ou de sectaire. La science est ce qui vient se placer à l'endroit même où fonctionne le discours du maître, mais en éliminant tout résidu mythique, et donc tout effet archaïsant. En ce sens, la science est, pour l'université, le tenant-lieu du discours du maître, elle « fait fonction » de ce discours (p. 187). Elle est dès lors seule à pouvoir véritablement *construire*, seule légitimée à opérer à même le réel, dans sa compacité à la fois inentamable et pourtant infiniment poreuse aux opérations qui peuvent s'y inscrire. En l'occurrence : des opérations techniques. D'où que les opérations politiques doivent elles-mêmes s'apparenter à des opérations techniques (la « gestion » des problèmes). La science est seule fondée à inscrire à même le

réel ce qui se révèle vrai selon ses circuits de pensée. Et toute construction, parce que référée à la science, se confond aisément avec l'idéal d'une constructibilité intégrale.

Rappelons que le séminaire sur lequel nous nous appuyons ici se tient en 1969-1970. C'est donc avec le souvenir de ce qu'étaient alors « les événements récents » que Lacan énonce : « C'est en raison même de la dénudation de plus en plus extrême du discours du maître, que le discours de l'Université se trouve manifester – ne le croyez pas pour autant ébranlé, ni fini – qu'il rencontre pour l'instant de drôles de difficultés » (p. 173). Comme tout discours selon Lacan, celui de l'université est structuré par l'impossibilité d'atteindre ce qu'il vise. Mais la révélation de cette impossibilité et de l'impuissance qu'elle entraîne n'est pas ce qui menace la prégnance de ce discours, tout au contraire : « Ce qu'il y a de frappant, et qu'on semble ne pas voir, c'est qu'à partir de ce moment-là, du fait qu'ont été aérés les nuages de l'impuissance, le signifiant-maître n'en apparaît que plus inattaquable, justement dans son impossibilité » (p. 207).

Dans le cadre du discours de l'université, ce qui tient lieu de signifiant-maître, c'est l'idéal de formalisation intégrale. Mais ce tenir-lieu évacue la dimension mythique qui structure le discours du maître et s'inscrit à l'intérieur d'un tout autre discours, qui est celui de l'université. La fonction de maîtrise est strictement interne au fonctionnement de l'université, mais décantée de la figure du maître.

L'injonction douloureuse

L'exploité de l'université, c'est l'étudiant. Non pas seulement ni d'abord au sens où il serait le vecteur d'une production de plus-value déterminable en termes strictement économiques. L'université est d'abord le lieu où se réalise une exploitation du *savoir* de l'étudiant par le biais de la transmission d'un impératif. L'étudiant le révèle en acceptant de s'y soumettre. Sa formulation ramassée est très simple, elle est au cœur de ce qui fait fonctionner le discours de l'université : *continue à toujours plus savoir* (p. 120). Comme si chacun devait être accompagné par l'image d'un horizon qui attire irrésistiblement les yeux et qui pourtant est condamné à reculer à chaque pas que l'on fait pour l'atteindre. Et surtout : comme si c'était cela, au fond, qu'il devait apprendre à *vouloir*.

L'étudiant est celui qui accepte de prêter son corps à l'inscription signifiante, en tant qu'elle procède de cet impératif. Or tout se concentre précisément en ce point. La particularité du « sujet de la science » est qu'il est censé ne pas être incarné : la science est ce qui est parvenu à « évaporer » le sujet. Mais c'est pourtant avec son corps que l'étudiant, que l'ensemble des « astudés », ont à incarner cet être désincarné. « Le malaise des astudés n'est pourtant pas sans rapport avec ceci, qu'ils sont tout de même priés de constituer avec leur peau le sujet de la science » (p. 121).

Mais surtout, les savoirs spécialisés de l'université sont sans rapport avec ce que l'étudiant peut attendre du savoir en tant que celui-ci pourrait concerner au plus près son existence. D'où que l'impératif doive ainsi se compléter : « Continue à savoir dans un certain champ – chose curieuse, dans un champ qui a avec ce qui te concerne, toi, bonhomme, une certaine discordance » (p. 126). Ainsi est pris le pli de ne pas demander au savoir, qui devient un ensemble de connaissances, ce qui pourtant continue d'une certaine manière de lui être demandé.

On comprend mieux la raison pour laquelle le discours de l'université doit entretenir la fiction de la maîtrise, c'est-à-dire entretenir son horizon, tout en ramenant le discours du maître du côté d'un obscurantisme sectaire avec quoi la modernité a su rompre. L'université est le lieu d'une sorte de maîtrise sans maître, une maîtrise promise sans qu'aucune figure de maître ne soit véritablement assumée. Si le discours de l'université n'avait pas assumé, tout en la recouvrant, une dimension mythologique, il n'aurait pas pu soumettre ceux auxquels il promet une maîtrise. Que cette maîtrise soit sans maître est ce qui garantit, ce qui verrouille l'inscription de l'impératif « continue à toujours plus savoir ». La maîtrise est promise comme ce qui donne sens au fait de se soumettre à cet impératif. Elle est le seul élément qui concerne le sujet en tant que sujet, mais sur un mode qui fait du savoir qu'il acquiert ce

qui ne peut le concerner, et même ce qui ne *doit* pas le concerner.

La science, ou plutôt le *modèle* de la science et son idéal de rigueur, demande à quiconque s'y livre de mettre entre parenthèses ce qu'il est comme sujet – disons : comme sujet de désir. Cette mise entre parenthèses n'a rien de fictif, puisqu'elle a lieu tous les jours. Il n'en reste pas moins qu'elle est impossible. Mais on sait que dans la terminologie de Lacan, l'impossible est l'indice le plus assuré d'un réel. Ce réel a bien à voir, comme on le savait encore à l'époque, avec l'exploitation, et avec ce qui s'y trouve avant tout en jeu : le corps de « l'esclave ».

Le « style de pensée » attaché au discours de l'université fait exister une forme de vie à partir de l'acquisition de certains gestes communs. Et cela passe toujours par la détermination de ce qui fait critère pour relever du « sérieux ». Sera sérieuse, s'agissant par exemple de l'histoire de la philosophie, une pensée qui fera un certain usage des auteurs, c'est-à-dire un usage validé par ce qu'elle juge recevable en tant que discipline académique. Sérieuse, une étude sociologique qui aura fait un travail « de terrain » et aura déterminé avec précision la « problématique » qui permet d'en traiter les résultats, etc.

Rien de plus efficace que la référence au sérieux en tant que critère de la pensée recevable, pour arrimer en chacun l'injonction « continue à toujours plus savoir ». Car ce que cette injonction dit avant tout, c'est : *il n'est pas encore temps*. Le temps n'est pas encore venu de s'autoriser à avancer une idée qui n'est pas soutenue par des protocoles de vérification indiqués par les pairs, les collègues et les « grands auteurs ». Le temps n'est pas encore venu de parler en son nom. Il reste encore bien trop de livres à lire, d'études préparatoires à mener. Si l'on ne lit pas ces livres, si l'on ne mène pas ces études, comment s'assurer que sa propre pensée n'est pas la répétition de ce qui existe déjà ? Car le risque, c'est de dire quelque chose en son nom propre qui se trouve avoir déjà été dit mille fois : alors le prétentieux qui aura ainsi abusivement parlé ou écrit n'aura fait qu'étaler son inculture.

Ce trait le plus saillant du discours de l'université ne se rencontre pas seulement à l'université. Les instances du militantisme politique, aussi radical et critique qu'il se veuille, sont de hauts lieux de la diffusion de ce discours. Rancière le donne à entendre dans un texte dans lequel il évoque son engagement militant : « Quand nous étions jeunes les savants marxistes nous expliquaient ainsi qu'il fallait d'abord comprendre la particularité de notre position au sein de l'impérialisme mondial et par rapport au moment où nous en étions de l'évolution des rapports de production capitalistes. Le temps de comprendre tout ça, on pouvait revenir dans vingt ans. Dans une telle logique, tout rapport est l'objet d'un processus de médiation interminable. C'est ce que Jacotot appelle la logique de l'abrutissement »(29).

Ce qui était vrai pour les années 1970 l'est davantage encore aujourd'hui, à ceci près que l'on est censé avoir renoncé aux vieilles utopies. L'injonction n'en est pas devenue moins forte, seulement plus diffuse, plus « libérale ». Ainsi le savoir peut-il, à l'instar du capital, *s'accumuler*. L'université envisage le savoir comme ce qui se distribue en spécialités. Que celles-ci soient pour le moins consonantes, dans leur ramifications les plus affinées, avec la disponibilité à rendre toujours plus lisibles les compétences acquises, ne fait mystère pour personne.

Couper court avec l'injonction à « toujours plus savoir » revient, comme le dit Rancière dans l'article cité, à « prendre des fragments de discours, des petits bouts de savoir qu'on a vérifiés, tracer son cercle initial et se mettre en route avec sa petite machine ». Il fut un temps, qui sait s'il ne reviendra, où de telles petites machines ont pu mettre en danger l'évidence aujourd'hui incontestée du discours de l'université.

Politiques du savoir

Dans les années 1969-1970, lors de ses séminaires, Lacan insistait sur le fait que la contestation étudiante ne mènerait pas bien loin si elle ne portait pas une mise en question radicale de ce qu'il en est du « rapport au savoir ». Les critiques de l'université, circulantes à

l'époque, lui paraissaient bien en deçà de ce qu'il se serait agi de questionner : la critique libertaire se contentait d'une dénonciation généralisée de « l'autorité », supposée être une figure du pouvoir, c'est-à-dire du Mal ; la critique d'inspiration marxiste était obnubilée par « l'idéologie bourgeoise », à quoi il aurait fallu substituer une introuvable science. Dans les deux cas se trouvait éludé ce qui se joue dans cet acte dont Freud disait qu'il était impossible, et que désigne le syntagme problématique de « transmission du savoir ».

Or cet acte est impossible car il se centre sur ce qui ne peut être l'objet d'une méthode spécifique : apprendre, pour quiconque, revient seulement à incorporer un geste, et il n'y a pas de métalangage de ce geste. Toute la pédagogie repose sur une attitude qui n'existe qu'en éludant ce fait. L'école entière est marquée par la fiction pédagogique. L'université est un versant de l'école malgré l'inévitable mise à distance qu'elle opère de la pédagogie. Elle ne fait que substituer au pédagogisme des contenus de savoir et des formalismes la fonction structurante du discours de la science et l'injonction qui en découle, à laquelle il est aussi impossible d'échapper que de se soumettre : incarner subjectivement ce qui se définit de n'être d'aucun sujet. Ainsi a-t-on pu parler sans rire d'un « métier d'étudiant », qui doit finalement s'entendre au plus près de ce que Pavese appelait *le métier de vivre*. Sauf que la vie dont il s'agit est alors passée tout entière à travers le crible des compétences et de leur monnayage.

Le discours de l'université, dit Lacan, montre son caractère strictement aberrant là où il vise la production d'un sujet de discours. Mais il ne faut pas mal interpréter ce que cette visée a d'aberrant. Le sujet n'est pas un donné, une pure forme réflexive, comme pouvait le penser la philosophie classique, mais il n'est pas pour autant ce que peut viser une *production*. Ou plutôt : dans ce qui fonctionne comme une telle production, il y a un reste, qui est comme la vérité du sujet de discours qui a été produit. Un reste qui comme tel est inassimilable, et interminablement douloureux. « Comme sujet, dans sa production, il n'est pas question qu'il puisse s'apercevoir un seul instant comme maître du savoir » (p. 203). Le discours de l'université promet la maîtrise par le biais de la science, mais à la condition d'absenter le sujet, à qui seul pourtant peut être faite cette promesse. Du savoir passe bien dans l'espace de l'université, mais pas sans que soit activé un paradoxe qui ne peut être incarné que sous une forme déchirante : pour maîtriser, il faut n'être plus un sujet, et c'est ce sujet absenté pourtant à qui est promis la position de maîtrise comme ce qui sera à même de corriger sa division, son morcellement, son « manque-à-être ». Cette promesse est une promesse de *jouissance*, et c'est ultimement la jouissance qui sera dérobée.

Le centre opaque

Le discours de la science fait exister un syndrome que l'on pourrait appeler le syndrome Bouvard et Pécuchet. Dans l'ouvrage de Flaubert, les deux amis, sous le signe même de leur amitié, se font les explorateurs de la promesse contenue dans le savoir – dont le point de mire, dirait Lacan, est une jouissance ultime qui consisterait dans la pleine possession d'un savoir. Mais ce point de mire ne correspond à rien qui soit susceptible d'être atteint. Approfondir un savoir (agronomique, médical, historique, métaphysique) revient à dégager le centre opaque qui en est la condition d'organisation. Bouvard et Pécuchet sont dupes de la fausse promesse qui dit que cette opacité cache quelque chose qui se révélera aux plus entreprenants. Il n'en est rien en réalité, et à verser ainsi dans chaque savoir particulier, ce qui s'éprouve avant tout est l'enlisement dans une opacité toujours plus prononcée. Cette opacité marque le point d'arrêt du savoir spécialisé. Un savoir conduit à ce point d'arrêt dès lors qu'on lui demande de donner la clef de ce qu'il faut savoir.

Il importe en ce sens que Bouvard et Pécuchet soient des velléitaires, car c'est aux velléitaires que se révèle la vérité du savoir. Les spécialistes, qui jouent selon les règles établies, sont protégés contre cette vérité que toute leur *discipline* est justement faite pour masquer. Une spécialisation poussée aussi loin que possible en vient nécessairement à sa propre ruine, ou plutôt à la manifestation de sa radicale absence de fondements. Mais la figure du spécialiste marque précisément un point d'arrêt qui prévient cette manifestation,

ou cette ruine. Le point opaque autour duquel est organisé un savoir spécialisé correspond exactement à la forme de vie qui est engagée, ou exprimée, dans ce savoir ; ou si l'on veut au collectif de pensée qui lui donne un espace d'inscription et de circulation. Car de cette forme de vie, il n'y a rien à dire. Il y a seulement à en épouser les gestes. Et à ne surtout pas demander à ceux-ci de pouvoir indiquer un « fondement » qui viendrait les garantir ou les légitimer. Il n'y a rien derrière les gestes qui font exister une communauté.

Le problème de Bouvard et Pécuchet est qu'ils ne s'arrêtent pas à la forme de vie. D'une certaine manière, ils ne trouvent pas le moyen de faire passer le savoir dans la vie. Mais on pourrait aussi bien dire l'inverse : ils font trop bien passer le savoir dans la vie – c'est-à-dire, ils l'y font passer sans point d'arrêt.

Ce que le savoir promet, c'est donc une transformation réglée, par le biais d'une position de maîtrise. Mais c'est précisément ce qu'il ne donne pas. Le savoir, qui promet de transformer le monde, ne fait qu'y ajouter des signes. Ou plutôt, le savoir est bel et bien ce qui transforme le monde, *mais pas de la manière dont il le promet* – c'est-à-dire : justement pas depuis une position de maîtrise.

6. Abolition de l'enfance

L'être imaginaire

Si le terme « travail » désigne ce qui exige le sacrifice du présent, et si l'école a pour fonction de préparer une disponibilité au travail, elle est donc le lieu où l'on s'exerce à cultiver une disponibilité pour ce sacrifice. L'école, dit Sloterdijk, est le lieu où s'apprend avant tout la conjuration de l'extase : « elle incarne l'intérêt pour les états normaux » (30), et doit pour cela tenir au loin tous les autres états – les tenir au loin, c'est-à-dire en faire des objet d'étude, la matière d'une leçon (par exemple une leçon d'histoire ou de littérature).

L'école a bien installé une disposition au travail comme seul horizon de vie – en même temps qu'elle a dû conjurer la promesse exactement contraire qu'elle pouvait porter. Pour imposer une perception adéquate à cette double opération, il a fallu qu'elle s'édifie tout entière sur une logique de *suppléance* : la nature est défaillante, il faut donc y suppléer par l'éducation. Et pour que cette logique ait pu en venir à faire fonctionner des rouages institutionnels, il a fallu lui adjoindre autre chose : il a fallu inventer « l'enfant ».

C'est ce que René Schérer pouvait démontrer dans un texte publié en 1974, récemment réédité, qui opère une sorte de radicalisation du thème de l'infantilisation de l'enfant par l'école (31). Ce que celle-ci doit présupposer avant tout, ce qu'elle doit donc faire exister comme un fond d'évidence, c'est qu'il y a des adultes et des enfants, des jeunes et des hommes d'âge mûr. « L'opposition des adultes et des jeunes, ou de l'adolescence et de la maturité, prise cependant dans la continuité d'un devenir, est sans doute la ruse la plus forte de la société bourgeoise. Non seulement elle permet de canaliser les révoltes, qui ne sauraient être que temporaires puisque "le temps viendra où je serai adulte à mon tour", mais elle sert aussi à les infléchir au départ dans le sens d'un "idéal juvénile" où l'adolescent se trouve piégé ».

Le jeune, ce n'est sans doute pas tout à fait la même chose que l'enfant, mais ils participent tous deux de la même économie discursive, ils y occupent la même fonction : ils sont la preuve vivante qu'il y a un adulte, dont la définition ne peut qu'être strictement négative. Le rapport entre le maître, c'est-à-dire l'enseignant et le jeune, ou l'enfant – c'est-à-dire : *l'élève* – est un rapport entre deux défaillances. Il définit un dispositif spéculaire dans lequel une défaillance projetée sur l'enfant vient effacer une défaillance réelle du côté de l'enseignant, à l'endroit même de sa capacité à penser – de son *égale* capacité à penser : « l'homme crée l'enfant comme une idée qui lui permet de combler le manque de raison de sa propre conception, et de l'organisation sociale, et de la vie et de sa destination ».

Cet enfant « est illogéable ailleurs que dans le jeu de l'imagination », il est « l'être imaginaire par excellence ». La pédagogie est alors le fantasme d'une constructibilité de ce qui est constitutivement inconstructible. Elle ne suppose pas seulement que la manière dont un savoir peut prendre sur un être se laisse calculer ou mettre en programmes. Elle a de surcroît besoin d'esquiver ce qui fait le réel de ce savoir, ou de sa prise. Si elle le prenait en vue, elle serait à l'instant même entièrement ruinée. « L'enfant » est ce qui permet cette esquive. Il est la construction qui permet tout à la fois l'activation d'un fantasme et son déni. Mais il importe que cette construction soit un inéluctable échec. Elle est la caution donnée au libre jeu d'un imaginaire désarrimé, qui se veut tout-puissant, mais qui se voit incessamment infliger des démentis – et qui doit par conséquent trouver en eux une nouvelle occasion de se reconduire.

La perverse innocence

« L'école, ça bousille tout »
Pialat

Disons un peu autrement, et en simplifiant : l'école est le lieu voué à réaliser la résolution

intégrale d'un élément du réel dans l'imaginaire. Mais elle est aussi le lieu où se trouve en permanence vérifié que la figure imaginaire est perpétuellement lacérée, défaite, démembrée par le réel. Constat délectable, car il autorise la complaisance de la plainte, de la déception et de la déprime. On comprend alors pourquoi les salles de profs peuvent être à ce point lugubres – et quelle jouissance peut par là, sous les traits du plus profond malaise, s'y délivrer.

On peut mieux comprendre aussi pourquoi les pédagogies centrées sur le plaisir et sur le jeu, a priori plus à distance de la pesanteur du devoir et du travail, ne nous font cependant pas sortir de l'école. Cette sortie a pour préalable un geste qui leur est hors de portée. Dans les années 1970, Shulamith Firestone concevait ce geste comme une abolition de l'enfance (32). Pour elle, l'école n'aurait pu avoir les effets qui sont les siens si n'avait pas été inventé « le mythe de l'enfant ». S'appuyant sur les travaux de Philippe Ariès, elle situe les prémisses de cette invention autour des XVI^e-XVII^e siècles. Nous retiendrons simplement ceci : l'enfant, comme le dit aussi Schérer, est l'être innocent, qui a besoin de protection. L'école est ce qui permet de matérialiser cette protection par la constitution d'un espace séparé du monde des adultes. « Si l'enfance n'était qu'une idée abstraite, l'école moderne fut l'institution qui en fit une réalité ».

Il n'y a rien à ajouter à cette analyse, comme à toutes celles qui, il y a trente ans ou plus, situaient les questions que nous essayons de nous remémorer en cette période de frilosité libérale. On pourrait peut-être faire une seule critique à Firestone : elle semble prise dans une illusion, qui nous paraît caractéristique des discours « anti-autoritaires ». Une illusion qui pourrait se formuler ainsi : parce qu'une pseudo-entité générique (l'enfance, la femme, etc.) a été historiquement construite, il suffirait d'en prendre conscience pour la déconstruire. Et la déconstruire serait exactement synonyme de s'en libérer.

Il ne suffit jamais de dire qu'il s'agit d'abolir les fausses séparations, une fois celles-ci repérées. Ou plutôt, cela ne peut se dire qu'en étant immédiatement corrigé par son symétrique : en l'occurrence, abolir l'enfance revient à reconnaître que « tout est doublé d'enfants »(33). La reconnaissance d'une immaturité venant doubler toute maturité était pour Gombrowicz la voie d'un essentiel désencombrement. La fabrication de l'innocence, que met au jour le livre de Gombrowicz, sur lequel s'appuie l'analyse de Schérer, est une fabrication perverse : c'est dans l'exacte mesure où il s'agit pour l'enfant de prouver qu'il *n'est pas* innocent qu'il *devient* réellement innocent. Un personnage de *Ferdydurke*, le professeur Pimko, l'explique en toute clarté : « je vais observer ces élèves et je leur ferai comprendre de la façon la plus naïve que je les crois naïfs et innocents. Cela bien entendu les provoquera, ils voudront prouver qu'ils ne sont pas naïfs et c'est alors seulement qu'ils tomberont dans la naïveté et l'innocence véritables qui sont si douces pour nous, pédagogues ! » L'enfant est l'être qui apprend à cacher son immaturité sous la dialectique perverse de l'innocence. Les figures qui en opèrent la déclinaison (l'adolescent, le jeune) ne vont faire que déplacer les éléments de cette dialectique. Elles prépareront le terrain de l'être-adulte comme recouvrement ultime de l'immaturité. De la vraie-fausse innocence de l'enfant au sérieux de l'adulte, on passe alors qu'une immaturité qui se méconnaît à une immaturité qui se dénie.

Que le mot d'ordre d'une abolition de l'enfance semble infiniment éloigné de ce que peut être l'horizon d'un programme de luttes issu du milieu enseignant n'empêche pas d'en mesurer la nécessité. Mais cette destruction ne serait pas attachée à une spéculation sur la libération des désirs de l'enfant, sur leur naturalité heureuse, ou spontanément polymorphe et subversive. Ce qu'il s'agit de détruire, c'est le dispositif de suppléance qu'active l'école. C'est l'idée qu'un monde de l'enfance n'existe qu'au prix d'être défaillant, secouru par les seuls pouvoirs de l'adulte, et de ce fait irrémédiablement voué à alimenter le fonctionnement du monde des adultes. Et c'est le corrélat de cette idée, selon lequel l'adulte ne peut avoir accès à sa propre immaturité que sur le mode de la *régression*.

La destruction de l'enfance s'éclaire d'être attachée à la logique égalitaire en ce que celle-ci a d'inassimilable au dispositif de l'école et à l'horizon du travail, c'est-à-dire des

compétences monnayables sur le marché. On ne détruit pas l'enfance sans détruire l'école. On n'en finit pas avec l'école sans rompre avec la « valeur-travail », avec l'idéologie du travail et son expression actuelle comme marché des compétences. Ou plutôt : on en finit, justement, avec cette chaîne de l'école et du travail, de même qu'avec la division entre adultes et enfants, entre maîtres et ignorants, *chaque fois qu'apparaît pour quelqu'un un savoir nouveau*, chaque fois qu'un savoir est effectivement rendu disponible pour qui jusque-là n'en disposait pas.

Étanchéités poreuses

Le film de Straub et Huillet évoqué plus haut se conclut par le dialogue suivant entre le père d'Ernesto et son maître :

- « C'est-y vrai que ça saura quand même lire un jour ?... Conduire et pas ?... Boire et manger ?... Travailler, travailler ?... Se tromper et pas ?... et tout le machin ? »

- « Hélas ! oui »

L'école s'est rêvée le lieu de passage indispensable pour mettre en œuvre la capacité d'apprendre. De fait, elle est non seulement inutile, mais devenue nuisible pour cette capacité même. Chaque grève, notamment à l'université, est toujours pour quelques-uns l'occasion de vérifier que l'on se débrouille très bien sans les cours. Que l'on peut apprendre aussi bien, sinon mieux, au sein de l'espace ouvert par la grève, y compris dans la « discipline » que l'on a choisie.

On peut faire à l'école comme ailleurs, à l'université comme au lycée, la rencontre avec son propre goût d'apprendre. Mais cette rencontre, justement, est à l'école aussi aléatoire qu'elle l'est partout ailleurs. Loin d'avoir à cet égard un quelconque privilège, l'école est de notoriété publique le lieu où l'on apprend à dissocier le fait d'apprendre du goût qui, ailleurs, peut plus facilement continuer à lui être attaché.

Ce qui fait la fonction de l'école se résume en la constitution d'un espace séparé. Mais elle n'est pas seulement le lieu où doit s'entretenir la fiction d'une certaine désirabilité du travail : elle est aussi – les tenants du républicanisme insistent sur ce point – le lieu qui maintient au loin le travail et la nécessité de pourvoir à sa propre subsistance. Ce faisant, elle constitue le travail en unique horizon. Marx disait il y a bien longtemps que l'école comme espace séparé est d'autant mieux la garantie d'une mainmise du capital sur le travail. Que la société « post-salariale » ait pris la place des agencements sociaux centrés sur le rapport salarial ne change rien à l'affaire.

On pourrait alors vouloir, précisément pour que cette mainmise soit attaquée, qu'il n'y ait plus d'étanchéité entre le travail et l'instruction (34). Mais il faudrait alors disposer d'une autre entente du travail, décantée notamment de l'idéologie sacrificielle qui en fait une *valeur*. Si cette autre entente pouvait exister, il serait alors possible d'attaquer le tabou selon lequel les enfants, et les jeunes qui auront le privilège d'être étudiants, doivent être préservés du travail – afin d'être instruits, édifiés, rendus citoyens du monde. Car attaquer ce tabou ne veut en aucun cas dire qu'il faut livrer les enfants au monde (c'est-à-dire au marché) du travail tel qu'il est.

Il faut d'autre part prendre en compte la diversité des lieux d'apprentissage, que l'on voudrait aussi continuer de penser comme étanches : l'école, le jeu et la famille. Bien évidemment, cette étanchéité ne cesse d'être continuellement percée. Les centres aérés donnent lieu à autant d'apprentissages plus ou moins informels que l'école, et celle-ci ne cesse de faire usage du jeu pour faire entendre du moins quelques points névralgiques de tel ou tel improbable programme. En même temps, il est de bon ton, chez ceux qui ont été promus adultes, de jouer l'évidence de cette étanchéité partout démentie. Il y aurait donc une fonction bien précise de l'école, et une autre, bien distincte, des espaces de jeu ou de garderie ; une troisième, celle de la famille, viendrait fournir tous les compléments affectifs pour que soit ainsi parachevée une éducation. La porosité des frontières qui sont censées marquer de tels espaces devrait pourtant être prise comme une invitation à ne pas laisser cet état de fait inquestionné. Tout devrait conduire au contraire à vouloir *explorer ces*

porosités. Et à trouver, ou construire, les espaces dans lesquels cette exploration peut avoir lieu.

La suppression de l'école signifierait une manière de vivre qui assemble les dimensions évoquées, faussement posées comme étanches. Ce qui voudrait dire aussi : prendre le risque de mettre en œuvre des formes de communauté qui ne suivent pas les évidences que nous sommes tous censés partager. Et ne pas laisser ces expériences dans des espaces « alternatifs ». C'est-à-dire : faire en sorte que l'institution scolaire soit contrainte de reconnaître l'existence de ces formes. Qu'il y ait une autre image du savoir et de son partage, c'est ce qui doit concerner au plus intime l'institution scolaire, et l'obliger à un bouleversement sans retour. L'injection de quelques dispositifs rénovants, à coup de pédagogie Freinet ou de redécouverte du pragmatisme américain, ne saurait suffire. Elle ne se substitue jamais à l'existence d'une communauté réelle – celle qui fait défaut jusque dans les lycées expérimentaux. Ni la fuite hors de l'école, ni les doses homéopathiques de pédagogie bio ne tracent un chemin qui puisse nous convenir.

Ne pas s'y tromper : *vouloir en finir avec l'école* est un mot d'ordre parfaitement sobre. Il signifie : défaire les prises qui font exister cet espace – encore une fois : de la maternelle à l'université. C'est dire aussi que l'abolition de la figure de l'étudiant n'est que la suite logique d'une abolition de l'enfance. Car cette figure est justement devenue trop pesante, ou plutôt trop étroite, pour ceux-là mêmes qui sont censés l'incarner. L'étudiant militant attaché à défendre son « statut » et l'étudiant qui ne connaît d'extase que celle des beuveries sont les deux faces d'une même réalité maussade. Que soit possible un tout autre rapport à ce qui fait le temps de la jeunesse, et à ce qui l'accompagne de passion studieuse, ne devrait plus échapper à personne.

Pour finir

On dira : tout ce qui a été dit dans le présent livre ne laisse guère de place pour autre chose que le « tout ou rien », dont on soupçonne, parfois à juste titre, qu'il est là pour légitimer l'incapacité à agir. Mais cette objection ne fait que révéler qu'elle est elle-même ce qu'elle prétend dénoncer : la légitimation d'une incapacité à agir, indissociable d'une paresse de pensée.

Mais en l'occurrence, elle est surtout fautive : loin de rendre impossible qu'il y ait des « mouvements » et des « luttes », il s'agissait plutôt ici de rappeler, concernant le monde de l'école – collégiens, lycéens, étudiants et enseignants confondus – ce que doit être l'exigence minimale d'une lutte réelle, ou mieux, d'un *conflit*. Ce que nous avons indiqué comme le premier aspect de l'écheveau inextricable qui permet de décrire l'impasse de l'école, c'est-à-dire l'inversion du rapport entre l'évaluation et la transmission, peut fournir la matière de cette exigence. Autrement dit : rien ne serait plus menaçant pour les pouvoirs capitalo-républicains qu'un conflit portant sur l'évidence de cette inversion et susceptible de la mettre en question. Imaginons que ce conflit soit indissociablement porté par les enseignants et les enseignés, et qu'il puisse se diffuser sur l'ensemble du champ couvert par l'école. Il suffirait de partir de là. Un redoutable effet domino pourrait s'ensuivre. Mais ce qui devrait être porté comme une critique politique minimale par n'importe quel syndicat digne de ce nom ne semble pas près de se voir attribuer une place dans le cortège des coutumières « revendications ».

Pourtant, une tentative de cet ordre a existé, il y a peu de temps, à l'université de Rennes II. Cette tentative était une initiative de l'assemblée des étudiants, et les enseignants, avec le courage qui leur est coutumier, ne s'y sont à de très rares exceptions pas même montrés. Elle proposait un projet de réforme qui a été soumis au vote et rejeté. Le texte qui en était le support opérait une radicalisation de la référence à la démocratie, par laquelle devaient être redéfinis l'administration de l'université, le statut des étudiants, la constitution des

programmes et les conditions de la subsistance, aussi bien pour les étudiants que pour les « personnels de service »(35). Le principe directeur était celui d'une assemblée populaire comme seul lieu de décision, capable d'orienter le devenir de l'université selon une logique réellement hétérogène à celle des injonctions libérales circulantes. Une logique « sécessionniste » qui revenait à opposer un sérieux à un autre sérieux : au sérieux du discours de l'université s'opposait la prise au sérieux de la référence à la démocratie, en tant que celle-ci pouvait cesser d'être un mot vide. Ce qui revenait notamment à vouloir ouvrir l'assemblée à ceux qui n'étaient pas étudiants, et à n'accepter de « représentants » que par tirage au sort.

C'est d'une façon très large que cette leçon est susceptible d'être entendue : il s'agit de proposer des réformes à l'endroit où l'on se trouve, mais des réformes que l'on peut soi-même *agir*. « On », c'est-à-dire les quelques-uns qui s'accordent sur les raisons de ces réformes. Et de proposer celles-ci en dehors des grands moments de mobilisation, qui font apparaître concrètement que d'autres règles peuvent prévaloir que celles d'un gouvernement.

Que des collectifs enseignants, ou mieux encore, composés d'enseignants, d'élèves et de membres du « personnel de service » s'emparent de la question de ce qu'est l'école, de son impasse visible et de sa dissolution désirable, et qu'ils s'en emparent de l'intérieur de l'institution scolaire : cela constituerait un acte des plus inattendus. Car un tel acte n'aurait ni l'abri de la confortable extériorité critique depuis laquelle on peut enchaîner des variations autour de la misère en milieu étudiant (en milieu enseignant, en milieu artiste, etc.) ; ni l'autolimitation aberrante de tous ceux qui, ne voulant pas mettre un pied en dehors du « cadre » dans lequel ils sont inscrits, ne peuvent que rejeter ce qu'ils perçoivent comme une mise en danger de ce cadre.

Ni la vérité, si protectrice pour ceux qui la proclament, de la nécessité d'une révolution totale à venir, ni le confort ouaté du malaise qui fait le quotidien de l'école, quelles que soient ses réformes. Un acte, donc, qui mettrait en risque ceux qui se décideraient à le faire exister, sans garantie de n'être pas grotesques, sans autre soutien que le regard narquois de leurs bienveillants collègues ou le regard effaré de leurs camarades de classe. Mais c'est décanté de toute fausse promesse que ce risque vaut d'être pris.

Notes

- (1) Sur la définition de l'idéologie comme *l'acceptation* d'une promesse dont on ne peut garantir la tenue, voir Axel Honneth, « Héritage et renouvellement de la Théorie critique », entretien publié dans *Cités* n° 28, Paris, PUF, 2006, p. 138.
- (2) Ce constat n'est certes pas nouveau : Lyotard le faisait il y a près de trente ans, lorsqu'il rédigeait sa célèbre *Condition postmoderne* (Paris, Minuit, 1979).
- (3) Heinrich Von Kleist, *Sur le théâtre de marionnettes*, suivi de « De l'élaboration progressive des pensées dans le discours », traduits par Jean-Claude Schneider, Paris Séquences, 1991, p. 52-54.
- (4) Gilles Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », publié dans *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990, p. 240-247.
- (5) Voir le Bulletin Officiel n° 31 du 30 août 2001
- (6) Voir par exemple Henri Pena-Ruiz, *Qu'est-ce que l'école ?*, Paris, Gallimard, « Folio », 2005.
- (7) Jean-Marc Lévy-Leblond, « Le partage de l'ignorance », publié dans *la Vitesse de l'ombre. Aux limites de la science*, Paris, Seuil, 2006, p. 179 et 182-3.
- (8) Nous reprenons ici les éléments d'une analyse faite par Muriel Combes à l'occasion d'un article publié dans le numéro 2 de la revue *alice* (été 1999, p. 50 sq.), intitulé « Qui sait ? ».
- (9) Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, édition établie par Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Garnier-Flammarion, 1994.
- (10) Sur cette notion, voir Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, trad. sous la direction d'Élisabeth Rigal, Paris, Gallimard, 2004.
- (11) Jacques Rancière, *le Maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987, rééd. « 10/18 ».
- (12) Rancière, op. cit., p. 32. Voir Anne Querrien, *l'École mutuelle, une pédagogie trop efficace ?*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2005.
- (13) Voir Nathalie Sarraute, « *disent les imbéciles* », Paris, Gallimard, 1976, rééd. « Folio ».
- (14) Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1967, rééd. 2004, p. 118. Les enseignants doivent considérer à la fois que leur liberté est réelle et que le temps passé à l'école n'est rien d'autre que le temps du travail : c'est le rôle de l'inspection que de leur rappeler.
- (15) G. W. F. Hegel, *la Phénoménologie de l'Esprit*, Tome II, trad. Jean Hyppolite, Paris, Aubier, 1941 (rééd. 1987), p. 50 sq.
- (16) Anne Querrien, *l'École mutuelle*, op. cit., p. 51. Ce texte récemment réédité est pour l'essentiel la reprise d'une étude publiée en 1976 dans la revue *Recherches* (n° 23) sous le titre « L'enseignement ». On ne s'étonnera pas de voir que ce texte, de même que celui de René Schérer que nous évoquerons plus loin, puissent légitimement être republiés tels quels, trente ans après.
- (17) Le Brevet des Compétences Informatiques, qui suit le parcours d'un élève de l'école primaire à la fin du lycée, est un exemple récent d'outil parfaitement adapté pour cette mise en visibilité.
- (18) Cristal qui songe, « Dix thèses sur l'université productive », publié dans *Futur antérieur* n° 43, Paris, Syllepse, 1998. Voir en particulier les thèses 2, 5, 6 et 8.
- (19) Voir *le Monde de l'éducation* n° 357, avril 2007.
- (20) Voir Marcelle Stroobants, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1993.
- (21) Pierre Bergounioux, *École : mission accomplie*, Paris, Les Prairies Ordinaires, 2006, p. 147-8.
- (22) Ivan Illich écrivait dans « Une société sans école » : « Ce que l'on a appris nous est souvent venu comme par hasard, et ce que l'on a voulu consciemment apprendre n'a que peu de rapport avec un programme d'enseignement » (*Œuvres complètes* vol. I, Paris, Fayard, 2003, p. 224).
- (23) Nous laissons volontairement hors du champ de ce livre les tentatives ouvertes dans les espaces de déscolarisation.
- (24) Jacques Lacan, *le Séminaire XVI : D'un Autre à l'autre*, Paris, Seuil, 2006.
- (25) Ludwik Fleck, *Genèse et développement d'un fait scientifique*, trad. Nathalie Jas, Paris, Les Belles Lettres, 2005, p. 85-86 ; et p. 209-210 pour la citation suivante. Fleck est à la source d'une tradition qui, via Kühn et Feyerabend, aboutit à l'actuelle « anthropologie des sciences ». Un des intérêts du livre de Fleck est de se soustraire aux débats auxquels cette tradition a donné lieu, qui sont autant de variantes de la querelle entre universalistes et communautaristes, entre « absolutistes » et « relativistes ».
- (26) Jacques Lacan, *le Séminaire XVII : l'envers de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1991.
- (27) Voir Marcel Detienne, *les Maîtres de vérité dans la Grèce archaïque*, Paris, Pocket « Agora », 1995. Le maître de vérité profère une parole dotée d'une opérativité magique. Ce qu'il dit est comme

une clef qui ouvre les portes d'une perception nouvelle, d'où se laisse éclairer l'ensemble des situations d'existence.

(28) « La méthode de l'égalité », publié dans *La Philosophie déplacée*, Colloque de Cerisy, Horlieu éditions, p. 516.

(30) Peter Sloterdijk, *la Domestication de l'être*, trad. Olivier Mannoni, Paris, Mille et une nuits, 2000, p. 9.

(31) René Schérer, *Émile perversi*, Paris, Éditions Désordres/Laurence Viallet, 2006. Les passages cités se trouvent aux pages 54, 170, 171, et 176.

(32) Shulamith Firestone, *Pour l'abolition de l'enfance*, trad. Sylvia Gleadow, éditions Tahin Party, 2002 (passage cité : p. 28). Ce titre correspond au chapitre qui a été réédité, extrait de l'ouvrage *la Dialectique du sexe* (Stock, 1972). Le texte d'Ariès, sur lequel s'appuie également Ivan Illich, est *l'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.

(33) Witold Gombrowicz, *Ferdynand*, trad. Georges Sédir, Paris, Bourgois, 1973, rééd. « 10/18 », p. 112. Sur la fabrication de l'innocence : p. 28-29.

(34) Que cette idée ne soit pas nouvelle n'est un secret pour personne : elle constitue même une sorte de tradition refoulée, qui a trouvé ses expressions par exemple chez Fourier et chez Marx.

(35) *Projet de réforme de l'université de Rennes II : « Pour une université démocratique et populaire »*, brochure distribuée sur le campus de l'Université de Rennes II-Villejean en mars 2007.