

Inévitablement (après l'école)

Roux, Julie, La Fabrique, 2007, 122 p.

Espérances

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. 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. 20¹

« Notre métier : évaluer »

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. 25

Aujourd'hui, l'enseignant fait avant tout, presque comme tout le monde, du « travail social » – désignation adoucie, motivante, de la fonction de contrôle. [Ce] contrôle ne passe pas d'abord par ce qu'il peut avoir d'étroitement policier. Il passe par [...] les *notes* - soit ce qui, insidieusement, pourrit la vie des enseignants autant que des élèves en orientant silencieusement leur activité. L'enseignant est celui qui évalue, dont le rôle social consiste à donner de bonnes ou de mauvaises notes, et les appréciations qui vont avec. 27

Transmettre des connaissances signifie d'abord pouvoir évaluer ceux à qui elles ont été transmises. 28

Les chefs d'établissement et les inspecteurs attribuent une note – forcément arbitraire – à l'enseignant. Ce qui engendre son infantilisation, inévitablement répercutée dans le rapport aux élèves. La boucle sera ainsi bouclée.

En disséminant une sorte d'inquiétude perpétuelle, l'évaluation apprend essentiellement à vivre en compagnie de la peur. 29

La logique de l'évaluation entraîne nécessairement la situation d'échec. 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. 31

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. Le rappel des principes républicains et de l'écart qu'il y a entre eux et le dispositif scolaire est bien souvent ce qui vient justifier que les luttes ne doivent sous aucun prétexte sortir de leur « cadre », c'est-à-dire de ce qui, depuis longtemps, a garanti leur échec. 34

¹ Le nombre entre parenthèses indique le numéro de la page.

Ignorer

[Dans le film *En rachachant* (1982), adapté d'un récit de Marguerite Duras], 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. 38

Ernesto refuse d'être placé dans la position fictive 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 secrète alors en chacun la disposition à l'ignorance : il y a les choses que je ne sais pas et qu'un autre sait, qui est chargé de 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. 40

Lorsque ses persécuteurs bienveillants demandent à Ernesto : « Comment l'enfant Ernesto saura-t-il lire, écrire, compter ? », celui-ci répond : « I-né-vi-ta-ble-ment ». 42

Gestes

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.

La situation d'examen se veut la sanction, en même temps que la raison d'être, de la transmission du savoir. 42

Le savoir évalué lors d'un examen est un savoir d'examen, c'est-à-dire un contenu-de-savoir, un faux savoir.

Le savoir est l'ensemble des gestes 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. 43

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*. 46

L'inscription de l'égalité

L'égalité n'est pas un devoir-être : elle est un fait actuel. 48

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. 49

Expliquer et apprendre

[Dans *Le Maître ignorant* de Jacques Rancière, consacré à la « méthode » de Joseph Jacotot], la première leçon 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 à la critique la plus radicale qui puisse se concevoir de la pédagogie. 50

Le pédagogisme 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. L'école est alors le lieu où ce qui peut être compris est ce qui doit être expliqué. 51

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. 54

Blessures

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. On comprend pourquoi l'égalité de tous est si difficile à reconnaître : elle présente un trop grand risque. 55

Le soupçon de manquer d'intelligence, de n'avoir pas assez de culture, sont des formes d'une sensibilité douloureuse qui conduit à se taire, c'est-à-dire à parler d'autre chose. Ce soupçon fait de l'école le lieu d'un traumatisme, qui comme tel précède nécessairement tout apprentissage, et qui même le rend possible dans sa forme scolaire. L'école conçoit l'apprentissage comme procédant du désir d'être bien évalué. 56-57

L'école est le lieu où sont produits les ignorants comme preuve perpétuelle de la nécessité de la position d'enseignant. Si [les enseignants] agissaient vraiment, ils finiraient par mettre en péril la fiction qui leur assure la justification de leur rôle et de leur subsistance. 58-59

Le petit travailleur infatigable

L'instruction scolaire est ultimement 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.

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. 62

On apprend donc à l'école que le travail est le seul horizon de la vie terrestre. 65

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 ». 66

« Apprendre à apprendre »

[Les outils] présentés comme émancipateurs ne le sont qu'au regard de ce qui peut paraître pire, mais ne menace en rien leur socle commun. 68

Toute méthode alternative peut être mise au service de la production-évaluation des compétences. 69

L'école est censée conduire chacun vers une autonomie de jugement, vers le libre exercice de sa raison, conformément au vœu des Lumières, mais cette noble visée semble buter sur un problème de méthode. 69

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 opérations séparées de ce qui constitue dès lors le reste de la vie. 70

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'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 des spécialistes. 71

Formalismes

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. 72

Formes et puissance

Être enseigné, c'est cultiver ses potentialités afin qu'elles viennent à s'actualiser. Concevoir le savoir comme un ensemble de gestes qui peuvent ou non être prolongés revient à rompre avec ce schème. 80

L'école apprend à mépriser les savoirs communs : elle incite à faire le tri entre ce qui vaut d'être connu et ce qui ne peut avoir cette valeur.

Du fait de sa double fonction, générique et spécialisante, les fausses querelles pourront s'installer entre les 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 ? 81-82

Parmi les ruines

L'homme, le savoir 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.

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. 83-84

Le savoir et la vie

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 éraslement 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. 86

Politiques du savoir

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. 101

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. Pour maîtriser, il faut n'être plus un sujet, et c'est ce sujet absenté à qui est promis la position de maîtrise comme ce qui sera à même de corriger sa division, son morcellement, son « manque-à-être ». 102

L'être imaginaire

L'école 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 ». 105

Le rapport entre l'enseignant et l'élève est un rapport entre deux défaillances. 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 ». 106

La perverse innocence

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 : l'abolition de l'enfance². L'école n'aurait pu avoir les effets qui sont les siens si n'avait pas été inventé « le mythe de l'enfant ». 108

Il ne suffit pas de prendre conscience qu'une pseudo-entité générique (l'enfance, la femme, etc...) a été historiquement construite pour la déconstruire. 109

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. 110

Étanchéités poreuses

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. 111

On peut faire à l'école comme ailleurs, la rencontre avec son propre goût d'apprendre. Mais cette rencontre, justement, est à l'école aussi aléatoire qu'elle l'est partout ailleurs. [Et même] 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 lui être attaché. 112

Extraits sélectionnés par Jean-Pierre Lepri.

² Titre de l'ouvrage de Shulamith Firestone, présenté (extraits) dans *L'EA* n° 7. Texte intégral, FAE, 141 p., https://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FAE_Pour_abolition_de_enfance_Firestone.pdf