

L'école, la culture, la démocratie

Questions Contemporaines
*Collection dirigée par J.P. Chagnollaud,
B. Péquignot et D. Rolland*

Série « Globalisation et sciences sociales »
dirigée par Bernard Hours

La série « Globalisation et sciences sociales » a pour objectif d'aborder les phénomènes désignés sous le nom de globalisation en postulant de leur spécificité et de leur nouveauté relatives. Elle s'adresse aux auteurs, dans toutes les disciplines des sciences humaines et sociales, susceptibles d'éclairer ces mutations ou évolutions à travers des enquêtes et des objets originaux alimentant les avancées théoriques à réaliser et les reconfigurations disciplinaires consécutives.

Derniers ouvrages parus

Benoît BOUTEFEU, *La forêt mise en scène. Jeux d'acteurs, attentes des publics et scénarios de gestion de la forêt*, 2009.

Riccardo CAMPA, *L'époque de l'information*, 2009.

Jean-François BOUDY, *Vivre de deux métiers. La pluriactivité*, 2009.

Jean-Jacques TERRIN, *Conception collaborative pour innover en architecture*, 2009.

Guy ROUDIERE, *L'illusionnisme, une réalité du discours politique*, 2009.

Gilbert BÉRÉZIAT, *Cambodge 1945 - 2005 : soixante années d'hypocrisie des grands*, 2009.

Karl NESIC et Gilles DAUVÉ, *Au-delà de la démocratie*, 2009.

Antonio GRECO, *France-Italie : quel avenir pour nos sociétés ?*, 2009.

Bernard LEROUGE, *Tchernobyl, un « nuage » passe...*, 2008.

Eric GEORGE et Fabien GRANJON, *Critiques de la société de l'information*, 2008.

Philippe ARIÑO, *Homosexualité sociale*, 2008

Philippe ARIÑO, *Homosexualité intime*, 2008.

Philippe ARIÑO, *Dictionnaire des codes homosexuels (Tome 1, de A à H)*, 2008.

Philippe Cadiou

L'école, la culture, la démocratie

L'HARMATTAN

© L'HARMATTAN, 2009
5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris

<http://www.librairieharmattan.com>
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
harmattan1@wanadoo.fr

ISBN : 978-2-296-09564-9
EAN : 9782296095649

« Aucun livre contre quoi que ce soit
n'a jamais d'importance. Seuls
comptent les livres pour quelque chose
de nouveau et qui savent le produire. »

Gilles Deleuze

Mes remerciements à Gracienne Damman pour nos entretiens
qui donneront naissance à ce travail

La crise de l'éducation n'existe pas

« A une raison »

A Rimbaud.

Ces travaux arrivent dans une époque où les « traits d'union » entre école, démocratie et culture n'ont pas encore pris leur consistance. Ils ne la prendront peut-être jamais. Depuis que la philosophe Hannah Arendt a conceptualisé « la crise de la culture » et la « crise de l'éducation », nous savons que les fils qui relient les institutions de culture à l'homme dans la civilisation sont fragiles. Mais nous le tenions aussi bien de Freud et de Malaise dans la civilisation qui peut nous apparaître à bien des égards : un livre précurseur de notre histoire. Les institutions de culture ont toujours été fragiles et c'est pour cela que nous refusons d'en appeler au discours de la crise pour parler des remaniements qui affectent notre temps. Il se pourrait que la culture soit par définition un phénomène en crise. Une crise des structures n'est plus une crise lorsqu'elle engendre un processus historique et crée une modification durable. Un remaniement d'autre part ne signifie nullement une destruction de l'œuvre des fondements.

Le nœud central du processus historique dont nous voyons les effets se dérouler sous nos yeux est connu de beaucoup et il a été largement repéré par la psychanalyse : il s'agit d'un phénomène logique qui a des effets dans les concepts politiques, métaphysiques, sociaux etc. La place du père qui tient traditionnellement la structure idéologique de l'autorité est reléguée par la montée du discours de la science à un opérateur logique (celui des « noms du père »). Le concept traditionnel du pouvoir devient un concept déchu et

permet la redistribution générale des places dans le champ social au-delà du père : c'est le processus de la démocratie. La chute de la tradition est l'élément générique du processus dans la société post-patriarcale. Ce qui arrive dans la famille arrive dans la métaphysique et arrive dans le politique : la place centrale du pouvoir est maintenant vide. Autour de ce vide émergent de nouvelles pratiques politiques, de nouveaux liens d'amour et de culture. Les phénomènes sociaux sont relatifs aux phénomènes politiques qui sont relatifs aux phénomènes de la famille qui est elle-même relative à l'individu et constitue notre histoire contemporaine. L'Un (le pouvoir du père) est « débarqué » par le multiple. C'est le multiple qui fonde le pouvoir et la culture. Il est impossible d'en isoler les lieux clos ou d'en séparer les niveaux.

Ainsi nous assistons à la remise en cause des systèmes d'autorités institutionnelles et à la mise en œuvre de principes nouveaux qui se généralisent dans la vie sociale. Le droit de se construire dans l'opposition jusque dans la désobéissance est l'un de ces principes, le droit et peut-être même le devoir : un devoir éthique qui ne serait pas le devoir kantien¹. La découverte dans le sujet du processus de sa propre négativité comme fondement de sa liberté en est un autre. Ces principes sont des inventions de l'esprit critique et de la parole démocratique. Ils sont contemporains de l'époque de la falsification des grands systèmes idéologiques, religieux, politiques etc.

Les grands systèmes prétendaient transférer au champ politique l'ancienne totalité du monde métaphysique où l'Autorité du divin était identifiée à la question du tout : la soumission de tous sous un même rapport. Nous découvrons qu'aucun système n'est tout de façon intégrale et que la falsification de la « société unaire » donne lieu à la chute de notre liberté dans ce réel que nous appelons la subjectivité.

¹ « Personne ne peut abandonner la liberté de juger et de penser ». Spinoza, *Traité Théologico-politique*, XX, traduction J. Lagree et P.F. Moreau, éditions PUF, 1999.

Jusqu'à présent les tentatives intégrales des idéologies masquaient cette impossibilité de tout régenter par le concept d'un pouvoir unique.

Il est urgent dans cette perspective de penser les structures du politique si l'on veut comprendre ce qui arrive dans l'école, dans la famille, dans l'individu etc. Il s'agit d'assumer un principe historique de notre temps par-delà toute polémique et peut-être aussi toute illusion. Si nous refusons de le prendre en compte et de le reconnaître comme tel, nous risquons de nous exposer aux errances d'un nouvel obscurantisme. Cette errance, nous la rencontrons dans le retour de la violence idéologique comme solution aux « crises ». La tentation de construire des systèmes unificateurs et autoritaires pour des solutions globales laisse croire qu'il existerait autre chose que du cas par cas du côté des individus. Le danger concerne le progrès du multiple dans la civilisation capable de redevenir de nouveau une menace ou un indice de fragilité pour la pensée en système.

Comment s'organise la structure du multiple à l'intérieur d'une topologie qui serait celle de l'imaginaire démocratique ? Il y a homogénéité bien connue du phénomène de la séparation des pouvoirs et du libéralisme politique, c'est-à-dire la limitation du pouvoir central et l'apparition des droits-libertés garantissant la vie éthique des individus. Il y a fragmentation du pouvoir et surgissement des libertés. Cet axe politique se déplace et s'étend à de nouvelles configurations : il y a homogénéité du phénomène de la laïcité et de la place des femmes avec l'émergence de l'altérité sexuelle dans le champ de la culture (contre la domination masculine). L'altérité de la transcendance divine laisse de la place à l'altérité sexuelle. Sans la place des femmes, il n'y aurait pas d'actualisation de la démocratie envisageable dans un monde politique. Dans un espace plus général encore, il y a homogénéité du phénomène du cosmopolitisme et des droits de l'homme. Le progrès de la rationalité tend à briser le monopole de l'humanité par une seule culture et l'on assiste

au déclin progressif de la domination occidentale, et plus encore à la fin de l'idée qu'il existerait une humanité complète capable de réaliser à elle seule l'« essence de l'homme » dans une supériorité verticale sur les autres sociétés. Ici aussi, la place d'un pouvoir central et souverain s'effondre et laisse émerger une multiplicité nouvelle. La structure de ces phénomènes en est la même ; il y a promotion du système des multiples contre le système de l'un devenu à présent un vide de structure, phénomène coextensif à toute la culture. La mise en cohérence du multiple contre l'autorité unique d'un pouvoir théologique ou politique totalisant est mise en œuvre dans l'espace de la démocratie.

L'Un – le pouvoir central - est la place que la tradition donnait au père dans la structure métaphysique, politique, sociale. L'un ne fait plus tout ; le « tout » est décomplété ; il devient la multiplication de nouvelles émergences autour de l'un laissé vacant et devenu un vide de structure. Ainsi « la découverte du sujet » aujourd'hui est directement issue de l'expérience d'un nouveau type de lien social : celui qui met en cause l'autorité pour construire des rapports inédits avec soi-même et des liens nouveaux avec la société politique.

L'école, la culture, la démocratie deviennent des lieux où l'on expérimente un nouveau lien social *au-delà du père* et où l'on expérimente la pensée et la subjectivation de soi comme *expérience créatrice*.

Ce principe est homogène au principe des sociétés libérales qui quittent historiquement les anciennes sociétés autoritaires. Dans ces conditions, si l'éducation est homogène à la *déconstruction*, il n'existe pas de crise de l'éducation. L'idée de l'éducation change dans son principe parce qu'elle ne transmet plus l'obéissance inconditionnelle et la croyance en un système unique qui prendrait en charge la vie des individus. L'éducation n'est peut-être plus ce qui nous fait entrer sous un rapport d'autorité, mais ce qui doit nous en faire sortir. Derrière l'injonction d'autonomie qu'elle enseigne au sujet contemporain, elle transmet la « désobéissance » par

le droit de penser par soi-même, le droit de questionner l'autorité de l'universel dans le temps logique de l'expérience de soi. Dans le champ critique de la pensée laïque, elle participe à la relativisation des pensées de l'absolu. Dans le champ des sciences sociales, elle construit la déconstruction des pouvoirs. L'éthique de la science enseigne en même temps les savoirs et la critique des savoirs. L'« éducation » ne peut viser l'instruction sans la dés-instruction des préjugés de la domination. Il n'y a plus de transmission mécanique du monde symbolique. Quant à l'illusion d'une transmission intégrale d'un monde symbolique, elle est en quelque sorte l'illusion du maître : il n'y a pas de transmission sans perte. La « déconstruction » est la phase historique et critique de la civilisation qui succède à l'époque de la domination des grands systèmes idéologiques et symboliques. Elle est l'éthique et la dialectique de la civilisation après la tradition. Ce phénomène atteint directement l'école.

Les concepts autoritaires de l'éducation traditionnelle reçoivent un démenti général. Les savoirs ont promu un nouveau rapport à la liberté. L'époque des Lumières a inventé le savoir comme cette instance d'émancipation contre les autorités traditionnelles qui gouvernent le sujet. Le rôle des savoirs n'est pas tant de constituer une suite prestigieuse de signifiants-maîtres capable de construire des totalités logiques du monde (le capital, Dieu, la science, l'Etat, la technique, la culture, le sujet...) que de faire tomber ces prétendues totalités dans le réel au nom du processus de la pensée critique qui rectifie les limites et la toute-puissance des croyances. Il ne s'agit pas de détruire leur existence mais, bien au contraire, de relativiser l'illusion de la totalisation et de réduire d'autre part le poids qu'ils doivent exercer sur l'organisation de nos existences. Il n'y a pas un sens à tout. Les savoirs viennent désamorcer les processus de domination qui nous gouvernent et entamer un processus de séparation, jamais de façon intégrale mais suffisamment pour déplacer ces dominations, penser autrement et inventer des styles de vie originaux.

Le processus critique a des effets directs sur la société européenne et cette société passe son temps à résister à l'invention des Lumières, c'est-à-dire en fin de compte à soi-même. Si l'Autorité d'obéissance collective traditionnelle est contestée et s'effiloche, c'est parce qu'on lui substitue d'autres processus d'autorités subjectives sans détruire le langage et les savoirs – le lien à l'universel. Bien au contraire : l'innovation et l'inventivité sont au cœur de notre processus historique. Le noyau de notre action s'engage par-delà le savoir constitué.

Plus que jamais nous avons besoin du savoir pour comprendre ce que nous sommes en train de faire et dont nous ne savons jamais tout. Ce qui s'engage dans nos actions est à présent impossible à déterminer par avance et le concept de prudence des philosophies antiques ne nous aide plus suffisamment. La mise en acte ajoute toujours de l'imprévisible à l'intention initiale de l'agir. Nous avons plus besoin du savoir qu'avant, lorsque les fins de l'action n'obéissaient pas à l'injonction d'inventer. De ce fait, le travail éthique demandé à l'individu aujourd'hui est plus important qu'avant. En agissant, l'homme contemporain se confronte et s'expose à la part pulsionnelle de son être dont il ne sait rien avant l'expérience. Son rapport à la science et à la technique (toujours prétendument maîtrisé) l'expose toujours plus à l'obscurité de son être. Plus que jamais l'aventure de la science nous porte à la rencontre de notre profonde étrangeté.

Ce qui change alors dans notre lien à l'universel, c'est ce qui suit : l'individu n'obéit plus à un universel unique (Dieu, la nation, la famille, l'Etat, la tradition etc.). L'universel devient un lieu combinatoire dans lequel le sujet est amené à atteler lui-même un composé d'universels (incomplets) dans lequel l'invention de soi devient partie prenante. L'inventivité vient à la place de la structure autoritaire.

L'école intègre aujourd'hui en interne et en externe la critique du discours démocratique pour un gain d'intelligence,

semble-t-il. En interne, elle reçoit historiquement le démenti des grands fantasmes logiques ; la pertinence des systèmes tombe : elle doit réinventer un mode d'être qui intériorise l'obsolescence de l'autorité traditionnelle et se renouveler à l'infini en tant qu'institution pour s'adresser aux sujets à venir. En externe, elle perd de son brillant ; sa souveraineté est contestée ; elle doit se laisser entamer par la critique populaire qui est l'actualisation sociale du versant critique de la pensée. Loin de représenter l'ordre dominateur des sociétés rigides, l'école s'embarque dans l'aventure de la science, c'est-à-dire l'aventure critique de sa propre déconstruction sous l'effet des sciences sociales.

Le bord repérable avec lequel elle doit se diriger à présent n'est plus seulement le savoir, mais l'élément indestructible autant qu'imprévisible qui est celui de la subjectivité. Elle lie de la parole, du savoir avec du sujet : un « arrangement » dont on découvre à présent la fragilité. Cette fragilité est le sujet lui-même. Plus nous nous enfonçons dans le champ de la science, plus cette fragilité-là est condamnée à apparaître. Notre temps ne peut plus en faire l'économie.

Le discours du maître n'écrase plus l'individu et cet individu s'organise en structure de défense contre l'autorité de système. L'incroyance est un moment nécessaire de la subjectivité et l'ironie son expression triomphante. Après le temps logique de l'aliénation, vient le temps de la séparation et l'avènement du sujet à lui-même. La fin de la tradition précipite le moment de la séparation et la rencontre de la liberté subjective comme « anomie de structure » pour le sujet. L'irruption de la jouissance sexuelle dans le corps désorganise sa régulation. La découverte en soi d'un sujet réel, au-delà du langage et de l'image de soi, devient la condition contemporaine de notre rapport à nous-mêmes. Il existe alors un défaut d'être du malaise universel de l'homme dans la civilisation contre lequel aucun lien de culture ne peut nous prémunir et surtout pas le lien d' « éducation ». Toute la culture est incapable de déterminer ce que nous sommes, ce

que nous désirons, ce que nous allons devenir et de nous prémunir contre nous-mêmes.

La négation des institutions de culture considérées comme responsables du malaise du sujet est coextensive au développement de la civilisation. L'aventure de cette civilisation s'embarque dans un immense processus de réformes où l'on cherche à reconstruire à l'infini le monde humain. Les progrès contemporains des réformes de l'éducation nous invitent à produire des innovations pour essayer de construire de nouveaux rapports aux savoirs avec le sujet et faire avec le réel du sujet contemporain, là où l'on excluait naguère sa « difficulté d'être » des institutions.

Mais on voit aussi se mettre en place des processus d'immunité contre l'intrusion de la pensée critique partout où elle avait permis de desserrer l'étreinte de la société sur l'individu. Le clivage aliénéation/séparation de la subjectivité vient s'objectiver dans le champ politique. Un spectre hante les sociétés de liberté. Il s'agit d'un spectre qui hante l'Europe aux prises avec la tentation néo-autoritaire et le retour de la totalisation. Ce spectre est celui de la nostalgie du père et de la structure de l'autorité unique. La culpabilité de la trahison de l'autorité revient du côté de la société de contrôle et entretient une répression des progrès de la pensée. L'intelligence, après tout, est toujours une façon de désobéir à l'incitation autoritaire. Le productivisme est peut-être le système de contraintes le plus austère que s'imposent les sociétés historiques pour censurer leurs tendances à la liberté, produire toujours plus à un rythme effréné ne laisse plus aucune place à la vie éthique de la pensée ou à l'esthétique de l'existence, celle qui rend possible une vie à soi. Et c'est au nom de la contrainte de production que l'on justifie la réduction des institutions de culture déclarées « improductives ».

Le conservatisme en politique est la tendance qui permet de se délivrer de la culpabilité partout où l'angoisse

domine face aux libertés. On rêve de restaurer l'image d'un père mythique qui laisserait supposer l'existence d'un maître possible, capable de tenir la réalité globale sous l'effet de sa loi. Mais alors ce maître doit suspendre les progrès de la subjectivité dans sa relation aux nouvelles libertés acquises et censurer les découvertes de la pensée.

Il y a un prix à payer pour toute liberté. Ce prix est le savoir selon lequel « l'Autre n'existe pas ». Il n'y a personne au-dessus de nous qui soit en position de tout savoir à notre place, pas d'Autorité assurée, pas d'extériorité totale du savoir. Nous devons accepter de vivre au bord du vide. Il existe bien des lois du savoir en science et des lois sociales en droit mais il n'existe aucune instance qui leur donne une cohérence unique dans un tout. Il n'y a pas de subjectivité absolue au-dessus des lois qui en garantirait l'ensemble. Il n'y a de rationalité qu'incomplète. Et si la liberté est un état d'exception et de soustraction momentanée à la rigidité des lois, il n'y a d'exception qu'incomplète jamais au-dessus des lois. Nous n'avons rien à craindre des libertés et surtout pas des excès de liberté qui ne sont plus de la liberté. Tout système d'expertise, d'information, d'évaluation, etc. est toujours relatif à un processus de normalisation dont on veut justifier les orientations par des faits dont la neutralité totale n'existe pas. Il n'y a pas de savoir du savoir au-delà de la normativité, il n'y a pas d'expertise intégrale et donc purement « objective ». L'objectivité est toujours construite dans un discours en fonction de la plus grande honnêteté intellectuelle possible, ce qui laisse place à sa part d'erreur. « L'Autre n'existe pas » : cela sous-entend qu'il n'y a pas de point de vue extérieur et totalisant capable de nous donner le vrai sur le vrai. Au final, le savoir doit s'acquitter du prix de l'angoisse dans la mesure où il est le produit du risque de notre liberté. Le choix de l'ignorance permet bien sûr de se soulager du poids de la culpabilité. En choisissant l'ignorance, ce n'est pas tant le désir de savoir que l'on veut détruire que l'angoisse dont il faut s'acquitter pour soutenir ce désir.

Dans les sociétés historiques qui sont les nôtres, il n'y a pas d'ordre qui régule d'avance la structure du monde, ou plus exactement cet ordre se décide de la liberté de ses sujets. L'expérience de la liberté s'inscrit dans le temps d'un désordre qui recompose et remanie les anciennes structures du monde pour inventer du nouveau. Défaire les anciens cadres ne signifie nullement que l'on soit hors repère ou hors cadre. Le discours de la perte des repères n'est jamais qu'un aspect tronqué des questions contemporaines. La part de risque inhérente à l'innovation des libertés doit s'attendre à rencontrer légitimement des résistances. On juge systématiquement le nouveau par l'ancien, et souvent le vieux monde continue de préserver sa souveraineté et sa condescendance sur le monde qui vient. Ces résistances sont formulées dans le corps politique sous la forme de l'idéalisation de l'époque ancienne. On réclame une gouvernance politique du côté de la disqualification des « excès » des nouvelles libertés (comme s'il était possible de produire de la liberté avec excès).

La désoccultation de la liberté du sujet qui commence avec la philosophie des Lumières est coextensive à l'apparition du réel, c'est-à-dire de la « difficulté d'être » du sujet. C'est donc devant une condition inédite du sujet que nous nous trouvons.

Le sujet est gouverné par des pulsions irreprésentables dont il ne sait rien d'avance et dont il doit expérimenter la responsabilité pour devenir un sujet de la loi. La dialectique qui s'ouvre à sa liberté est celle de la loi et du désir, celle du travail de la vie éthique. Ce travail éthique de la découverte de soi (entre l'énigme du désir et l'universel des lois) était épargné pour l'essentiel au sujet de la tradition beaucoup plus tenu par le formalisme social. Vouloir obtenir de lui une « autonomie » (qui est peut-être un mythe), c'est précisément vouloir le faire sortir de l'autorité et le placer incontestablement devant des responsabilités que l'on ne demandait pas de prendre aux enfants de la tradition. Le

discours de l'autonomie tenu par la société contemporaine et issu des savoirs de la science nécessite une réinvention du sujet. C'est à la lumière de ces injonctions que l'on commande à l'individu de penser par lui-même.

Mais s'il existe la science qui pense (à condition qu'elle soit dans un discours), il existe aussi bien un nouveau type de discours qui est en passe de rectifier l'esprit des institutions de culture : il s'agit du discours gestionnaire. Il s'agit d'un discours qui ne pense pas, un discours peu scientifique et fausement économique, en réalité purement administratif, et dont la fonction est de nier la spécificité informelle de la culture (de l'humanité dans ce qu'elle a d'insaisissable) pour promouvoir une théorie de la rentabilité des institutions. Les créations de l'esprit et de la culture qui n'ont besoin que de la vie inutile et gratuite des libertés sont endommagées, et menacées de répression, peut-être même de destruction. La gestion économique pure (qui prétend totaliser et finaliser le fonctionnement de l'activité humaine) vient se doubler sans contradiction apparente de l'exigence d'un processus de rentabilisation productive et plus globalement engendre ce que l'on pourrait nommer l'idéologie sécuritaire.

En réalité l'idéologie sécuritaire est l'aboutissement de l'idéologie de la gestion. Ce processus appuie sa critique des institutions sur le constat de leur insuffisance objective : insuffisance de résultats. Elles ne répondent pas à une maîtrise attendue et tout se passe comme s'il s'agissait aujourd'hui de remettre en oeuvre les institutions qui fonctionnent mal. On croit peut-être qu'il existe des institutions qui fonctionnent dans le sens d'une rentabilité possible, c'est-à-dire dans le sens de la maximisation du taux de profit. Les concepts gestionnaires s'appliquent autant aux institutions publiques qu'aux institutions privées et circulent dans les deux sens. La parentalité, la justice, l'hôpital, la prison et bien sûr l'école sont entreprises dans une fausse idée des institutions et dans une fausse idée de l'être humain. On confond les institutions publiques avec la gestion des institutions privées sous prétexte

que la rentabilité des entreprises permet d'obtenir des résultats de meilleure qualité. On oublie que l'intérêt privé dysfonctionne autant que l'intérêt public. Les « crises » qui traversent régulièrement nos sociétés sont des retours de ce démenti. Il se peut qu'il n'y ait aucune solution au problème politique de la productivité des institutions parce que l'homme ne sera jamais homogène aux structures de production dans lesquelles on le somme d'exister. En tant qu'être du langage, l'homme est toujours ce qui s'accorde mal aux « fonctions » pour lesquelles on le programme. Jusqu'où l'universalisation de l'homme comme l'homme-machine ou l'homme-ressource est-elle possible ? Il est toujours celui qui dément qu'un quelconque rapport aux choses aille de soi. Il n'obéit à aucune fonction rigide et s'il y a lieu d'une « liberté » chez l'être humain, c'est peut-être celle-ci, celle d'une objection de son intelligence à s'accorder à toute fonction prédéfinie. L'inconscient en l'homme est plus intelligent que tout ce qui prétend l'assigner à un monde rigide.

Traitée dans le tout-venant de l'idéologie gestionnaire, l'école doit fournir un « retour sur investissement » et doit être capable de justifier les crédits qu'on lui injecte. La rentabilité de l'éducation est au cœur des nouvelles expertises. C'est pour cela qu'on précipite les appareils scolaires et universitaires sous une avalanche d'évaluations et d'audits – avec la suspicion qu'elles sont incompetentes et qu'on doit les réorganiser pour les rendre plus « productives ». Cette idéologie produit elle-même sa propre inefficacité. On a réduit par exemple progressivement l'hôpital à un lieu de gestion médico-économique pour rentabiliser les soins. A-t-on amélioré le fonctionnement des hôpitaux ? On a constaté que l'économie des soins avait des effets sur d'autres secteurs institutionnels comme par exemple celui de la prison. Cette dernière devient un lieu d'enfermement dans lequel on diagnostique à présent que 8% des détenus sont des schizophrènes qui devraient être dans des structures de santé

et non dans des structures punitives. La prison sans le soin n'est plus un lieu de réhabilitation mais un lieu de destruction de cette humanité déjà abandonnée, celle qui n'a pas beaucoup eu la chance de rencontrer la culture (au sens de la bildung) comme instance de la formation de soi. C'est sur le dos de cette humanité malchanceuse que la société (elle-même enfermée dans le déni de l'humain) prétend restaurer sa cohérence. Les « dé-tenus » ont par ailleurs de moins en moins de chances de trouver des institutions qui les protègent du côté du langage dans la mesure où la « culture » rencontre aujourd'hui un déni général au nom du productivisme dont chacun se réclame comme agent. Le « déni de la culture » devient le fait général d'une société dont on oriente exclusivement les tendances vers l'efficacité et vers la répression de l'improductivité. L'entreprise reste un lieu d'enfermement dans le travail quoique l'on veuille bien en dire. On veut lui donner une image qualitative ou humaniste mais elle est en prise directe sur la violence productive des marchés et ne reconnaît l'humanité que comme « ressource » de la production.

Aujourd'hui l'humanité est ce qu'il reste quand on a enlevé la fonction de rentabilité du capital. L'incontrôlabilité de la violence des marchés ne nous donne plus aucune garantie éthique. Calquer le modèle des institutions sur celui de l'entreprise ruine d'avance toute humanité possible. Elle ne peut fournir la garantie d'aucun modèle éthique de pensée politique et encore moins de modèle de l'activité humaine en général. Déni de soin, déni d'assistance, déni de culture, déni d'humanité : c'est ici le hic du discours de la gestion qui s'inscrit dans une continuité des processus autoritaires (indestructibles ?) au cœur des sociétés démocratiques. Partout où il est question de réprimer ce qui dysfonctionne, on supprime l'homme. Le symptôme devient ce qu'il faut écrire sous le nom de « symphomme », à moins que ce soit l'homme qui ne devienne par sa propre volonté l'erreur de la

machine en ayant programmé sans le savoir sa propre disparition du devenir humain.

Le chaînon manquant du déni de culture est l'école. Celle-ci est en passe de recevoir un plan de gestion économique qui signifie pour elle une restructuration historique. On peut bien sûr construire une démocratie formelle a minima sans en construire l'esprit, continuer d'opérer une critique des institutions sous couvert du processus de la rentabilité et placer la société civile sous l'administration d'une technocratie complète. La « déconstruction » contemporaine est alors détournée par la technique et enferme le sujet dans de nouveaux processus autoritaires dont il prétendait s'être émancipé.

Il n'y a pas de solution politique au problème de l'homme. La question n'est pas de le faire exister dans le meilleur des systèmes mais dans le moins pire de tous. Quel système peut-il reconnaître le mieux la singularité humaine ? Aucun idéal ne le tire de la folie dont on commence à comprendre qu'elle limite l'espoir de la liberté comme une borne indestructible. Seul un espace politique où les idéaux ne sont pas totalitaires pourrait accueillir l'être de l'homme. Seul un espace politique où la parole permet de préserver l'universel et la différence pourrait limiter l'agression contre l'homme. Cet espace n'existera que si l'on essaie de le construire.

C'est alors qu'un nouvel « humanisme » doit désormais se constituer en résistance aux pouvoirs techniques et administratifs qui prétendent aujourd'hui définir les fins de l'homme. La science administrative parvient à s'immiscer dans toutes les sphères de la civilisation et à assigner par avance le devenir à une fin. L'administration de l'économie, de la science, de l'Etat produit l'administration de l'homme lui-même. L'urgence (et nous ne travaillons ici que pour cette urgence) est aujourd'hui de définaliser les fins de l'homme, de concevoir l'humanité du côté de l'inattendu par-delà la conformité à une fin, de déprogrammer les fins utilitaires de

l'homme et de la culture et laisser venir une pensée qui vient de la surprise. L'éducation a cessé d'être la programmation de l'instruction aveugle pour devenir l'incitation douce à l'auto-éducation qui ne s'enseignera jamais dans un discours. Il n'y a aucun discours éducatif formalisable, tout est entre les lignes, rien n'est enseigné directement. De manière générale, quelque soit le discours du maître, le pouvoir n'est jamais repérable à un discours.

La « raison » est ce qui survient dans le sujet comme un effet à retardement de l'intelligence par-delà les discours autoritaires. On est en droit d'attendre de la raison, du fait de son rapport à l'universel et de son appareil critique, des liens plus solides entre les hommes que n'en obtiendra jamais la pensée autoritaire des traditions.

Le « politique » n'est pas le pouvoir mais la mise en œuvre des conditions d'émergence de l'invention de la vie humaine. L'imaginaire démocratique nous donne un lieu politique capable de travailler avec la déconstruction de l'idéal collectif commun et de donner une cohérence à la subjectivité contemporaine (si jamais cet espace devait exister et se maintenir). La démocratie est de ce fait capable de polariser le devenir de nos sociétés du côté de la surprise. Elle permet le desserrement de l'étreinte autoritaire tout en conservant un espace de jeu entre l'individu et le champ de l'universel. Il existe une sagesse de la démocratie, nous semble-t-il, qui permet de combiner des jeux d'idéaux différents selon les individus tout en les incluant dans un espace commun leur permettant de vivre ensemble par delà leur idéaux et leurs illusions.

Ces travaux rapportés ici ne se présentent pas du côté du savoir. Ils se présentent du côté du problème. Il s'agit de commencer à comprendre les enjeux des problèmes de l'école, de la culture, de la démocratie à venir pensés dans une configuration libre et dont nous appelons de nos vœux la complexification croissante – si cette « complexité » est maintenue.

Réduire l'école à une fonction, un appareil, une institution, un système pose de grosses difficultés et ne va pas sans l'exercice d'une violence. Il en est tout autant de l'être humain. Il en est de même pour toute institution de culture comme le langage par exemple quand on le réduit à un ensemble de fonctions préexistantes. La culture produit des effets inattendus et hors cadre. Ces effets inattendus et aléatoires, nous les appelons «humanité». Nous voudrions alors montrer en quoi la spécificité de l'école vient objecter de toute son exception aux prétentions de l'idéologie de la gestion. L'expertise comptable et le discours de l'évaluation n'ont aucune idée de la complexité des enjeux et de la richesse qui s'y prépare – hors de tout ce qui prétend nous commander de produire une visée à court terme.

Produire de la singularité, c'est compliqué au final parce qu'il s'agit d'abord de libérer la différence, mais cette singularité se produit d'elle-même sans qu'on l'aide. De l'universel on ne déduira jamais la singularité. Il y a une mise en résonance des deux phénomènes : on ne peut pas détruire la singularité sans détruire l'universel et inversement. La subjectivité et l'universel sont imprévisibles : aucun système logique n'est d'avance capable de le résoudre. D'ordinaire, les systèmes véhiculent un mode de l'universel par la fabrication d'une force d'uniformisation de tous sous un même rapport. Mais c'est sans compter sur le jeu des puissances de contradiction à l'intérieur du sujet dont on peut attendre des réponses surprenantes. Il y a en chacun de nous un écart différentiel capable de résister aux lois du capitalisme intégral, à celles de l'uniformisation par le marché et par la technique, à celles de la productivité sociale impersonnelle. Le point de rencontre de l'école se tient exactement au point de cette jonction de la subjectivité et de l'universel.

La démocratie est le fondement de tout système collectif politique, le cœur de la production sociale comme telle parce qu'elle cherche à concilier les intérêts de l'individu et ceux des collectifs. Libérer la différence signifie à la fois

libérer la force créatrice de l'individu et celle des collectifs au-delà de la souveraineté politique de l'Etat. La déconstruction de la souveraineté de l'Etat par le libéralisme maximise la puissance du multiple.

Dans une démocratie, l'école est le cœur de plusieurs logiques qui s'affrontent en elle, plusieurs écoles dans l'école, si l'on veut : une logique de l'égalité des chances et de l'extension de la démocratie, une logique de la sélection élitiste des meilleurs et de la reproduction sociale, une logique culturelle de l'extension de la démocratie des savoirs et des savoir-faire capable de mettre en commun le monde tel que nous le comprenons, enfin une logique de l'individualisation et de la différence.

Il n'est pas sûr que ces logiques soient contradictoires, elles appartiennent à une même configuration. Elles ne sont pas isolables les unes des autres et notre histoire récente a eu le mérite de montrer que l'élitisme n'était pas la seule raison d'être de l'école. C'est à la société démocratique que nous devons cette conjugaison des pluriels. Idéalement, il ne faut pas qu'une de ces logiques prenne le pas sur les autres mais qu'elles se constituent dans un processus ouvert et solidaire. Ramener l'école à sa pure fonction professionnelle, c'est la soumettre à l'utilitarisme contemporain dans une réduction du multiple à l'un. Refuser la reconnaissance des enjeux de la culture, c'est entériner en même temps la fin de l'individu, c'est-à-dire la fin de la liberté et de la gratuité dans laquelle cet individu est amené à devenir sujet d'une existence. C'est enfin mutiler la question des genres de vie à sa source. Cette multiplicité est celle de la civilisation contemporaine portée par l'histoire de « la raison » qui décline l'universel dans une multiplicité de champs : l'histoire sociale chemine avec l'histoire des sciences, qui chemine avec l'histoire de la technique, qui chemine avec l'histoire de l'art etc. pour rencontrer l'histoire de la subjectivité contemporaine. Il y a homogénéité de la structure de l'art et de la structure du sujet.

Si ces constatations sont vraies, nous devons veiller à la conservation du multiple, comprendre les enjeux de notre civilisation mais aussi comprendre les changements à venir : révéler le déjà-là et le toujours-à-venir, que nous appelons le devenir.

L'école ne peut éviter la reproduction et l'imitation sociale des élites, mais elle peut inventer le lieu politique de la subjectivité, elle peut construire des contre-modèles à la sélection et la compétition, elle peut créer les racines de la culture par-delà les seules finalités utilitaires et professionnelles de l'instruction. En protégeant la subjectivité, elle a une chance de protéger le cœur de l'intelligence, cette dimension du sujet où nous voyons jaillir le plus sûrement une réserve de « liberté » à venir.

Quant à la culture, il est urgent de la désystématiser, de cesser de l'envisager comme un tout organique que l'on pourrait d'avance délimiter et dont on pourrait alors s'appropriier les limites. Essentialiser la culture par l'histoire et par la connaissance, c'est l'enfermer dans une totalité close sans rendre compte du principe de son jaillissement. La culture comme totalité close aboutit à limiter le savoir à la recognition (à la seule reconnaissance du passé à partir du principe d'identité) et finit par ériger la pensée en tribunal critique du présent. La culture est multiple, indéfinissable en son « centre ». Prétendre lui assigner une forme, c'est être pris dans la folie normative contemporaine. Ce danger menace tout système qui sacralise ses références et évalue le monde à partir d'elles. Il guette toutes les formations et toutes les écoles qui produisent du « système » et non plus de la pensée. La pensée est l'élément libre de la culture, son événement majeur, celui qui s'échappe des cercles identitaires et empêche la circularité des machines binaires qui sont toujours en même temps des machines de guerre.

Plus nous avançons vers l'individualisme, plus la rigidité de la syntaxe cesse d'être une référence pour être

appelée à se déformer et à laisser place à de nouvelles recherches sur la langue. La déréférenciation de la culture, qui a commencé dans les mouvements artistiques et la poésie du 19^{ème} siècle, épouse le mouvement de la subjectivité. Ce qui compte, ce ne sont pas les institutions de culture, mais ce que le sujet fait de ces institutions qui sont des cadres vides et formels. « Le choix du sujet » opéré par la philosophie des Lumières finit par rendre inhabitable un monde sans sujet qui est celui de la duplication formelle et de la reproduction (traditionnelle, sociale, familiale, intellectuelle etc.). Il est impossible d'éliminer aujourd'hui le travail de résistance des individus face aux savoirs constitués en système, et ces systèmes sont nombreux. Cet élément de résistance est le plus essentiel de tous parce qu'il marque exactement le lieu de la subjectivité et appelle un devenir.

Dans ces conditions, l'imaginaire de la démocratie, son schème transcendantal si l'on veut, est en train de changer l'image de l'école. D'un côté, l'enseignement collectif est en train de perdre son sens : le désir ne peut peut-être plus soutenir de grands collectifs mais seulement de plus petits agencements échappant à la souveraineté des pouvoirs. De l'autre, l'école est appelée à cesser d'être une machine identitaire ou une machine binaire (l'identité est une machine de guerre), un « appareil » dont la fonction est de nous reconduire au même, avec un modèle unique qui s'impose à tous, et c'est à l'aventure de ce devenir que nous sommes appelés dans le présent. L'expérience est toujours ce qui sort du savoir, ce qui doit assurer une part de risque et une traversée. Il est urgent d'arrêter de croire que l'on sait où les expériences nous mènent. Le déferlement des pensées du pire vient de là, de la conscience au final qu'aucun savoir ne peut nous sauver et qu'il n'y a pas de chemin éclairé. Dé-finalisée d'une fin de l'histoire, l'histoire devient expérience sans appui dans le futur et dans le passé, le présent devient ce qui apparaît le plus difficile à penser dans sa nouveauté. Si nous

saisissons un peu mieux les enjeux de notre présent, nous avons la chance d'habiter une pensée pour comprendre et montrer quels sont les choix fondamentaux de notre temps.

Le devenir de l'école contemporaine

« Comment concilier l'avoir-lieu et le non-lieu du maître ? »

Jacques Derrida²

² Nous ne faisons pas référence exactement à la pensée de Jacques Derrida mais nous reconnaissons qu'il est l'écrivain le plus actuel sur les questions historiques de notre temps. La déconstruction comme horizon de justice pour toujours retardé, toujours à venir et pourtant déjà là, est le cadre de nos discussions éthiques et politiques. La déconstruction permet de sortir des conceptions déclinistes et nihilistes du monde contemporain.

Combien de temps un système de nature dix-neuviémiste – celui de l'école – pourra-t-il s'adresser aux sujets du 21^{ème} siècle élevés dans le giron de la société libérale ? La question est en train d'être posée à travers toutes les ambiguïtés du concept de libéralisme. Jusqu'où les réformes de l'école seront-elles homogènes aux réformes du monde libéral ?

Le libéralisme a plusieurs visages et peut recevoir plusieurs interprétations. Il est d'abord une doctrine de l'anti-autoritarisme face aux pouvoirs de l'Etat (mettant l'accent sur les droits naturels du sujet et donnant un statut juridique à la « liberté de conscience » ainsi qu'à l'autodétermination). Politiquement, il est porteur du principe du multipartisme de la démocratie (dans une théorie de l'équilibre des responsabilités, de la séparation des pouvoirs contre son monopole par un seul). Dans le champ *économique*, cette doctrine politique fonde incontestablement la « liberté d'entreprendre » et donne un cadre à la liberté individuelle de désirer, de créer, d'échanger, de faire circuler des produits, des œuvres, des biens tout autant que des idées. L'économie est devenue dans le secteur marchand le corrélat de la doctrine pulsionnelle du sujet. Dans le champ *éthique*, le libéralisme reconnaît le rôle de l'individualité dans la recherche du bonheur comme objectif politique, fonde le rapport du sujet à la somme des plaisirs dans le souci de son « autonomie ». L'absolutisation de cette position aboutit à l'utilitarisme fondé sur le mythe d'une société harmonisée par la « main invisible ». Individualisme et utilitarisme se conjuguent. Ils donnent lieu aux théories de la subjectivité contemporaine qui comprennent le lien social et le monde commun à partir de la somme des plaisirs articulés à la responsabilité de soi. Et puis, dans un glissement invisible, le libéralisme politique passe d'une théorie de la liberté à la théorie d'un capitalisme

débridé (« l'ultralibéralisme ») et lâche tout à coup les sociétés de démocratie pour constituer des sociétés de marchés dans une sorte de « théologie économique ». Tout à coup la question sociale devient un « parasite » de la sphère productive qui envahit la quasi-totalité des questions politiques. On assiste au découplage du clivage production/société, jouissance de l'intérêt privé et lien social. Ce découplage produit une autonomie du pouvoir économique, modifie la société en vue de ses besoins de productivité et engendre une succession de crises, la surproduction des profits individuels étant la clé du rendement général. Les libertés naturelles reconnues au commencement sont trahies et piétinées par l'institutionnalisation des marchés comme systèmes de dérégulation des collectifs. Tout à coup le directivisme et l'autoritarisme technocratique apparaissent (on avait cru le mirage du pouvoir éclipsé par l'auto-organisation des individus) et ne laissent plus aucune chance à la délibération politique démocratique et au pluralisme. On constitue de nouvelles élites qui veulent faire entrer de force la société entière sous la domination économique, la constitution d'un espace mondial où se déroule la guerre économique planétaire pour la puissance – chaque Etat se réforme en interne en vue d'affronter la guerre économique généralisée. Le libéralisme se nie lui-même lorsqu'il prétend devenir un système complet, étendu à toute la vie sociale. Il forme un système homogène à la violence autoritaire, ne reculant devant rien pour asseoir sa domination sur les individus, réprimant les démocraties accordées aux principes de l'humanité des droits et sacrifiant le principe de la séparation des pouvoirs à partir duquel il s'est déployé historiquement dans le champ politique.

C'est parce qu'un système est incomplet qu'il participe à la fabrication des réformes démocratiques, et le libéralisme politique est le système qui permet de théoriser la vie politique à partir de l'incomplétude des systèmes d'idées (religieux, idéologiques, etc.).

Nous devons au libéralisme la transformation des mœurs et des pratiques politiques de la démocratie, et ces réformes de fond obligent l'école à s'adapter aux changements historiques de la société en cours. Si nous prenons acte des progrès et des modifications historiques survenus dans la subjectivité contemporaine (progrès pour lesquels nous ne nous faisons que très peu d'illusions dans l'ensemble), nous voyons mal comment un système scolaire « traditionnel », tel qu'il est aujourd'hui pratiqué, pourrait continuer de se maintenir dans un état de stabilité. La question des limites des réformes libérales appliquées aux institutions dans leur ensemble se pose ici et pour nous cette question engage le devenir de l'école.

Les institutions deviennent incomplètes, s'autolimitent au profit d'une logique de l'expansion de la sphère privée des individus. La « libéralisation » signifie d'un côté la destitution des anciennes autorités et l'émergence de nouvelles libertés dans le champ du sujet. Elle ouvre l'espace de la pensée démocratique, et marque un abandon (toujours utopique) du concept du pouvoir ainsi que la mise en œuvre de la répartition des libertés dans le champ du droit. Mais dans la même logique, « libéralisation » signifie « privatisation » forcée de l'imaginaire et mise en miettes du monde commun, « marchandisation » du rapport au monde, mise en marché et transformation forcée du monde en système de consommation. Appliqué aux questions de l'éducation, le concept de marché signifie une forme de privatisation générale de la démocratie, c'est-à-dire une forme de réduction de l'imaginaire politique collectif à la théorie de l'intérêt privé, une annexion du pacte symbolique à la pure logique de la marchandise.

Nous n'avons pas beaucoup d'illusions à nous faire sur le monde commun ou le sens commun parce qu'ils n'existent pas. Le monde commun est la somme des malentendus, des fantasmes, des désirs et des solitudes du sujet. C'est ce qui le fait exister comme un référent pour chacun et nous commande

de chercher le consensus d'un « minimum de réalité » permettant à chacun de pouvoir vivre en société. Cet accord est introuvable et demande à la volonté sociale des efforts sans cesse répétés pour renouveler le pacte commun. La logique de privatisation du monde commun va dans le sens de la découverte du fantasme comme fondement de la consistance de la réalité, la réalité comme noyau vide du désir. Cette découverte est en même temps ressaisie dans une théorie de l'exploitation capitaliste pure. Appliquée aux concepts de l'éducation, la marchandisation forcée de l'imaginaire privé aboutit à la dissolution du pacte symbolique. On ne retiendra plus que l'intérêt privé dans la formation du sujet. Il se peut alors, que l'antériorité du monde et sa mise en commun deviennent de plus en plus arbitraires et accidentelles, et que la décision qu'il y ait un monde ne repose que sur la décision subjective.

Le libéralisme est donc le concept politique qui invite à la pratique de la pensée en commun par excellence et qui dans le même temps la confisque, le concept impossible qui donne et qui retire en même temps la démocratie. Et c'est en suivant la même logique que l'on passe d'un processus à son contraire. Le point de bascule est peut-être déjà atteint. Les réformes en cours de l'éducation, celles par exemple d'un lycée à la carte, en sont peut-être le signe avant-coureur. On peut mettre en parallèle la réduction des effectifs de l'éducation avec la réduction de la dette sociale symbolique par le capitalisme.

L'exploitation de la sphère privée dans la logique de la consommation résulte d'un processus de réification de l'homme comme volonté manipulable. C'est la même subjectivité qui est commandée sur les deux versants de la production et de la consommation : des sujets flexibles à qui on laisse croire qu'ils sont les acteurs de leur vie alors qu'on ne fait jamais que les commander en flattant leur passivité. On exploite les hommes avec une théorie de la fausse liberté ou une théorie des faux choix. Vos « choix » sont télécommandés par des processus de propagande, mais on vous laisse croire

que c'est vous qui décidez de ce que l'on a déjà d'avance résolu pour vous etc.

Pourtant, l'esprit du « libéralisme » est tout autre que l'esprit du capitalisme, précisément parce qu'on ne se réfère pas impunément au concept de liberté sans payer une dette à une idée plus intelligente qui chemine dans l'histoire au-delà de nous. Le libéralisme est plus qu'un concept politique.

Jusqu'où une société de démocratie peut-elle être conciliable avec une école autoritaire ? Jusqu'où peut-on aller dans l'esprit de liberté injecté dans l'éducation ? La question qui se pose ici est clairement la subversion de l'esprit capitaliste dans l'école.

Les réformes historiques internes de la société rejaillissent sur ses sujets et transforment leur perception du monde : l'extension et l'intensification de la démocratie comme réforme du fait social nous en donnent la preuve. L'école fait les « frais » de ce processus, non pas en raison de sa « qualité » ou de son « inadaptation » à la société de marché, mais en raison des nouveaux rapports dans la civilisation. Il n'y a là nul « affaissement » de l'école, nul « déclin », nulle fin mais ajustement et perspective. Ce travail de l'histoire résiste à la pure assimilation de l'esprit de l'école à la logique de l'extension du capitalisme.

Feuilles de route de la déconstruction

Quatre déconstructions au moins sont à l'œuvre dans l'histoire de l'école contemporaine et configurent la complexité de la situation actuelle. Par déconstruction, nous entendons un travail de « ré-ajustement », de « ré-articulation », de « re-distribution », de « ré-appropriation » etc. des symboles du pouvoir affectés à des places ou des fonctions nouvelles.

1/ Une nouvelle configuration sociale est née dans l'histoire de la société démocratique, fondée sur la déconstruction du patriarcat. Cette recomposition libère de

manière inédite de la place pour la question de l'égalité dans la famille. Elle relègue la question du père à la question de la tradition, modifie de manière inédite le champ des institutions politiques et l'histoire des rapports de droit, atteint la question de la transmission en rendant probablement obsolètes les anciennes conceptions de l'autorité et de l'obéissance. Elle donne lieu à de nouvelles aspirations à la liberté et libère elle-même de nouveaux sujets pour lesquels la soumission aux institutions devient de plus en plus compliquée au nom des nouvelles aspirations à l'individualité. Dans l'école contemporaine, la reconnaissance de l'individu doit s'ajouter au discours traditionnel de l'universel abstrait qui est le discours de la transmission par excellence. Cet impératif de reconnaissance du sujet vient changer la donne. Tant qu'on demandait à l'école de se tenir au niveau de l'universel, elle savait y faire à peu près, elle reproduisait le discours de l'université au nom du progrès de la connaissance. Elle doit aujourd'hui tenir compte de l'histoire de l'individualité, de son émancipation fondamentale dans le droit et de sa singularité concrète, singularité pour laquelle l'universel reste problématique. Ironie de l'histoire, la « massification » démocratique a multiplié de façon inattendue la singularité et la différence contre l'uniformité, et c'est cela le vrai bouleversement de la massification : celui qui oblige à repenser les rapports entre le sujet et les institutions qui prétendent l'administrer. La massification a produit sa propre inversion de tendance : le quantitatif nous oblige à concevoir le sujet comme l'élément réel et indestructible de tout système possible.

2/ Cette nouvelle configuration sociale apparaît dans un champ plus vaste : celui de la déconstruction technique des nouveaux savoirs. Il y a, à notre avis, homogénéité des deux phénomènes. Culturellement, le discours de la science fait la promotion du progrès technique là où le libéralisme fait émerger la société de consommation comme société d'abondance des biens. Le libéralisme économique, cette

théodicée de notre temps, est le système qui prétend dépasser les anciennes barrières de classe par le mirage utilitariste de l'objet mis à la portée de tous. Cet hédonisme collectif, pour aussi illusoire qu'il soit, est la source de joie la plus positive du matérialisme de notre temps. L'économie marchande représente la machine pulsionnelle des sociétés modernes. Cette machine pulsionnelle est actionnée par un dispositif symbolique que l'on oublie bien souvent et qui est le produit d'une structure de pensée ou d'une constellation de discours. La conjonction du progrès scientifique et de l'accumulation de la richesse accélère la vitesse d'obsolescence des outils, renouvelant sans cesse les structures de production, les savoirs et les objets techniques toujours dépassés par l'apport des nouvelles inventions (l'homme lui-même devenant de plus en plus un outil obsolète des rapports de production). Ce bouillonnement d'inventions est l'un des traits dominants du monde de la technique. L'adaptation technique croissante oblige la culture dans son ensemble à se reconstruire dans un processus de remaniement constant³. La nouveauté introduit un retard de structure permanent dans une recherche sans fin de conformité et de mise à niveau des « systèmes d'exploitation » de l'outil. Cela relègue de plus en plus la mémoire, les savoirs non directement productifs à une place secondaire. Pendant ce temps, le capitalisme norme la culture petit à petit en ne reconnaissant que ce qui rapporte comme la règle du rapport général au monde, éliminant structurellement ce qui ne s'inscrit pas dans la perspective de l'adaptation économique et technique à travers d'autres universels possibles. Le discours capitaliste est le discours dominant de notre temps en terme de pouvoir, et la question de la résistance à ce pouvoir se pose partout où le concept de culture signifiait un dépassement des rapports économiques purs. Par exemple : l'humain, la politique, l'art, la gratuité, la parole sont sous la menace d'une disparition possible

³ Slavoj Žižek, dans La Parallaxe, Fayard 2008, affirme que c'est donc le capitalisme qui incarne la révolution permanente.

imminente. Cela ne signifie pas qu'ils vont disparaître, mais cela signifie qu'ils doivent penser leur condition d'existence et de survivance à l'intrusion de l'économie dans toutes les sphères d'interprétation du rapport au monde et au temps.

3/ L'accélération du morcellement du lien social est la conséquence de la réinterprétation technique de la culture : la réforme continue des systèmes de production fragilise et précarise les conditions de la vie de chacun, en créant des rapports de domination et d'exclusion fondés sur l'exploitation du travail des rapports humains. Le lien social se fragmente, se rompt même s'il se recompose autrement, ce n'est jamais à la vitesse du progrès technique. Il fait peser sur la position de l'être humain un poids d'incertitude beaucoup plus fort sur son devenir. Il exclut dans la précarité et la misère des foules d'hommes que le travail ne suffit plus à maintenir au niveau de la vie sociale. Les classes sociales n'ont pas disparu sous l'effet de l'individualisme mais elles se sont reconstruites sur de nouvelles appartenances. Plus aucun discours politique ne représente le devenir et la perspective des classes défavorisées comme dans les anciens messianismes religieux et certains messianismes politiques. L'école recueille cette situation d'abandon ; elle fait face à la violence de la fragmentation, de l'exclusion économique et doit d'abord souvent appréhender la question de l'échec social avant de pouvoir aborder les questions d'école proprement dites. La question sociale, qui est le versant politique de la question de l'humanisme, n'apparaît qu'à la lumière de la provocation économique elle-même. L'économie est un concept multiple. En tant que science, elle n'est pas seulement un outil de description des échanges humains parce qu'il y aurait alors des économies de la parole, de la gratuité, du don, de l'improductif, de l'anéconomique et plus généralement une économie humaine, l'homme étant fondamentalement ce qui ne sert à rien, sans finalité, ce qui est là pour rien, embarrassé par lui-même au-delà de toute ressource possible etc. Le concept d'économie est lié à une assimilation forcée de tout

existant quel qu'il soit à la marchandise et à la production, l'homme y compris, indifféremment réservé au rang de matière première exploitable. Ce concept prétend modifier le réel en même temps qu'il l'étudie ; il est à la fois juge et partie du réel. L'économie est ce qui défie sans arrêt les structures du lien de travail dans l'antihumanisme de la technique. La question qui est posée de façon générale à tous les concepts de la tradition philosophique aujourd'hui est alors la suivante : qu'est-ce que la liberté dans une société antihumaniste où triomphe l'aliénation collective à l'économie pure ? C'est l'une des questions les plus urgentes du temps contemporain.

4/ Ces déconstructions sont externes à l'école : la fragmentation sociale issue de la société marchande, la montée en puissance de « l'individualisme » et peut-être alors « l'excès » de la différence sur l'universel, le consumérisme et l'insertion du sujet dans le monde social par la jouissance, l'irruption et l'extension du discours social de la science et du progrès, la déconstruction du pouvoir paternel dans la famille et l'avènement de nouveaux liens d'amour (un nouvel amour pour le père, la reconnaissance de l'amour homosexué, l'amour politique des femmes etc.) ne peuvent être isolés de mutations qui se produisent simultanément dans l'école.

La déconstruction démocratique de l'école homogène au phénomène de l'extension interne de la démocratie suit son cours. Elle touche à l'image du « maître » qu'elle va écorner et interroger – le pouvoir traditionnel des maîtres est dénaturalisé. Cette déconstruction commence d'abord par la massification du droit à l'éducation pour tous ; elle se redéfinit à la fois autour de nouvelles missions sociales et autour de la différenciation pédagogique de chaque sujet comme garant de la protection de sa singularité. Progrès dans l'universalisation du droit à l'éducation, progrès dans la reconnaissance de l'individualité, progrès dans la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit, ces axes sont ceux de la civilisation qui accompagne la poussée des

sciences et l'effort constant de notre démocratie dans son appropriation de la vie éthique et pratique. Le devenir de l'école est homogène aux réformes internes de la démocratie, ce que nous appelons : l'axiomatisation de la démocratie. On assiste donc à une déconstruction de l'enseignant lui-même. Il est excentré du processus de la transmission, devient périphérique et contingent mais polyvalent ; il multiplie ses savoirs et démultiplie ses fonctions par-delà le rôle traditionnel de l'école qui disparaît.

Notons un point tout à fait essentiel : dans une société laïque, porteuse d'un idéal de démocratie sociale et libérale, l'importance de l'école devient cruciale, beaucoup plus grande que par le passé où les institutions d'éducation se concentraient presque uniquement autour de la famille à partir de la religion essentiellement. La fin des enfermements et des disciplines en décide autrement. L'école n'avait qu'un rôle d'instruction pour une petite partie de la société. La religion prenait en charge la question de l'éducation des pulsions. L'importance des structures autoritaires comme la famille et l'église organisait le destin exclusif d'un sujet. La disparition des structures autoritaires et l'émancipation du sujet hors des institutions confessionnelles, sociales et idéologiques rigides nécessitent un temps de formation plus essentiel, centré sur la liberté de pensée du sujet, la culture des savoirs (et de leurs limites) pour la majeure partie de la société, ce qui fait advenir aujourd'hui l'école comme le fait politique fondamental, son événement décisif par-delà les cercles d'attraction des familles, des communautés et de l'appareil d'Etat lui-même.

La déconstruction de l'image du père ne signifie nullement la fin des noms du père et l'abolition des voies de la transmission. Bien au contraire, la fin de la famille paternelle et le développement des sociétés démocratiques suscitent l'avènement d'un nouveau rapport au savoir, au

langage, à la sexualité et à l'inventivité poétique comme le noyau d'une société qui s'invente pour l'avenir.

L'école aujourd'hui est issue de la fin du paternalisme, de la société disciplinaire et autoritaire du 19^{ème} siècle, de la fin de la tradition liquidée aux abords du 20^{ème} siècle par la laïcisation du pouvoir. Elle met en oeuvre l'avènement d'une société de libertés individuelles issue des Lumières et du discours de la science. Le savoir sexuel a radicalement bouleversé la situation du sujet contemporain et relégué la question de l'éducation autoritaire des pulsions à une époque plus ancienne. L'obéissance inconditionnelle à la tradition (peut-on ne pas s'en féliciter ?) est précisément ce que combat l'école des Lumières, elle-même à un point qui certainement lui échappe aujourd'hui. Rattrapée par la poussée interne de la civilisation, elle doit tenir compte du progrès de l'émancipation.

La démocratie et la technique

Plus nous avançons dans notre travail, plus nous découvrons l'ampleur du malentendu entre les classes sociales les plus rebelles à la culture et l'école. Comment en serait-il autrement alors qu'il en a toujours été ainsi ? La fin proclamée (et toujours absente) des idéologies n'a-t-elle pas cependant projeté notre vie dans un monde devenu brutalement « hors-sens », où l'effacement du « monde commun » est programmée ? Ou bien cet effacement n'est-il pas programmé par le développement d'une nouvelle phase du capitalisme, ce que l'on appelle aujourd'hui le « capitalisme pulsionnel » ? La tolérance de la culture dans l'école nous semble de plus en plus incroyable et le renforcement, ces dernières années des pratiques d'un capitalisme débridé, ne fera rien pour arranger les choses. L'hostilité à l'égard de la culture désintéressée, du savoir des humanités, de la liberté de penser, risque de prendre de l'ampleur avec la répétition des crises – et pourtant l'existence de l'école est liée par structure à ces « savoirs » non

immédiatement opératoires, nécessitée par la formation de la pensée et la découverte de soi ; la pensée étant fondamentalement un « savoir » où se jouent la formation du sujet, le questionnement et le dépassement de la question du maître. La formation professionnelle pure ne nécessite pas l'existence de l'école ; l'apprentissage des métiers se fait par l'intermédiaire du maître et pourrait se suffire à lui-même. Il a bien sûr toute son importance. Dans cette structure duelle maître-apprenti, il n'y a pas nécessairement de place pour une culture des savoirs où l'on interroge la question de l'universel. Si le rôle de l'école est de nous apprendre à penser et répondre par exemple à la question « qu'est-ce que l'universel ? », il n'y a en même temps pas de règles pour penser, sinon la nécessité de sortir de la répétition (dépasse le savoir constitué) pour inventer quelque chose de soi, imprévisible et libre d'avance. Le rôle de l'école, aussi contradictoire que cela puisse paraître, est d'échapper à la question du maître, et d'une certaine façon son destin est d'être mise à mort par ce dont elle a instauré la possibilité : la mort symbolique du père (de la tradition) joue un rôle dans le conflit des générations et son opération est décisive pour le devenir de la culture.

La domination économique de la culture par le seul modèle de la marchandise fournissant notre concept de « croissance » et de « travail » produit des dégâts qui ne sont pas nouveaux mais qui prennent des tournures systématiques. La dévalorisation capitaliste du travail ne date pas d'hier non plus. Le travail de culture quant à lui semble vidé socialement de son sens. Le danger est grand de voir la technique frapper la « tradition des Lumières » de nullité aboutissant à la *crise de l'éducation*. Cette hypothèse existe, nous semble-t-il, chez Hannah Arendt⁴. La *crise de la culture* a largement influencé notre réflexion précédente. Nous préférons cependant parler

⁴ Hannah Arendt, La crise de la culture, traduction Patrick Lévy, Éditions Gallimard, 1972.

de « déconstruction » aujourd'hui plus que de « crise » ou de « nihilisme », d'« affaissement » ou d'« effondrement », concepts qui laissent la place à des appréciations de type pessimiste qui nous paraissent infondées. Il n'y a pas de déclin ou de décadence ; il y a au contraire surdétermination des valeurs de l'éducation dans la civilisation, ce qui rend le temps de la transmission plus aléatoire et plus long qu'autrefois peut-être mais ouvre de nouvelles perspectives et débouche sur de nouveaux idéaux. L'individualisme contemporain n'est-il pas le résultat d'un certain nombre de modèles de formation propres aux thèses éducatives les plus abouties des Lumières ? La « tradition des Lumières » est un oxymore : les Lumières n'enseignent pas la tradition mais le saut vers la pensée par-delà le savoir. « Penser » ne s'enseigne pas et devient l'universel impossible à transmettre dans le langage. Aucune « sagesse » n'est formalisable dans les mots d'une langue et d'une tradition, ce qui fait que toute tradition (religieuse, philosophique, scientifique etc.) est un infini pour la pensée, une pensée-pour-l'infini.

La technique n'a pas réponse à tout.

Il semble que la démocratie soit un système politique plus complexe et plus vivant qu'on ne le croit, qui laisse au savoir une autonomie décisive, le plaçant en position systématique de contre-pouvoir. Il ne s'agit pas ici d'une simple vue idéaliste supplémentaire dont nous serions capables d'inventer on ne sait quel refuge face aux théories de la démocratie formelle, quoique le formel selon Hegel finisse par devenir effectif. Le savoir ne doit son existence – et pour tout dire sa survie – qu'aux impasses du pouvoir : impasses narcissiques, impasses répressives, impasses de la rationalité instrumentale, impasse de la maîtrise du réel, impasses du refoulement, impasses du savoir lui-même etc.

La technique, si tant est qu'elle dispose d'une volonté de pouvoir sur tous les domaines du réel (par la promotion entre autres d'une interprétation efficace du savoir scientifique) ne peut venir à bout du sujet qu'elle prétend déterminer. Elle ne

peut dissoudre le réel sous l'effet du rationnel comme le croyait Hegel. Elle produit nécessairement un « contre-savoir » capable de signaler radicalement les impasses du savoir dans la civilisation.⁵ Il y a de l'insoluble. Cet insoluble empêche le cercle de la raison instrumentale de se refermer complètement sur lui-même. Cet insoluble, c'est ce qui nous sauve d'une emprise de la calculabilité totale et nous met en demeure d'interroger l'énigme de notre condition.

Le temps libre la culture la démocratie

La technique bouscule, c'est un fait, les anciens opérateurs de transcendance de l'école : la tradition des humanités, la mémoire historique, le livre, de manière générale la question du sens qu'elle remplace par celle du savoir à but utilitaire, donnant un tour de clé supplémentaire à la question de l'utile et la remplaçant par celle de la rentabilité. Elle crée, de ce fait, un appel d'air vis-à-vis de ce qu'elle rejette et rend possible justement ce qu'elle entend réduire à rien. Elle invente des outils de calcul et d'analyse des données, des outils de programmation et d'ordonnancement du réel. En se mettant à la portée de tous, elle crée de nouveaux modes de pensées opératoires et les met au service de la démocratie. Elle élabore incontestablement la structure opératoire formelle de notre système politique, sa construction mathématique.

Elle ne peut à elle seule cependant, en tant que soubassement, construire toute la pensée démocratique. Elle doit pouvoir se laisser « compléter » par d'autres sources de connaissances non immédiatement opératoires lui donnant un contenu politique, un champ d'action et d'histoire, une éthique – du côté de l'art, de la littérature, du langage etc. – qui n'ont de sens fondamentalement que parce qu'il y a incomplétude du pouvoir de la technique sur notre façon de vivre, de penser, d'aimer, de parler, d'être libres.

⁵ C'est ainsi par exemple que la psychanalyse est advenue dans le champ du savoir à partir de l'impasse philosophique du concept de la volonté dans l'idéalisme allemand.

C'est alors que la démocratie a besoin d'un temps de formation particulièrement long qui entre en opposition avec le temps de l'urgence des outils. Une autre urgence se profile, celle d'un temps lointain, indéfiniment différé vers l'avenir, celle de la culture, du lieu du langage. La culture est le lieu du monde symbolique en tant que lieu commun, monde informel de l'action et de la pensée, lieu de la création du sujet réinventé sans cesse, où chacun est amené à trouver des moyens inédits pour se déployer dans une existence propre.

Cette autre urgence est le temps de l'école.

L'école met en œuvre un lieu pour l'invention du sujet.

Ce temps est propre à chacun ; il appelle d'avance de très importantes transformations institutionnelles qui mettront probablement l'accent sur l'inventivité du sujet et pas seulement sur le contenu universel de la culture.

Limite et déploiement de la démocratie dans l'école

Penser la démocratie dans l'école est un projet bien utopique dans la mesure où le discours du maître et la vérité n'ont rien de démocratique en soi. La vérité liée à la question de l'universel n'est pas l'opinion générale et l'individu n'en décide pas comme il l'entend.

Mais c'est ici parler de l'école contemporaine, celle qui fait de la démocratie sa perspective à travers l'égalité et la liberté et l'invente déjà dans son présent, celle qui reçoit d'ores et déjà les traits fondamentaux de sa pensée politique.

Nous affirmons qu'il existe un trait particulier de la culture démocratique qui captive aujourd'hui notre attention : une certaine forme *de transgression créatrice collective* qui serait au cœur de son désir de liberté politique et qui constitue proprement son désir de vivre. Cette transgression créatrice est le noyau de notre vie politique. Elle crée un espace de droit pour la subversion créatrice du sujet.

Penser la démocratie possible et impossible, c'est probablement l'enjeu de notre temps dans un monde historiquement orienté par l'abandon des grandes politiques

de l'idéal, la fin du marxisme par exemple. Cette nouvelle condition du politique n'enlève rien à la nécessité de concevoir de nouveau du possible. Réfléchir à la culture, c'est protéger le cœur à venir de la démocratie.

Nous assistons aujourd'hui à la désacralisation de l'école liée au progrès de la rationalité critique. Il se peut que ce soit la fin de l'autorité de droit, la fin de la mystique élitiste traditionnelle, la fin de la mystique des qualités (le génie, la vocation, le don etc.).

Cela expliquerait beaucoup de choses, et par exemple la montée en force du scientisme qui vient à la place des utopies humanistes, la destruction du qualitatif par le quantitatif, le doute de ce qui ne devrait son existence qu'à lui-même en dehors de toute justification du productivisme et de la rentabilité, de ce qui est hors mesure, hors norme, hors processus comptable. La vérité déterminée par les sciences et la productivité deviennent notre seul vecteur social. Les sciences désubstantialisent l'ontologie des qualités et le réalisme naïf du sens commun. Le mythe scientiste dément l'existence d'une tendance au désenchantement du monde dans le rationalisme contemporain. La fin des grands récits tourne court et l'idéologie du capitalisme débridé vient combler le vide laissé vacant par la « fin des idéologies ».

Mais c'est alors que nous voyons se mettre en place de nouvelles « missions » politiques au sein de l'école et l'avènement d'une nouvelle sensibilité démocratique.

La montée en puissance des sciences humaines comme sciences et consciences critiques de nos pratiques amène la question sociale au centre de l'école. La sociologie met l'école devant sa part d'ombre ; le savoir social incarne sa conscience tragique, son refoulé. Elle ne peut plus exclure une partie de son public sans rendre des comptes à la démocratie politique. Le devenir des réformes va dans le sens de l'inclusion des publics ordinairement exclus des institutions d'Etat.

Le principe d'éducabilité universelle, lié à la question de la dignité de la personne humaine⁶ et mis en avant aujourd'hui par la pédagogie contemporaine, marque un tournant fondamental dans notre histoire. Une école pour tous implique la fin du modèle unique et exclusif de l'élitisme, la reconnaissance d'une multiplicité de modèles d'excellence qui ne passent pas par la domination universitaire du livre dans la culture, et bien plus fondamentalement encore la fin d'un enseignement « unique » et exclusif pour tous.

Mettre le lien de culture à l'abri de la violence économique

Il est par ailleurs, impossible à l'école d'aujourd'hui de mettre entre parenthèses les conditions du lien social. Elle en épouse toutes les fragmentations et toutes les secousses. Elle assiste, dans un *constat d'impuissance partagée*, au remaniement de l'homme par le capitalisme (ou les discours qui prétendent le rénover fondamentalement, l'humaniser, le réenchâter et le naturaliser). L'impuissance des idéologies à changer l'homme n'est pas encore une vérité de notre temps. Le capitalisme instaure les lois mondiales du pouvoir et du savoir. Plus que jamais la misère économique, sociale et culturelle décide de la place des sujets dans l'école avec une violence accrue. Le lien humain est violemment fragilisé par les réformes de production au nom de l'illusion collective de l'enrichissement. L'écart des richesses se creuse pendant que la consommation devient le mythe collectif dominant, effaçant les clivages droite et gauche, réduisant la question politique à la gestion comptable de la ressource, l'homme faisant partie du stock des matières premières au titre de la gestion des « ressources humaines ».

⁶ Hommage et référence à Philippe Meirieu qui développe dans La machine-école (en collaboration avec Stéphanie Lebars, Éditions Gallimard, 2001) les effets de ce concept dans l'histoire de la démocratisation de l'enseignement et du système de la démocratie.

On voit donc triompher au sein de l'école aujourd'hui les idéaux de la société de marché contre l'idéal de la vie en commun et celui de la découverte de la singularité individuelle. Le lien social devient *le capital en danger* d'une civilisation universalisant les rapports de violence dans la production et la consommation. Ce qui se cache sous le joli nom de libéralisme est peut-être alors un faux système de libertés qui n'a jamais rien fait d'autre que de naturaliser les hiérarchies de pouvoir du côté de la violence économique et donne tant de fil à retordre à la démocratie à venir. La question est de savoir si la démocratie n'est qu'un faire-valoir du déploiement du capitalisme ou si la culture démocratique peut réellement en changer l'esprit, y résister ou relativiser sa toute-puissance sur nos existences.

L'école ne peut pas ne pas prendre position face à cette fragilité endémique du lien humain. Peut-on prendre le risque de laisser se creuser des zones de ruptures économiques et symboliques, d'écarter du travail de culture ceux qui sont le plus en danger dans le lien politique : les jeunes issus d'un passé d'immigration et de colonisation, les enfants de parents étrangers, les jeunes issus de familles économiquement écrasées, les enfants et les adolescents en mal de rupture sociale ou familiale ainsi que tous ceux qui sortent de l'école sans diplôme ou sans qualification ?

La transformation de l'économie politique en « économie » souveraine dépolitisée et déconnectée de la question humaine, par le seul fait qu'elle se présente comme une science autonome, doit nous amener à prendre position vis-à-vis d'une pensée politique qui naturalise la puissance des forts en fragilisant les plus faibles dans une impuissance radicale. Ce n'est pas l'économie libérale qui pose problème : c'est la systématisation idéologique du marché comme arme de dérégulation des collectifs réduisant le champ de la liberté à la marchandise et anéantissant les autres formes de liberté humaine. Un système politique peut-il prendre le risque de

détruire le potentiel symbolique de l'homme pour l'aliéner à la seule question de la richesse économique ?

La réaction de défense de la civilisation est de mettre la gratuité du lien de culture à l'abri de la violence économique. Si nous ne protégeons pas la gratuité du lien de culture qui fera progresser l'universel et la question humaine, la fragmentation de la société produira des trous de plus en plus béants dans le tissu politique (ce qui est déjà en cours) et les événements des banlieues de 2005 ne seront qu'un feu de paille à côté des ravages que produiront l'exclusion, voire la forclusion⁷ de groupes sociaux entiers des institutions politiques. La dévastation économique expose l'école à sa propre difficulté d'agir face au Réel social où la condition symbolique est alors parfois inopérante.

Quand le discours du maître est celui du capitalisme pur, l'école n'a quasiment aucune chance d'opérer (précisément parce que son rôle est de laisser vacante cette place et de la démythifier). Quand le maître est déjà en place (Capitalisme ou Religion), il n'y a aucune place pour le relativisme et le perspectivisme de la position du pouvoir qui permettraient de sortir de la violence.

La désacralisation de la vérité unique est une voie de sortie de la violence ; elle n'est nullement l'effondrement des repères mais plus fondamentalement la relativisation de l'absolu par la rationalité dialectique. La désacralisation est le processus interne de la réforme des institutions démocratiques capable de permettre des réformes plus fondamentales encore, celles du renoncement à l'Un comme condition de la pensée, de la perte d'un modèle unique et exclusif d'éducation dans le champ national et de l'ouverture à une multiplicité de modèles possibles coexistant sous l'ensemble « école ».

⁷ D'où l'alternative de l'école à la guerre civile chez Philippe Meirieu, l'urgence de faire émerger un lieu d'existence à l'abri de la haine fondé sur la solidarité et la fraternité comme un lieu de savoir, rendant possible le développement et la maturation de chacun, contre la guerre économique généralisée dans la civilisation.

C'est pour l'école l'époque du retour à soi, de la relativisation de tout *système éducatif* (de tout « système » en général) et de toute prétention à éduquer, loin des certitudes idéologiques premières qui arrivent à soutenir des réponses toute faites issues de la tradition ou issues des seuls idéaux de l'action.

C'est une chance à saisir. Il s'agit de comprendre que son discours n'est pas totalement extensible au capitalisme, que son rôle est de déjouer les places et de rendre possible de nouveau de la liberté dans le devenir humain – et non exclusivement d'atteler l'homme au seul destin de la production. Il ne s'agit pas de nier la société de marché qui constitue le cœur de notre liberté contemporaine, mais de faire en sorte que le déterminisme économique ne soit pas le seul élément déterminant de l'histoire individuelle.

Le lien social concerne le cœur de la démocratie à tous les niveaux de l'institution de l'Etat. Il est fondamental qu'il soit pensé comme la condition politique de notre égalité, du fait de la mixité des différents groupes sociaux, au nom de l'amitié politique de tous ceux qui partagent une communauté d'idéaux suffisants pour vivre ensemble. L'amitié est le présupposé de tout discours éthique possible.

Les nouveaux territoires juridiques

La base d'une démocratie n'est pas seulement l'égalité des droits pour fonder la liberté, mais une égalité de culture pour fonder une liberté de culture ainsi qu'une culture de la liberté.

La culture devient ce par quoi l'improvisation de nouveaux liens humains, indépendamment de la violence économique et de la hiérarchie sociale, devient possible : l'art, l'inspiration, l'amour, le savoir, la différence sexuelle, l'altérité de l'autre, l'humour sont des systèmes de résistances et de préservations contre la domination des pouvoirs qui fixe l'existence à des buts impersonnels (celui par exemple de la consommation élevée à la seule puissance du bonheur pour

tous). La « culture » est un champ ouvert de possibilités au-delà des sources du savoir.

L'avènement de la société démocratique émancipe le sujet du côté du droit par la culture. L'homme, la femme, l'adolescent, l'enfant incarnent de nouveaux territoires juridiques. Ces nouveaux territoires du droit se mettent au service du projet d'affranchissement de l'individu, par ailleurs si violemment réprimé comme la source des malheurs de la société contemporaine, ce que nous ne croyons pas.

Le projet des Lumières commande au sujet contemporain de se constituer comme sujet du savoir, au nom de son désir de liberté, en vue de prendre en main sa vie indépendamment de son groupe social de tutelle – fut-il religieux, politique, familial. Ce projet fait la promotion historique de droits nouveaux parce qu'il reconnaît des libertés nouvelles. Il reconnaît la négativité du sujet comme le support existentiel de sa liberté et par exemple le droit de se construire dans l'opposition et dans la désobéissance aux institutions, le droit et peut-être même le devoir – un « devoir » encore inédit chez Kant et pourtant authentifié par lui.

Le droit de s'affirmer en disant non aux institutions de tutelle en tant que moment de l'avènement du sujet est au cœur de la poussée historique des nouvelles libertés.

La rectification des libertés s'appuie sur le projet critique du 18^{ème} siècle dont les effets sont encore à venir.

L'émancipation des femmes, des enfants et des adolescents⁸ répond à la trajectoire historique de ce mouvement de civilisation. Cette poussée démocratique sans précédent accomplit le passage de la société autoritaire à la société libérale, entraînant des changements irréversibles dans la construction de la famille et de tout autre système institutionnel.

⁸ Philippe Lacadée, L'éveil et l'exil, Éditions Cécile Défaut, collection Psyché, 2007. A travers Philippe Lacadée, il faut rendre hommage à l'action du CIEN, Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant créé en 1996 à Buenos-Aires par le Champ freudien.

La famille se réforme elle-même progressivement dans l'espace de la démocratie des droits ; elle n'est pas à proprement parler une fondation naturelle privée ; elle est elle-même un lieu politique nouveau.

La société devient la réunion de multiples pôles d'organisation qui tendent vers l'auto-organisation et qui ne sont plus sous le contrôle d'un pouvoir unique (celui qui était affecté au rôle traditionnel du père par exemple). Ce processus émancipe le désir des femmes dans l'histoire : l'amour des femmes porté à la dimension de l'égalité politique avec les hommes est peut-être l'invention la plus importante de notre temps. Ce processus donne, d'autre part, une existence à part entière à l'enfant, authentifie la révolte adolescente et destitue le système paternaliste qui codifiait les rapports de soumission à la règle dans un monde rigide et fermé. Ce mouvement historique, révélé entre autres en France par Mai 68 et qui aurait eu lieu quoi qu'il arrive en tant qu'« événement », rencontre l'école et lui commande de bousculer la ritualisation des relations maître/élève, école et famille, école et société, école et tradition.

Une école qui veut enseigner la liberté prendra le risque d'une part de désordre, elle se mettra au service d'un désir de subversion fondamentale : celui du « savoir ». L'enseignant n'y apparaîtra plus comme le détenteur autoritaire d'un ordre strict, mais comme le passeur d'un monde ouvert où les places peuvent circuler.

La fin de la subversion sociale ?

Il y eut cette part de chance après 68 où le savoir critique fut à même de bousculer l'ordre social. Il se peut que nous soyons parvenus aujourd'hui au point le plus éloigné de cette tendance. Nous comprenons mal alors les malentendus engendrés par mai 68⁹. Il se peut que la pensée sociale

⁹ Mai 68, au-delà de son contenu politique (aujourd'hui disparu), représente la plus grande insurrection de l'art contre les institutions et certainement la plus réussie. Il est impossible de penser 68 sans la révolte

aujourd'hui abandonne toute philosophie de l'émancipation universelle, qu'elle se confie de plus en plus aux nouvelles idéologies de la gestion autoritaire et du management, qu'elle convoque uniquement ou presque son action dans le champ du contrôle et de la surveillance des masses humaines, qu'elle dérive vers de nouveaux réflexes identitaires populistes.

Dans ce contexte, l'école se fige dans un monde déterministe. La seule doctrine que nous enseigne notre époque est celle de la rigidité et de l'inflexibilité des « marchés » passés à l'état d'institution politique. Aucun avenir n'est possible du côté de la rigidité institutionnelle (l'a-t-il été seulement un jour ?). Le marché ne peut devenir à lui seul l'institution centrale du politique sans compromettre pour longtemps les libertés collectives et individuelles.

Il reste que les véritables changements historiques se font en dehors du bruit des événements et que les « révolutions » décisives prennent leur source en amont dans l'agir de la pensée. L'arrivée des sciences sociales et des sciences politiques dans le champ de la conscience éthique de notre temps croise à l'école l'avènement des sciences de l'éducation, décentrant l'enseignement du point de vue de l'enseignant et construisant une révolution copernicienne¹⁰ à partir de l'enfant ou de l'adolescent en situation d'apprentissage. Cette révolution copernicienne s'inscrit elle-même dans le cadre d'une épistémologie et d'une éthique contemporaines du sujet – elles n'ont lieu elles-mêmes que dans le cadre politique a priori de la pensée démocratique. L'école ne peut pas en faire l'économie. Elle est porteuse de tous les changements qui vont venir à notre rencontre.

Nous croyons pouvoir tirer de toutes ces remarques la conclusion que la démocratie à l'école n'est pas un simple

situationniste et peut-être sans la révolution surréaliste. Jamais une pensée de la liberté n'est à ce point descendue dans la rue, changeant la vie publique et esthétique sur une large échelle de notre temps.

¹⁰ Philippe Meirieu, Frankenstein pédagogue, Esf Éditeur, 2007.

projet et qu'elle n'est pas en marge du système qui la constitue.

Un autre élément concerne la structure de la démocratie et la conditionne fondamentalement, c'est la question de la multiplicité. Non la multiplicité seule pour être exacte, mais la multiplicité accompagnée de l'hétérogénéité.

C'est l'existence de savoirs incompatibles entre eux mais capables de circuler dans la parole qui peut seule garantir la qualité de vie éthique nécessaire aux individus libres d'une démocratie. Par-delà la vie politique elle-même, c'est la vie créatrice qui en dépend. C'est la diffusion de l'esprit critique dans la société qui va conditionner l'autonomie du jugement des sujets-citoyens, la résistance aux systèmes d'idées imposés, participer à l'invention d'une plus-value de liberté pour tous en général et pour chacun en particulier. L'esprit critique n'a jamais renoncé aux enjeux de l'action collective.

L'école en est la fondation. Elle construit la co-existence et la libre circulation des savoirs dans la vie concrète.

Par « savoir » nous n'entendons nullement nous situer au seul niveau de la théorie avec une domination intellectuelle à la clé sur l'intelligence pratique. Le savoir est un ensemble de pratiques et de positions devant le monde. Il y a un savoir chez celui ou celle qui pense directement en action avec ses mains, chez l'ouvrier, chez l'artisan, chez l'artiste par exemple. Il y a un savoir du corps chez celui ou celle qui utilise son corps directement dans l'action, l'expose sur une scène, le met en œuvre dans un sport, de façon réfléchie ou spontanée. Ce savoir, qu'il soit ou non médiatisé par des concepts, est relatif à un ensemble d'attitudes et revient toujours à agir d'une « certaine façon » c'est-à-dire selon une « façon d'être » qui est toujours « intelligente ». La supériorité du savoir intellectuel est un mythe lié à l'organisation et aux préjugés de la division du travail. Le savoir intellectuel n'est qu'un des modes possibles du savoir comme organisation de l'activité humaine et comme intelligence.

L'instruction, la formation aux métiers et la socialisation ne sont donc pas les seuls horizons de l'école aujourd'hui : la pensée critique et la liberté créatrice en sont deux autres tout aussi essentiels.

L'essence du discours démocratique est d'interroger le maître du discours (l'enseignant, le savant autant que l'homme politique, le dirigeant par exemple) et de questionner sa légitimité à parler. Au-delà de cette interrogation, il y a le soupçon sur la compétence de tout maître à venir. Il y a désormais un savoir sur le maître, à savoir qu'il ne peut pas faire l'affaire de tous : aucun maître n'est compétent pour tous dans le champ des affaires humaines : celui du pouvoir et celui du savoir. A nous de nous débrouiller, de nous arranger comme nous le pouvons avec cette impuissance. Il y a désormais une place vide « centrale » autour de laquelle s'arrangent les choses humaines.

Cette invalidation de la figure toute puissante du maître est propice à la production de nouvelles formes de constructions collectives et individuelles. La fin de la transcendance s'accompagne d'un joyeux travail d'invention de valeurs nouvelles. Aucun maître n'est compétent pour tous et une multiplicité de liens nouveaux se prépare. L'universel devient riche d'une multitude d'universels possibles.

Le cœur de la démocratie

Cette présence du multiple et de l'incomplétude implique une création à l'infini, et c'est le propre de l'inventivité démocratique de s'ouvrir à cet infini. Nous voudrions ici parler de notre étonnement devant cette capacité à mettre en relation dans une même activité politique, l'inventivité technique, l'inventivité artistique, l'inventivité sociale et juridique, l'inventivité sexuelle, l'inventivité religieuse, l'inventivité des savoirs, l'inventivité du sujet. Nous voudrions répéter ici à quel point ce bouillonnement est exponentiel lorsqu'il est mis en résonance et laisse ouvert à de multiples combinaisons de possibles le monde à venir.

L'invention est « art » (l'art n'étant lui-même qu'une des formes de l'invention parmi d'autres), dépassement des formes fixes et impersonnelles d'existence, transgression des limites et de tout ce qui vient s'inscrire en référence à une quelconque forme de tradition figée dans le marbre. Il y a peut-être alors un habitus démocratique, une forme d'art de vivre en soi, et peut-être une forme d'esthétique du politique par le dépassement de soi et l'invention créatrice. Une société entière fait le pas de s'abandonner à l'aléatoire de l'invention. Il est incontestable que cette esthétique de la vie démocratique atteint l'école.

Cette jubilation démocratique, ce bouillonnement, parlons-en, ils sont tous les deux liés à la perte des anciennes formes du sacré et à la création de nouveaux savoirs qui ont intériorisé de nouvelles possibilités. L'ironie et l'humour sont la forme même des savoirs partout où ils renversent l'autorité établie des traditions, enregistrent de nouveaux dépassements, atteignent de nouveaux étonnements.

La désacralisation de l'école est le ressort nécessaire de la démocratisation. La destitution d'un référent absolu qui prétendait fonder de l'universel pour tous suit son cours. La multiplication des trajectoires individuelles suit un parcours de moins en moins institutionnel, subit un éclatement de plus en plus décisif.

L'urgence pour l'école est alors de faire exister un sujet du désir comme sujet du savoir. Il nous faudra inventer de l'école dans l'école pour permettre à chaque sujet de construire les bases d'un avenir. Le désir est ici convoqué comme tendance à persévérer dans son être, comme chemin dans la vie, essence de l'existence, « liberté » (par-delà la pulsion qui réactualise sans cesse le ratage de l'objet perdu). Il y va d'une certaine éthique et d'une certaine politique du savoir.

Autodéveloppement de la démocratie

Dans ces conditions, la question de la subversion créatrice reste l'enjeu fondamental de notre rapport aux savoirs. Il faudrait faire de la jubilation créatrice le terme le plus essentiel de l'école, que l'on y trouve un art de vivre capable de justifier l'amour de la liberté. Si l'on rit à l'école, c'est parce que la dimension ironique et critique se met de la partie. Au fond, quoi de plus comique qu'un maître ? Mais quoi de plus construit qu'un savoir ou un savoir-faire ? Seule une triste superstition oppose le savoir et le plaisir, alors que les capacités d'émerveillement poétique restent intégralement intactes chez le sujet de la culture – parce qu'il parle et parce qu'il rêve.

Il est difficile de séparer les institutions démocratiques de l'esprit de la démocratie. Cet esprit est encore *nouveau*, nous semble-t-il, et réclame de nouvelles élucidations ; nous sommes en droit d'en attendre des découvertes et des progrès encore impensables aujourd'hui.

Assigner un but rigide aux institutions politiques, c'est nous réduire à une errance sans but dans le présent, sans le recours à l'inattendu, éperdument loin de nous-mêmes. Assigner le capitalisme comme fin de l'histoire, c'est prendre le risque de compromettre le modèle démocratique et l'assigner à la seule résidence de l'économie de marché. C'est donner raison à ceux qui ravalent la raison humaine à la seule pensée calculante sans comprendre que l'homme est la meilleure objection à son propre enfermement dans la calculabilité pure et qu'il est libre de tous les systèmes qui veulent l'entreprendre.

C'est la complexité du fait d'humanité, de ses droits naturels autant que de sa richesse anthropologique dans les sociétés humaines et les civilisations cosmopolites à venir, qui rend nécessaire la démocratie comme la pensée qui objecte à la soumission de tous sous un seul pouvoir.

Nous ne pensons ni en philosophe, ni en savant. Nous pensons toujours à partir d'un non-savoir et d'un lieu vide.

Penser l'avenir de l'école, c'est d'abord nous entendre sur les enjeux d'une éthique avant toute politique possible. L'enjeu de l'éthique consiste à pouvoir fonder le lieu du désir de chacun dans le contexte d'une institution de l'universel de la loi (symbolique, juridique, scientifique etc.).

Les questions de notre temps se sont donc élargies à la fonction politique, liées à la question de l'extension quantitative de l'école dans le champ social, mais pas seulement ; elles se sont affinées à la question de l'individu lui-même, à la compréhension subjective de l'école : comment faire en sorte que chacun trouve une place dans l'institution à la mesure de son vouloir sans se retrouver exclu du savoir de l'école ? Comment trouver en soi le moyen d'aimer le lieu de l'école et trouver pour chacun un chemin en elle, avec elle, à travers elle ?

Nous ne prétendons pas ici résoudre une question aussi complexe qui appelle une multitude de réponses à venir, qui s'inventeront une par une dans un développement qui échappe à tous, mais simplement contribuer à penser les conditions idéales qui mettraient en œuvre les rapports entre l'école, la démocratie, les relations internes et externes des sujets aux savoirs, la dignité des rapports entre démocratie, culture et école dans une logique d'universalisation abstraite et l'impératif imprescriptible de la singularité humaine.

Une guerre s'est ouverte dans notre civilisation entre capitalisme et démocratie. On ne peut probablement pas raisonner le capitalisme (autant raisonner la folie universelle) mais on peut s'appuyer sur lui pour ouvrir à l'infini le chantier des réformes démocratiques et lui objecter d'autres devenir possibles. Les questions de l'homme, de la société, du sujet sont trop importantes pour être déterminées uniquement par l'homme-machine, la société-usine, le sujet sans reste des utopies mécanistes, scientistes, idéologiques etc. Le devenir de la démocratie, quant à lui, introduit d'autres exigences que l'adaptation aux marchés, l'employabilité immédiate du sujet

au monde du travail, la transformation de tous en agent de la productivité et du capital.

L'imaginaire démocratique (issu de la philosophie des Lumières) conjugue une multiplicité de signifiants-mâtres qui constituent des constellations de devenirs possibles pour chacun d'entre nous : la technique, la religion, la science, le marché etc. Aucun de ces devenirs ne peut s'arroger la totalité de la culture même s'il la revendique pour lui-même. Le pouvoir est à présent un lieu vide et incomplet que le sujet contemporain doit déterminer en combinant lui-même plusieurs universels possibles et constituant ses propres énoncés de vie inédits. La perte d'un déterminant central unique et institutionnel du pouvoir ouvre sur un monde de combinaisons multiples. Pourtant, aujourd'hui l'idéologie du capitalisme intégral s'acharne à redéfinir la culture à partir de la marchandise, réduisant la condition d'existence de chacun à l'employabilité, conditionnant la réussite à la seule adaptabilité à la technique, détruisant au passage les anciennes questions du « désir », du « savoir » et du « langage », des « humanités » etc. Le capitalisme veut faire de la démocratie un agent tranquille asservi aux marchés. Le combat pour l'école et le combat pour la culture relèvent d'une dimension autre et rencontrent la question des libertés, celle de la découverte de soi, celle des genres de vie, celle de l'avenir de l'invention et du sujet dans la technique.

La sagesse démocratique

Jusqu'à quel point l'école peut-elle représenter une utopie sociale de la culture pour une société donnée ? A quel point l'esprit démocratique peut-il entrer à l'école et incarner une politique du savoir et un savoir politique en même temps ? Quelle est le lien de transversalité entre l'universel de l'école et l'universel politique de l'Etat ? A quel endroit la logique de l'école et la logique de l'Etat se séparent-elles ? Essayons de trouver des réponses possibles à ces questions.

1/ Une école démocratique doit prendre acte de la gratuité de la culture et la développer dans son extension au profit de tous. La mise en commun de la culture est le bien commun.

2/ L'école est un lieu d'institution du bien commun.

3/ Elle reçoit de la culture la multiplicité des savoirs. Elle enseigne les interprétations de la culture en relation avec son propre temps (scientifique, juridique, technique, linguistique, économique, philosophique, littéraire etc.).

4/ Elle est de fait et de droit un lieu de résistance à la radicalité des pouvoirs sur la « culture ». Elle peut se transformer en culture critique, en critique de la culture, et pourquoi pas en contre-culture, face à des modes de vie imposés, des autorités instituées, des principes sacralisés qui font passer pour des évidences des pouvoirs stéréotypés organisant le bien commun à notre place.

5/ La démocratie fonde le politique sur le multiple contre le monopole du pouvoir. Le multipartisme est l'expression de la liberté des opinions publiques.

6/ Elle est de fait et de droit l'instauration du pouvoir des contre-pouvoirs comme forme de la vie politique. Le débat public des opinions reconnaît de structure la nécessité des opinions contraires. Le conflit des interprétations est reconnu de structure au cœur de la démocratie pour suppléer à

l'absence de science politique. Il n'y a pas de science du politique (donc un noyau vide) mais nécessité de discuter des données réelles des problèmes dans la délibération individuelle et collective d'une existence en commun.

7/ La démocratie détache le pouvoir de la vérité et met le vrai à l'abri de son appropriation par la volonté unique du pouvoir. Face au noyau vide du pouvoir (pas de science du politique), se trouve le noyau vide de la vérité (pas de science de la vérité). Tant que l'on est en démocratie ces deux instances sont séparées, ne se recouvrent pas et ont chacune leur autonomie.

8/ La tâche de la politique est d'élucider dans l'action collective la question du bien commun. Le pouvoir ne peut prétendre agir de façon scientifique même lorsqu'il se base sur des données attestées et certifiées. L'action demande un dépassement du savoir et l'engagement de la pensée collective dans une prise de risques qui engage la responsabilité collective.

9/ La tâche de la culture qui est d'élucider les questions de la pensée d'un point de vue pratique et d'un point de vue théorique dépasse la question politique. Le politique prend racine de la culture pour la réformer et l'interpréter mais la réalité de la culture est multidirectionnelle : elle construit sa complexité croissante indépendamment de la domination idéologique d'un seul pouvoir.

10/ Idéalement, l'école doit fonder la liberté de la vérité à l'abri de la violence politique, tâche que la société doit elle-même protéger pour se protéger de la folie du pouvoir.

11/ L'école fait vivre le multiple de la culture dans une sorte de totalité libre, idéalement non hiérarchisée, non directionnelle, contre un concept autoritaire central à finalité unique de pouvoir (économique, étatique, idéologique). Plusieurs univers de discours et donc plusieurs mondes s'y côtoient sans se laisser dominer exclusivement les uns par les autres.

12/ Le politique fonde l'école et reconnaît la liberté de l'école comme limite de son pouvoir. L'école est le résultat d'une formation de compromis entre le politique qui fonde le bien commun et la culture qui fonde la liberté d'esprit des individus, l'esprit des libertés.

Aujourd'hui le politique infléchit notre imaginaire collectif dans le sens du déterminisme économique et social, imaginaire déjà agissant dans les choix scolaires des individus et des familles. Mais à quoi « sert » l'école si elle est directement soumise à l'utilitarisme économique, si elle ne déjoue aucun déterminisme social et économique et ne présente aucun lien avec les diverses formes de la culture en soi ? Autant laisser directement le monde aux machines et laisser les instruments économiques sélectionner les êtres humains. Incapables de rendre humain le monde des machines, nous nous contentons de « machiner » le monde humain. L'être humain peut disparaître de ce fait. Cette disparition est déjà en cours.

Cet être est pourtant plus complexe que le monde qui le détermine, beaucoup plus créatif qu'une machine programmée pour des tâches finies aussi perfectionnée soit-elle et beaucoup plus construit que le monde économique qui veut le produire. Du fait de la parole, aucun monde ne vient déterminer l'être de l'homme, sa réunion avec le monde est peut-être un ensemble vide comme sa réunion avec les institutions sociales (aucun universel ne marche complètement). Son intelligence est incalculable, inadaptée aux intelligences qui la mesurent.

C'est, d'autre part, à partir du multiple qu'il faut penser la spécialisation comme principe d'organisation chez l'individu. C'est de cette multiplicité comme système qui laisse s'ordonner différents savoirs que du sujet devient possible, c'est-à-dire du choix comme trace de la subjectivité. C'est à partir des savoirs que des styles d'organisation différents se décident et se diversifient. Le sujet invente une construction

bien à lui, à partir de plusieurs champs d'universalité possibles.

13/ Il faut prendre garde que la technicisation du savoir ne s'arroge et force la totalité de la culture, lui fixe un destin historique unique comme elle est peut-être en passe de le faire aujourd'hui.

Aucune partie ne peut se prendre pour le tout.

La technicisation peut s'attaquer aux savoirs non opératoires plaçant exclusivement la connaissance non pas tant du côté de ce qui permet de comprendre que du côté de ce qui permet de manipuler.

Elle transforme, d'autre part, l'être humain en simple opérateur de discours sans contrepartie subjective.

Cette réduction opératoire s'attaque à la culture du livre (le temps-livre), à la culture du goût, à la connaissance et à la recherche fondamentale, elle s'attaque à la subversion du savoir en ne laissant subsister que l'utile et le rentable économiquement à court terme.

Elle réduit la connaissance à un système opératoire et désamorce son effet révolutionnaire sur le sujet. C'est par exemple le danger d'un enseignement scientifique trop opératoire, trop rigide dans une caricature de la science comme système du savoir absolu. La science n'est pas réductible intégralement à la technique. L'objectivité scientifique n'est pas nécessairement instrumentale. L'esprit scientifique qui contribue pour beaucoup à la subversion de nos façons de penser et de vivre est l'inverse d'un savoir mis en formule. Une pensée est toujours expérimentale.

Si l'économie assigne le destin de l'école à la seule interprétation des marchés, elle censure les fins fondamentales de la liberté, confisque le jeu de la pensée, consigne et décourage toute recherche du vrai pour lui-même, toute recherche du goût, de l'expérimental, de l'informel (partout où du sujet serait possible), exclut tout ce qui ne serait pas assigné à une existence pratique rentable.

Elle confisque la question du sujet, censure la question des genres de vie que ce sujet doit élucider pour lui-même dans un temps donné.

Tout pouvoir tend vers la totalisation mais aucun universel ne tient sa promesse parce qu'il butte sur l'exception de l'homme comme un être impossible à clôturer dans un seul « univers de discours ».

14/ Si nous concevions la politique comme un lieu d'invention et d'activation de l'idéal, nous pourrions imaginer une auto-organisation de la complexité et de la multiplicité face à la seule volonté organisatrice du marché du travail.

15/ Nous devons alors envisager à la fois une utopie de la culture dans l'école, une utopie démocratique de la culture et une utopie de la démocratie par la culture.

16/ Le danger est de fétichiser la culture, d'en faire une référence soumise à un savoir scolaire imposé et canonisé, socialement calibré, capitalisé. Horreur ! La culture ne peut que se détruire lorsqu'elle sert de système de références stéréotypé et banalise l'originalité des découvertes et des œuvres de l'esprit. Nous voulons le redire ici : elle est ce qui dépasse les savoirs ; elle n'est pas un contenu approprié ou appropriable par une assemblée d'experts ou de savants par exemple à partir de laquelle on pourrait imposer une marque de pouvoir. Elle est libre dans ses effets, non directionnelle, ouverte à la subversion créatrice. Elle n'est pas de nature intellectuelle ; elle se crée dans l'invention et dans l'action ; elle dépasse tout ce qui pourrait la contrôler. Elle s'inscrit, à l'égal du langage, dans l'inattendu et dans la surprise. Laisser s'associer librement des « savoirs » les plus hétérogènes possibles, c'est laisser se constituer des synthèses inédites, des interprétations, des associations inconnues, de nouvelles façons de vivre, d'écouter, de sentir, de comprendre, d'aimer. La liberté d'association est le cœur de la création humaine.

17/ Les savoirs ou les savoir-faire parce qu'ils sont des totalités éthiques organisent des genres de vie multiples.

18/ L'école n'est pas là pour hiérarchiser les savoirs mais pour les conjuguer, tisser des liens de sorte que les trois grands domaines de division de nos connaissances ne s'excluent pas et entrent dans une même solidarité autant qu'il est possible : le technique, le professionnel, le général. Ces clivages ne sont pas seulement issus de la division du travail et du marché, ils sont issus des préjugés sociaux d'une époque, de la lutte pour le prestige et de la domination économique. Les futures révolutions épistémiques et technologiques se chargeront de les remanier en profondeur.

Trois déterminants vides à construire. Si nous concevons ces idées comme vraies ou seulement possibles, nous pouvons constater que la structure de l'école est homogène à la structure de la vie démocratique en ceci : elle maintient la vérité à l'écart du pouvoir et construit l'organisation du multiple. Le conflit des interprétations, la diversité des savoirs et la multiplicité des modes de vie possibles forment un tout ouvert et jamais réductible à la domination d'une seule volonté. La démocratie serait le système politique qui essaie de combiner trois places vides sans les déterminer à l'avance : la vérité (on ne peut la dire toute, d'où le travail de la faire sienne collectivement et individuellement autant dans la science que dans la parole), le pouvoir (il ne fait pas Un pour tous, d'où le travail de réinventer le vivre en commun à partir de soi-même), le sujet (plusieurs genres de vie sont possibles, d'où le travail d'inventer une vie à partir de soi). Si l'école est un lieu du « temps-pour-comprendre » dans laquelle on construit un rapport au savoir en fonction du genre de vie que l'on veut mener, elle suppose la conjonction pour chacun de trois types de questions pour agir : qui suis-je ? Que m'est-il donné de comprendre ? À quelle genre de vie dois-je me « destiner » ? L'assemblage de ces déterminants n'appartient qu'au sujet et à lui seul et excède de très loin la seule question de son rapport à l'institution. Ces questions, fussent-elles ou non conscientes, forment la toile de fond de son rapport général au travail du temps et au véritable « temps de travail »

qui est le temps du sujet par excellence. Elles dépassent toute visibilité possible ; elles sont prises dans l'angoisse et soustraites à la représentation.

L'élucidation des genres de vie. L'élucidation, dans un temps crucial, de la question des genres de vie, de la finalité éthique du bonheur pour chacun, suppose une explicitation de diverses « visions du monde » et non l'annexion de tous au destin d'une seule interprétation, d'une seule éthique du bonheur. L'annexion de la question du genre de vie par le capitalisme est directe et sans médiation, imposée à tous comme une vérité de fait par les pouvoirs de notre temps. De structure, l'école en est décalée ; elle ouvre le champ des déterminants de vie, des signifiants-maîtres, des savoirs-vies, ouvre les chemins avec et sans elle. Cette multiplicité est sa polyvalence. Elle ne peut en aucun cas aliéner cette multiplicité sans uniformiser ses sujets dans une pure violence. La compétence de l'école se fonde sur l'hétérogénéité du sujet au politique ; elle peut en droit travailler avec des sujets qui ne veulent pas d'elle et qui n'obéissent pas aux idéaux sociaux. Si l'école est un lieu politique, elle n'est pas homogène à un appareil d'Etat quelconque, elle n'est pas homogène à l'idéal social lui-même, du fait de la singularité de chaque sujet vivant sous le Un social.

Axiomes fondamentaux du politique. On pourrait déduire ce que nous venons de dire à la lumière de quelques éléments de structure :

Aucun savoir n'est tout le pouvoir
Aucun pouvoir ne peut s'arroger le contrôle sur le tout
Il n'y a pas un savoir pour la totalité de tout mais il y a des savoirs

Aucun maître n'est compétent pour tous
Aucun genre de vie n'est compétent pour tous
Aucune institution n'est suffisante pour tous

Aucun système de diffusion et de transmission des savoirs et des œuvres n'est suffisant en lui-même

Il n'y a pas de savoirs supérieurs à d'autres

Etc.

Nous ne voulons pas être exhaustifs et nous n'avons pas la compétence de construire quelque système que ce soit. Nous ne nous en tenons ici qu'à une idée. Ces petits axiomes ont tous la même forme : quel que soit x , il n'opère pas pour tous. Il n'y a pas d'unité possible du tout mais à la place une fragmentation de l'unité dans le multiple qui sert d'unité au « tout ».

Le renoncement à l'Un pour laisser place à une multiplicité est la condition d'une unité nouvelle qui n'est pas l'homogénéité d'un ensemble ni l'addition des parties mais l'association de multiples coexistant sous le même rapport, un rapport impossible à définir d'avance.

Il n'y a pas d'unité d'une démocratie mais une fragmentation de l'unité politique dans un tout politique qui dépasse le pouvoir. Aucun pouvoir ne fait tout. Il y a une fiction du pouvoir. L'universel est sa fiction. Cet universel est nécessaire si l'on veut construire un monde commun. Cet universel est à comprendre à partir du fait qu'il n'est pas tout pour tous. Il y a donc du pas-tout en même temps qu'il y a du tout. La démocratie permet de le construire politiquement.

On rencontre ici le célèbre principe de la séparation des pouvoirs et le principe de la laïcité qui sont deux applications de la théorie démocratique. Il existe une multiplicité des pouvoirs qui doivent exister sous le même rapport sans se détruire. Le propre de la structure démocratique est de laisser simultanément se produire des irréconciliables sans les exclure et sans les détruire, en les ordonnant dans un même ensemble.

Nous pouvons peut-être rajouter d'autres axiomes plus fondamentaux dans la construction de l'imaginaire politique d'une démocratie :

Aucun idéal n'est le même pour tous
Aucun modèle social ne peut faire l'unanimité de tous
Aucune société ne peut se soutenir d'un seul maître
Aucune élite n'est suffisamment compétente pour
gouverner l'intérêt de tous
Il n'y a pas de systèmes sans perte
Etc.

Le renoncement à l'Un. Ces propositions organisent d'ores et déjà notre activité pratique. Elles dépassent de loin notre intelligence de la démocratie et nous pouvons penser qu'elles vont continuer d'orienter notre devenir contemporain. Nous pourrions ici les mettre à profit pour penser un certain nombre de propriétés de la culture dans son rapport à la démocratie.

Dans tous les cas, l'Un, le pouvoir, est ce qui échoue à structurer l'ensemble de la vie sociale et culturelle.

- a) L'utopie démocratique invite à penser qu'aucun savoir ne peut être mis en position de maître absolu, réduisant l'intégralité du réel, résorbant radicalement l'ignorance et se substituant à l'Un.
- b) L'Un (le pouvoir) ne vient pas à la place du Tout. Le tout est une multitude d'ensembles qui ne font pas tout. Le tout est ingouvernable par l'Un.
- c) La place d'un savoir absolu et la place du maître doivent rester vides, ce qui permet aux autres places d'exister et de circuler ensemble simultanément et de se renouveler.

Cela permet à la culture de s'ordonner dans une multiplicité libre et lui évite de s'enfermer dans un système unique subordonné à un principe hiérarchique unique.

L'ordonnancement rigide et stéréotypé des savoirs sera amené de lui-même à se déconstruire et à se recombinaison en permanence ; c'est le secret du dynamisme de la culture en

démocratie. Toute la sociologie du goût est amenée par exemple à se reconstruire et se recombinaison sans cesse.

Le mouvement s'introduit dans cette « totalité » par la place du Un impossible à prendre et que chacun veut pour lui. L'Un contre l'Autre. Ceci rend possible la coexistence des contraires et le dynamisme du multiple.

Prendre la place de l'Un est évidemment la tentation totalisante de chaque autre (chaque discours à prétention de discours maître). Mais il n'y pas d'Un pour tous, pas plus qu'il n'existe de tous pour Un.

Aucun savoir technique, ni scientifique, ni philosophique, ni littéraire, ni politique, ni religieux etc. ne peut maîtriser la totalité du réel et s'imposer à tous dans le même ensemble. Ils peuvent donc se conjuguer dans un ensemble qui les laisse se construire et s'associer librement parce qu'il n'y a pas de savoir-maître ultime.

Ce que nous, démocrates, partageons en commun n'est donc pas un savoir mais d'une certaine façon l'absence de ce savoir unique, c'est-à-dire une place vide autour de laquelle s'organise l'activité de tous.

La véritable place de l'Un, c'est le Multiple.

Ce que nous mettons en position de maître, c'est Un-
parmi-d'autres, autour duquel chacun organise sa propre hiérarchie d'idéaux.

C'est désormais le Multiple qui fonde l'Un.

Le multiple, la démocratie le fonde dans la multiplication des sources de savoirs et de pouvoirs.

La culture de la technique doit coexister avec la culture non technique sous un même rapport. Les savoirs et les pouvoirs opératoires techniques doivent coexister avec le savoir des humanités, les sciences humaines, l'art, la philosophie sans ordonner dans une finalité cette polyvalence.

Multiplication des supports de transmission. Dans le champ des médias de culture, il faut prendre acte dans un premier temps, de cette multiplication des outils de transmission : Télévision, Cédéroms, Web, MP3 etc. viennent

compléter une série ouverte par le livre. Ils ne sont pas interchangeables et ne viennent pas remplacer le livre qui est déchu de sa position initiale de vecteur de la parole et de la mémoire. Ils se conjuguent ensemble, éclatent la culture mais aussi s'enrichissent mutuellement, entrent en résonance. Ce qui permet l'existence du livre aujourd'hui, c'est justement la multiplication des autres médias. La métaphore du livre s'ouvre à l'avènement d'une série d'inventions à venir par une multiplication des moyens nouveaux de l'écoute et de la parole. Mais dans un second temps on assiste à cette tentative d'ordonnancement de tous sous un même rapport. Le Web voudrait reconditionner l'ensemble de la culture à partir de son concept de « page », de ses robots électroniques, de ses moteurs de recherche etc. qui indexent aujourd'hui plus de huit milliards de « pages virtuelles » et prétendent organiser « toutes les informations du monde ». Pris dans la métaphore du livre infini et dans sa réinterprétation informatique, le Web tend à produire une totalisation électronique de la culture dont il invente de nouvelles conditions d'universalisation. Il peut peut-être construire une base algorithmique de l'information mais ne peut pas en tant qu'instrument redéfinir toute la culture par elle-même. Un cerveau électronique ne lit pas et n'interprète pas. Il reste fondamentalement hors sens. La recherche de totalisation en cours de l'information sur Internet ne supprimera donc pas le livre (dont elle est le déplacement, la contestation et la métaphore à la fois), mais la technique continuera d'inventer d'autres systèmes de lecture, d'autres modes d'intelligence et d'écoute à partir d'outils inédits, d'autres pages de « livres ». On a beau inventer des « têtes de lecture », des « cerveaux électroniques », des « logiciels de traduction » pour se substituer à l'acte de comprendre, tout ce qui déchiffre est surprenant, requiert une écoute libre. Une multiplicité inédite d'instruments rendra l'acte de comprendre toujours inédit, incalculable.

Multiplicité des signifiants-mâîtres. Idéalement, le rôle de la démocratie (et donc de son école) est de faire coexister les

signifiants-maîtres qui ordonnent des mondes de savoirs (des savoirs-mondes en tant que savoirs-vies) sans les assigner d'avance à une hiérarchie d'idéaux qui prétendent valoir pour tous. Mis à « égalité », ils peuvent circuler librement, au-delà des préjugés économiques et idéologiques de la domination de notre temps, et offrir la plus grande diversité possible de formations et de parcours.

Remaniements sociologiques du goût. C'est alors que l'on peut envisager de décloisonner les systèmes fermés, de rendre compatibles des études professionnelles et des études littéraires par exemple, d'étendre la culture artistique à la dignité de toutes les pratiques sportives, de populariser les sciences avec la poésie, de faire de la danse et de l'électronique, du théâtre et de la mécanique, des sciences humaines et de la métallurgie, de l'architecture et de la plasturgie, du cinéma et de la soudure etc. Le multiple s'ouvre à des combinaisons inédites, à des associations aujourd'hui impensables par la formation des préjugés. La fin des hiérarchies traditionnelles du goût et des normes sociales politiques et culturelles classiques appelle un bouillonnement créatif inédit.

Perte du savoir absolu. Aucun savoir n'est en situation d'être en position de supériorité, de souveraineté absolue, ce qui laisse exister une fragmentation des pouvoirs, des savoirs relatifs, une part d'ombre et d'ignorance au cœur de chaque savoir.

Il n'y a pas de savoir du tout, mais une constellation mouvante de pensées qui ne se complètent pas, qui ne se referment pas sur elles-mêmes.

Il n'y a pas de science générale de l'être, pas d'être du tout qui puisse se laisser nommer, pas de tout déterminable de l'être, sinon dans une totalité ouverte irréprésentable, inépuisable. Aucune pensée n'en fait le tour. La pensée est ce qui vient dé-totaliser le réel.

Le rôle de la pensée n'est pas seulement d'assembler des constellations d'idées mais aussi de nous séparer de l'absolu, d'aller à la limite, de faire tomber les absolus de leur position pour les retravailler sans cesse.

Le choix est donc ouvert à chacun selon ses propres savoirs-maîtres, chaque signifiant-maître neutralisant l'influence de l'autre et jouant l'effet d'un contre-pouvoir contre la totalisation.

Pas de pouvoir autoritaire central. C'est l'absence d'un pouvoir autoritaire central unique capable de monopoliser la question de l'être qui permet de construire la culture dans ses savoirs, ses attitudes, ses différentes formes d'écoute et d'agir. La culture est toujours agir, façon de se tenir au monde, de se déployer dans le temps. Elle n'est pas seulement le goût de l'érudition ou de l'encyclopédie. Elle est essentiellement attitude, relation, façon de se poser, d'écouter, autant savoir que non-savoir.

Incomplétude du maître. Si aucun maître n'est compétent pour tous, il y a aura nécessairement de la différence qui lui résiste ; la place de tout maître à venir est d'accepter d'avance d'être incomplet, de laisser l'écart se creuser, de partager le savoir avec d'autres approches possibles de l'universel, d'autres interprétations possibles au nom de la vérité toujours inédite et interdite d'être (toute). Le discours ordonnateur d'un maître doit s'attendre à être déchu. Il n'est consistant que d'être partiel.

Incomplétude des systèmes institutionnels. Si aucune institution n'est suffisante pour tous, cela signifie que nous allons devoir inventer indéfiniment de nouvelles institutions de culture. L'école doit inventer de nouveaux modèles pour ceux qui se sentent rejetés du système en vigueur et non rigidifier dans la répétition et l'éternité celui qui existe au nom de tous : il y a donc une multiplicité d'écoles possibles pour tous dans un cadre politique général, et non une école

unique pour tous. Ce travail a largement commencé et les précurseurs de la pédagogie sont ceux qui pressentent les signes avant-coureurs des réformes à venir de la démocratie de la culture.

Pas de logique du tout et des parties. Le tout est autre que l'addition des parties. Il est d'avance inconnu. La partie n'est pas non plus un reflet ou un moment du tout, parce que cela laisserait supposer une fixation du contenu du tout avant les parties. La partie est irréductible au tout et le tout reste inconnaissable. La partie est une pure singularité, une pure individualité et non une représentation du tout à travers elle. Il y a donc une gratuité, une pure contingence de l'élément. La protection de cette singularité s'impose contre la menace de la totalisation qui prétendrait la mettre au service du Un totalisant.

Voilà pourquoi le dévoilement du sens général de l'ensemble et du sens de son histoire, au nom d'une logique du tout qui ordonnerait d'avance le destin de chacun dans le temps, pose question. Nous ne savons jamais où nous embarque exactement la lutte des contraires dans l'histoire. Ce non-savoir nous oblige à reconnaître qu'aucun réalisme ou aucun idéalisme n'est assuré.

La raison, ici, est ce qui opère la relation du « tout » indéterminé aux parties ; elle est l'instance organisatrice ; elle met en oeuvre des relations dans le cadre d'un ensemble unique sans pouvoir s'arroger de droits sur la totalité inconnaissable de l'être. En tant que principe de la connaissance, elle arbitre les règles du jeu, signale les limites et les impasses du savoir absolu. Elle se considère comme l'instance qui relie l'individu à l'universel, met en forme les relations d'ordre entre les ensembles, en laissant de la place à de nouveaux ensembles possibles.

La culture comme configuration libre. De la sorte, la « culture » reste rebelle à toute domination d'un concept central autoritaire, à toute tentation de réduction du multiple à

l'identité, à toute appropriation de l'infini par le fini. Elle fait « histoire » mais elle n'est pas assignée d'avance à une fin, à une direction logique qui viendrait la surplomber et la fixer dans son devenir d'avenir, dans une identité close.

De la multiplicité libre de la culture à la multiplicité libre de la vie démocratique, le pas devient effectif.

Dans cette optique, l'école n'a plus rien à voir avec un instrument de régulation et de contrôle, ni d'ordonnancement strict. Elle relie des sujets singuliers à des universels multiples. Elle maintient ensemble une multiplicité d'universels possibles. Elle s'ordonne de la structure politique qui rend possible le savoir de sa multiplicité.

Elle fonde le temps et la qualité à avenir de la vie politique générale par-delà les impératifs économiques, et plus fondamentalement, rend possible la qualité de l'éthique du sujet dans la civilisation.

Impasses dans la civilisation

De ce que nous venons de dire, il s'ensuit que nos réflexions sont en porte-à-faux avec les justifications habituelles de la question de l'école dans notre temps : les discours sur la jeunesse et les besoins de repères, la faillite des institutions etc.

Discipline, performance, compétition, sélection, rigueur, élitisme¹¹ forment encore l'essentiel de notre idée de l'école aujourd'hui et laissent la place du sujet trop souvent vacante. Ces justifications sont inessentielles. Si l'école doit laisser coexister sous le même rapport des savoirs absolument différents sans les appauvrir, elle doit pouvoir accepter sous le même rapport des cultures absolument différentes sans les détruire et accepter une multiplicité de sujets et de rapports aux institutions absolument différents.

Le rituel des programmes, le cadrage institutionnel des valeurs scolaires, les aspects de l'autorité témoignent d'un système de contraintes semi-militaires. Discipline, instruction sont des noms encore très marqués du vocabulaire martial. Face à ces noms, il est à noter que d'autres noms, issus du vocabulaire religieux cette fois, justifient et habillent les discours « disciplinaires » : les « missions » du service public, les « vocations » des métiers de la « profession » de « professeuse » et de « professeur ». Jusqu'à quel point la « trans-mission » n'est-elle pas un concept religieux où tout à coup l'ancienne société de l'idéal se révèle ? Ces termes deviennent baroques dans une société où la notion d'idéal est en pleine révision.

Il est impossible aujourd'hui de prendre la défense de l'école tant qu'elle ne s'est pas fondamentalement départie de

¹¹ Toutes les pensées de la « volonté » sont cependant soumises secrètement à l'impasse du pouvoir et nous leur préférons les pensées du désir qui admettent un noyau inconscient indestructible de la personnalité.

ses réflexes disciplinaires – quelles que soient les difficultés de la tâche de manier des groupes d'enfants et d'adolescents aujourd'hui, la patience que cela requiert. Il est impossible de prendre la défense d'un système de normalisation et d'infantilisation généralisé tant du côté des enfants que des adultes.

Nous devons revoir en profondeur le concept d'éducation et le sortir de ses interprétations institutionnelles traditionnelles.

Par « éducation », nous voulons désigner essentiellement le développement des facultés de la création chez un sujet, le processus de maturation de la liberté par lequel il advient à lui-même, ce sujet par essence exception, impossible à enfermer dans un système (fût-il scolaire, social, communautaire, etc.).

Le développement des facultés (de la raison, de l'imagination, de l'esprit, du goût, de la fabrication, de l'invention...) ne peut être confondu avec le dressage, le conditionnement institutionnel ou la programmation disciplinaire.

L'autorité appartient au langage, non au maître. Le « maître » est un passeur de signes qui ne détient lui-même son autorité que du langage. La dégénérescence de l'autorité en un pouvoir-maître est une impasse dans la mesure où cette autorité disparaît progressivement des mœurs politiques de la société et de la famille¹². L'obéissance inconditionnelle aux maîtres est l'indice d'une éducation inachevée ou qui n'a pas eu lieu.

Nous ne pouvons pas prendre non plus la défense d'une école qui entre dans la compétitivité élitiste et crée une uniformisation des modes de scolarité autour des valeurs de la

¹² La famille contemporaine aujourd'hui met l'amour à la place que l'on réservait naguère à l'enseignement de l'autorité, d'où cet enjeu d'un nouvel amour pour le père, décrit par Eric Laurent dans *La cause freudienne*, n°64, Freud et la jeunesse, 2006.

performance. Nous n'appelons pas encore cela « travail » mais plutôt « formatage ».

Que l'on ne puisse jamais totalement éliminer le conditionnement et le formatage dans un *système éducatif*, voilà ce qui doit d'abord nous faire comprendre qu'il n'y a jamais de « bonne éducation » ou de « bonne école », celle dont on pourrait ici ou là prendre la défense de façon inconditionnelle : toute éducation repose d'abord sur le malentendu de conditionnements collectifs brutaux qui ont produit des habitudes d'obéir et qui, une fois intériorisés, constituent un mode d'être dont il nous est difficile de nous départir.

Le malheur pour l'humanité vient de ce que, devenus adultes, nous les croyions fondamentaux pour l'apprentissage. Il n'y a pas d'éducation sans soumission à un modèle et sans processus de violence symbolique. Ces processus, parce qu'ils nous ont marqué au fer rouge, requièrent la « répétition » de façon quasi pulsionnelle, selon une extrême rigidité, à partir du souvenir de la contrainte et de la soumission¹³. L'habitude et la répétition sont parmi les pires processus qui nous gouvernent. C'est la répétition qui commande la reproduction sociale. Nous avons raison d'essayer de les déjouer et d'essayer d'inventer de nouveaux rapports au langage par-delà toutes les formes de l'automatisme qui nous privent d'une intelligence possible.

Que le conditionnement scolaire produise de la liberté « après-coup », c'est en effet l'enjeu de la contrainte éducative. Cependant, l'uniformisation des esprits dans les écoles d'élite est telle que l'élitisme poussé à son extrême est souvent une mauvaise nouvelle pour la formation d'un sujet.

Bien sûr, cela ne doit pas pour autant totalement nous laisser désespérer de l'école dans la mesure où un sujet de façon aléatoire peut émerger, le conditionnement n'abolissant jamais complètement la liberté, aujourd'hui plus encore qu'hier - la parole émet un coup de dés qui n'abolit jamais le

¹³ En 68, on traitait les éducateurs d'« éducastreurs ».

hasard selon les mots bien connus du poète. Le chiffre de cette parole n'a pas d'équivalent dans le sens. Il a la puissance d'ouvrir un de-venir dans l'inouï.

Mais nous devons penser aujourd'hui l'école non plus à partir de son aspect institutionnel mais à partir du sujet et des effets du langage sur le sujet.

Nous pensons que le sujet est non seulement un produit aléatoire, mais un survivant aux processus d'écrasement dans lequel on le mène. Il ne s'en sort d'ailleurs jamais si mal. Le sujet vient de lui-même et non des institutions qui prétendent le produire.

Le meilleur moyen d'alléger le poids de la servitude des conditionnements est l'ouverture de ce sujet à la dimension de la pensée. Or si l'effet de sujet est imprévisible et aléatoire, la transmission devient chaotique, ce qu'elle a toujours été par ailleurs. Elle va dépendre du désir et de son énigme, du temps fondamental en somme.

Ethique de l'autorité ou éthique de la liberté ?

Si la société prétend enseigner la liberté à ses sujets, elle accepte une part de désordre. Ce désordre n'est pas le produit du laxisme mais bien le produit d'un apprentissage politique progressif.

Il est facile de nous parler d'un temps où les enfants obéissaient plus facilement à l'autorité et à l'ordre établi, alors que ce temps-là n'avait aucune ambition politique du côté du sujet. L'enfant n'existait pas. On faisait une école des maîtres, sans sujet.

Le temps de l'école est précisément le lieu où le sujet contemporain – l'enfant à part entière – découvre l'essence de sa liberté, avec ce que cela suppose de difficultés, d'énigmes et d'angoisses, de malentendus à la « supporter » en tant que telle pour l'expérimenter, essayer de la produire et de la faire sienne, de s'en porter le garant dans une éthique de la responsabilité et non plus une éthique de la soumission aux forces institutionnelles statutaires (encore faut-il que cela soit

possible aujourd'hui). Il est triste de vouloir exiger par la contrainte ce que la raison devrait pouvoir légitimement obtenir par la liberté et d'appeler cela « éducation ».

Le sujet découvre sa division subjective : d'un côté ses pulsions et de l'autre le rapport éthique aux lois. Au cœur de l'énigme de son désir, il découvre cet « écart absolu » que nous nommons « liberté », c'est-à-dire la nécessité pour lui de prendre en compte les deux sources de la stimulation créatrice, de les penser dans l'exercice de son raisonnement et de la culture. Où peut-il mieux faire ce travail d'apprentissage qu'à l'école aujourd'hui ?

Si la liberté est peut-être insupportable pour chacun, faut-il préférer la soumission à un maître qui vienne régler l'angoisse de la responsabilité de chacun par l'écrasement individuel du travail de la pensée et le « rappel à l'ordre » ?

Le maître rassure. Mais la liberté est plus exigeante encore. La liberté est le produit des savoirs contemporains : nos savoirs politiques et scientifiques et leur rapport au sujet. Le maître n'excepte personne d'avoir à fournir le travail d'élucidation de son désir.

L'émancipation du sujet contemporain passe par la difficile découverte de soi, la maturation affective liée à la cause libidinale¹⁴, le dépassement des peurs infantiles, les deuils successifs de la jeunesse, la découverte de sa solitude face à l'Autre (qui n'existe pas), la difficile libération de l'emprise de la famille, le questionnement et la révolte face à l'insupportable de l'institution – lorsque l'intérêt général vient objecter une limite à la cause de chacun.

Que peut-on objecter au travail de la liberté et à sa lente maturation en chacun ?

Là-dessus, la réhabilitation de la valeur travail dont on parle beaucoup aujourd'hui est ambiguë, dans la mesure où le travail ne concerne pas seulement la production ; il y a le « travail immatériel » de la production de soi (le travail de

¹⁴ Jacques-Alain Miller, Lettres à l'opinion éclairée, p. 225, Seuil, janvier 2002.

l'éthique) qui est aussi décisif dans l'époque de la jeunesse (qui se confronte à son anomie fondamentale) que la seule question de la productivité économique.

Faut-il alors supposer que nous avons arrêté de travailler ? Rien n'est moins sûr. Le travail productif n'est-il pas lui-même un vrai déficit de la *pensée de création*, un véritable manque de travail en soi ? La question n'est d'ailleurs jamais renversée. En quoi le taylorisme¹⁵ est-il véritablement du travail ? En quoi le formatage autoritaire et la surproductivité sont-ils l'essence même du travail ? Ne sont-ils pas un processus de mort ? L'universalisation du modèle taylorien est une catastrophe dans l'histoire du travail ; l'ajustement à la machine n'a produit qu'un simulacre d'humanité et de civilisation qui a excellé et qui excelle encore dans l'économie de guerre, l'économie étant aujourd'hui une poursuite de la guerre par d'autres moyens. Le système taylorien brutal et asservissant, radicalement « improductif », métamorphosant le travailleur en machine est le processus typique de la déshumanisation capitaliste de l'homme. C'est avec l'in-humanité d'un système que l'on prétend résoudre les grandes questions humaines.

L'éthique de la transmission

Le temps de la parole vise « l'après-coup » par lequel l'enseignant s'adresse au sujet par-delà la situation de ce qu'il est aujourd'hui et ne l'enferme jamais dans le temps présent. C'est plus tard que l'individu en comprend quelque chose, quand la distanciation est devenue possible pour lui. Parler, c'est jeter des signes derrière soi, lancer un coup de dés dans un lâcher-prise vers l'avenir et laisser beaucoup de blanc et d'espace dans son sillage. Un jour, mais cet acte est absolument incalculable, quelqu'un reprend les dés et les lance, poursuit le sillage dans les signes. Entre le lancer et la

¹⁵ Le taylorisme pourrait être justement de l'anti-travail, du travail sans travailleur, sans sujet, expropriation de l'activité humaine par la science et la technique, l'homme réduit lui-même à de la machine.

reprise, il y a cet écart absolu. Cet écart, il appartient à l'enfant et à ceux qui viennent après nous d'en décider par eux-mêmes, probablement indépendamment d'eux-mêmes, par-delà toute volonté possible. Jeter une bouteille à la mer, c'est le propre de celui qui parle sans savoir qui viendra après lui dans le coup de dés. Qui est là dans l'écho, l'écoute, la reprise de la parole laissée ?

Tout sujet de ce fait est autodidacte. Ce qu'il reçoit, ce qu'il donne, ce qu'il renvoie existent en lui par-delà toute volonté, mais c'est à lui d'en décider.

La liberté est ce temps qui décide à notre insu. Le cheminement de la parole est inprogrammable. Elle ne s'enseigne pas selon un mode d'emploi universel, une méthode ou une démonstration ; elle dépend de l'inventivité de ceux qui se placent en situation d'écoute. Chacun s'y confronte et se débrouille du mieux qu'il peut. Et qui peut dire qu'il a compris quelque chose à cela au bout du compte ?

C'est celui qui écoute qui fait le chemin et qui invente la parole qu'il reçoit, c'est celui qui écoute qui en décide sans véritablement en maîtriser le processus. L'école s'invente et se réinvente du côté de l'écoute. Le « maître » donne lieu mais il est, comme l'a montré Jacques Derrida, un non-lieu. Ce qui a lieu c'est la parole. C'est la parole qui permet à l'enfant de loger son manque dans le désir de savoir du maître mais le maître est un malentendu. C'est un nom qui donne lieu à d'autres noms possibles, c'est un relai. Il ouvre des commencements. La chance du maître est de travailler à son propre dépassement. La chaîne se brise pour se poursuivre dans le hasard et la contingence de rencontres impossibles à prévoir.

Il n'y a pas de message assuré dans la transmission, seulement une parole qui vient, toujours lointaine et brouillée. Les systèmes de communications actuels qui veulent à tout prix s'assurer de l'intégralité du message ne montrent pas autre chose.

La tentation néo-autoritaire

Pour l'enseignant, son désir et ses idéaux font loi et lui servent de guide. Il se situe par-delà toute reconnaissance institutionnelle parce qu'il est seul devant ce désir. Mais sa parole n'est pas toujours un recours suffisant pour éveiller un intérêt et désarmer l'angoisse ou le malheur – dans les situations de grande détresse sociale ou psychologique par exemple ; il se peut que l'enseignant ne rencontre pas l'enfant ou l'adolescent – dans un mal-être difficile à nommer. Ici, l'entre-deux n'a pas de chemin. Il n'y a pas de pont qui permette un pas vers l'autre.

Prendre à revers les difficultés de la jeunesse en revenant à des positions institutionnelles rigides, c'est doublement la pénaliser, et c'est placer l'école dans une situation de dressage. Le dressage rassure mais il n'est que de courte durée parce qu'il ne supprime pas les impasses du sujet dans les institutions.

On ne dressera pas un symptôme social ou « psychologique ». On ne pourra qu'essayer de vivre avec lui, de lui donner des moyens de parole pour le rendre moins difficile pour chacun.

La liberté d'écoute d'autre part n'est pas égale chez chacun. Un enfant issu d'un passé d'immigration n'a certainement pas le même « travail » à fournir qu'un enfant issu d'un milieu familial moins exposé au conflit de reconnaissance (nationale ou sociale). Son chemin à lui est peut-être plus long, ce qui n'annule pas la rencontre avec le savoir de l'école.

Il semble que l'angoisse sociale contemporaine vienne de notre appréhension de la société dite « libérale ». Tout à coup le discours du progrès et des libertés fait peur – nous confronte à un « vide de structure » que l'on ne sait pas appréhender. On constate la même ambiguïté de discours vis-à-vis de la technique : d'un côté on encourage la libération de sa puissance, de l'autre on fait tout pour essayer de pénaliser ses excès. On croit trouver en elle la cause principale du

malaise de l'homme dans la civilisation – ce malaise a-t-il une cause ? On veut faire obéir les masses à un ordre réel, indiscutable, permettant de faire l'économie du travail d'interprétation. On attend le retour d'un maître qui se situerait au-delà de la fonction symbolique et ramènerait de l'ordre réel dans la situation politique, nous permettant de faire l'impasse sur ce vide de structure qu'est le noyau de notre liberté et de notre rapport au monde. Ce défaut d'organisation est l'essence de l'homme, le cœur de son organisation comme défaut de structure, le défaut de son être comme « défaut de l'être » auquel seul le langage peut répondre.

Si la tradition ne tient plus, historiquement parlant, c'est parce que ce vide devient effectif. Il est porté sur le devant de la politique par le discours de la « liberté de désirer ». Le « libéralisme » n'est pas uniquement un concept économique ; il est historique et ontologique : il concerne la situation du sujet dans son ensemble et son rapport avec la vérité ; il concerne la démocratie et l'apprentissage de la situation de sujet du droit. Il est motivé par la découverte de notre anomie fondamentale.

Plus cette découverte se « révèle » progressivement dans le champ social de notre histoire, plus elle est à même de produire, par effet inverse à une conscientisation réelle, un phénomène de peur. On entend souffler le vent de la répression, aujourd'hui par le déferlement des politiques de pénalisation, voire un certain populisme pénal¹⁶. La mise en

¹⁶ Michel Foucault, Dits et Ecrits, 1981, p. 196 tome IV 1980-1988 Éditions Gallimard NRF : « L'utilité économique-politique de la délinquance, nous pouvons la dévoiler facilement : d'abord plus il y aura de délinquants plus il y aura de crimes ; plus il y a aura de crimes plus il y aura de peur dans la population et plus il y aura de peur dans la population, plus acceptable et même souhaitable deviendra le système de contrôle policier. L'existence de ce petit danger interne permanent est l'une des conditions d'acceptabilité de ce système de contrôle ; ce qui explique pourquoi dans les journaux, à la radio, à la télé, dans tous les pays du monde sans aucune exception, on accorde autant d'espace à la criminalité

œuvre de processus de contrôles de plus en plus intrusifs qui prétendent réformer cette anomie fondamentale, nous laisse supposer que les discours directifs ont de beaux jours devant eux. On applique, par exemple, le discours directif du management à tous les secteurs de la vie publique alors que ce discours concernait à l'origine la production en entreprise. On étend de la sorte la guerre économique à tous les secteurs de la vie humaine. On applique la culture du résultat aux services publics – au nom de la suspicion généralisée des institutions et du poujadisme que l'on injecte dans l'opinion populaire. Plus les médias s'invitent dans les affaires de justice, plus on peut, peut-être, s'attendre à une montée en puissance de la répression dans la culture. La montée de la répression dans la culture s'accompagne alors d'une montée de la répression de la culture comme s'il existait un effet mécanique entre les deux. Nous sommes uniquement dominés par la pulsion de mort et par la censure de la pensée. Sévérité, culpabilité sont le tribut à payer d'une société qui se prétend, non sans ironie, « libérale ».

La culture du résultat comme sabrage de la culture

La réduction aux résultats est une façon de botter en touche le travail de l'éducation et l'effort de culture, l'effort du langage dans son ensemble. On crée un forçage de l'éducation par la culture administrative et bureaucratique du résultat.

Un positivisme extrême et finalement anti-scientifique, nous impose une carence forcée de la pensée et ruine la dimension des métiers de la culture en négligeant la

comme si à chaque jour nouveau il s'agissait d'une nouveauté. Depuis 1830, dans tous les pays du monde, se sont développées des campagnes sur le thème de l'accroissement de la délinquance, fait qui n'a jamais été prouvé ; mais cette présence supposée, cette menace, cet accroissement de la délinquance est un facteur d'acceptation des contrôles. »

« grandeur négative »¹⁷ du *travail de culture*. Ce qui a commencé par le statut des intermittents du spectacle s'est propagé à tous les domaines du concept de culture.

La « grandeur négative » est ce travail invisible qui n'apparaît pas directement dans le champ des résultats et les statistiques chiffrées.

Invisible est le travail de la culture, travail purement éthique qui consiste à soutenir l'action générale du langage et de la pensée dans la civilisation.

Invisible et inévaluable est cette action du sens qui constitue pour chacun une attache au versant des idées générales. Elle reste seule capable pourtant de construire un minimum de sens commun pour aménager un vivre ensemble possible.

Ce sens commun (même à titre de fiction) n'a pas de prix pour construire un champ où le sujet est maintenu dans un monde de la parole – où il a une chance d'exister.

La violence de l'évaluation

Un certain ressentiment politique (qui s'abrite derrière l'idéal de la transparence) dénigre le travail des personnels d'éducation et de culture, porte la suspicion sur leur statut ou sur leur « temps de travail », ce qui est un dérivatif pour les accuser devant l'opinion publique et construire une assise démagogique sur leur dos. De manière générale, l'éducation est sortie de l'idéal politique ; c'est pour cela qu'elle peut devenir un système marchand. Le « mépris » de l'école est aujourd'hui dans les appareils politiques d'Etat, signe du pouvoir contemporain. Le populisme consiste à récupérer le sentiment victimaire des foules livrées à elles-mêmes et à leur donner une représentation dans la parole publique au nom de la vengeance confondue avec l'idéal de justice. La politique aujourd'hui « gère » le populisme sans proposer de nouveaux idéaux d'existence en commun. Une société qui enferme ses

¹⁷ Sans connotation morale ici, au sens de « travail du négatif ».

enfants et ses malades mentaux dans les prisons redevient malade elle-même de son ignorance. L'instrumentation de l'éducation et de la culture par les appareils d'Etat est ambiguë. La culture reçoit une reconnaissance politique mais elle n'est pas encore l'indice d'une véritable existence populaire. Les besoins d'émancipation individuelle et collective ne s'orientent pas spontanément vers le travail de culture comme un besoin politique populaire du fait de la domination de la marchandise. On ne peut institutionnaliser la culture et l'éducation sans les enfermer dans des processus de pouvoir et créer de la répulsion. Mais que valent ces institutions face aux pouvoirs médiatiques qui induisent l'opinion dans le sens de la politique du marché, de la répression autant que l'anti-intellectualisme de leur temps ?

C'est alors que la mixité sociale, par essence républicaine, devient inquiétante. La part maudite du système social et de l'école en particulier comme les « banlieues », devient le trou noir de nos sociétés policées. La guerre des classes continue sur tous les territoires de la république. Les médias détiennent les territoires virtuels par lesquels on contrôle les représentations de l'opinion. Tout se passe aujourd'hui comme si la progression de la conscience éthique sociale dans la conscience collective amenait les classes favorisées à vouloir se venger de l'égalité.

De fait, le travail enseignant est fondamentalement inévaluable et la culture des résultats (une antinomie dans les termes !) que l'on cherche à lui appliquer ne tient pas compte du Réel à partir duquel l'élève et l'enseignant se situent. On passe de la culture de l'évaluation à l'évaluation de la culture avec des intentions polémiques. Il en est de même pour l'évaluation des résultats de la recherche fondamentale. La recherche ne produit pas de résultats évaluable pour une époque donnée.

Ainsi, l'évaluation des établissements scolaires à partir des résultats du baccalauréat (qui fait fureur dans les familles aujourd'hui), sur laquelle va reposer la déréglementation de la

carte scolaire, ne fera que fragiliser un peu plus les « ghettos », ghettos qui ne sont que le reflet des ségrégations sociales que l'on va continuer de stigmatiser au nom de « la réussite » – quand on ne stigmatisera pas les enseignants. La question serait de savoir déjouer des « traumatismes sociaux » et les dégâts qu'ils engendrent sur les individus pour essayer de construire une impulsion dynamique du travail et du désir. Une politique de la réussite et du résultat y suffira-t-elle ?

L'évaluation du travail de l'enseignement est l'évaluation des effets de discours sur un sujet, mais on ignore la longueur de temps que peut prendre un discours sur un individu à condition qu'il l'ait *entendu*. Cette longueur de temps s'inscrit à l'inverse du temps médiatique où l'on vise à atteindre le plus directement possible la soumission du sujet aux messages de la communication.

Pourquoi n'évalue-t-on pas la qualité relationnelle dans l'école, le degré d'humour et d'esprit des élèves et des professeurs, la vitesse d'improvisation des mots d'esprit, la poésie populaire du langage, la jubilation de vivre, le temps consacré à penser, le travail d'écoute, le travail de l'esprit critique ... ? On nous dit aujourd'hui que le bonheur n'est pas l'objectif premier de l'école. Le bonheur peut-être pas, mais la joie oui. On nous dit que « c'est la fin de l'hédonisme ». Quelle triste nouvelle ! Seule une triste superstition prétend nous ramener au « sérieux ». La joie et l'allégresse ne se sont jamais opposées à l'effort, et le plaisir est par essence le produit du raffinement de la civilisation, de la victoire sur l'angoisse. Le plaisir est justement l'élément qualitatif de la « réussite », l'élément actif du désir et sa place est prépondérante dans l'école, il permet de réconcilier le travail et le jeu, c'est-à-dire de présenter le travail dans son élément créatif et pas seulement du côté de son aliénation sociale.

Les critères d'évaluation et les chiffres des cabinets d'experts devraient tenir compte de ces éléments invisibles dans leur souci de prendre en compte la « plus-value » de

l'école, comme si l'on pouvait fabriquer des « produits finis »...

Ce qui commande aujourd'hui

Aujourd'hui, l'enseignant a la chance historique d'avoir perdu sa place de « sujet supposé savoir » dans le champ des représentations politiques. Il est de moins en moins garant d'un pouvoir social, d'un ordre moral ou d'une puissance paternelle écrasante. Il n'est ni père¹⁸, ni maître. C'est maintenant que son travail commence à être étonnant parce qu'il a une chance de sortir de la rigidité du discours disciplinaire pour travailler avec la singularité. Cela laisse la place à la féminisation croissante d'un métier – dont nous avons quelque chose à attendre. Il n'y a pas à sexualiser la transmission (ce serait une erreur), mais on peut compter sur des trésors d'inventivité et sur le renouveau de la transmission de la culture par les femmes alors qu'elles étaient exclues de ce champ-là dans une époque encore récente de notre histoire. Nous rappelons cette évidence pour saluer ce que nous devons au *génie de la démocratie*.

La démocratie est un régime politique où l'inventivité est au centre de son système d'évolution. Le bouillonnement actif du politique doit être le produit d'une culture de la créativité permanente. Cette créativité politique s'oppose à une école figée, déterminée par les seuls indicateurs de niveau, une école placée du seul point de vue du système sélectif – cela dans un monde où les révolutions technologiques vont de plus en plus dans le sens du bouleversement des hiérarchies classiques.

Le retour actuel sur les fondamentaux de l'enseignement cache essentiellement des restrictions économiques de budgets et marque d'autre part une extension

¹⁸ Si les figures traditionnelles du père disparaissent, les noms du père prennent le relais dans le champ social. C'est alors que l'on assiste à une multiplication des lieux de création et des lieux d'autonomie de la pensée au cœur de l'individualisme.

des valeurs sécuritaires appliquée aux questions éducatives. On assiste à une pause dans le mouvement historique de réforme ouvert par les disciplines des sciences de l'éducation. Cette pause est peut-être nécessaire, dans la mesure où la pensée historique ne progresse qu'en revenant sur elle-même. En aucun cas cela ne nous dédouane du souci d'avoir à réinventer l'école de demain, celle qui prendra acte des progrès de la société – et de son sujet qui vient à notre rencontre (dont nous ne savons pas grand-chose aujourd'hui).

Faut-il maintenir la culture ?

Le capitalisme intégral est l'idéologie du rapport direct à l'objet. Le détour par un monde de culture qui échappe à la pure calculabilité ne lui apparaît pas nécessaire. Tout ce qui ne vient pas promouvoir le rapport aux objets lui semble inutile. Or la culture n'est pas un outil. C'est un ensemble de possibilités a priori du monde humain ou de structures anthropologiques qui n'ont rien à voir avec un objet capitalisable. La culture est ce qui fonde l'humanité et son monde. « Avoir de la culture », c'est compter la culture comme un capital. C'est réduire les structures anthropologiques du langage qui dépassent toute représentation possible de notre humanité à une suite de « savoirs » finis objectifs et identifiables. Pourtant la culture, comme ensemble des savoirs supposés, enseigne quelque chose de plus que les savoirs : notre humanité. L'homme n'est pas la somme des structures anthropologiques mais l'effet indéterminable de ces structures, et renoncer à la transmission des savoirs, c'est renoncer à la transmission de l'humain.

Mais alors fini le romantisme de gauche ? Ouvrir des écoles et fermer des prisons ? (La différence n'était pas toujours visible mais passons). On éteint les Lumières pour faire des économies ? On ouvre des prisons et l'on ferme des écoles ? La restauration en cours des valeurs de « redressement » est contre « l'égalité » parce que l'égalité, c'est le « nivellement » démocratique entendu comme la

dictature des « faibles », contre le « social », considéré simplement comme un système d'assistance générale, un parasite, voire un poids insupportable pour la compétitivité mondiale (on va refonder le social sur les valeurs d'un nouveau discours du maître qui flatte la « précarité dynamisante »), contre la culture (de plus en plus interprétée du point de vue de la marchandise), contre le temps de travail partagé, contre la recherche (trop livrée à elle-même et trop peu à l'industrie), contre les intellectuels qui ne servent à rien (sauf quand ils servent le discours du *déclin* sur lequel le conservatisme bâtit son empire), contre mai 68 responsable de la corruption du capitalisme (quel humour !) etc.

On rêve peut-être secrètement de mater l'exception culturelle française improductive et irresponsable qui échappe au pouvoir financier et au pouvoir des empires économiques. L'exception culturelle fait exister le partage du temps libre, la culture de l'universel, les valeurs de la civilisation avancée : le sens des révoltes critiques individuelles et collectives et le sens du partage des richesses qui font que l'argent n'a pas encore tout emporté sur tout et que « tout s'achète, tout se vend » n'est pas encore complètement arrivé à terme en Europe – pour combien de temps ? Mais dans ces « époques de rupture », tout doit être revisité, évalué de nouveau, repensé, « repris en main » à l'image de la « refondation sociale » elle-même, c'est-à-dire le social passé au crible de l'autoritarisme managérial qui fait de l'entreprise le seul modèle politique possible. Faire jouer aux entreprises un rôle politique fondamental est la preuve que l'infrastructure continue de produire la superstructure : il y a privatisation générale de la politique. La politique « libérale » fait semblant de se neutraliser devant la libre concurrence du marché, alors qu'elle n'utilise le marché que pour naturaliser la puissance des possédants. Le marché est cet autre nom qui réintroduit de l'autoritarisme aujourd'hui. L'arrivée de la « culture de l'évaluation » (cet oxymore incroyable) est le coup de grâce que s'inflige une société où la culture est encore en sursis. Le

mot « culture » pour les nouvelles élites est supportable quand on le met à côté du mot « résultat ». Pour parodier Hegel, on dirait presque que « tout ce qui est calculable est réel et tout ce qui est réel est calculable... » De la culture de l'évaluation, on passe naturellement à l'évaluation de la culture et l'on trouve – ô surprise ! - que la culture, ça ne sert à rien, ça n'a pas de bons résultats (donc investissement à perte, baisse de « crédit », mauvais rendements). On constate par exemple que le statut des intermittents du spectacle est trop cher parce que la culture devient une réalité insupportable de manière générale. On porte de ce fait un coup à la pensée critique de notre temps, à celle qui n'est pas annexée au circuit médiatique de l'image. La culture produit de l'imaginaire collectif dans une société, or c'est à cet endroit que se joue la nouveauté des pouvoirs contemporains : il s'agit de privatiser l'imaginaire, d'éclater le monde commun en autant de mondes clos exploitables et divisés les uns contre les autres sans plus aucune autre conscience critique que celle de l'intérêt privé.

Mais alors, à quoi sert la culture si elle est autre chose que *ce qui rapporte*, ce qui *sert à avoir*, ce qui sert à compter, à s'élever et se distinguer socialement, ce qui sert à produire du pouvoir sur autrui ?

Justement, la culture n'est pas le pouvoir (elle n'est pas un avoir que l'on pourrait posséder chez soi) et c'est à sa révolte contre le malentendu d'une institutionnalisation que nous devons les créations contemporaines en art par exemple¹⁹. La « culture », c'est d'abord un lieu dans la parole qui permet à un sujet de construire sa propre singularité dans le monde humain. Elle sert à être ; elle n'est pas un outil. Elle fait être et du même effet elle est ce qui fait partager un monde du point de vue de l'universel à travers une pluralité de mondes possibles singuliers, avec d'autres sujets, d'autres universels, d'autres cultures, etc. La culture est donc ce qui

¹⁹ C'est ce que montrent les œuvres de Ben qui sont peut-être les plus parlantes dans la création contemporaine à ce sujet.

s'ouvre sur la dimension inépuisable de l'Autre. Elle est ce qui met en relation des champs de résonances de l'universel.

Plusieurs universels possibles

Elle convoque plusieurs figures de l'universel. Traditionnellement, « être cultivé », c'est être ouvert à la dimension de l'universel. Aujourd'hui nous savons que l'universel se multiplie à mesure qu'il tend vers l'Un (indéterminé). Chaque champ d'universalité est une mesure incomplète de l'Un, construit un genre de vie qui lui est propre sans jamais épuiser toute l'universalité possible.

L'universel de la technique (le monde comme monde de l'instrument et du travail), l'universel de la science (le monde comme objectivité de la vérité), l'universel de l'art (le monde comme création dans l'espace esthétique et comme expérience du vrai du point de vue subjectif), l'universel du sacré (le monde comme adoration des valeurs supérieures à soi), l'universel du religieux (le monde comme parole révélée ou comme pratique des rituels collectifs), l'universel de l'Etat (le monde comme volonté politique collective et comme histoire des peuples), l'universel de l'idéologie (le monde comme vision du monde), l'universel de l'économie (le monde comme système d'échanges et comme marchandise), l'universel du cosmopolitisme (le monde comme réunion des cultures et comme intérêt de l'autre), l'universel du droit (le monde comme régulation des libertés par les lois), etc. construisent des genres de vie collectifs et individuels concrets. L'universel apparaît toujours dans la médiation d'une culture particulière, à partir d'un système linguistique, dans un univers de valeurs extensible à l'existence de tous. L'individu emprunte et croise plusieurs de ces domaines pour s'inventer à partir d'eux : croisements, hybridations²⁰, métissages. Au « mi-lieu » de ces systèmes de l'universel possibles en tant que genres de vie, cercles de valeurs,

²⁰ Jacques-Alain Miller, Le neveu de Lacan, Éditions Verdier, 2003.

axiomatiques des signifiants-mâîtres, il y a donc une place vide (celle que l'on réservait naguère à une transcendance aujourd'hui restée vacante). Cet espace vide appelle l'existence en propre du sujet qui se fabrique dans ces champs ouverts de la culture en inventant de plus en plus son propre mode d'existence.

La figure du monde comme multiple, l'humanité, les cultures, la théorie démocratique

Les propriétés que nous expérimentons dans la mondialisation sont justement la démultiplication du monde et son impossible uniformisation²¹. C'est aujourd'hui toute l'ambiguïté de la mondialisation ou de la globalisation : elle est très loin de nous ouvrir à une pensée de la pluralité cosmopolite parce qu'elle se situe d'emblée dans la lutte des capitalismes nationaux, dans la domination d'un modèle unique de production de la richesse et dans la compétition mondiale pour le monopole de l'exploitation de la terre. Il n'est pas certain qu'elle nous rapproche des cultures différentes de la nôtre si difficiles à rencontrer, et que l'ethnologue « n'arrive que très imparfaitement à pénétrer » selon les mots de Lévi-Strauss. Le capitalisme déchaîne, aujourd'hui encore, comme jamais, l'angoisse du déracinement, la peur de l'étranger, l'exacerbation du « narcissisme des petites différences », le repli sur le territoire des nationalités et sur les politiques sécuritaires, parce qu'il n'a pas d'outils (c'est-à-dire pas de « culture » suffisante) pour penser la mondialité autrement, sinon le mode de la mise en concurrence des Etats-nations dans le but d'une exploitation planétaire de l'être humain.

On découvre stupéfaits que l'époque de la mondialisation ne développe une pensée cosmopolite que par défaut. On veut la mondialisation, c'est-à-dire

²¹ Claude Lévi-Strauss, Anthropologie structurale : « La véritable contribution des cultures ne consiste pas dans la liste de leurs inventions particulières mais dans l'écart différentiel qu'elles offrent entre elles. »

l'interdépendance économique et culturelle des nations, sans le rapport à l'étranger. La globalisation ne signifie nullement l'exigence d'une « communauté mondiale » du droit dans laquelle la situation de chaque Etat serait un intérêt légitime pour tous les autres, selon les mots de Kant. L'interdépendance des Etats dans un système de régulation des échanges est encore loin d'inscrire, dans les droits nationaux, l'hospitalité comme droit cosmopolite valable pour tous, etc. mais aussi d'inscrire « l'écart différentiel » comme enjeu du monde à venir.

La « culture », au contraire, est cet espace qui ouvre à l'Autre par-delà l'hégémonie d'une figure de l'universel comme uniformisation de tous les mondes en un seul.

Mais la mondialisation du commerce en est-elle arrivée à ce point d'une prise de conscience ? N'est-elle pas d'emblée dans le rejet de l'étrangeté du dissemblable à partir du concept du « développement » industrialisé ?

La multiplicité qui nous interroge dans une pensée cosmopolite concerne la mise à égalité des cultures comme pluralité des mondes possibles accordés à l'unification des droits universels de l'humanité. La mondialité, qui nous invite à penser l'unité de l'humanité à travers les cultures, rencontre une extension de la différence et jamais une simple homogénéité de l'unité de la notion d'homme ou de la notion de monde. Il y a du pluriel partout et toute tentative de l'unifier sans la forcer ouvre un espace d'invention à l'infini.

L'émergence de la pensée démocratique dans le cosmopolitisme est l'émergence politique de la culture permettant à une pluralité d'ensembles de coexister dans un ensemble plus vaste impossible à définir sous un seul rapport. Seule la reconnaissance qu'il existe de l'autre, autrement que sur le mode d'un défi à la puissance dans la volonté d'uniformiser cet autre à son image, peut alors nous laisser rencontrer une éthique démocratique de la mondialité.

La « culture » est alors le lieu où la pluralité des mondes possibles et leur singularité convoquent l'ensemble de

l'humanité dans un devenir-monde possible par-delà la guerre pour l'uniformité de la terre. C'est pour cela que ce n'est peut-être pas un lieu commun comme les autres que de rapprocher la culture et la paix. Elle est peut-être le seul barrage à la pulsion de mort, à la volonté d'imposer sa puissance à ceux qui vivent selon d'autres étalons-maîtres que les siens. C'est aussi la raison pour laquelle l'érudition et l'esprit encyclopédique, curieux des mœurs des autres civilisations, ont leur utilité dans ce temps qui est le nôtre, et qu'une logique de l'encyclopédie permettrait d'ouvrir les frontières des savoirs trop fermés sur eux-mêmes.

« L'exception culturelle », c'est-à-dire l'exception de la culture en soi, s'il est possible de la construire, c'est dans l'audace de faire exister un monde-pour-la-gratuité et un-monde-pour-l'hospitalité d'un point de vue politique. C'est alors seulement que la solidarité du lien humain ou de l'amitié entre les collectifs d'hommes qui n'auraient aucun intérêt commun à vivre ensemble, devient accessible à une pensée. Si nous détruisons la culture nous détruisons la liaison qui fait tenir ensemble des mondes morcelés et sans rapports du point de vue d'un étalon constitutif du tout : des fragments d'hommes sans lien et sans monde commun, des cultures sans lien avec d'autres cultures, dans la pure violence de la domination hégémonique. Nous détruisons ces rapports et nous rétrécissons notre cercle du monde à un appauvrissement de la pensée. Le monde est d'abord un cercle de pensée qui ne se referme jamais sur lui-même. La pauvreté de la pensée, c'est la pauvreté en monde.

La destruction de la pensée est la destruction du lien qui fait tenir ensemble l'étendue d'un monde. Penser, c'est créer des rapports, faire exister ensemble des mondes du point de vue de plusieurs universels possibles sans les détruire. Le développement d'un néolibéralisme illimité constitue un versant de l'universalisme aujourd'hui – celui de l'extension planétaire du capitalisme, mais il n'est pas le seul vecteur de l'universalité. Il peut être par ailleurs destructeur de

l'originalité des cultures, et s'il existe un contre-pouvoir à ce type de normalisation, on ne peut le trouver que du côté du cosmopolitisme. En protégeant la culture de son interprétation économique pure, on ne protège pas seulement la différence humaine de la violence unificatrice d'un seul pouvoir mais on protège la culture comme système de différences à l'intérieur du cosmopolitisme, c'est-à-dire la culture de la diversité culturelle des mondes possibles comme différence en soi.

Si on est hégélien, on peut rêver bien sûr d'une ruse de l'histoire de la globalisation économique comme de la condition nécessaire d'une pensée à venir du dépassement du capitalisme et de l'avènement d'un humanisme cosmopolite... La guerre économique mondiale appelle nécessairement une conscience de l'humanité à travers le droit dans laquelle l'universalité ne détruira pas l'originalité de la différence et la différence ne l'emportera pas sur les gains de la conscience universelle. L'excès de l'universel sur la différence exacerbe l'excès de la différence sur l'universel. Seule la construction d'un référent du droit international, inscrit dans les mœurs des nations, pourrait combattre les excès du nationalisme et ceux de l'universalisme toujours potentiellement marqué du prétexte du colonialisme ou de l'impérialisme, etc. La mondialisation, comme passage obligé du progrès, réunit la conscience éthique de l'humanité elle-même et ne fera que développer un concept de l'universel à venir. Tout cela est peut-être vrai et nécessaire.

C'est sans compter, cependant, sur le rapport de forces entre humanisme et administration technique des appareils bureaucratiques d'Etat, sans compter sur les malentendus de chacun dans ce champ-là.

La mondialisation fait-elle table rase des cultures au nom de l'universalisation autoritaire de tous sous un même rapport ou ménage-t-elle une place pour une véritable sauvegarde de la conscience universelle d'une altérité plurielle ? La mondialisation n'exacerbe-t-elle pas les souverainetés nationales et les communautés identitaires ?

Il nous manque alors une culture dialectique de l'universel et de la différence par laquelle on comprend que l'universel ne s'oppose ni aux identités collectives ni aux individus.

L'expulsion du sol national de France des lycéens sans papiers n'est-elle pas le signe que nous sommes en train de renoncer à une certaine idée de la culture comme idéal, au droit cosmopolite à une éducation éclairée, à une certaine idée de la culture comme protection de la différence ?

Ce que l'on appelle « la culture » dans notre humanisme contemporain (revenu des illusions sur l'universalisation d'un modèle de l'homme occidental des Lumières) est ce qui ouvre un monde pluriel par-delà l'hégémonie de la supériorité, ce qui organise un monde où la multiplicité est protégée, ou bien encore ce qui crée de la gratuité pour abriter la figure de l'humanité à partir d'une pensée critique (la critique sociale par exemple). Cette organisation de l'universel, qui regroupe plusieurs universels possibles en lutte pour leur reconnaissance symbolique, décrit un nouvel ensemble de différences. Pour que nos singularités s'entendent sans se détruire, elles doivent adhérer à des lois communes sans renoncer à leur singularité. Une construction démocratique des identités culturelles dans un champ égalitaire peut être un moyen de se donner des tables de multiplication communes sans renoncer à la différence.

La violence hégémonique des systèmes-maîtres

L'école convoque la figure du monde, celle de l'humanité et donc celle de l'étranger et celle des langues ou pour être plus juste encore : le don de l'étranger et le don des langues. Elle incarne la racine de notre démocratie culturelle. La culture est cette utopie (le concept génératif) qui constitue l'architecture et les limites du monde. Il est facile de s'en moquer, de la réduire uniquement à des théories cyniques concernant l'expression des illusions d'une classe sociale ou l'expression idéologique des pays dominant la mondialisation

aujourd'hui en renonçant à son idéalisme. L'école en tant que rêve et utopie d'une conscience visant l'universel doit introduire le cosmopolitisme comme finalité. Ce n'est pas en ces termes que se posent les questions de l'école aujourd'hui à l'heure de la mondialisation. Cosmopolitisme, don de l'étranger, conscience universelle, humanité, etc. ne font pas partie des principes de la réflexion sur l'école. On cherche au contraire le contrôle du discours de la pluralité pour monopoliser le discours du maître. Les pouvoirs ne s'intéressent à l'école que parce qu'ils rêvent toujours de s'y reproduire. Le discours capitaliste cherche aujourd'hui à court-circuiter l'esprit de l'école pour viser une adaptation la plus directe possible à la réalité économique. Mais il y a là le danger d'une destruction de la pluralité de la pensée, de la complexité du monde et de la réalité du sujet.

Par exemple, le conflit qui porte aujourd'hui sur les sciences économiques et sociales est à comprendre dans ce contexte idéologique particulier. Il ne s'agit plus d'enseigner une pluralité de théories économiques possibles, capables par ailleurs de critiquer le modèle en place et d'amener à penser l'économie dans son ensemble (en construisant une théorie du multiple). Il s'agit d'enseigner directement l'économie d'entreprise de façon « non idéologique » – comme s'il existait un lieu apolitique de l'économie et une science complète de l'économie en soi. On détruit au passage l'autonomie critique d'une discipline qui avait le mérite de faire tenir ensemble la question sociale avec la question économique (et qui peut potentiellement mondialiser une critique sociale). Cet autre exemple est parlant : le conflit du cognitivisme au CNRS qui prétend éradiquer les sciences humaines en construisant des sciences comportementales collectives sans le support de la sociologie. Ce second exemple repose sur le même présupposé selon lequel il existerait un discours dégagé de l'idéologie, de l'interprétation de l'observateur, ne dépendant d'aucune axiomatique politique possible. Ce type de discours déferle

dans un temps qui se veut « pragmatique », qui se prétend non sans malice « post-politique » ou « post-idéologique ».

Le rôle de l'école est de protéger la pluralité des universels possibles, de créer ce milieu de la plus grande gratuité possible des mondes, un multiple du multiple et non de laisser un seul monde possible déterminer notre monde et son concept d'humanité à venir.

Moins il y aura de culture éclairée, plus la culture ouverte et plurielle aura cédé, plus la violence des pratiques capitalistes sera acceptée par servitude volontaire dans une opinion déjà préparée par le formatage de l'information à s'y soumettre.

Il est stupéfiant, alors, de voir le retour du concept de Nature, dans le champ du pouvoir, venir contredire notre concept d'Histoire et de Liberté, comme si les rapports de forces étaient de nouveau les seuls repères qui nous guident dans le contexte d'une marchandisation globale des rapports humains. Le retour de cette violence n'est pas de très bon augure.

L'extension démocratique de l'école

**« Lorsqu'un seul homme rêve ce n'est qu'un rêve. Mais si
beaucoup d'hommes rêvent ensemble, c'est le début d'une
réalité. »**

Hundertwasser

En réalité, l'école n'est pas une autofondation. Elle est fondée par une société en vue d'une société ; sa dimension politique est fondamentale, sa dimension sociale aussi. Les réformes de la société de progrès poussent les réformes de l'école, et la parenthèse éducative dont on pouvait rêver le principe pour créer une sorte de sas de sécurité contre la vitesse des changements du monde n'existe pas ; elle n'est d'ailleurs peut-être pas souhaitable. L'enfant qui arrive aujourd'hui à l'école est le produit d'une existence sociale et d'un temps historique que l'on ne peut mettre entre parenthèses et ces données sont incompressibles. La conscience est d'abord un fait social comme l'a montré Marx et l'école est elle-même un fait de son temps.

Non qu'elle puisse se réformer de fond en comble mais elle est à même de se déconstruire pour recevoir le sujet à qui elle parle ; c'est là tout son travail en amont. En tant qu'elle accueille un enfant déjà préformé par un ensemble de conditions économiques, symboliques, politiques, l'école doit d'abord prendre acte du sujet contemporain. Cette adaptation n'est jamais acquise ; bien au contraire, le sujet à qui elle parle est définitivement destiné à lui échapper. Il échappe lui-même à toute forme d'institution, comme il échappe à lui-même définitivement. Il existe, par ailleurs pour le sujet, un droit de se soustraire au système de référence dans lequel on veut le mener sans pour autant perdre sa qualité fondamentale.

Les Lumières aujourd'hui

Il se peut qu'un passage à la limite dans la civilisation, amène la technique à prendre la relève de la philosophie des Lumières, l'économie de la communication et de l'information prenant le pas sur l'économie de la connaissance. Mais le monde qui vient avec son sujet

émancipé des tutelles idéologiques, religieuses, parentales, institutionnelles, appartient plus que jamais au monde des Lumières.

Il en est de même pour la promotion de la science et de la technique et pour la promotion des idéaux du bonheur politique et des idéaux sociaux : ces idéaux sont la philosophie des Lumières en acte dans la réalité de notre temps.

L'émancipation institutionnelle de la jeunesse et son engagement massif dans les savoirs technologiques sont des facteurs dont il faut tenir compte pour aborder l'école aujourd'hui. L'adolescent adhère de moins en moins, semble-t-il, au côté symbolique de l'institution et c'est cela qui est assez inédit dans notre condition historique actuelle et demande des réformes institutionnelles pour faire face à la situation.

La fin du monopole du livre ?

Nous pensons, aujourd'hui, qu'il faut tirer toutes les conséquences de la fin du monopole du livre à l'école, ce qui signifie l'abandon de l'éducation lettrée comme référence exclusive des études secondaires.

Cela ne signifie pas la fin de l'esprit critique et la fin de la transmission symbolique en tant que telle mais leur dépassement par un ensemble plus vaste : celui de la transmission techno-scientifique. Le langage alphabétique n'a plus le monopole exclusif de la formation de l'esprit : c'est de plus en plus le monopole du langage opératoire des machines qui vient construire les relations du sujet à la culture. Ce langage n'interprète pas ; il construit des opérations logiques sans impliquer le sens du monde et le sens du sujet.

L'école doit faire le grand écart entre les langages numériques et symboliques, entre la pensée opératoire formelle et la pensée interprétative, la culture des techno-sciences et la culture du livre – celle qui ne censure pas

l'intérêt pour la connaissance de l'histoire, de l'art, de la littérature, la connaissance du goût, de la philosophie, etc.

Plus nous nous aventurerons dans le développement de la civilisation technique, plus nous aurons justement besoin de la réflexion et du livre par effet inverse de la pensée opératoire pour retrouver du sujet. Ce n'est donc pas la fin de la littérature ou la fin de l'art, mais bien au contraire la découverte de leur importance vitale et leur renouveau à venir.

Nous pouvons, à bon droit, attendre de la technique une tentative d'unification rationnelle des sociétés démocratiques et par là un rapport à l'universalisme sur lequel nous fondons nos espoirs. C'est alors que nous devons placer la technique du côté des forces démocratiques au cœur de la pensée des Lumières et non contre les Lumières.

La question sociale

Nous pouvons essayer de neutraliser la question sociale à l'entrée de l'école et travailler en apesanteur avec le sujet : ce que nous appelons « la parenthèse éducative », non pour des raisons antisociales mais pour des raisons d'efficacité. Mais comme on peut s'y attendre, cette neutralisation ne sera possible que dans les zones d'éducation favorisées. Il se peut d'autre part que « le social » devienne le produit d'une administration technique et mécanique du lien humain liée à la question de la « massification ». La gestion du « quantitatif » ne signifie pas encore que l'on s'occupe en réalité des besoins réels du sujet et que l'on reconnaisse sa singularité. C'est là tout l'enjeu d'une réforme éthique de l'enseignement.

Ramener la question sociale à la seule question de la massification ne signifie pas que les instances politiques démocratiques aient rempli leur rôle une fois qu'elles ont ouvertes les voies de l'école au plus grand nombre. Le rôle de l'école est de construire maintenant la « dé-massification ».

Que peut faire l'école face au savoir social ? Est-elle en mesure d'y répondre et comment le peut-elle ? Plus elle laisse entrer le social dans son système de référence, plus la société entre à l'école et fait sa loi (loi du marché, loi de la rue, dictature de la « normalité » et de la majorité, loi de la domination du fort sur le faible, « dictature de l'enfant », etc.), plus cela l'empêche d'agir sur le sujet individuellement parlant.

A cela s'ajoute la croyance à l'égard des déterminismes sociaux. Plus l'enseignant intériorise la lourdeur de ces déterminismes, plus le risque est grand, au nom du « réalisme », qu'il s'adapte aux systèmes d'exclusion ou de promotion de la société, moins il est peut-être capable de les déjouer. Personne ne sait de quoi la société sera faite ; l'intériorisation de déterminismes sociaux rigides peut produire des résistances chez l'enseignant lui-même. C'est un danger potentiel en effet que l'enseignant se présente dans son discours comme détenteur d'un savoir trop figé sur la réalité et amène ses élèves à s'y conformer.

Rien n'est pire, cependant, que l'ignorance des mécanismes sociaux et économiques fondamentaux si l'on veut se battre contre l'inertie du réel. La méconnaissance du rôle idéologique de l'école dans le processus de sélection des élites reste aujourd'hui plus que problématique. Jusqu'à quel point est-il possible d'ignorer les conditions de socialisation du sujet contemporain et son histoire, de mettre entre parenthèses son origine familiale, sans mépriser son « importance » (ce que le sujet « importe » à son insu) ?

L'individu n'est pas une autofondation ; il n'est pas une singularité pure ; il est pris dans du lien bien au-delà de ce qu'il peut lui-même témoigner. Ce déficit de savoir pose d'autres difficultés comme celle de l'idéalisation de la fonction enseignante et de la transmission. Jusqu'où pouvons-nous lucidement affronter la réalité au lieu d'adorer un simple produit de notre imagination ? L'anti-idéalisme est notre

meilleur guide en la matière, quels que soient les idéaux que nous voulons maintenir dans le champ humain.

La question de l'idéologie sociale, proprement dite, appliquée à l'école ne règle en rien les problèmes. Elle construit cependant les dispositions et les préjugés favorables de l'éthique. Mais elle fonctionne en vase clos, insère ses idéaux dans une gestion technocratique du pouvoir et devient intolérante lorsque elle rencontre des obstacles. Elle s'en prend aux acteurs de l'école alors qu'ils ne sont que les représentants d'un système beaucoup plus complexe que leur seule existence. Les enseignants ne sont pas responsables des conditions du système et de l'appareil universitaire des savoirs qui créent leur discours. Ils sont amenés à le devenir après-coup lorsqu'ils élucident la signification de leur pratique.

Nous pouvons, cependant, rendre hommage à une pensée qui vise l'éducation du grand nombre au nom de l'égalité des chances et de la liberté, l'enjeu de la formation d'une opinion éclairée la plus large possible dans la civilisation par-delà les contingences économiques du temps présent. Et sans cet appareil universitaire de notre système scolaire, l'actualisation de cet universel n'aurait pas été possible.

Repenser l'enjeu éthique et politique de l'école

Toutes ces raisons nous obligent à prendre au sérieux le rôle de la socialisation des valeurs de l'école comme un enjeu majeur de notre temps. Nous pensons qu'il faut s'adapter à la question sociale pour essayer de mieux la déjouer. Le destin d'un sujet n'est pas prédéterminé : l'Autre social ne fait pas tout. L'enjeu politique de l'école est de nouer du lien social avec du lien symbolique de culture en tenant compte du désir du sujet.

Cette alchimie est complexe ; elle est dictée par la situation historique de notre société où l'individu est de plus en plus mis en position d'autonomie grâce à la question du

progrès, indépendamment des institutions qui prétendaient naguère le gouverner (Famille, Ecole, Etat). L'école, une fois désacralisée de son rôle institutionnel, doit se mettre au service du plus grand nombre et construire des relations inédites avec des publics qui étaient exclus du monde de la culture (et qui s'en méfiaient) mais aussi construire des relations avec la subjectivité d'aujourd'hui de plus en plus émancipée du champ symbolique traditionnel.

C'est ce que nous nommons « l'héroïsme de l'école²² » et que le cynisme ambiant se plaît à tourner en dérision.

Dès lors, le rôle de l'enseignant devient d'abord de plus en plus relationnel et de moins en moins institutionnel. Il doit nouer des savoirs institués à des existences sociales inédites et fragilisées par la question du lien économique. Il faut envisager la question de l'exclusion et faire en sorte que l'échec scolaire ne vienne pas redoubler l'échec économique et la ségrégation sociale.

L'enseignant doit travailler avec la famille contemporaine²³ désinstitutionnalisée, elle-même fragilisée et agissant sur les équilibres de l'individu.

Le travail enseignant devient *polyvalent*. Sa pratique se décide, à présent, dans un champ de savoirs multiples qui viennent compléter son activité : sociologie, philosophie de l'éducation, psychologie individuelle, psychologie collective, histoire des institutions, didactique, pédagogie, histoire de la pédagogie, psychanalyse, etc. accompagnent et agrandissent aujourd'hui le champ de l'enseignement proprement dit.

Si l'on tient compte de cette nouvelle condition, on voit à quel point l'école est condamnée à devoir se transformer fondamentalement si elle ne veut pas simplement enseigner ou instruire de façon mécanique. On comprend

²² Cet héroïsme est par exemple très bien illustré par le réseau *Education sans frontière* aujourd'hui et par le collectif « *Pas de zéro de conduite pour les enfants de trois ans.* »

²³ Et par exemple la famille homoparentale.

alors l'importance du nouage maternel à l'institutionnel comme un travail d'autant plus nécessaire aujourd'hui, nouage lié à la réparation symbolique et à l'apaisement des cassures et des fragilités du sujet.

On comprend, d'autre part, l'enjeu politique de la mixité sociale par la nécessité de construire le tissu de la vie commune, de le rendre solidaire et cohérent alors qu'il est menacé de ruine par la civilisation économique particulièrement dans les zones de ségrégation (les banlieues, les cités, les zones-ghettos) où le chômage de masse fait des dégâts irréversibles dans les têtes. Il s'agit de l'humanisme en acte de la nation qu'il faut protéger et développer comme un enjeu de notre condition politique.

Le rôle de la société de progrès nous fait passer de la structure autoritaire à la structure libérale. Celui des institutions d'Etat est de suivre le même chemin, passant dans le champ des services et de la proximité au citoyen. Il s'agit de fonder le lien humain non plus sur l'obéissance inconditionnelle à un maître mais sur l'autonomie d'action et de décision du sujet dans une éthique de la responsabilité, et cela complexifie la difficulté de créer du lien social avec du savoir chez le sujet contemporain.

Penser une éthique de l'enseignement

Toutes ces raisons nous amènent à concevoir dans le champ de l'éthique la position de l'enseignement dans une époque où les valeurs du progrès déstabilisent toutes les positions et toutes les institutions. Quelles que soient les attentes et les limites du progrès, il faut pouvoir en prendre acte partout où il a su émerger. Que le savoir social secoue l'école et lui demande des comptes et que l'enseignant ne soit plus un sujet institué du savoir, voilà ce qui est de plus en plus fondamental dans notre temps. Cette situation nous demande de fournir des réponses nouvelles.

Que la démocratie nous sorte de notre sommeil, nous oblige à faire face à nos mythes, c'est on ne peut plus

engageant pour l'avenir et pour la société dont nous sommes « responsables », au sens où nous sommes responsables de ce qu'il y a d'humain et d'inhumain en elle, en nous-mêmes et dans le monde à venir.

L'école est un point de jonction entre le social et la culture. Elle vient à la place d'une disjonction entre le réel (l'inertie et la résistance de la vie sociale) et le symbolique (le monde du langage). La sagesse démocratique (qui est le concept de notre histoire contemporaine) commande l'égalité politique de tous par une égalité devant l'éducation. Il ne faut pas que l'école soit un lieu où la culture reste réservée au plus petit nombre, ni qu'elle devienne un lieu de régulation de tous sans la culture. Il faut la conjonction de tous avec la culture – autant qu'il sera possible de la construire.

Une école à venir sera une école du désir et pas uniquement (ou peut-être de moins en moins) une école du niveau ; où la parole et l'écoute de l'individu seront aussi fondamentales que l'institution et ses savoirs (institution qui sera nécessairement sujette à caution et dont on ne pourra jamais prendre la défense jusqu'au bout).

Ce sera une école définitivement du côté du non-élitisme (ce ne sera pas pour autant la fin de l'élitisme républicain), non autoritaire (radicalement non répressive), du côté des forces de cohésion sociales et pédagogiques, du côté des forces de progrès (progrès social, matériel, technique, scientifique, intellectuel, laïque, moral, etc.).

L'école ne représentera plus l'ordre établi d'une société particulière mais peut-être justement une forme de résistance aux processus d'ordre systématique d'où qu'ils viennent. Ce sera une école du côté des déconstructions contemporaines, des familles et de la jeunesse d'aujourd'hui, des territoires nationaux en détresse économique sociale et symbolique comme elle l'est déjà aujourd'hui. La relation humaine sera aussi fondamentale que la pédagogie et ses contenus ; elle permettra de relier l'individu à la question de l'universel. Le lien social sera le patrimoine de l'école à partir

duquel elle pourra opérer et relier l'individu aux savoirs et aux savoir-faire qui dirigeront sa vie future. La hiérarchie des savoirs et sa domination intellectuelle seront relativisés autant que possible. Les savoirs professionnels, techniques et généraux seront mis à égalité. La culture ne sera pas traitée avec l'arrogance et la prétention d'une position de maître ou d'une position sociale ; elle devra accompagner chaque formation sans cliver les parcours ; elle se présentera avant tout comme une *dimension* critique capable d'interroger le sens du monde et de faire émerger du sujet (elle devra lutter contre la tentation anti-intellectuelle et la censure de son époque).

L'école devra favoriser le goût de l'étude, de l'amour des sciences, de la fabrication et de la réflexion si elle le peut et enseigner le souci de l'autoéducation et la post-éducation par-delà son action. Le rôle des politiques nationales sera de rendre la cause de l'éducation et de l'enseignement aussi populaire que possible dans toutes les formations de la vie sociale.

La démocratie fonde l'école qui elle-même fonde la démocratie. Le politique fonde l'éthique qui fonde le politique.

Du côté de l'individu, l'école devra nourrir et protéger le désir de savoir et les valeurs qui fondent le bien particulier du sujet et du côté du patrimoine collectif de la civilisation, elle initiera aux valeurs politiques de la liberté et de l'humanité, de l'accueil de l'autre, de l'amitié et de l'hospitalité de l'étranger, du cosmopolitisme et du multilinguisme à partir des savoirs.

Elle enseignera l'amour et la gratuité de la culture dans la mesure où ils nourrissent la vie éthique et politique de la démocratie ainsi que le développement de la vie individuelle.

L'effort de l'école se portera vers la défense des droits du sujet ; elle se déploiera vers l'autre et ne restera pas centrée sur elle-même ; elle l'accueillera et s'établira sur lui. Elle partira du sujet contemporain et franchira solidairement avec

lui les difficultés d'acquisition des savoirs. Elle fournira un effort sans relâche dans l'adaptation au présent en remettant en jeu sans cesse son savoir et ses institutions. Elle ne pourra pérenniser aucune situation passée.

Elle lâchera la maîtrise du sujet à qui elle parle et enseignera sans le souci précis de la transmission dont elle doit laisser l'aléatoire se produire. Elle construira le climat politique de la relation enseignants-élèves et le mettra à l'abri de la violence. Elle favorisera la bienveillance, la sollicitude et la solidarité, l'amitié entre les générations, entre l'enfance et l'âge adulte. Elle fondera la relation aux savoirs sur l'humilité de l'enseignement, sur sa capacité d'invention et de réinvention permanente des savoirs en se mettant à la place du sujet à qui elle parle. Elle n'exclura personne ; elle considèrera que le non-savoir ou le refus d'apprendre est le temps d'un désir à venir.

Il n'y aura pas de culture ni de transmission ou de travail quel qu'il soit sans *le don d'une langue* et plus généralement encore le don des langues. Il s'agit ici, à la fois d'une donation originaire, celle d'une langue maternelle par exemple ou d'une langue apprise, mais aussi du « génie » de la langue. Le génie d'une langue est sa capacité d'ouvrir et de donner, d'ordonner, de générer le monde, de traduire l'énigme du désir pour que s'invente un monde pour le sujet. Ce sont la langue et la parole qui seront au cœur de l'école et qui permettront d'élaborer l'effort collectif de culture.

L'école suscitera, autant qu'elle peut le faire, le désir de savoir d'un sujet et l'amour des langues, l'amour d'une langue au moins – fût-elle numérique ou mathématique – lui permettant de trouver auprès de l'autorité des symboles et de leurs significations, un monde qui fasse sens pour lui, émancipant une pensée, lui permettant de se construire un monde à lui.

Elle considèrera que l'expérience (c'est-à-dire la traversée du réel) appelle le savoir lui-même. Il n'y a pas d'expérience sans le langage. Elle suscitera le goût de

l'expérience comme aventure de la vie, besoin fondamental du renouveau de la culture. La tension entre le savoir et la vie, entre la raison constituée et la raison constituante qui est l'une des formes du conflit entre l'ancien et le nouveau, est la tension même de l'école, l'origine du renouveau de la culture à venir.

La dette démocratique

La démocratisation du luxe et des richesses, l'effort de solidarité envers les plus fortes fragilités (symboliques et économiques), doit s'accompagner de la démocratisation de la culture et des savoirs pour le plus grand nombre. Dans le même mouvement, la démocratisation de l'esprit critique et de la pensée doit pouvoir s'opérer à partir de la démocratisation du temps libre.

Le temps libre est le temps politique par excellence.

Est-ce la raison pour laquelle ce temps-là dans l'école est si discuté aujourd'hui ?

Le temps libre peut être mis à contribution du repos dont nous avons besoin pour la récréation de nos forces. Il peut être consacré au goût des divertissements dont la sophistication et le raffinement sont à l'image de notre effort de civilisation et dont nous pouvons être si fiers aujourd'hui. Le temps libre nous permet de nous tourner vers les arts populaires auxquels nous donnent accès les marchés économiques et les techniques de médiatisation : la mode, la musique, le cinéma, la vidéo, la télévision, le sport.

Enfin, ce temps peut être mis au service de la pensée (de la pensée individuelle autant que la pensée collective), une fois desserrée la tyrannie domestique des besoins. Le temps est libre et l'école (skolé : le loisir) en est l'héritière la plus directe. C'est dans ce temps, soustrait à la production et à la survie, que la démocratie politique se construit, impliquant l'école dans sa disposition majeure : il ne s'agit pas seulement de produire des travailleurs qui seront adaptés à la vie économique de demain ; il s'agit d'inscrire en chaque homme

l'idéal d'une liberté et d'une pensée qui lui permettront de prendre part aux décisions de sa vie en tant que sujet sur un plan politique et individuel.

Aussi, l'école fournit-elle le cadre de construction de la situation politique de l'homme contemporain en tant que sujet du droit. Elle instaure l'ensemble des potentialités de la vie à venir, de la démocratie et de ses idéaux : le partage d'un monde commun par une humanité multiple, multiculturelle, multilingue, le souci du cosmopolitisme, de la langue de l'autre, du métissage économique et social, le souci de disposer d'une égalité fondamentale quelles que soient les différences de nation, de religion, de sexe.

De ce fait, l'école se met au service des droits de l'homme, de la femme et de l'enfant, des étrangers sur le sol national. Elle pense la nationalité dans le cadre d'une supranationalité et d'une internationalité. Par exemple, la nationalité française doit se déduire de la supranationalité européenne qui doit se déduire elle-même d'une internationalité mondiale.

La démocratie incarne l'inquiétude d'une justice toujours à venir et indépendante du droit. Elle prend la défense du lien social en détresse lorsque la civilisation menace de l'asservir aux intérêts privés des puissants.

Elle conteste l'appropriation de la ressource par un petit nombre d'individus et d'institutions, source des dominations et de l'ordre établi par une minorité pour la majorité.

La démocratie, les sciences sociales et l'école

Le rejet des formes de misère (symbolique, économique, culturelle) passe par la contestation des systèmes de conditionnements culturels qui enserrant le sujet dans la soumission inconditionnelle aux maîtres. De ce fait, l'école s'inscrit dans la critique sociale ; elle essaie de déjouer la misère symbolique qui enferme le sujet dans des processus de

domination du côté du maître et de l'esclave, du sadisme et du masochisme social.

La pensée démocratique déconstruit ses propres institutions comme porteuses de l'injustice sociale qu'elle veut réparer. Les institutions sont considérées comme complices d'un ordre injuste à son origine favorisant la domination et la reproduction d'une minorité de classe²⁴, mettant en danger l'idéal de liberté en commun, de liberté créatrice et ses chances de réalisation pour chacun. Et comment ne pas donner raison à un tel constat ?

Le processus démocratique s'embarque dans un mouvement permanent de réforme où l'institution doit se mettre au service du citoyen et non plus reproduire un ordre de domination déjà existant au-delà des individus. Comment dès lors ne pas vouloir supprimer les formes de sadisme institutionnel et l'ensemble des logiques perverses du pouvoir à commencer par exemple par celles de la domination masculine sur la féminité, de la domination nationale sur l'étranger et de manière générale, les formes de conditionnements culturels qui continuent de s'exercer de toute part dans la société ?

On peut qualifier à bon droit de progrès les nouvelles émancipations du sujet tenu anciennement en état de minorité dans la société antérieure. Les luttes contre la domination masculine, contre la réduction des enfants et des adolescents au silence et à l'obéissance pure, contre la domination des travailleurs aux seules exigences du marché du travail et du paternalisme d'entreprise, contre la domination des étrangers aux seules exigences de la souveraineté nationale, contre la domination des majorités (sexuelles, patriarcales, culturelles, etc.) engagent la société dans de profonds remaniements et les combats de l'école ne peuvent s'abstraire des enjeux de la démocratie dans ce sens.

²⁴ A commencer par la minorité enseignante elle-même lorsque l'on sait que ce sont les enfants d'enseignants qui réussissent le mieux à l'école.

D'abord en terme de démythification, les sciences sociales ont permis d'éclairer la figure des « dominants » et des « dominés » et ont pu détruire par exemple le préjugé d'infériorisation et de naturalisation des dominés.

Mais le droit ne suffit pas à élargir la condition des sujets ; il doit pouvoir s'appuyer sur une culture, c'est-à-dire un ensemble de pensées critiques et de pratiques historiquement orientés. Il est impossible dans ces conditions de faire complètement l'impasse sur les questions de la transmission de l'esprit critique et des sciences sociales.

La démocratie et les savoirs

Le savoir vrai ne se contente pas de décrire le monde tel qu'il est. Il enseigne des méthodes rigoureuses, démythifie, met en problème, réfute, questionne, critique. Il nourrit le scepticisme, engage de vastes révolutions de méthode, rectifie les mythes et les erreurs collectives, il enseigne le sentiment de ses limites, augmente le poids de l'incertitude. Il n'y a donc jamais de savoirs purement descriptifs ou opératoires, et aucun savoir n'est neutre dans le champ idéologique. La pensée vraie enseigne toujours une position éthique.

Les connaissances scientifiques, artistiques, techniques, économiques, sociaux, philosophiques, politiques, historiques, etc. constituent la pensée critique de notre temps et ne se contentent pas de décrire le monde tel qu'il est sur un mode fini (la pensée se déroule dans l'infini). Cette pensée critique, générée par les savoirs et les savoir-faire, participe à l'effort collectif des libertés.

La démocratie ne doit son avenir qu'à la place libre qu'elle laisse à la vérité, au-delà des autorités institutionnelles (Religion, Etat, Gouvernement, Ecole, etc.). Elle n'est pas un régime fondé sur un savoir spécifique mais sur un non-savoir fondamental, assurant l'individu d'une place à prendre dans l'ordre indéterminé du monde futur, comme dans l'ordre de la connaissance future. Le rôle de l'école est alors de faire exister les savoirs de manière libre de telle sorte qu'ils

existent à disposition du sujet, qu'un choix devienne possible pour lui et qu'il puisse y construire certains éléments de sa vie future.

Les combats de l'école

L'école d'aujourd'hui s'inscrit dans la roue de la science. Elle ne peut plus construire l'image d'un monde constitué ou d'un univers clos, sécurisé par le souvenir d'un temps plus ancien et fondé sur la permanence de l'universel, mais l'image d'un monde en perpétuelle mutabilité, construction, ré-articulation, réorganisation, falsification.

Les outils de la technique réorganisent le monde en permanence et l'ordre de ce monde est en perpétuel *dérangement*.

C'est alors que notre héritage commun est celui de la *déconstruction* et non plus celui de la *tradition*. Restaurer la tradition se fait encore dans le champ de la déconstruction et la frappe probablement d'invalidation. Toutes les restaurations sont peine perdue. C'est alors que la garantie de transmettre quelque chose de stable est impossible et qu'il faut faire le deuil d'une continuité entre le passé et l'avenir. De ce fait, l'école ne fournit plus aujourd'hui la transmission d'un ordre et d'un monde établis²⁵. Mieux encore, elle ne peut plus rien transmettre sans critiquer ce qu'elle transmet et se critiquer elle-même, c'est une exigence à laquelle elle est nécessairement amenée.

Elle ne peut plus servir d'appareil de domination d'où elle tirait un quelconque prestige de notabilité. La pensée démocratique et la technique lui intiment l'ordre de rompre

²⁵ D'où l'idée d'une « crise de la transmission » ou d'une « crise de l'éducation » avec laquelle nous ne sommes pas d'accord, de même que l'idée véhiculée selon laquelle il y aurait « perte des repères » dans l'éducation de l'enfant, etc. Il y a au contraire une surabondance de valeurs qui est plus longue à mettre en oeuvre et qu'il est tout à l'honneur de la civilisation de vouloir enseigner comme la condition de la raison aujourd'hui.

avec une logique de la référence magistrale. Le discours magistral est en voie d'extinction.

L'action de l'école, quelle que soit sa limite et quel que soit le réel qu'elle ne peut transformer que difficilement, s'inscrit donc dans la réforme de la société : elle mise sur l'égalité des chances, l'aide aux plus défavorisés, l'avènement du sujet et le développement de l'esprit critique, la construction de l'intelligence ouverte aux facultés de l'expérimentation et du questionnement de soi.

Elle s'inscrit contre le pessimisme et le déterminisme, (celui qui suscite toujours le sentiment d'une crise), contre le concept de nature (qui condamne la liberté, l'histoire et l'effort humaniste des réformes de société), contre la répression (répression de classe, répression culturelle, répression policière), contre la violence sociale en général.

L'action de l'école est du côté du progrès des savoirs (en obéissant au mot d'ordre des Lumières : « aude sapere »), et de l'intention pédagogique ; elle est par essence non autoritaire. Elle s'oppose par structure au monopole de la logique élitiste²⁶, à la culture considérée comme une marque de distinction sociale lorsqu'elle ne dessert plus qu'une logique de référence de classe. Son action est le langage et l'école est responsable du langage. Son existence tient aux difficultés et aux progrès dans l'acquisition des systèmes de connaissances.

Sa démarche implique que l'on se situe du côté de la difficulté du nouage entre le langage et le sujet. Elle n'est donc jamais entièrement assimilable à la logique des institutions. Elle se tient en dehors du cadre parce qu'elle est d'abord appelée à être témoin dans un premier temps, et peut-être solidaire (mais jamais jusqu'au bout) dans un second temps, des discordances multiples entre l'individu et le

²⁶ Il se peut que l'ouverture à la concurrence des établissements scolaires par la libéralisation de la carte scolaire renforce les zones de ségrégation et redouble la stigmatisation sociale particulièrement dans les lieux marqués par le malaise d'un passé d'immigration.

langage. Elle se tient, de ce fait, du côté des individus, des familles et des minorités de culture extraterritoriales et extranationales, et tout aussi bien du côté de tout sujet « extraterritorial » au langage.

Elle est, dans cette même logique, déterminée par la gratuité de la culture, la diffusion à grande échelle des savoirs. Elle offre un dépassement de la conflictualité et de l'agressivité en réunissant dans le dialogue les grands antagonismes de son temps : laïcité et religion, science et religion, sciences humaines et sciences de la nature, science et philosophie, pensée opératoire et pensée éthique, par exemple. Elle favorise la rencontre, la circulation et le dialogue des croyances, des religions, des cultures dans une même ouverture de la pensée, une même solidarité entre la pensée et le genre humain. Elle n'entre dans aucune division de l'esprit universel qui consiste à faire valoir une hiérarchie des valeurs du goût : la supériorité de la voie générale sur la voie technique ou technologique produit un grand déficit de la connaissance ; de même, la supériorité des sciences sur les lettres produit un grand vide de pensée en prétendant produire des « esprits scientifiques » contre des « esprits littéraires » (qui ne sont que des mythes), mettre le langage à la remorque de la science, produire la géométrie contre la finesse.

Cette réserve d'idéal est ce que nous avons à écouter de plus humain en nous pour agir aujourd'hui.

Penser l'élitisme aujourd'hui

« Pas d'idées justes, juste des idées »
Gilles Deleuze

Culture du niveau et culture du désir²⁷

Idéalement, nous devons d'abord construire une école du désir et non une école de niveau. Le désir est subversif ; le niveau est conservateur. Ne viser qu'un niveau, c'est niveler. Viser le désir, c'est laisser se produire une énergie, un chemin qui dépasse d'ores et déjà tout niveau possible.

L'évaluation²⁸ d'un niveau est une évaluation statistique et mathématique. Construire un désir, c'est construire un assemblage (une configuration dynamique) qui porte en lui-même un avenir et ouvre le sujet sur une perspective qui dépasse l'école : celle du temps d'une vie.

L'évaluation du niveau est toujours institutionnelle. Elle est connue d'avance : le niveau baisse, le niveau

²⁷ Dans un premier travail, nous avons surévalué le poids de l'antiélitisme dans l'école en France. Nous l'avions associé alors à une forme de populisme dominant dans la culture médiatique et nous voulions chercher une voie intermédiaire par-delà élitisme et antiélitisme. Ce que nous n'avions pas vu à l'époque, c'est que les pratiques élitistes se déchaînent, dans une époque où les discours de la « crise de la l'éducation » renforcent la suspicion sur l'enseignement et sur la jeunesse en général.

²⁸ L'évaluateur – comment pourrait-il en être autrement ? – n'évalue que lui-même.

augmente (on constate le plus souvent qu'il baisse, mais quoiqu'il advienne ce qu'on perd d'un côté on le gagne de l'autre). Le désir est incalculable, échappe à la prévision et au discours chiffré. Le discours institutionnel est fermé. Le désir est imprévisible. Il est non évaluable.

Il nous faut créer une culture du désir et non une culture de niveau. Une école du niveau n'a aucune ambition. Lorsqu'on est devant un désir, non seulement on est sûr d'avoir un niveau (si le désir ne tend pas vers l'excellence, il tend de toute façon vers l'amour d'un savoir ou d'un savoir-faire et vers un ancrage pour un sujet) mais plus encore on est devant une énergie en mouvement.

Le niveau nivelle. Mais l'individu est toujours plus un potentiel qu'un niveau. L'enfermer dans un niveau, c'est l'enfermer dans le nivellement, le confiner dans le fini.

Le niveau est d'avance défini par la moyenne mathématique alors que l'individu n'est jamais moyen. La médiocrité n'existe pas. L'homme moyen, celui que l'on appelle « lambda », n'existe pas. Quand il s'identifie à la moyenne, l'individu est celui qui ne s'est pas encore confronté à son état d'exception. Ce non-savoir est peut-être la preuve d'une aliénation mais nullement une vérité de fait sur laquelle on pourrait statuer. L'homme statistique – faudrait-il l'appeler l'homme *ordinaire* ? – n'existe pas et c'est faire violence aux individus que de les aligner et de les juger sur un niveau.

A quoi sert un niveau ?

Le niveau permet de sélectionner les élites et l'élite produit une mystique de la qualité. L'élitisme permet de qualifier et de disqualifier. Il *intimide* le grand nombre qui croit au génie des qualités supérieures sans savoir qu'il est surtout le résultat du travail et nullement celui de natures prédestinées.

La perception du travail et le rôle de la culture sont par ailleurs eux-mêmes très souvent le produit d'une socialisation

ou d'un conditionnement intrafamilial ou intrasocial. Entretenir une mystique de l'élite et du niveau, n'est-ce pas le rôle idéologique de l'école ? Cette vision de l'école ne cadre plus avec le champ de la démocratie politique où les distinctions sont fondées sur l'utilité commune et non plus sur la mystique des qualités. Ceux qui comptaient sur l'effet de prestige de leur statut de « maître » en sont « soufflés ».

Le « niveau » est un effet de perspective. Il suffirait que la sévérité de l'appréciation des enseignants vis-à-vis de leurs élèves augmente pour que le niveau soit objectivement perçu comme ce qui baisse – ce qui n'est jamais qu'un moyen d'asseoir sa domination sur ceux que l'on juge – ainsi la sévérité est un moyen de tenir l'autre sous sa coupe et de l'inférioriser. Est-ce le niveau qui baisse ou l'exigence du niveau qui augmente ?

Il faudrait par exemple que l'évaluation se formalise sur un point attendu de la maîtrise de la langue pour déclarer que le niveau est en baisse... Rien de plus facile : l'effet est garanti sur le grand public. Il agite l'angoisse des familles, porte le discrédit sur le « laxisme » de l'école et actionne les réflexes élitistes de cette école – en fragilisant ceux qui se sentent en défaut devant le savoir de l'école.

A quoi sert une langue ?

L'exemple qui nous est le plus souvent donné est celui de l'orthographe et de l'absence de maîtrise formelle de la langue qui serait le signe des nouvelles générations, c'est-à-dire le défaut du symbolique. Peut-on sérieusement évaluer le niveau d'instruction et d'intelligence des jeunes générations à partir de ce que représente leur niveau en orthographe ? D'autre part, le défaut du symbolique est-il le propre du sujet contemporain ? Ce défaut ne vient pas des conditions de la culture ; il vient du symbolique lui-même. Les commentateurs se trompent lorsqu'ils rendent responsable une volonté.

L'individu a toute une vie pour remédier au défaut du symbolique et mettre en forme son expérience à partir des

mots de sa langue. Le niveau d'acquisition formelle ne garantit pas encore l'amour d'une langue. Il ne règle ni l'usage libre de la grammaire, ni la justesse d'évocation des mots ni la création de la pensée dans les phrases.

Il faut pouvoir transmettre essentiellement la « passion des signes » et c'est là tout l'enjeu de la rencontre des langues. Une langue, c'est d'abord une force physique du souffle, une physique de l'ex-pression, mais c'est aussi un potentiel formidable de trouvailles, d'inventions, de singularités dans le nom. Il ne s'y joue jamais le seul usage de la règle mais aussi celui de la subversion des règles pour créer de la parole et de l'écrit. Le don poétique d'une langue est de traduire de la pensée en parole. Tous les moyens techniques ne suffisent pas pour enseigner l'étonnement poétique des capacités de la langue à nommer.

Est-ce bien le formalisme qui compte ou bien la capacité de combiner des idées, la vivacité de l'écoute, la force des questions, le goût de former des mots et de faire de *l'esprit* ? La langue est-elle un musée²⁹ ? Ici encore, c'est une culture du désir qui manque à l'école.

La question qui se pose aujourd'hui est de savoir plutôt pourquoi nous avons du mal à transmettre le don des langues, le goût de l'interprétation et de l'écriture, et pourquoi la langue devient un objet presque uniquement porté par l'école d'un point de vue défensif. Le défaut du symbolique ne vient pas des institutions ; il vient de la difficulté de « trouver une langue » pour chaque sujet qui puisse lui « parler », une langue qui « le parle » pour produire sa vie. La sacralisation de la langue ou la sacralisation d'un univers de références classiques n'aide en rien le sujet, peut-être même est-ce même le contraire.

Est-ce que l'école n'a pas fait de la langue un objet répulsif, académique, sacralisé par une culture formelle – l'académique est partout dans l'école – à la portée d'un petit

²⁹ Plus on fera de la langue une chose « sacrée » et « défendue » par les savants, plus il faudra s'attendre à ce qu'elle crée de la répulsion.

nombre d'élus portés par leur seule condition de happy few de la culture ? Jusqu'où peut-on confondre la culture et les musées ?

Le défaut de la pensée

De même, une méthode de lecture ne garantit pas non plus l'acquisition d'une intelligence ou d'un niveau de lecture. La querelle³⁰ sur la méthode de lecture a botté en touche le problème de fond qu'elle suppose. Ce qui compte, ce n'est jamais exactement un apprentissage en lui-même mais *l'effet de sujet* qu'il suscite.

On ne nous demande pas seulement de savoir décrypter les caractères de la lecture mais surtout de savoir penser ce que nous lisons. Lire, c'est lier des signes, les décrypter et les relier. La lecture est l'essence de l'intelligence, celle qui interprète, qui lit entre les lignes et pas seulement dans la ligne. Dès lors, la question qui se pose en vérité est la suivante : qui sait réellement lire parmi ceux qui savent reconnaître le contenu des signes dans les phrases ? Certainement pas nous. Qui sait lire quand chacun s'y essaie, que chacun s'y risque comme il peut ?

La lecture est l'activité constante de la pensée qui dépasse le niveau littéral des lettres pour entrer dans le plan du sens métaphorique. Elle lie le réel au virtuel et n'est nullement limitée à l'exercice de la récitation de la lettre ; elle est toujours invention de la lettre, traduction de la lettre.

³⁰ Cette querelle à l'époque a prétendu s'appuyer sur les observations des neurosciences contre l'idéologie de la pédagogie. Quelle que soit la réduction nécessaire du cerveau à un automate neurobiologique formel aboutissant à la désubstantialisation de la conscience de soi, les neurosciences ne peuvent pas éliminer l'imprévisibilité du sujet comme singularité (résistances, émotions, refoulements etc.) ce qui leur enlève la possibilité de produire des méthodes mécaniques applicables à tous. L'idéologie de la pédagogie n'est pas supprimée par le cognitivisme prétendument non idéologique. Le cognitivisme ne peut fournir aucun cadre épistémologique suffisant pour penser la question du sujet comme « réponse du réel » (Lacan).

Un formalisme méthodologique en lecture est impossible et de toute évidence n'aborde pas encore le problème du dynamisme de la pensée. Pour penser, encore faut-il être devant un désir, et une certaine mystification de l'élite veut que l'on commence à penser très tard, réservant par exemple la philosophie à des esprits déjà très vieux dans le champ du préjugé (18 ans)... Quant à savoir si penser est l'un des savoirs fondamentaux de l'école, il faut se demander pourquoi on n'y pense justement jamais.

La maîtrise d'une langue à l'écrit comme à l'oral demande de la patience. Cependant la domination formelle de la langue n'est nullement le signe de l'émancipation avérée de la pensée. Bien au contraire, un usage formel et mécanique de la langue peut être le signe d'une inhibition de la pensée. Or c'est le travail de la pensée qui est l'indice réel de la situation du sujet dans la langue et qui déterminera les progrès ultérieurs dans le niveau – et c'est ce travail de symbolisation qui compte le plus. Tout se passe comme si l'humanité était un effet retardé du langage, un retard de structure, un décalage que seule la pensée pouvait essayer de résorber dans « l'après ».

Qui peut prétendre sérieusement, en dehors d'une position professorale ou doctorale donc mystificatrice, que la maîtrise de la langue est possible dans le jeune âge ?

Quel sujet peut-il prétendre, lui, maîtriser la langue, se l'arroger de droit, se l'approprier de sorte qu'elle lui appartienne et en profiter pour en dénoncer la dépossession chez les autres ?

Seule une place institutionnelle, que l'on dirait mensongère, pourrait en arriver là. De quel droit la position d'un savoir devient-elle la possession d'un pouvoir ? De quel droit la possession d'un savoir peut-elle engendrer une position si conservatrice à l'égard des nouveaux arrivants dans la langue, ceux qui n'ont pas, nous dit-on, le bon niveau symbolique ? Cela ne dit encore rien de leur éveil au langage,

de leur rapport au livre, de leur faculté de s'étonner devant le sens et le non-sens de la parole.

La sélection et les ravages de l'élitisme

Comment expliquer dans le système français la hiérarchie du prestige par lequel on sélectionne les meilleurs pour les études générales, les moins bons pour les études techniques, les encore moins bons pour les études professionnelles ? Cette sélection est catastrophique. Non seulement elle dévalorise à sa source les études professionnelles et techniques à partir de l'orientation par l'échec mais elle engendre une compétition féroce pour la voie générale sans créer souvent un enthousiasme ou un élan de meilleure qualité pour l'étude.

Si toute détermination est une négation, toute détermination est en même temps une position. Il est rare que cette position du sujet soit aujourd'hui vécue comme « positive ». La sélection est généralement vue comme une punition (alors qu'elle est, elle, produit d'un choix subjectif souvent inconscient que personne ne valorise). La compétition pour le prestige et la classification empêche l'émergence d'une culture du désir par laquelle on pourrait valoriser les choix subjectifs (par exemple les choix professionnels). Au contraire, la sélection élitiste engendre une culture de la pulsion de mort.

On en arrive à des clivages dangereux au sein de l'école elle-même. D'un côté on fabrique les exécutants de l'appareil, de l'autre les cadres de la production. Jamais ceux que l'on destine à être les futurs cadres et qui ont droit à des études générales ne pourront dans leur temps de formation choisir au lycée des matières professionnelles. De même jamais l'enseignement des arts et de la culture n'est réservé a priori aux élèves du professionnel : la vérité, c'est qu'ayant souvent intégré un choix professionnel à partir de leurs déboires avec l'école, ils la constituent comme une agression en soi et en rejettent les matières générales.

On est donc versé à l'école dans une compétition sociale féroce avec des enjeux très destructeurs d'une lutte à mort. L'élitisme fait des ravages et produit des exclus au cœur du système. Tous les choix sont piégés par des coefficients de prestige et en aucun cas ils ne permettent une émancipation du grand nombre dans l'école par le développement de la culture. L'école devient la proie des stratégies de domination des groupes sociaux.

L'élitisme est l'ensemble des dispositions par lesquelles un groupe social dominant met en œuvre des stratégies pour conserver ou pour s'approprier les marques de la domination sociale, les écoles de sélection pour les enfants des *classes supérieures* par exemple. L'élitisme fonctionne dans la stratégie du niveau et des résultats, de la compétition et de la sélection. La lutte pour la domination élitiste aboutit à faire de l'école un lieu de violence sourde, invisible, où tous les acteurs ont pourtant intériorisé la règle de ce que Pierre Bourdieu appelait à juste titre la « violence symbolique ».

Elitisme et conservatisme

La violence symbolique est la pulsion de mort de l'école. Elle reste en quelque sorte son savoir maudit, un casse-tête pour la démocratie à venir. Plus que jamais les inégalités économiques engendrent des inégalités culturelles qui engendrent de l'inégalité économique, etc. Les écarts se creusent de plus en plus, aujourd'hui comme jamais.

La pesanteur des programmes ensevelit l'individu sous une avalanche quantitative de connaissances sans sujet. Cette lourdeur permet d'avance de disqualifier les élèves faibles dans la mesure où l'on n'aura jamais le temps de s'occuper d'eux. Seule une petite minorité arrivera à organiser une théorie logique de ses connaissances. La plupart n'en auront pas la possibilité.

Le déversement des programmes crée un travail abrutissant dont la seule fonction est de sélectionner le plus petit nombre possible. Ainsi l'année de terminale en France

n'est qu'une année de bachotage pur. L'aliénation au travail dénoncée par Marx est au cœur de l'école sans que cela n'étonne l'opinion qui fait confiance aux doctes du système. Mais quoi, on est dans l'anti-savoir le plus évident ! A qui profite cette accumulation capitaliste de savoir ? A l'enfant ou au maître qui prétend en disposer ?

On s'étonne, par exemple, que les élèves arrivent en terminale sans rien connaître de l'histoire des mathématiques, de la physique et de la biologie, des problèmes qui se posent aux savants, les obligeant à inventer de la théorie, sans avoir de connaissances des méthodes des sciences humaines et des règles de rigueur de la sociologie et de l'histoire (alors qu'ils pratiquent ces sciences depuis longtemps), sans avoir réfléchi sur ce qu'est une langue (alors qu'il en parlent au moins deux) etc., preuve que les enseignants n'ont pas le temps de faire de leur matière un objet de culture et de réflexion, qu'ils l'enseignent au kilomètre à l'aveugle sans laisser transparaître l'existence d'un sujet de la connaissance ou d'une théorie logique.

Là-dessus, les propos d'Albert Einstein sont indépassables :

« Les excès du système de compétition et de spécialisation prématurée sous le fallacieux prétexte d'efficacité assassinent l'esprit, interdisent toute vie culturelle et suppriment même les progrès des sciences à venir. »

Mais aussi :

« La surcharge de l'esprit par le système de notes entrave et transforme nécessairement la recherche en superficialité et en absence de culture.³¹ »

Cet enseignement à l'aveugle, sans réflexion, ne s'adressant jamais à un sujet de la connaissance est décevant

³¹ Albert Einstein, Comment je vois le monde, Education pour une pensée libre, Champs Flammarion , 1989.

pour un ami de la culture. On assimile d'un côté, la culture à un produit de masse sans sujet, de l'autre, on la transforme en un système d'érudition sans objet. On nous montre à quel point la connaissance est mise au service de la productivité en vue d'un élitisme fermé, sacrifiant le temps libre de la réflexion, le fondamental et le simple. Tout se passe comme si l'école ne prescrivait qu'une intelligence opératoire, formelle et sans sujet.

En se mettant au service de l'élitisme, la connaissance perd son but. Et si l'on s'étonne de ce que les jeunes gens s'ennuient à l'école, nous avons là une partie de la réponse : c'est qu'ils ne sont peut-être pas visés individuellement comme sujets.

On se demande alors si nous ne sommes pas devant un véritable conservatisme politique et pas seulement devant un conservatisme institutionnel de la connaissance³². Tout se passe comme si le savoir était uniquement cumulatif et jamais paradigmatique.

Il n'y a de subversion de la connaissance que lorsqu'elle produit du sujet et c'est alors l'enjeu du temps de l'école : le loisir, ce temps par lequel le sujet peut se départir de la violence de la production, de l'assignation à la connaissance et revenir à soi-même. Le loisir est marqué de la nécessité de s'inscrire comme sujet de sa pensée. La *récréation* est peut-être le véritable temps de l'école parce qu'elle est le temps fondamental de la pensée. Pour créer du sujet, il faut créer de la césure, de la suspension.

Le marché de l'élitisme

Cet élitisme institutionnel qui est celui de la compétition sociale effrénée est relayé par le choix et la stratégie des familles. Il faudrait parler ici de *l'angoisse des familles*. Lorsqu'un enfant est en échec, étant donné les enjeux du marché du travail et le poids de l'école sur

³² Il n'y a donc pas d'ontologie sans présupposés politiques.

l'enfance, la culpabilité et la détresse deviennent assourdissantes.

D'un côté, la demande d'école devient de plus en plus lourde et l'on assiste à un appesantissement des familles. De l'autre, l'école se positionne elle-même sur le marché de l'élitisme.

C'est alors que se crée un marché scolaire³³ déguisé, éliminant la plupart du temps les milieux populaires, permettant de sélectionner les bons et les mauvais établissements. Le journalisme de presse est friand de ce genre de classement ; il soutient la mentalité élitiste et va jusqu'à partager la thèse de la crise scolaire. La « crise scolaire » est un effet de perspective de la massification. Quand on fait entrer un public plus nombreux dans les écoles, il faut s'attendre à ce qu'on disqualifie les nouveaux entrants, ceux qui ne portent pas les marques culturelles des classes supérieures. Il s'agit alors pour les familles de se repositionner dans le champ de la distinction sociale, de pousser vers une consommation d'école et d'instrumenter cette école dans une stratégie de domination.

Dans les établissements qui choisissent l'élitisme (c'est-à-dire les « bons »), plus que jamais la famille est derrière l'enfant pour le faire travailler en dehors des cours, sinon il a peu de chances de s'en sortir, pense-t-elle, et l'école entre dans la même persuasion, devenant l'instrument de la compétition sociale même.

Ce qui prédomine ici, c'est la tyrannie économique dont on a intériorisé les règles et le déterminisme. A l'école chacun ne vise plus que des positions sociales et ne s'embarrasse pas des questions de culture, de mixité républicaine, d'instruction, d'ouverture à la dimension du sujet – questions devenues idéalistes dans une situation générale d'urgence et de crise. Il s'agit de se mettre au service

³³ Ce marché déguisé des établissements d'enseignement public est doublé d'un marché réel où les familles se saignent pour offrir des stages ou des cours de rattrapage à leurs enfants.

de la logique marchande du travail par anticipation et par adaptation pure.

Cette mentalité est encouragée par la montée de l'utilitarisme et l'idéologie de l'adaptation à la compétition économique.

La déréglementation de la carte scolaire va accélérer le processus de compétition entre les établissements dans une pure logique de rentabilité comptable. Il s'agira à plus ou moins long terme d'une mise au pas de l'éducation par le dressage économique. Les exigences et les objections de la pédagogie, qui réclame le droit de travailler avec « l'élève-sujet » à part entière, apparaîtront de bien peu de poids, celles de la démocratie et du travail des Lumières, de même.

La violence symbolique est l'interface de la violence marchande

Ne nous étonnons pas de voir un climat de violence se généraliser dans les mœurs de l'école si l'exclusion et l'échec engageant de tels enjeux de sélection économique.

La violence n'est pas nécessairement exprimée par les actes ou des propos. Elle est du côté de l'angoisse, du fatalisme, du scepticisme, et l'école, en intensifiant la compétition sociale, ne fait que préparer la sélection économique et la reproduction sociale.

L'intériorisation de règles du déterminisme économique devient pour tous culpabilisante. Et voilà comment on se charge de faire de l'école un véritable massacre d'intelligence, qui ne fonctionne que sur l'intimidation de la pensée et qui produit de la névrose collective pour les enseignants, les élèves et les familles.

L'élitisme n'est pas le seul processus de violence en jeu. Le ressentiment anti-élitiste en est la réponse la plus directe.

Nous vivons dans une société où chacun répond à l'impératif sadien du droit de « tout dire » (« tout montrer »)

sans pour autant que la question de la responsabilité ne se pose à celui qui parle.³⁴

La transformation de l'autorité politique en système d'égalité des semblables peut aboutir à la disparition des zones frontières de l'altérité. D'une certaine façon, la proximité abolit l'altérité et livre le champ des relations humaines à l'instrumentation généralisée, la haine de tous contre tous.

Quant à l'école élitiste, elle se dissout dans un conservatisme silencieux, sans faire valoir une existence propre, une liberté et un travail anéconomique avec le sujet contemporain. Elle se contente alors de reproduire platement les inégalités culturelles et les met au service des inégalités économiques.

Elle oublie le sujet à qui elle parle parce qu'elle en oublie son désir et c'est alors que la violence la plus élémentaire se produit.

Le droit d'inventer

Une politique à venir devra réinventer un désir d'école, charge à chacun d'y prendre part.

Il ne faudrait pas que le procès actuel fait à 68 ne nous fasse faire l'économie d'une réflexion sur le désir (confondu avec la séduction, le plaisir, l'utilitarisme etc.). On nous dit aujourd'hui que 68 aboutit au relativisme mais qu'est-ce que l'on veut mettre à la place ? L'absolutisme ?

Nous proposons de penser l'école dans une logique du multiple et non plus dans une logique de l'un. Il s'agit justement de ne rien exclure et de n'exclure personne, l'exclusion étant la logique même du capitalisme. Nous réclamons le droit de faire de l'école un lieu où la normalisation n'est pas le seul enjeu de l'enseignement, dans lequel des logiques diverses d'apprentissages sont à l'œuvre

³⁴ Jacques Derrida dérivait de cette potentialité de « tout dire », le fondement de la responsabilité de l'écrivain.

respectant le temps logique de chacun, sans faire de la compétition élitiste la seule forme de l'excellence, et dépassant l'élitisme pour permettre au grand nombre des élèves de s'élever à la culture, d'apprendre dans la liberté en fonction de leur choix.

L'excellence peut être repensée en termes nouveaux à partir des désirs du sujet lui-même et non à partir des normes abstraites de productivité et de richesses. Quelle est « l'excellence » pour chacun ?

Il faut admettre le multiple et penser que l'excellence ne passe pas nécessairement par la compétition pour le niveau, que d'autres enjeux plus fondamentaux sont au cœur de l'école. Le désir du sujet – l'élément moteur de sa vie –, l'amitié politique, la reconnaissance des singularités, le jeu, le temps pour comprendre, l'humour, l'étonnement et la découverte, l'importance des questions, le souci de la différence... sont autant de conquêtes de l'expérience nécessaires au travail lui-même.

Nous réclamons, d'autre part, le droit de travailler différemment avec des élèves réputés difficiles sans pour autant que notre travail ne soit jugé avec la condescendance du préjugé élitiste, réduit à des résultats chiffrés et sans pour autant que ces élèves ne soient destinés à l'exclusion.

Aucun ressentiment donc de notre part contre les différentes haines de l'école contemporaine ni contre les différentes politiques qui appliquent chacune une forme de ce ressentiment (social ou économique).

Il s'agit de protéger ce qui a cours, mais aussi d'entendre ce qui arrive, d'inventer ce qui vient.

La fragmentation de l'école, si nous comprenons bien ce qui arrive aujourd'hui, est amenée à se poursuivre et nous ne pourrions faire l'impasse sur aucune des ressources en cours de la pensée. Plus que jamais, les remaniements du pacte social comme pacte symbolique, sous l'effet de l'individualisme et l'utilitarisme, obligeront pour chacun le travail de la pensée. La place de la culture doit y conserver

toute ses potentialités fondamentales. La question de notre temps est de savoir si la culture veut bien encore de nous dans un monde où seuls les rapports de production économique justifient ce qui a lieu et ce qui mérite, nous dit-on, d'avoir lieu au nom de la maximisation du taux de profit.

L'école, la culture, la démocratie

L'école démocratique est l'école de tous. Elle n'appartient pas seulement à ceux qui la font, ceux qui y entrent, ceux qui la gouvernent, ceux qui l'encadrent. Elle appartient aux citoyens. L'universalité de la cause de l'éducation, de l'instruction des savoirs, de l'esprit critique est l'enjeu majeur de la démocratie : son bien le plus précieux. Si elle aliène ce bien, elle cesse d'être une démocratie.

Le devenir humain est infini. L'éducabilité de tout homme et de toute femme, par le processus du développement de soi comme sujet, concerne l'affaire de sa vie et de sa pensée, c'est-à-dire l'affaire de sa liberté. Elle n'est pas seulement celle de l'enfant dont il faut instituer le devenir sous le rapport des lois et du langage. Elle concerne la question humaine dans son ensemble partout où son devenir est en question, partout où l'essence de l'homme est en cause par-delà toute normalisation et toute normativité possible. Elle est, de ce fait, l'affaire la plus fondamentale des sociétés qui tendent dans leur ensemble vers l'institution d'un monde humain, c'est-à-dire un monde libre. Elle concerne encore plus le devenir des démocraties qui inscrivent l'égalité de dignité de chaque sujet dans le processus d'émancipation de la connaissance par où chacun peut exercer sa liberté.

L'éducabilité n'est pas la perfectibilité du genre humain et encore moins sa performance, son dépassement vers un horizon surhumain. Il ne s'agit nullement de changer l'homme ou de créer un homme nouveau. Il n'est pas sûr que la notion de progrès appliquée à l'être humain ait un sens. L'universel de la technique est incomplet. Quelle que soit l'avancée technologique des sociétés, l'humanité est toujours en retard sur la pensée et le langage – ce retard de structure ne la met pas à l'abri de sa responsabilité devant le langage. Quel progrès peut-il y avoir dans le champ de la pensée sinon dans

la prise de conscience de ce qui est là, engagé dans le processus humain ?

Par effet inverse, il est impossible de vivre dans un monde où la culture serait réduite à la seule expression des rapports économiques de rentabilité.

Que dire par exemple d'une société où l'on rend à leurs parents les enfants schizophrènes sans aucune trace d'instruction ? Que dire d'autre part de la situation des prisons où l'on humilie l'humanité de façon ultime par la ségrégation et par la destruction de toute vie intellectuelle et de toute dignité possible ? Comment attendre une quelconque réparation symbolique lorsque la vie intellectuelle humaine est détruite. La destruction de la vie intellectuelle empêche l'événement humain d'émettre sa chance.

L'homme est toujours quelque chose qui marche mal, quelque chose qui se présente dans le défaut du langage. Il est le milieu d'un problème, en route vers une résolution, en mal d'une solution qui tienne pour l'exercice d'une vie. La culture lui offre une réparation symbolique, une protection. L'hospitalité des lois du langage lui offre une situation possible. Mais l'humanité est l'erreur de tout système. La tentation de régenter le système sans l'homme est grande et toute société est inhumaine dans ce sens. L'humanité est toujours en attente d'un lieu. La trajectoire de « l'éducation » est prise dans cette formation de substitution du langage et la culture au mal-être du sujet comme l'état initial de son ignorance dans l'être. La « solution » pour lui est d'abord individuelle, chacun étant confronté à sa propre insuffisance dans le champ du savoir. Mais elle est tout aussi bien politique. La politique réalise la configuration éthique des institutions et c'est elle qui décide du visage de « l'humanité » et de l'éthique sociale des sujets. La reconnaissance du statut de la réparation symbolique et de l'éthique du langage dans le champ de l'histoire dépend de la question politique. La question est de savoir à quelle humanité

nous nous adressons et dans quelle humanité nous voulons vivre.

L'école démocratique est l'affaire de tous. Elle n'est pas l'affaire d'une élite qui la noyauterait et se reproduirait en elle, ce qui aboutirait à confisquer la démocratie par une oligarchie institutionnelle de pouvoir – ce qui arrive aujourd'hui. Elle n'est pas l'affaire exclusive des enseignants ni des techniciens ou des experts de l'éducation. Elle est l'affaire tout entière du grand nombre et de l'opinion qui se pense en elle – quel que soit le degré éclairé de l'opinion, quel que soit le degré de révolte critique de l'opinion contre l'école ou pour l'école. Il est du pouvoir de tous de penser l'école et de la repenser dans les changements de son histoire, en discutant sur la place publique de son rôle, de ses valeurs, de son utopie fondamentale.

Enfin la culture est l'affaire de tous. Il n'y a pas d'égalité des droits sans une égalité de culture. Il n'y a pas de liberté sans égalité de culture et égalité devant la culture. La culture, du fait de ses enjeux de vie en commun, doit être d'abord une affaire politique, non l'affaire exclusive du marché ni celle des médias de masse qui s'approprient la liberté de parole, la vident de son contenu ou bien la censurent. La gratuité de la culture est l'affaire la plus nécessaire, la plus urgente de tous en démocratie. La dimension politique est au-delà des appareils politiques d'Etat. Aucun appareil politique n'a le droit ni le pouvoir de s'arroger la question du bien commun et de confisquer la question de la culture à son profit. Il compromettrait le devenir libre de la société à venir.

La question sociale n'est pas un problème annexe à la démocratie. Elle est le cœur de la démocratie. L'école ne doit favoriser idéalement aucun intérêt ni aucune logique de classe. Elle place la subversion sociale au cœur de son action. L'idée sociale se met au service de l'émancipation de l'humanité dans son ensemble en visant le dépassement de la relation maître/esclave, donnant à chacun les moyens réels et

symboliques de dépasser la dualité du maître et du serviteur. En aucun cas l'Idéal social ne doit être détourné de son but et se transformer en logique de contrôle généralisé, en système de suspicion et d'asservissement dans la division de tous contre tous. L'enjeu de la question sociale à l'école est l'accès du plus grand nombre possible aux questions de la culture de notre temps, aux savoirs, aux pratiques et à la question du sens des savoirs et des pratiques.

A mesure que la démocratie progresse dans le temps politique, il se peut que l'école innove un nouveau type de lien social. La démocratie expérimente l'altérité de l'Autre et la différence sexuelle dans un monde horizontal fondé sur la laïcisation du lieu de la transcendance comme lieu vide dans le politique. Ce lieu vide est un lieu ouvert qui permet à chacun d'accrocher ses croyances et non d'exclure les croyances. Chacun vient à l'école avec sa métaphysique et apprend ce que sont les autres métaphysiques de son temps – les autres systèmes axiomatiques de l'existence.

« L'Autre n'existe pas » est la découverte de l'universalité intrapsychique de l'Autre comme instance des lois de la culture. En tant que cadre formel, la laïcité inclut tous les signifiants-maîtres à condition qu'ils renoncent à l'Un et reconnaissent le lieu de l'Autre comme dialogue à l'infini sur les possibilités du devenir humain.

Cette horizontalité noue, différemment d'autrefois, des publics, des savoirs et des outils. Des sujets émancipés de l'idéal de la culture rencontrent des savoirs utilitaires, scientifiques et techniques. Le livre y perd pour une part son rôle initiatique fondamental pour laisser place à de nouveaux médias de culture. La désacralisation du texte et du livre n'est pas le renoncement au langage ; elle est la voie d'accès à un renouveau de la pensée. C'est alors qu'une nouvelle école doit se définir, où l'on part du désir de chacun que l'on noue avec la culture, sans renoncer à l'universel, dans une oeuvre infinie ouverte à tous. Ce qui va compter plus que le savoir, c'est la pensée. Le lien entre l'école et l'enfant est peut-être plus

difficile à construire mais il est de ce fait plus subversif qu'avant car aucun enfant n'a renoncé à penser, aucun sujet (quelle que soit la violence symbolique dont il fait l'objet) ne peut renoncer au sens de son désir.

L'école se met au service des citoyens, dialogue avec les familles au nom des principes de la coéducation et de la coresponsabilité, avec les institutions et les associations qui encadrent l'enfant, avec les éducateurs, avec les missions d'insertion locales et professionnelles. Elle dialogue de façon centrale avec l'élève. Elle répond à une logique institutionnelle non souveraine et se décentre par rapport au sujet à qui elle enseigne pour construire des liens inédits avec lui. La déconstruction de l'école est le cœur de l'école elle-même.

L'école ne se met ni au service de la société de contrôle, ni au service du formatage, de l'adaptation et de la compétition économique, ni au service d'une autorité idéologique, religieuse, pseudo-philosophique ou pseudo-scientifique, ni au service de l'autorité pure en tant que telle. La seule autorité possible de l'école est celle de l'enseignement des savoirs et de l'activité critique. La seule autorité dont elle est responsable est la recherche du vrai – non la logique d'asservissement et de formatage à un système-maître unique et par exemple une société de surveillance ou une société de sélection et de dressage. Elle ne développe aucune orthopédie. L'autorité est toujours l'autorité du vieux monde (son fondement le plus obscur, le plus falsifiable). C'est contre le vieux monde que l'enfant doit faire sa place et doit mettre en danger les significations que le monde veut lui faire admettre. C'est le conflit de générations (en tant que conflit oedipien) qui porte la dimension du renouveau de la culture entre l'ancien et le nouveau. « L'enfant ne peut venir au monde sans rien briser ». La contestation de l'école est un acte salutaire face à la « volonté d'éduquer ». Accepter sa contestation est un moment fondamental de l'éducation, une question légitime qui se pose dans le temps logique du sujet.

L'école démocratique dans son principe ne sert aucune logique d'exclusion, de puissance et de sélection, aucune logique de domination. Elle ne pratique aucune politique de répression ; elle bannit définitivement l'humiliation de ses pratiques. Elle ne suit aucune politique idéologique de dépistage, de classification, fût-ce au titre de la prophylaxie médicale ou psychiatrique au nom du bien des enfants et du contrôle social bureaucratique etc.

L'école n'a pas non plus pour seule logique la socialisation, ce qui serait une perte d'ambition pour l'individu ; elle ne sert aucune logique d'adaptation aux valeurs ambiantes de la société. Elle n'est pas là pour livrer un sujet flexible au système de la production. Elle enseigne la liberté critique du jugement (produit de la négativité et de la résistance vis-à-vis des idéologies ambiantes) et la rend effective dans la liberté de travail et de recherche. Elle constitue une communauté d'esprits libres sans jamais former un ensemble fermé sur lui-même.

L'école n'est pas déterministe. Elle part du désir de celui à qui elle enseigne, parie sur l'effet de son désir pour soutenir l'éthique du sujet dans sa vie. Elle travaille avec le sujet, lui donne de la *matière*. Il choisira librement de s'inscrire dans le processus de son désir et de son rapport au savoir. Ce rapport est *après-coup* dans la surprise et fondamentalement imprévisible dans son effet. Elle n'est pas compétente pour prédire une trajectoire de vie pas plus qu'une forme d'intelligence. Il n'y a pas de déterminisme par lequel un sujet ne serait que le produit des institutions qui l'ont fait être (la famille, la communauté, le marché, l'Etat). Le sujet excède l'institutionnel ; ce qui retire à l'école le droit de déterminer une liberté possible et l'ampute définitivement d'un savoir. Charge aux institutions de le comprendre et d'anticiper sur ce non-savoir pour refonder son rapport à l'avenir.

Il n'y a pas de système de référence ou d'évaluation absolue. Il n'y a que du relativisme dans le jugement de

l'évaluation. Il n'y a pas d'extériorité absolue dans le jugement qui atteindrait « la vérité ». Au final, personne ne sait dans l'école, l'Autre n'existe pas. Il n'y a pas de référent maître ultime ; charge à chacun de dépasser le jugement de l'école et de savoir qu'il existe une liberté irréductible à tout système de référence. Aucune intelligence n'est évaluable. Tout ce qui prétend évaluer est incomplet et relatif à un observateur, à un système d'objectivation partielle. L'école divulgue un modèle d'enseignement parmi d'autres mais elle n'entreprend pas le sujet dans le jugement. Le déterminisme social est dans la croyance de celui qui croit au déterminisme. Trop entreprise dans le déterminisme, l'école n'obéit plus qu'à une logique de sélection et détruit son principe d'existence qui est de former un sujet à la liberté de savoir et au goût de l'autoéducation.

L'enjeu de l'éducation consiste à préserver l'essentiel de la ressource symbolique : le potentiel de subversion en acte et à venir de chacun. L'éducation n'est ni écrasement, ni formatage, ni dressage du désir. Elle n'est pas dévouée au conformisme des valeurs de la tradition. Son travail n'est pas la surveillance de l'individu. Elle est la rencontre, l'attestation, par l'effet des savoirs, de l'existence d'un sujet. La contrainte de la civilisation doit pouvoir créer de la liberté par le désir ; c'est la seule contrepartie positive qui puisse justifier de la formation d'une éducation contre l'ensemble des conditionnements collectifs brutaux. Par ailleurs, la volonté d'éduquer est peut-être toujours suspecte.

Le rôle de l'école n'est pas de fonder exclusivement des élites qui seront toujours sacrifiées au destin de l'Etat ou des marchés. L'Ecole est multiple ; elle répond à plusieurs logiques. Son rôle est d'ouvrir un chemin dans la vie du sujet avec lequel elle travaille en l'initiant aux savoirs qui l'orienteront dans une trajectoire momentanée. De ce fait, elle concerne la compétence de chacun tant qu'existe chez lui la joie de connaître, de poser des questions, d'agir ou d'inventer. Le principe d'éducabilité universelle mis en avant aujourd'hui

par la pensée de notre temps marque un tournant de l'histoire de l'école démocratique. L'enjeu de la pensée éducative est la sauvegarde de la singularité de l'individu dans le champ social de l'universel. L'éducation est ce qui ouvre le désir de chacun à la dimension sociale et met en oeuvre sa créativité à venir, lui ouvre le champ de l'existence comme mise en oeuvre de la liberté.

L'école est essentiellement liberté. Elle travaille à conserver intact le potentiel de création de l'individu. Elle enseigne la liberté quel que soit son enseignement. Elle crée de la liberté par l'effet de son discours. L'enseignant construit la critique de sa propre matière ; il fait en sorte d'éviter qu'elle ne devienne un instrument de sélection en soi. Il ne transforme pas un savoir en pouvoir. Il initie et doit s'effacer devant la liberté de ceux à qui il parle. Son rôle est d'être dans le renoncement et le retrait. Son destin est la mort symbolique – ce qui le libère de ce qu'il est et lui permet de devenir.

Au final, toute réception de la transmission est autodidactique. C'est l'enfant qui prend aux hommes ce qu'il entend devoir recevoir pour lui-même. C'est l'enfant qui chemine dans l'homme par lui-même. De son côté, la société constitue des idéaux dans le champ des savoirs pour enseigner la plus grande multiplicité possible de la culture. Le fait qu'il y ait un monde et que ce monde soit antérieur à l'avènement du sujet, cela le sujet n'en décide pas.

La cause de l'éducation est la cause des enfants, la cause de l'adolescence et plus généralement la cause du devenir humain. Le passage de l'enfance à l'âge adulte est marqué par la découverte du manque dans l'Autre. L'enfance est le temps de l'Autre qui existe. L'entrée dans l'adolescence est l'initiation au temps de l'Autre qui n'existe pas. La place du savoir absolu est vide ; aucun maître n'est consistant pour tout, ce qui requiert la responsabilité radicale de sa propre vie. L'enfance est le cœur de la vie, le nœud du temps fondamental. Il s'agit d'émanciper progressivement l'enfant de l'infantile vers le devenir humain, si ce devenir est

possible. Ce passage de l'Autre qui existe à l'Autre qui n'existe pas s'accomplit dans le temps des Lumières. L'enfant est toujours un commencement. Ce commencement met à l'épreuve tout ce que l'on a appris de l'homme avant lui. Il excède le savoir comme institution de la culture. Et c'est en tant que tel qu'il vient surprendre le monde dans lequel il était attendu ailleurs et autrement. C'est la chance pour lui d'avoir une existence en propre contre la société de ceux qui veulent se reproduire en lui.

L'universalisation de la culture marque le développement de la maturité des démocraties, le progrès de la raison, le partage des savoirs et la mise en commun de la ressource critique. Il n'y a pas de liberté en démocratie sans l'égalité devant la culture, l'égalité d'accès aux savoirs, l'égalité d'accès à la raison, l'égalité de partage de la ressource symbolique. Il n'y a pas de système économique sans système symbolique. Le rôle de la culture est d'inventer de la gratuité, c'est-à-dire de construire des liens de société à l'abri de la prédation économique, favorisant l'émancipation de la vie de l'esprit et l'art de vivre en commun, favorisant l'invention et le renouvellement des liens humains. La contre-alienation à l'économie pure et l'idée que l'homme ne se limite pas au processus vital sont les enjeux du travail de culture.

Aucune institution de culture n'est suffisante ni entièrement compétente, ni entièrement bonne pour accomplir un être humain possible. Les institutions d'éducation favorisent la formation du sujet et développent essentiellement son goût pour l'autoéducation et la post-éducation. La formation tout au long de la vie et le goût des pratiques autodidactes sont les perspectives qui justifient l'existence de l'éducation comme amour de la liberté, mais alors on ne parle plus d'éducation mais d'une liberté dans l'agir et dans la pensée de création.

Le but des *institutions d'éducation* est de se mettre au service du *processus d'éducation*, mouvement en perpétuel

inachèvement par lequel l'humanité se construit en permanence et ne se constitue comme humanité que par cet inachèvement. Cette incomplétude est le fondement de la culture et des hommes. L'effort collectif qui consiste à dépasser pour chaque être humain en particulier et pour chaque génération d'êtres humains en général son ignorance est ce que nous appelons *le travail de culture*. Le rôle des institutions d'éducation est de se mettre au service de cette approche : elles seront les intercesseurs d'une humanité en perpétuelle attente d'un horizon de devenir, elles n'en seront pas la fin.

L'homme et la culture sont des utopies de l'homme et de la culture en perpétuel déséquilibre. Il faut sans cesse travailler à les construire par une approche incessante et libre toujours en attente. La création de la richesse économique n'est pas tout. Il faut construire de la richesse symbolique par effet inverse à la prédation économique, sans quoi l'humanité est livrée à la violence du cycle production/destruction et les apports de la civilisation – la liberté, l'éthique, le cosmopolitisme et le monde commun, l'amour et l'art – sont en danger, c'est-à-dire ce qu'il y a d'humain dans le monde. La culture fait vivre ce qui résiste à la prédation et au cycle de la destruction – une permanence de l'humanité possible dans le temps.

La cause de la culture se met au service de la paix, de l'unité du genre humain, de la reconnaissance des spécificités des êtres humains, de l'amitié et de la solidarité universelle des peuples de la terre et des cultures. Le cosmopolitisme est la fin dernière du travail de la culture : partager un monde commun avec d'autres hommes et d'autres femmes qui ont chacun un monde commun.

Le processus de démocratisation rencontre le processus d'éducation comme son ressort fondamental. La démocratisation de l'éducation reconnaît le fondement de son sujet dans le sujet du désir. Elle construit du savoir avec le consentement de ce sujet. L'universalisation de

l'enseignement repose sur l'égale liberté de chacun à pouvoir se constituer comme sujet du savoir s'il souhaite s'en donner les moyens.

L'humanité se soutient à la vie par un rapport au savoir ; aucun savoir fondamental concernant son fait d'humanité n'est un savoir de nature ; elle doit son existence au fait du langage. L'homme s'écrit avec la femme dans la différence sexuelle. La culture et la langue leur sont léguées en même temps que la question du sexe et de la mort. Ils dénouent leur rapport au sexe et à la mort dans la culture. Le fait de mourir, d'être homme ou d'être femme sont des faits de culture et de savoir (non plus seulement des faits de nature) et impliquent l'énigme de la condition humaine. Le devenir humain de l'homme exige une explication de son existence comme énigme fondamentale. De cette béance avec le sexe et la mort, l'humanité supplée par la culture sans jamais pouvoir occulter le non-sens de cet être jeté dans la culture.

Le fait fondamental de l'éducation est la barbarie. L'essence de l'humanité est l'inhumain. Le fond immémorial à partir duquel elle se déploie et prend acte est la violence de l'homme dans la civilisation. L'éducation retourne le fond de l'homme contre lui-même pour qu'il puisse se saisir de sa violence fondamentale. Elle transforme en un agir nouveau cette violence dont il s'extrait et ne saurait s'excepter. Sans la reconnaissance universelle de la pulsion de mort, aucune humanité n'est possible ou seulement pensable. Aucun optimisme nouveau, aucun savoir concernant l'homme n'est de nouveau possible.

Prendre acte de la violence universelle exige que l'éducation produise un savoir sur sa légitimité. On peut attendre de l'école qu'elle ne reproduise pas à l'égard du sujet la violence qui fonde sa condition d'émergence, qu'elle aménage progressivement la voie par laquelle elle lui donne une place dans le langage et dans le désir de savoir. On doit pouvoir obtenir par la pensée et par le consentement du sujet

ce que la contrainte voudrait obtenir immédiatement sans la pensée.

Il n'y a pas d'humanité sans une liberté à venir dans laquelle l'histoire est condamnée à devoir s'écrire sans fin, et le sujet à devenir sans cesse. Aucun destin n'est joué d'avance : l'Autre n'existe pas. La liberté du sujet dans la liberté de la démocratie appelle une exigence générale de la responsabilité devant le fait humain et l'histoire.

L'inconscient est embarqué dans les valises de la science. La coupure entre le rationnel et le raisonnable ne permet pas de savoir à l'avance exactement ce que nous nous expérimentons. Tous les progrès fragilisent l'homme contrairement au préjugé qui laisserait croire que la civilisation constitue un homme supérieur et que la pensée scientifique ou technique renforce ses pouvoirs. Plus l'humanité s'aventure dans l'invention de la science, plus elle y risque sa liberté, s'expose à sa propre énigme, expose au risque l'aventure de la culture dans son ensemble, plus il est fondamental que cette fragilité s'accompagne d'une pensée capable de construire l'horizon de l'humain. Plus elle s'aventure dans le champ de la démocratie politique, plus il est fondamental que les savoirs se mettent en commun, se discutent en place publique, s'ouvrent à l'usage général de la parole et de la liberté – sans se laisser confisquer ou intimider par une oligarchie de pouvoir et de savoir qui monopolise cette parole à son profit.

La démocratie doit sans cesse être refondée dans son effort, dans sa persévérance, dans son refus de se laisser contraindre par les pouvoirs qui la contrôlent. L'accroissement de la responsabilité est l'essence même de la démocratie contre la folie croissante des pouvoirs qui ne cessent de la démettre : ceux de l'information, de la capitalisation des richesses, de la médiatisation, de la transmission ou de la surveillance par exemple.

Il n'existe pas d'économie de l'homme en soi et de ce fait l'humanité est condamnée à s'inventer et à se réinterpréter

dans chaque existence. Chaque être humain, dès lors qu'il veut bien parler, et même s'il garde le silence, a la responsabilité de son humanité. Il décide au cours d'une vie du sort de l'humanité en lui et de l'humanité hors de lui, dès lors qu'il prend acte de l'universel. Il n'y a pas de fin de l'histoire qui pourrait nous endormir et faire baisser notre degré de vigilance. Quelles que soient les techniques les plus sophistiquées de l'information et du savoir, nous ne tenons le monde qu'à la lueur d'une lanterne. L'homme fait venir en permanence l'histoire sous la forme du risque dans lequel il engage son devenir. Il convoque ce risque aux instants cruciaux de son histoire comme ce qui s'avance vers lui et qui s'avance en lui. A cet égard, l'exigence de savoir doit pouvoir rester un enjeu politique central de la démocratie pour la qualité de la vie politique, celle des débats publics et enfin la formation des individualités elles-mêmes, mais pas seulement. Le destin d'une démocratie et des hommes libres est lié à la place qu'ils auront laissée à la vigilance dans leur activité de savoir contre le pire.

Aucune hiérarchie des savoirs n'est possible sans transgression d'une éthique de la responsabilité politique : l'art, les sciences, les techniques, les langues sont traitées à égalité mais valorisés comme exception dans le domaine de l'école et de la culture.

La technicisation du savoir ne doit pas confisquer les savoirs qui n'opèrent pas immédiatement dans le réel. En conséquence, la confiscation de la ressource symbolique par l'utilitarisme fait courir à la question humaine et à la culture de grands dangers. « La science est l'idéologie de la disparition du sujet » affirme Jacques Lacan.

Idéalement, une école démocratique ne se calque pas sur le modèle de la division du travail telle qu'elle est pratiquée par la société du travail. Elle ne réserve pas l'enseignement de la culture à une minorité prétendue apte à la recevoir. Une école démocratique n'est possible que lorsque les clivages du champ professionnel, du champ

technique, du champ de l'enseignement général sont levés autant que possible. Quel que soit son choix professionnel, l'individu doit pouvoir choisir de façon non imposée des enseignements généraux et techniques. De plus en plus, les métiers dits manuels sont investis par la montée des nouvelles technologies et les anciens clivages manuels et intellectuels seront amenés à être remaniés. Inversement, ceux qui reçoivent de l'enseignement général doivent pouvoir choisir des enseignements techniques et manuels dans un but non exclusivement professionnel s'ils le souhaitent. Par ailleurs la question de l'art traverse les trois clivages et n'appartient en propre à aucun d'entre eux. Il est donc problématique que la question de l'art ne soit réservée exclusivement qu'à ceux qui la posent à partir du champ intellectuel.

La démocratie ne peut plus se fonder sur la mystique de la qualité et de l'autorité. En aucun cas, la relation de savoir ne peut plus engendrer a priori de prétention de supériorité sur le non-savoir. La nullité est le fondement du savoir, c'est un fondement que chacun reçoit en partage. Le semblant de savoir ne fait pas tout. En conséquence, une école peut penser l'excellence pour tous, à partir des choix et de l'éthique de l'individu et cela dans les trois grands domaines idéologiques que sont l'enseignement technique, l'enseignement professionnel, l'enseignement général.

Elle n'exclut pas celui qui n'apprend pas. Elle s'occupe de ceux qui ont du mal avec l'apprentissage et le langage ; elle développe d'autres écoles dans l'école. Elle multiplie les écoles pour s'adapter au sujet à qui elle parle, d'où la nécessité des pédagogies différenciées et du rôle de la pédagogie en général.

La position institutionnelle de l'école est l'humilité de l'enseignant par rapport à l'élève parce qu'il ne sait jamais comment l'avenir s'engage à partir de ce qu'il enseigne. Son travail est en attente.

L'école apprend de ceux qui n'apprennent pas³⁵. Elle s'enseigne de celui à qui elle enseigne. L'erreur, l'illusion, le mensonge, la faute, le refus d'apprendre, etc. sont autant sources de la formation de la pensée, autant d'hommages rendus à la « vérité ». S'il y a un lieu où la « faute » n'est pas une « erreur » et où l'erreur n'est pas une faute, c'est le temps de l'école. Comme moment et comme partie du vrai, « l'erreur » est plus intelligente que tout ce qui la corrige. S'essayer à « l'erreur » pour s'aventurer dans la découverte du nouveau est plus important que l'assimilation de vérités toutes faites. Quant au savoir qui corrige, falsifie, encourage les pensées à s'élaborer, il ne dispose pas du vrai en dehors du provisoire et reste limité lui-même à sa propre expérience. L'école est un lieu de transition lui-même transitoire dans l'histoire de la vérité et de l'expérience. Elle atteste que toute vérité est en cours de rectification.

L'intelligence de l'enfant est inévaluable et inclassable. Il n'y a pas d'intelligence moyenne. Il n'y a pas de moyenne des intelligences. Il n'y a pas de faculté d'adaptation dans l'intelligence mais toujours une luxuriance de possibilités de l'imagination et de solutions imprévues. La pensée est toujours ce qui invite la surprise. Les machines ne font pas d'erreurs parce qu'elles sont programmées par un formalisme rigide. Les tests de coefficient intellectuel mesurent la calculabilité logique des sujets et conçoivent la puissance d'invention de l'imagination comme une erreur. La société est-elle autre chose qu'une superposition de machines psychotiques à l'image des machines à calculer ?

L'école considère l'enfant difficile comme un sujet du savoir à part entière avec lequel elle peut travailler. Il n'y a que des enfants difficiles. Nul ne se gouverne intégralement. Elle écoute la révolte de l'enfant ou de l'adolescent ; elle prend en compte sa protestation et l'élève à la dignité d'une pensée.

³⁵ *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* ouvrage collectif sous la direction de Jean Bergès, Marika Bergès-Bouines, Sandrine Calmettes-Jean, les dossiers du JFP, Éditions Érès, 2003.

L'école qui fait l'apprentissage de la liberté doit accepter en partie un certain désordre et reconnaître comme fondamentale cette impossibilité de maîtriser le sujet à qui elle parle. Aucune violence ne peut être taboue en elle : les incivilités, l'incroyance, la haine sont portées à la discussion et sont l'enjeu d'une pensée avec laquelle elle peut travailler. En revanche, elle ne cède pas à la violence institutionnelle contre l'individu par les pratiques de ségrégation. Elle travaille autrement avec les enfants difficiles. C'est à elle de trouver les ressources pour inventer une école possible pour chacun, autant qu'il est possible d'inventer un temps pour chacun. Il y a une voie à tracer entre l'enfant et le langage. Nous sommes responsables de cette voie, autant mieux dire que nous sommes condamnés à marcher sur un fil et que le problème est infini, mais aujourd'hui nous sommes libres de faire ce que nous voulons de l'infini.

L'école considère le temps libre comme le temps fondamental du sujet. Elle ne surinvestit pas le travail, ni ne l'idéalise. Elle travaille dans le temps libre. Elle ne cède pas à la vaste entreprise de culpabilisation généralisée du loisir par la suractivité et ne se met pas au service de la productivité du temps comme surtravail – ce qui répond en réalité à la seule logique du taylorisme. Le temps libre est la richesse la plus fondamentale d'une société, précisément parce que c'est du temps arraché à la violence productive. Seul ce temps sauvegardé a une chance de nous rendre humain. Offrir ce don à l'enfance des hommes est une chance de préserver quelque chose de nous-mêmes à travers elle et d'espérer grandir avec chaque enfant – en épargnant le sauf dans la plus grande gratuité possible.

La seule politique possible dans le champ de l'homme, c'est une politique du désir : l'homme désirant contre l'homme machine. La gestion des hommes, ce n'est pas de la politique, c'est de l'administration. Concernant l'école, c'est encore plus vrai.

Le rôle des appareils politiques d'Etat est de faire aimer le temps de l'école et la question de l'éducation en général dans la société. A eux de la réformer et de la présenter aux femmes et aux hommes de leur temps comme un lieu de valeurs où chacun peut avoir sa place et c'est à tous les acteurs de l'école d'en faire un lieu de désir possible pour chacun. La responsabilité du discours public est fondamentale. La politique ne doit pas confisquer le savoir au profit d'une oligarchie d'initiés mais le rendre accessible à tous autant qu'il est possible. Le discours public doit sauvegarder une relation ouverte aux savoirs et à la liberté qu'ils engagent. En se soumettant au diktat de l'économie et de la rentabilité, la technique fait disparaître la démocratie sans s'en rendre compte et dilapide cette urgence imprescriptible à devoir s'occuper de l'homme en général et de l'individu en particulier.

La pensée au risque du nombre ?

« Nous sommes dans une crise généralisée de tous les milieux d'enfermement, prison, hôpital, usine, école, famille. » affirme Deleuze dans son célèbre texte sur les sociétés de contrôle.³⁶ Il reprend la théorie de Foucault sur la fin des sociétés disciplinaires qui ont succédé elles-mêmes à la Révolution française aux sociétés de souveraineté. La fin des disciplines signifie la fin des milieux clos et séparés par des lois internes à chaque institution. La société de contrôle qui se met en place rivalise avec les plus durs enfermements. Ces sociétés nouvelles sont le pendant des sociétés libérales ou sociétés ouvertes qui cherchent à compenser le régime des nouvelles libertés par des processus de surveillance généralisée assistés par la technique. La crise des milieux institutionnels est la condition positive d'une négativité du sujet, c'est-à-dire de la possibilité de fabriquer des discours de résistance aux valeurs établies en vue d'une inventivité à venir. Il faut faire en sorte que la fabrication de cette négativité (ou de cette division subjective) lorsqu'elle a lieu ne soit pas remise clé en main aux seules injonctions du capitalisme. L'école n'a pas à se prêter aux valeurs de la société de contrôle, pas plus qu'elle n'a de sens à s'identifier à la société disciplinaire. Si l'enjeu de l'école est de construire de l'autonomie dans le champ du sujet, la formation de la pensée à la liberté compte tout autant que les savoirs et les savoir-faire. De ce fait, l'école dépassait déjà le niveau de la société disciplinaire en apprenant à penser (autant qu'on peut apprendre à penser). Il n'y a pas de règles pour penser sinon la prise en compte d'une négativité constitutive du sujet et d'un dépassement du savoir constitué vers l'invention de la pensée. Il en est de même pour la société de contrôle ; l'acquisition

³⁶ Gilles Deleuze, l'autre journal, n°1, mai 1990.

d'une autonomie de pensée – toujours partielle – aboutit à une incontrôlabilité de la créativité subjective dans le temps de ses productions.

En se mettant au service de la culture, l'école n'a donc pas à soumettre son activité aux seuls processus de la sélection, de l'évaluation, de la classification, processus incontournables de « l'idiotie » d'un système (la question est de savoir comment cette matrice constitue malgré elle autre chose que de l'inertie et du formatage). Elle ne peut viser que l'effet de la parole comme un effet a posteriori dont la réponse n'appartient jamais en dernier lieu qu'au sujet lui-même. Elle doit éviter de se rendre complètement homogène à la subjectivité flexible universelle arraisonnée aux seules finalités de l'exploitation du capitalisme. Pour cela, il est nécessaire qu'un environnement de culture le plus solidaire possible entoure la construction du sujet et le préserve des processus de destruction de la ressource créatrice. Or plusieurs phénomènes sont en cours et font avancer la cause d'un capitalisme aveugle qui transforme la culture en un désert.

1) La destruction de l'homme désirant par l'idéologie de l'homme-machine. Ce phénomène transforme le sujet en machine à produire et détruire simultanément de la marchandise à flux tendus - sans idéal de culture. La toute-puissance de l'idéologie de la machine s'accompagne d'un négativisme du monde symbolique de l'être humain en tant que sujet du langage. La violence de l'intérêt privé l'emporte sur le monde commun et l'anéantit. La destruction de l'universel est en cours. La désublimation de la culture qui avait produit tant de bons résultats dans les années 60 se transforme en une misère de pensée pour tous. Il est naturel qu'elle aboutisse à un vaste système de répression des individus dont on gouverne la non-pensée. Au lieu de l'ouvrir à l'universel, on enferme le monde dans le non-monde de l'individu-machine et de son intérêt immédiat. Cette désublimation s'accompagne d'une montée de la répression

comme système métaphysique de la gouvernance. La haine de la culture et la haine de l'école sont encouragées et soutenues par des politiques qui visent le contrôle radical de la subjectivité. En tant que « dimension » de notre existence collective, par-delà les appareils d'Etat, la politique idéalement n'est pas là pour gérer les investissements affectifs de la foule du côté de l'ami ou de l'ennemi, son rôle est de laisser ouverte et indéterminée la question de la vie intellectuelle d'une société et de ses sujets et non de la sacrifier au détriment des intérêts d'une partie de la société toujours plus violente que les autres. Or il semble que la volonté de détruire l'emporte sur la volonté de transmettre quelque chose d'humain. Le plus sûr moyen de censurer l'ouverture à la culture est de laisser croire que la marchandise est tout ce qui doit gouverner l'intérêt symbolique du sujet.

2) Le glissement du libéralisme politique au libéralisme idéologique incarné par l'ultralibéralisme. Les libertés politiques toujours formelles au commencement sont détruites par les pratiques économiques qui prétendent régenter l'ensemble de nos existences sur une fausse idée de l'homme. C'est ce qu'il faut appeler aujourd'hui « l'amphibologie du libéralisme » : son malentendu entretenu, son ambiguïté maintenue dans un état permanent de confusion où la non-délimitation pose problème, son appropriation par une pensée de la puissance financière, politique, populiste qui se donnerait des outils scientifiques pour asseoir son travail de domination en se faisant passer pour une idéologie « naturelle ». Cette conception de la puissance économique comme système de la puissance en soi s'accompagne d'une réduction de la démocratie à ses seules prétentions formelles et donc d'un écrasement de la démocratie assumée ou démocratie réelle.

Il n'échappe à personne que la démocratie politique réclame un environnement culturel supérieur aux systèmes totalitaires. Le combat contre les processus de totalitarisme

n'est pas tout. La pensée démocratique, dans la mesure où elle est capable de poser le même et son contraire dans une même affirmation de soi en se fondant sur sa propre division (majorité/opposition), doit être aussi capable de se démarquer de toutes les formes de dictature qui la constituent en son sein : la dictature de l'utilitarisme, la dictature de la majorité, la dictature de l'économie par exemple, c'est-à-dire toutes les formes de violence symbolique qui la traversent. La division de l'Etat en appareils de partis permet de constituer des pôles de pensée collective, de mettre à distance et d'interroger les différents constituants du pouvoir. Elle serait d'une certaine façon une division de l'esprit contre lui-même et d'une autre façon l'activité d'un même sujet pensant délibérant sur lui-même. Le rabattement du sujet sur la marchandise et sur la calculabilité des machines empêche toute émanation de la division psychique comme principe et événement de la subjectivité. Or la division subjective est théorisée par la pensée démocratique comme le support objectif de son principe politique majeur. La pensée politique démocratique réclame un sujet formé à la réflexion. L'éveil de la subjectivité réclame l'ouverture au sujet de sa division psychique et donc la désoccultation de sa liberté fondamentale comme événement. La rencontre de soi comme anomie de la division psychique est fondatrice du temps du « je pense », condition de la traversée du vide de l'objet et du vide du sujet pour interroger les croyances et constituer un monde de la pensée. L'homme pense à travers le vide, dans la négativité pure, dans la possibilité de falsifier ses anciennes positions et la capacité de délibérer sur les fins de son existence contre ce qui prétend lui assigner des finalités d'avance. La fin logique du libéralisme est donc la découverte du vide constitutif de toute liberté et la découverte de la nécessité de penser cette liberté dans une réponse individuelle et collective.

3) La destruction de la ressource intellectuelle un peu partout en Europe. Partout en Europe, on assiste à l'appropriation de la culture par des médias désireux de

gouverner par la puissance politique elle-même et n'ayant aucune autonomie en soi devant le pouvoir. Partout on assiste au même phénomène : réduction des politiques de la recherche fondamentale, réduction des politiques de l'éducation, réduction des politiques de la culture. On demande aux peuples européens de se porter témoin et d'entériner cette destruction là où l'opinion ignore tout des faits qu'elle doit juger. Devenue le pouvoir de l'opinion, la démocratie devient l'instrument des gouvernements populistes qui dirigent la paranoïa de l'opinion par la transformation de son ignorance en sujet supposé savoir.

Dans un tel climat, nous ne nous faisons que peu d'illusions sur les projets de réforme de l'éducation « à l'américaine » du lycée que l'on veut appliquer en France, même si nous sommes d'accord avec certains de ses principes. Le recrutement des enseignants à un niveau toujours plus élevé va continuer de creuser l'écart entre l'école et les milieux populaires pour lesquels elle doit exister en priorité. On retourne de plus en plus à une école de « classes » comme si le jeu de mots n'avait d'ailleurs jamais cessé d'opérer de façon comique dans le Réel – avec un final plutôt tragique. La mise en option des matières comme l'histoire, l'économie, la sociologie et la philosophie ne va-t-elle pas dans le sens d'une destruction organisée de la ressource de culture ? Si l'on est en droit de respecter ses choix intellectuels et éthiques des individus dans l'école, celle-ci n'a pas pour autant à se mettre au service de l'utilitarisme social et économique des déterminants de notre temps. Elle doit proposer un éventail de formations le plus large possible mais elle doit incarner le monde de la culture de la façon la plus cohérente qui soit.

On vise de façon systématique aujourd'hui la mise entre parenthèses de l'universalisme et de la connaissance pour une logique de l'employabilité à court terme ou de l'adaptation professionnelle utilitariste.

Dans ces conditions, la disparition de la philosophie par un système d'options (« l'optionalisation ») n'est-elle pas au cœur du processus ? Elle s'inscrit dans une logique de destruction de la formation intellectuelle. Si nous ne nous faisons pas d'illusions en ce qui concerne une prétendue « pulsion de savoir » à l'œuvre dans le champ social (cette pulsion n'existe pas), la disparition ou la diminution des matières réflexives à l'école va amorcer un état de morcellement supérieur et annoncer une nouvelle logique de la massification : une massification de plus en plus quantitative et opératoire du nombre au détriment d'une démocratisation culturelle.

Nous n'avons pas à rougir de notre idéal de massification. Il aura permis une rencontre entre le grand nombre et les œuvres de l'esprit. Il est d'usage courant de dire que la philosophie et plus généralement toutes les grandes entreprises de l'esprit dans le champ de la pensée ne s'adressent qu'à un petit nombre, que l'on a beau ouvrir au grand public les travaux et les réflexions des savants de notre temps et des temps plus anciens, que seule une minorité est capable au bout du compte de comprendre le sérieux de ces tentatives et de ces expériences. C'est un point de vue toujours « réaliste » et en même temps toujours construit dans une perspective défaitiste. Son raisonnement commence par la fin : on constate que « c'est un fait » et l'on en tire a posteriori une « évidence » : « tout le monde ne peut pas... » ou « tout le monde n'a pas les qualités pour... ». Au final, on construit une vérité fautive : la culture n'est faite que pour le plus petit nombre des hommes et des femmes ; « tout le monde n'a pas les qualités pour comprendre » ce qui se joue dans le champ des grandes ambitions de l'esprit. Rassurés par ces propos, on maintient le grand nombre hors de portée des grandes causes de la pensée, de l'esprit critique, des sciences et des œuvres.

Ce processus est interne à la civilisation et à la transmission en général. La télévision (l'ensemble des moyens de la « télétransmission ») exprime exactement ce qui

se passe dans la société. On peut finir par admettre l'idée selon laquelle nous assimilons de façon forcée les messages des puissants et nous reproduisons exactement la volonté des maîtres par un phénomène de psychologie collective : « on me pense/donc je suis », « on désigne ma place/donc voilà ma place », « on existe à ma place donc je suis », la déduction forcée devenant « naturelle ». On observe le même phénomène de mimétisme et d'identification aux puissants, de renoncement à soi-même, d'écrasement de la division subjective, de neutralisation de la capacité de contester la puissance. La reproduction du préjugé élitiste est inconsciente ; elle est chevillée globalement aux systèmes institutionnels ; elle se débrouille pour construire une « mystique des qualités » qui permettra d'avance de maintenir le grand nombre dans l'ignorance, éloigné des qualités en question. Nous qui croyions être sortis d'une époque d'obscurantisme y revenons sans cesse si nous laissons se naturaliser ce processus et ceux qui veulent se battre pour réduire l'écart entre la pensée et les plus nombreux sont peut-être les « moins nombreux ».

La massification (toute relative) de la philosophie dans l'enseignement secondaire est un petit contre-pouvoir à ce phénomène et beaucoup savent que l'échec de cet enseignement n'est pas la règle parce qu'il y a toujours un lien entre l'intelligence à quelque niveau du système social que l'on soit et la pensée libre, la parole. La disparition de la philosophie dans le champ de l'enseignement « obligatoire » par la mise en option de cette matière confirmerait à l'inverse la montée d'un processus (toujours croissant ?) d'anesthésie des facultés de comprendre et d'uniformisation des individus.

On vit, c'est certain, dans une époque de culture radicalement émancipée de l'école, peut-être, mais la multiplication des moyens techniques de transmission et d'information n'a pas changé grand-chose à la difficulté de s'appropriier les œuvres de l'esprit. L'information ne nous rapproche pas de la connaissance. La multiplication des

moyens de « savoir » est finalement neutralisée par l'extinction du désir social de savoir comme par inversion proportionnelle à son accessibilité prétendue. Tout se passe comme si le savoir devait fondamentalement rester « interdit » ou « introuvable » pour être désirable.

Seule l'école, par l'intermédiaire de la massification, peut susciter dans une proportion plus grande mais de toute façon incommensurable un désir de savoir chez un plus grand nombre de sujets. Réduisons l'école et nous réduirons encore plus la surface existante du « désir de savoir » si précieux dans la civilisation.

Mais si l'« on » a trop sacralisé la culture, réduit l'école à la production de modèles trop sélectifs, construit de vastes systèmes de croyances rigides par lesquels on va trier les compétences, on a réduit le rôle des individus à l'intériorisation du discours du maître sans révéler le « sujet du savoir » à lui-même comme la condition de son rapport avec le monde. Ainsi la perte des finalités de la culture devient la norme pour le grand nombre – par effet direct d'une école beaucoup trop fondée sur la sélection et le productivisme. A l'inverse, « le maître » tient l'autre bout du discours ; il connaît les finalités de la liberté sans pouvoir en transmettre le bien-fondé. Ceux qui s'accrochent au discours de l'école sont déjà ceux qui vivent à l'intérieur de ce discours et pour lesquels l'intériorisation a eu lieu.

La philosophie a ce don de se décaler du savoir pour susciter le sujet et lui donner un lieu³⁷. La pensée n'a pas besoin de « maîtres » pour se répéter mais simplement d'un discours qui signifie quel est son lieu. Pour cela, elle nécessite des passeurs. Son lieu ? Il s'agit plutôt de son non-lieu (parce

³⁷ Il se peut que la philosophie ne soit pas un discours si l'on se réfère à la figure fondatrice de Socrate qui ne laissa aucun écrit, que le « parricide » de cette grande figure fut de la constituer en système, parricide qui continua de hanter Platon jusque dans le Sophiste. Il se peut d'autre part que seule l'antiphilosophie soit l'attitude la plus philosophiquement cohérente, que le philosophe soit toujours celui qui trahit la philosophie impossible. La philosophie n'existe pas, il n'y a que de l'antiphilosophie.

qu'elle n'existe pas beaucoup dans le champ social en général) et ce « lieu » demande à être authentifié dans une désoccultation de la liberté (c'est un lieu qui reste interdit). La philosophie est de ce fait garante de la subjectivité de son propre temps. Ce temps est celui des Lumières, celui qui développe les effets historiques de la petite phrase que Kant fit particulièrement résonner à la fin du 18^{ème} siècle : « penser par soi-même ». Il y a des phrases comme cela qui s'échappent, qui vont au bout de leurs mots, qui vont au-delà de leurs auteurs dans les « malentendus » des modes et de l'histoire, ou plutôt des « bien entendus » justement parce qu'il y a toujours plus dans ce l'on dit que ce que l'on croyait y avoir mis soi-même. Il y a de fortes chances que le siècle des Lumières soit encore plus important que le « Miracle Grec ».

D'une certaine façon, la philosophie – entendue comme « dimension de la pensée » par-delà toute tradition construite et tout savoir disciplinaire – constitue la condition de toute école possible. Si la philosophie est un « lieu politique », elle tient ce lieu de quatre conditions fondamentales au moins que l'on pourrait énumérer en quatre propositions sans former de système :

- 1- le savoir comme système de la vérité constituée est incomplet
- 2- le maître comme agent du discours de la vérité n'existe pas
- 3- le savoir n'est pas la vérité, ce qui donne lieu à la pensée
- 4- la vérité n'existe pas mais elle donne lieu à des savoirs

La pensée ramène la vérité à la parole. Elle exerce le principe théorique selon lequel « tout est discutable » en droit. Elle effectue une percée par-delà les savoirs : elle est un lieu plus qu'un savoir, elle se substitue au manque du savoir. Elle revient à la faculté de s'étonner et parfois même de s'émerveiller de tout. Elle met en activité le temps initial des questions. La question ouvre un ensemble de possibilités logiques dont celle de falsifier et de mettre en danger le savoir constitué pour continuer de l'inventer. Elle précipite dans l'incomplétude toute vérité qui se voudrait achevée et close, hors de cause. Si tout est discutable, c'est que tout peut faire l'objet d'un étonnement d'une part mais cela signifie d'autre part que tout est réfutable à l'infini. La vérité n'existe pas : il y a seulement ce qui résiste à la réfutation, ce qui est vrai faute de mieux, à preuve du contraire. La possibilité du dialogue à l'infini et la possibilité d'une régression vers l'infini contre le fini deviennent le fait de la pensée en quête d'une décidabilité de ce qui peut être. Ce principe du dialogue à l'infini permet de placer l'école dans son ensemble sous le dynamisme de la pensée, de l'enthousiasme de l'étonnement et de la recherche contre un enseignement fermé. La pensée peut s'extraire d'un système trop clivé en « matières » juxtaposées et sans lien.

Ce principe selon lequel tout est discutable en théorie est homogène à la démocratie politique qui discute des fondements du pouvoir à l'infini et nécessite l'entretien permanent de la réflexion non pas sur ce qui « est » mais sur ce qui peut être. La pensée s'ouvre à la possibilité, mais elle ne peut en aucun cas passer de la possibilité à la certitude. Toute ontologie de la certitude est une déconstruction du principe de l'infini. Tout système fini est une déconstruction de l'infini. La tradition est déjà une déconstruction.

C'est le principe selon lequel tout est discutable qui « entretient » et fait le lien sujet-culture-démocratie dans lequel la place de la vérité est vide et reste en permanence à déterminer dans un travail à vie. A l'inverse, le pouvoir est

toujours ce qui se tient hors de discussion dans une appropriation naturelle du « vrai », évident. La pensée est de fait à l'envers du pouvoir.

Ce que nous apprenons sur la transmission dans notre expérience doit finalement nous permettre de répondre au fameux discours sur la « crise des valeurs » qui est le discours classique des institutions, la « crise du maître » incapable de reproduire son savoir sur ses contemporains etc. Au passage, nous estimons cette crise comme la condition même du discours, et loin d'être négative, elle est la meilleure des choses qui puisse arriver – contrairement à l'angoisse sociale qu'elle suscite chez beaucoup à tort, nous semble-t-il, car on ne peut plus aujourd'hui détenir aucun repère fixe de quelque tradition que ce soit.

1/ Ce qui se noue dans le savoir : c'est l'amour ; pas de savoir sans l'enjeu de l'amour. Si l'on veut comprendre quelque chose à la transmission, ce n'est pas nécessairement le savoir qu'il faut analyser mais les identifications amoureuses qui permettent de le construire.

2/ Il n'y a pas de rationalité intégrale de la transmission et du message, c'est-à-dire rien de prévisible dans le champ de la parole. L'effet de sens va au-delà du sens lui-même et ne s'arrête à aucune finalité de l'activité consciente.

3/ Toute transmission est autodidacte. On n'apprend donc rien à personne. On est essentiellement la réminiscence d'une parole qui s'est déjà nouée chez l'autre avant qu'il puisse parler lui-même. On ne fait que révéler quelque chose qui est déjà-là, dénouer un désir qui avait commencé.

4/ Le moment où l'on devient le sujet d'un savoir fait partie d'une décision insondable qui n'appartient qu'au sujet et qui n'est pas nécessairement consciente.

5/ C'est dans le devenir que le sujet répond à ce qu'il a entendu en lui à l'insu d'une parole qui fait résonance dans sa vie.

Ainsi, la performance du résultat, la fièvre de communication, la folie de l'évaluation, la rationalisation

croissante des moyens de persuasion se déchaînent contre ce temps aléatoire, sinueux, retardé et toujours à venir de la parole. Cause toujours. Plus on répond rapidement à la sollicitation d'un message, plus on force l'adhésion, moins il a de chances peut-être de nous toucher réellement, effets de surface peut-être et peu d'effet de résonance. Se peut-il qu'il existe en nous plusieurs temps historiques avec des vitesses de cheminement différentes comme pour le temps historique proprement dit ? Le temps qui « remonte » de l'enfance n'est pas le temps de la sollicitation immédiate de l'impératif social. On s'inquiète de la publicité envahissante des médias et de sa capacité à produire des effets très efficaces de manipulation ou d'hypnose sur l'individu. Est-ce la publicité qui est inquiétante ou plus universellement la folie du contrôle sur le désir du sujet ? La publicité prouve que le désir du sujet est habité par le langage, que le langage rend le désir vivant, qu'il n'y a pas de rapport au désir sans le nouage (la poésie) du langage. On demande à l'individu de répondre instantanément à la force de sollicitation autoritaire des messages mais son désir n'est peut-être jamais là où on le lui fixe. Son désir est peut-être là où il y a résistance, échec, insuccès des messages...

Au final, il n'y a de transmission que dans le malentendu et quoi de plus intelligent que le malentendu qui échappe aux interlocuteurs du circuit de la communication ? La légende raconte qu'Albert Einstein ne comprenait pas la mécanique classique qui paraissait si évidente à ses contemporains – et c'est une excellente nouvelle pour ceux qui sont en position d'experts, responsables du discours du maître, ou de quiconque se présentant comme habilité à posséder un savoir. Rien n'est pire qu'une science mise en formules et en système, loin du tâtonnement empirique, de l'incertitude du cheminement et de l'inachèvement de l'expérience. Ce danger guette toute forme d'institution quelle qu'elle soit qui estimerait être une forme d'achèvement en soi : on détruit ce qui est « révolutionnaire » dès lors qu'on veut y

donner une raison ou un but à tout prix. Transformer la culture en système d'« instruction » est un risque catastrophique, probablement inévitable.

La culture n'est rien sans l'expérience et inversement. Le peu de place laissé à l'expérience dans l'école est préoccupant mais cette dernière ne peut pas d'avance présager de la vie que traversera l'individu. Elle doit en revanche transmettre le goût d'accompagner cette expérience dans le langage et donc se contenter de transmettre un certain formalisme des apprentissages en supposant qu'ils prendront sens après-coup. C'est ici que nous voyons le défaut le plus important de l'élitisme scolaire qui met l'accent exclusivement sur l'intellectualisme et trop peu sur l'expérience. C'est mettre la charrue avant les bœufs. Anticiper sur le rôle de l'expérience est tout aussi fondamental que de sélectionner ou de contrôler le niveau des meilleurs. L'expérience échappe au contrôle de l'institution scolaire et c'est pourtant l'enjeu le plus formateur de l'école. Pour beaucoup de jeunes, l'expérience est plus urgente que le savoir de l'école et c'est après seulement qu'ils deviennent demandeurs de savoirs.

Il faut du temps pour parvenir à son propre désir, attendre sans attendre un commencement, sans se précipiter sur ce déferlement d'évaluations, ce travail agité du sens. Il en résulte qu'une grande patience, une grande ignorance sont notre urgence aujourd'hui. Il faudrait peut-être lâcher prise avec le sens, accepter de ne pas savoir et laisser le « non-sens » se débrouiller seul avec notre profonde incompetence, notre profonde nullité.

Les réformes internes de l'école sont à comprendre dans le contexte plus vaste des réformes internes de la démocratie. On est en train de passer d'un système paternaliste de la transmission, fondé sur un modèle autoritaire exclusif et élitiste centré sur la discipline, à un système intégrationniste plus vaste non autoritaire, où chacun

peut revendiquer sa place dans les institutions et choisir idéalement lui-même son propre mode d'existence.

Les valeurs ne se centrent plus exclusivement sur la rigueur des apprentissages mais sur le sujet et son choix du savoir ; c'est l'école pour chacun, fondée sur la reconnaissance de l'égalité des droits, la reconnaissance de la mixité, la place des femmes dans la culture, le lien social comme enjeu du pacte symbolique et du rapport de chacun à l'universel.

Les fondements du premier système sont un autoritarisme rigoureux et l'exclusivité d'un modèle unique (fondé sur le système des transcendances religieuses). Ce système est en train de s'annuler. Le fondement du second est peut-être alors la liberté par anticipation que l'on accorde au sujet par-delà son rapport au travail de culture. Le lien entre les deux systèmes est « l'importance » centrale du langage, l'enjeu du désir et de la liberté à des places peut-être différentes. On estimait peut-être avant que la liberté était au bout du processus de l'instruction ; aujourd'hui elle est prise en considération comme une donnée immédiate du rapport de l'enfant à l'école. La révolution du nom, de la liberté et du désir est la seule justification de l'école, son invention inouïe à travers les siècles, le seul don possible (radicalement inconscient), celui de l'idéal, que l'humanité jette vers l'avenir telle une bouteille à la mer vers une humanité qu'elle ne comprend pas encore.

Il n'y a pas de bons systèmes mais on peut parier que ni l'obéissance inconditionnelle, ni la mystique de l'universel abstrait n'ont réussi à produire de valeurs de civilisation satisfaisantes pour les enjeux d'une société des savoirs : celle qui rend possible la société ouverte de demain. Sans la reconnaissance de l'individu, rien n'est jouable. Sans l'importance du langage non plus. Seul les noms créent des révolutions et réclament l'effort du travail de culture pour soutenir en chacun le travail de son désir. L'histoire d'une vie

est elle-même l'aventure des noms à laquelle un sujet suspend l'aléatoire de son action et risque un devenir dans l'inespéré.

L'individualisme et le désir libertaire marquent une volonté d'émancipation sans précédent que nous devons reconnaître comme telle dans la jeunesse. La question est engagée de savoir si l'école telle qu'elle existe aujourd'hui pourra se maintenir longtemps en l'état. Jusqu'où le pacte symbolique qui crée du commun dans le champ politique est-il négociable avec la liberté de l'individu ? Jusqu'où l'enfermement institutionnel devient-il possible dans les sociétés libérales ?

L'abandon progressif du référent religieux qui supportait l'ancienne structure patriarcale de l'éducation va demander des modifications de plus en plus importantes dans le champ de l'école.

La fin de la souveraineté institutionnelle de l'école désarme progressivement aujourd'hui sa férocité élitiste et c'est, on peut le supposer, son devenir, celui qui suit le train des réformes actuelles de l'Etat.

Ces réformes s'inscrivent de plus en plus dans l'éthique libérale d'une société qui émancipe le sujet du désir et de moins en moins dans l'organisation d'une société opératrice d'un ordre autoritaire a priori imposé à tous qui passe par le référent unique du père. C'est la fin d'un système d'ordre déterministe. En toute logique, la rigidité sociologique du goût est amenée à inventer de nouvelles façons d'exister individuellement et en commun, à moins que ce ne soit l'inverse qui se produise : que la société de marché ne devienne plus rigide et plus déterministe que la société des classes sociales. Cependant, la sacralisation du marché devrait desservir toute tentative de construction sociale autoritaire. Sera contesté tout ce qui vient faire autorité dans la tradition et tradition dans l'autorité. Sera contesté tout ce qui prétend maintenir un modèle unique de système institutionnel. Les consensus dogmatiques structurant les communautés de croyances seront discutés. La société civile devient la réunion

de multiples pôles d'organisation qui s'autodéterminent contre la domination d'un seul pouvoir.

L'Etat néolibéral reconnaît qu'il doit revoir à minima son intervention sur la société et non plus l'informer à son image. Est-ce un hasard s'il perd aujourd'hui la place du mythe d'un idéal commun unifiant notre réalité politique ? Le Réel se fragmente économiquement et socialement et aucun savoir ne vient plus le réparer ; il apparaît à nu de plus en plus. Le politique n'arrive plus à unifier la société fragmentée et le système politique devient la juxtaposition du multiple et non plus l'unification de tous sous un seul rapport. Jusqu'où cet état de fragmentation est-il possible ? Ne revenons-nous pas en arrière ? Ne remettons-nous pas en place un ordre de fer ? Ne revenons-nous pas à une société de classes que l'on prétendait avoir quitté ?

A mesure que la fragmentation économique opère sous l'effet du capitalisme, le modèle social de la démocratie est en mouvement, essayant d'inclure aujourd'hui le plus grand nombre de ses sujets en ouvrant à tous la capacité de ses institutions. Est-ce la fin du modèle de l'élitisme républicain ? Ce modèle perd son exclusivité sans se désactiver complètement et se recompose. La désacralisation de l'Etat opérée avec sa laïcisation rejaillit sur toutes les institutions qui l'incarnent. Lorsque l'école perd son sacré institutionnel, elle se retrouve au niveau de la société, prise dans l'impératif massif de la démocratisation face au Réel social et c'est aujourd'hui un nouveau morceau de son histoire qui se poursuit, non moins héroïque que tout ce qui nous a précédé.

Contrebalancer la société de marché qui réintroduit le clivage maître/esclave et qui limite le monde formel du droit par la violence des rapports de production devient une autre urgence.

L'école contemporaine doit perdre une partie de sa souveraineté pour se mettre au niveau du plus grand nombre, c'est-à-dire mettre à la portée de tous les enjeux de la culture des Lumières avec son exigence de démocratisation et de

gratuité dans la formation des savoirs. Il s'agira d'inscrire un désir politique par-delà la violence des rapports de production et des rapports de la reproduction sociale toujours opérante. Elle perd sa souveraineté pour devenir plus essentielle qu'avant.

L'universel abstrait du modèle élitiste pourra-t-il affronter la nouvelle donne historique sans l'apport de la pédagogie ? La pédagogie invente l'existence de contre-modèles aptes à démocratiser par d'autres voies les exigences nouvelles de la culture. L'invention pédagogique est le cœur de l'école, le laboratoire central de son activité en tant qu'œuvre. Les liens humains autant que les savoirs sont à réinventer sans cesse. Sans la force poétique de l'invention, rien ne se joue.

La question éthique devient centrale dans l'école. L'éthique permet de prendre acte de l'individualisme par la singularité du sujet et de nouer avec elle une relation à l'universel, en laissant le sujet choisir ses propres opérateurs de transcendance et ses savoirs. Pour autant, l'école doit maintenir un rapport à la culture et à l'universel pour résister à la mise en marché de la formation du sujet dans le système capitaliste, ce qui signifie la mise en marché du sujet lui-même, auquel cas, on peut fermer l'école et lui substituer des systèmes de régulation et de contrôle directement en phase avec les besoins des entreprises. Les réformes à venir seront immenses à condition de ne pas vouloir pérenniser le sacré dans l'école et de vouloir rendre absolument rationnel le lien du particulier à l'universel. L'individu n'est plus l'infime ou le négligeable qui doit s'effacer mais le fond par lequel de l'universel devient possible. En toute logique, c'est la fin de l'enseignement de masse qui nous attend dans l'avenir. Il s'agira de transformer la massification quantitative de l'école en révolution qualitative. Il s'agira de diversifier les matières et de les enseigner sur de plus petits groupes d'individus.

L'économie ou la technique ne peuvent s'arroger à elles seules le vecteur de la démocratie. La question sociale en

répondant à l'agression économique généralisée, intériorise toutes les contraintes du discours capitaliste ; elle intègre un fatalisme déterministe, délaissant la chance de se laisser conditionner autrement par les savoirs.

Le rôle de l'école n'est pas du côté de l'instauration du maître mais du côté de la relativisation de sa place. La connaissance des limites de nos savoirs et de nos pratiques s'enseigne avec la connaissance elle-même. Tout système du Un n'est pas tout et tout maître-système n'opère pas pour tous. La Science, le Capitalisme, la Religion, la Technique... ne peuvent régenter à eux seuls l'avenir des sujets contemporains. Le sujet sera pris dans le nouage de plusieurs champs d'universalité et arrimera son devenir à l'invention d'une association de ces universels dans un genre de vie bien à lui.

C'est à l'école que s'apprend cette place vide autour de laquelle se constitue la relativisation des savoirs par l'esprit critique. Il fait choir de sa position d'absolu tout système du Un et toute fiction du maître. L'obscurantisme n'est pas uniquement dans le champ du religieux : il est dans l'acte de porter un savoir ou un savoir-faire à l'état de religion, c'est-à-dire de savoir absolu.

Par nature, la cause de la culture est libre en démocratie et la vérité n'est pas adéquate au champ du pouvoir, ce qui laisse une initiative au savoir contre toutes les formes de servitude en action. Toutes les servitudes annulent le savoir.

C'est en cherchant à conserver l'amour du savoir à travers l'amour de leur liberté que les démocraties à venir se renouvelleront. Le devenir contre l'être, le multiple contre l'un, l'indéterminisme contre le déterminisme, l'invention contre la répétition, la gratuité contre la nécessité, l'inattendu contre le déterminé, l'absence d'un devenir fixé d'avance, voilà la logique à partir de laquelle nous pensons qu'il existe encore une place pour l'école dans les enjeux de la liberté à venir.

Comment peut-on croire au déterminisme classique dans une époque où la physique des particules élémentaires est passée dans le champ du déterminisme probabiliste, reconnaissant l'incertitude au cœur du savoir opératoire ?

Si nous prenons le libéralisme politique à la lettre, nous rencontrons un obstacle imprévu à l'extension du capitalisme dans la société et dans l'école : c'est notre concept de démocratie. On peut parier que la démocratie est la part maudite des systèmes autoritaires et qu'elle est capable de produire un *modus vivendi* qui ne s'ordonne plus à partir d'un concept autoritaire unique. Elle attend encore sa chance et son renouveau. Elle est cette théorie qui rend incomplète toute figure idéologique qui prétend prendre la place du maître. De fait, elle appelle un temps neuf, le temps du sujet qui devra loger dans cette place vide l'invention de sa vie et définir des formes originales de collectivités à venir. Elle met la pensée au cœur de son inventivité créatrice par-delà les savoirs. Elle s'organise comme une structure du multiple indéterminé contre l'Un. L'école n'est pas la démocratie, mais elle en intègre toute la déconstruction et se réforme elle-même à partir de ses pratiques éthiques et politiques.

Novembre 2008

L'HARMATTAN, ITALIA

Via Degli Artisti 15 ; 10124 Torino

L'HARMATTAN HONGRIE

Könyvesbolt ; Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

L'HARMATTAN BURKINA FASO

Rue 15.167 Route du Pô Patte d'oie
12 BP 226
Ouagadougou 12
(00226) 76 59 79 86

ESPACE L'HARMATTAN KINSHASA

Faculté des Sciences Sociales,
Politiques et Administratives
BP243, KIN XI ; Université de Kinshasa

L'HARMATTAN GUINÉE

Almama Rue KA 028
En face du restaurant le cèdre
OKB agency BP 3470 Conakry
(00224) 60 20 85 08
harmattanguinee@yahoo.fr

L'HARMATTAN CÔTE D'IVOIRE

M. Etien N'dah Ahmon
Résidence Karl / cité des arts
Abidjan-Cocody 03 BP 1588 Abidjan 03
(00225) 05 77 87 31

L'HARMATTAN MAURITANIE

Espace El Kettab du livre francophone
N° 472 avenue Palais des Congrès
BP 316 Nouakchott
(00222) 63 25 980

L'HARMATTAN CAMEROUN

Immeuble Olympe face à la Camair
BP 11486 Yaoundé
(237) 458.67.00/976.61.66
harmattancam@yahoo.fr