



HAL
open science

Double langage et injonctions paradoxales dans les politiques de l'enseignement

Christiane Vollaire

► **To cite this version:**

Christiane Vollaire. Double langage et injonctions paradoxales dans les politiques de l'enseignement. Christian Fassier; Dominique Lhuilier. Travail et transmission, Octarès, 2021, Le travail en débats, 978-2-36630-119-9. hal-04052891

HAL Id: hal-04052891

<https://hal.science/hal-04052891>

Submitted on 30 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Christiane VOLLAIRE

Pour l'ouvrage collectif *Transmission et travail*

Dir : Christian Fassier, Matthieu Raybois et Marc Guyon, éd. Octares, septembre 19

DOUBLE LANGAGE ET INJONCTIONS PARADOXALES DANS LES POLITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

Je considère ici l'enseignement de la philosophie comme un véritable travail de terrain philosophique : la mise à l'épreuve des concepts et des exigences qui sont ceux de l'ambition philosophique dans la réalité d'une classe de terminale.

Et le premier élément de ce principe de réalité sera l'examen final du baccalauréat. Je ne remettrai en cause ni le principe sélectif de cet examen, ni son caractère national, ni le contenu de ses programmes sur lequel des crises récurrentes ont affecté le monde enseignant et l'inspection, sans qu'il y soit jamais trouvé de solution. Ces crises manifestaient une double inadéquation : inadéquation (à la fois quantitative et qualitative) des contenus programmatiques de la philosophie à l'état moyen de préparation intellectuelle et culturelle des élèves arrivant en terminale ; et inadéquation des types d'exercices imposés (dissertation et commentaire de texte) aux acquis logiques, syntaxiques et organisationnels qu'il est possible d'exiger à l'entrée en terminale, puis au bout des neuf mois du déroulement de l'année.

On se trouve donc ici devant un double principe de réalité : celui de l'examen final tel qu'il est organisé réellement dans les textes, et celui de la population des élèves telle qu'elle se présente réellement à la rentrée de septembre. Et c'est peu dire que d'énoncer le *sans commune mesure* entre ces deux réalités dans une classe de terminale technologique d'un lycée de la banlieue parisienne.

1. Une double inadéquation

L'exercice de l'enseignement philosophique en classe de terminale n'est pas un café-philos à destination d'un public de bon ton, soucieux de perfectionner sa culture ou de trouver des réponses élégantes à ses interrogations morales. C'est un exercice de préparation à une épreuve écrite obligatoire, qui justifie son inscription dans un emploi du temps. Mais c'est aussi la dernière occasion offerte à beaucoup d'élèves de se donner, pour reprendre l'expression kantienne « la peine de penser ». Il mérite, pour cette raison, qu'on se donne ici la peine d'y penser.

Le double effet d'inadéquation qu'on vient de présenter ne se présentera pas sous la forme logique d'une antinomie intellectuelle, mais en termes stratégiques de conflit réel, dans une attitude qui sera, de façon larvée ou de façon ouverte, celle d'une récurrente obstruction au cours. Celle-ci affecte toutes les disciplines, mais c'est en philosophie qu'on aura ici à la penser. Cette obstruction se traduit par la généralisation de comportements qui, lorsqu'ils sont minoritaires, sont aisés à contrer ; mais qui sont plutôt devenus la règle que l'exception. Le bruit de fond des bavardages en est un symptôme majeur. Il traduit l'indifférence au contenu du cours, à la présence de l'enseignant, à la finalité de la transmission. Il traduit l'habitude d'une attention systématiquement déviée, et aboutit au fait que c'est le cours lui-même qui est supposé devenir un bruit de fond, à la manière d'une télé qu'on laisse en marche en discutant. L'écoute d'une parole, l'échange des questions-réponses qu'elle peut susciter, sont devenus, aux yeux de la plupart des élèves, une sorte de fantasme absurde, un délire collectif de

l'inconscient enseignant, sans rapport avec la réalité de ce qu'on appelle communément un cours. Et vouloir les imposer, c'est-à-dire tout simplement transmettre, suppose la mise en place d'un certain nombre de coercitions. Non pas du tout parce que les élèves, dans leur ensemble, seraient devenus plus turbulents et indisciplinés que ne l'étaient leurs prédécesseurs, ou que ne l'étaient, comme élèves, les enseignants qu'ils ont maintenant face à eux ; mais parce que le devenir structurel du système éducatif a produit, et ne cesse plus de produire, les conditions de l'obstruction au cours, qui sont devenues la modalité ordinaire de l'enseignement. La position du professeur sera donc, toujours et nécessairement, une position à contre-courant. Et tenter de remonter ce courant entropique signifie tout simplement enseigner. Ce que l'enseignant doit affronter, ce n'est donc nullement ses élèves (même si le cours pourra être amené à épouser les formes de cet affrontement), mais le dispositif antérieur qui les a produits comme ce qu'ils sont à l'arrivée en terminale. Ce que donc l'enseignant doit affronter, c'est tout simplement sa propre institution. Non pas en ce qu'elle serait répressive et coercitive, et nécessiterait qu'on revendique face à elle une libération. Mais au contraire en ce qu'elle construit patiemment toutes les conditions de la démission enseignante. Et, là comme dans bien d'autres domaines, c'est au suicide de l'institution que ses propres représentants sont affrontés.

2. Le *double-bind* de la position enseignante

C'est ici qu'on est saisi de la multiplicité des injonctions paradoxales que suscite la position d'enseignant, et qu'il va bien falloir, d'une manière ou d'une autre, résoudre pour tenir, précisément, une position. Si en effet l'on considère l'école comme le lieu idéal de l'égalité républicaine, force est de constater que cette conception nous ouvre une redoutable alternative. Soit on admet que, aboutissant de fait à un système de distinction sociale et de discrimination, elle ne permet pas de réaliser le projet qu'elle prétend viser, et participe donc, en ce sens, à son échec et à une aggravation des inégalités qu'elle prétend combattre. Auquel cas le métier d'enseignant n'est qu'une des formes d'une participation objective à la production de l'injustice. Et il faut, ou un total cynisme, ou un total aveuglement, pour y contribuer.

Soit on considère qu'elle est susceptible de réduire les formes d'inégalité, et c'est alors au prix d'une entreprise de normalisation, qui ne permet que de se rendre complice d'un droit de regard supplémentaire des pouvoirs sur les sujets. L'école n'est en effet un lieu d'égalisation que dans la mesure où elle est, à un niveau ou à un autre, un lieu de normalisation. Et, de ce point de vue, elle est au cœur même des dilemmes de la pensée démocratique.

Dans l'enseignement de la philosophie, un tel dilemme s'avère particulièrement redoutable, et si puissant qu'il peut en devenir paralysant. L'injonction creuse d'apprendre à "penser par soi-même" est en effet, à tous les niveaux, un piège rhétorique absolu. Si on la considère à partir des déterminismes socio-linguistiques, politiques et culturels mis en évidence par les sciences humaines, elle apparaît comme un non-sens. Si on la considère à partir des présupposés moralisateurs d'une pensée apolitique, elle devient une véritable tarte à la crème, aussi efficace qu'une leçon de catéchisme.

Enfin, une telle injonction met en évidence cette hypocrisie ludique d'une naturalité du savoir, qui apparaîtrait sans effort à partir d'un simple jeu avec l'environnement. Concept ludique qui imprègne les pédagogies eudémonistes considérant la relation prof-élève comme une figure de l'harmonie. Or cette dénégation des contraintes et des antagonismes conduit précisément à leur exacerbation et à une potentialisation de leur virulence.

Manifestement, aucun d'entre nous n'a jamais pensé autrement qu'à partir des conditionnements dont il a été l'objet, et d'autant plus efficacement que ceux-ci ont été plus multiples. Et c'est peut-être seulement de cette possibilité du multiple que peut encore témoigner l'école, c'est-à-dire d'un conditionnement possible autre que celui de la famille, ou

du totalitarisme médiatique dont Tocqueville posait déjà la préfiguration. Si l'école a une fonction politique, c'est peut-être d'abord celle d'un échappatoire hors de ces deux enclosures : celle du conditionnement familial, et des repères régressifs d'un rapport biologique à l'enfance et à l'arbitraire parental (cet arbitraire fût-il celui-là même de la démission d'autorité) ; et celle de cette homogénéisation qu'est devenue la tyrannie de l'audimat, pour laquelle les points de convergence, parfaitement dissociés entre les genres, se réduisent d'un côté au champ du "sport", et de l'autre à celui de la vie "privée" de "stars" jetées sur le marché comme des produits.

Manifestement aussi, apprendre n'a jamais fait l'objet d'une pulsion naturelle, mais a toujours été le résultat d'un certain nombre de contraintes, dont la première, physique, est de maintenir la classe d'âge la plus naturellement dynamique, vibrante, énergique et communicative en position assise et muette six heures par jour. Ce qui est toujours la première condition de l'accoutumance à la socialisation. C'est donc bien, en effet, par cette entreprise physique que commence le gouvernement d'une classe.

3. L'autorité et les deux formes de gouvernementalité

Il va donc falloir interroger ici ce qu'on entend par "gouvernement". Etymologiquement, le grec "kubernain" (qui a donné le terme de "cybernétique" pour désigner ce qu'on entend par informatique) signifie, comme le latin "gubernare", la direction d'un navire, c'est-à-dire les techniques parfaitement rationnelles qui permettent de le diriger et de lui faire tenir son cap dans un milieu naturel qui n'a pas été prévu pour lui. Les dictionnaires français insistent sur la maîtrise, la domination et l'exercice du pouvoir politique. Dans tous les cas, il s'agit du modèle centralisateur d'une direction unifiante assumée sur une multiplicité de dirigés, c'est-à-dire d'un modèle d'autorité.

De ce paradigme autoritaire, la réflexivité politique peut conduire à penser des formes possibles de démocratie à partir de l'idée, elle-même fort sujette à caution, d'une responsabilité citoyenne participative. Au niveau scolaire, cet infléchissement démocratique est absent, non par dévoiement mais par essence. S'il y a bien, au moins dans les textes, une vocation démocratique de l'école (celle d'une égalisation des conditions), il n'y a pas de réalité démocratique du vécu scolaire, du moins pas dans une école de masse. Il va donc falloir penser l'autorité, pour la rendre légitime, dans les termes d'une finalité démocratisante qui contredit la réalité de son exercice. Mais la tentative la plus vouée à l'échec est celle de démocratiser cet exercice lui-même, car c'est le rendre tout simplement impossible.

L'enseignant-fonctionnaire met donc en définitive en œuvre les deux formes de gouvernementalité successivement pensées par Foucault. D'une part, tel qu'il est défini en 1973 dans la conférence sur "La vérité et ses formes juridiques", le gouvernement est *une technique d'administration, une modalité de gestion (...) en d'autres mots, une manière d'exercer le pouvoir*¹. Ce qui poussera Foucault, dans le cours du Collège de France de 1977-78 sur "La gouvernementalité" (sécurité, territoire et population) à affirmer :

*Il y a donc à la fois pluralité des formes de gouvernement (père de famille, supérieur du couvent, etc.) et immanence des pratiques de gouvernement par rapport à l'Etat.*²

L'accent est mis ici sur la dimension hétéronomique et centralisatrice d'un pouvoir qui s'institue de l'extérieur comme puissance d'aliénation, et le premier passage, qui concerne les processus d'enquête dans l'Europe médiévale, tend à montrer que ceux-ci ne visent nullement une rationalisation des savoirs, mais un affermissement des systèmes de pouvoir.

¹ *Dits et écrits*, I, Gallimard, 2001, p.1452

² *Dits et écrits*, II, Gallimard, 2001, p.640

D'autre part, la gouvernementalité, telle qu'elle est définie dans la conférence faite en 1982 à l'université de Vermont sur "Les techniques de soi", se présente cette fois de manière duelle :

*J'appelle gouvernementalité la rencontre entre les techniques de domination exercées sur les autres et les techniques de soi. J'ai peut-être trop insisté sur les techniques de domination et de pouvoir. Je m'intéresse de plus en plus à l'interaction qui s'opère entre soi et les autres, et aux techniques de domination individuelle, au mode d'action qu'un individu exerce sur lui-même à travers les techniques de soi.*³

Ce qui nous intéresse ici est que le concept de domination s'applique précisément non plus seulement à une puissance d'hétéronomie, mais aussi à la forme même de l'autonomie. C'est dire que l'assujettissement produit des formes de subjectivation qui échappent à l'assujettisseur lui-même. Foucault présente ici ce rapport des techniques d'autonomie aux techniques d'hétéronomie en termes d'interaction, ou d'actions croisées.

L'école se caractérise aussi par ces processus d'interaction. Et ceux-ci peuvent se traduire en termes d'échappement : plus le gouvernement s'affirme, plus il permet les résurgences de la clandestinité, les formes de communication qui à la fois échappent à son contrôle et sont produites par lui. Plus il permet, s'adossant à lui, l'émergence d'une authentique pensée oppositionnelle qui, sans lui, ne sortirait jamais de l'indifférenciation.

Enseigner, c'est donc précisément être sur le fil du rasoir entre les deux formes de gouvernementalité, celle qui fait de l'enseignant le diffuseur d'une idéologie étatique, des formes de la soumission et du conformisme intellectuel et moral. Un agent dans le système de contrôle et de surveillance, celui qui fait l'appel, distribue des notes, inflige des sanctions ou attribue des gratifications. Celui, aussi, qui participe aux effets de hiérarchisation sociale. Le gouvernement d'une classe participe bien à cet égard de la première forme de gouvernementalité.

Mais il participe aussi de la deuxième : celle qui fournit les moyens d'accéder à la technique de soi, et les fournit précisément en contrebalançant les effets de cette autre forme de gouvernementalité qu'est la discipline familiale. Il faut donc bien concevoir aussi les gouvernementalités comme possiblement antagonistes, et non pas comme simplement complices, si l'on veut pouvoir penser quelque chose comme un effet positivement pervers de la transmission. Mais alors, il faudra aussi penser une réalité positive de la discipline comme technique de soi, et comprendre qu'elle peut s'affirmer corrélativement à l'exercice d'une forme de gouvernementalité. Faute d'un tel concept, il ne pourrait y avoir d'exercice de l'enseignement que honteux ou abusif.

4. L'effacement de l'historicité et la fiction de l'"alètheia"

Les standards actuels de l'enseignement philosophique visent au contraire à effacer les cadres, à ne pas faire apparaître les référents et les structures, à lisser les sutures. A faire comme si chacun devait découvrir par soi-même et pour soi-même cette pensée qui nous serait commune par nature et qu'il suffirait de faire émerger en soi à la manière phénoménologique de l'"alètheia" heideggerienne. Tour de magie dont la formule emblématique est inscrite au fronton de toutes les feuilles de sujet de baccalauréat, au-dessous de l'énoncé d'un commentaire devenu "explication" de texte :

³ *Dits et écrits*, II, Gallimard, 2001, p.1604

La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.

La pensée de l'auteur dont le texte doit être analysé est ainsi dans le même temps réduite au statut contraignant et figé d'une doctrine, et éliminée du champ d'investigation du lecteur. Et l'on dit à des élèves dont cet auteur est au programme qu'ils n'ont pas besoin de connaître ses présupposés pour analyser sa position. Effaçant d'un geste l'historicité constitutive de toute affirmation philosophique, et de toute forme de pensée en général. Cet effacement de l'histoire, ce refus de la généalogie, prétend avoir la vocation libératrice d'un retour à la naturalité conceptuelle. Il est au contraire radicalement aliénant, parce que fondamentalement égarant.

L'enseignement de la philosophie se construit ainsi à beaucoup d'égards sur une série d'injonctions paradoxales : il y a un programme d'auteurs, mais le candidat n'est pas supposé les connaître ; il y a un programme de notions, mais les problématiques qu'elles ont supposées mettre en œuvre sont laissées à la "liberté" de l'enseignant. Il y a des codes argumentatifs, mais chacun est supposé en reconstituer, par soi-même et par la magie de la maïeutique, tous les rouages. Au bout du compte, chacun est "libre" : de ne rien apprendre, de ne pas imposer de limites à son enseignement, de donner à son spontanéisme le statut d'une construction argumentative. Au bout du compte en effet, chacun est libre de ne rien transmettre et de ne rien acquérir, dans un contexte pédagogique qui, à tous les niveaux d'organisation du travail, entre en conflit avec le concept même de travail tel que l'élaborait Hannah Arendt.

Ce concept naïf d'une liberté identifiée au spontanéisme, que réfutent les auteurs mêmes de la tradition qu'on est supposés transmettre et qui est notre unique socle référentiel ; que réfute aussi le simple bon sens, fait toujours irruption, comme un retour du refoulé, dans le monde de l'enseignement en général et dans celui de la philosophie en particulier. Et il me semble que c'est de ce concept-là, le plus aliénant, qu'un enseignement de la philosophie qui assume ses finalités devrait prioritairement émanciper.

5. Une école post-coloniale

A cet égard, le film de Laurent Cantet *Entre les murs*, reconnu par une palme d'or au festival de Cannes 2008, nous ouvre un énorme champ de questionnements politiques, autant par son contenu que par sa réception. Tiré de l'ouvrage de François Bégaudeau relatant son expérience d'enseignant en collège, il est très loin d'en être une simple adaptation. Là en effet où le livre, centré sur le personnage de l'enseignant-narrateur, exposait complaisamment, avec une ironie parfois méprisante, ce vécu tiré vers l'auto-dérision, le film, au contraire, évite le piège narcissique et affiche clairement, par le biais de la fiction, sa position documentaire.

Mais ce qui pose problème est précisément ce qu'il documente. Et ce qu'il documente, c'est une situation d'obstruction totale à la transmission. Une situation dans laquelle l'institution scolaire, lieu vecteur par excellence d'une possibilité d'égalisation des chances par un accès commun au savoir, est devenue au contraire un lieu de reproduction sociale et de discrimination. Vers la fin du film, une élève qu'on n'a quasiment pas entendue, une de celles qui n'ont pas participé au festival de saillies et de réparties qui émaille le scénario, vient trouver le prof en train de ranger ses affaires à la fin du dernier cours de l'année, et lui dit timidement : "Mais moi. Monsieur, je n'ai rien appris cette année". Et elle ajoute : "Je ne veux pas aller en filière professionnelle".

Tout est dit. Et là, on se rend compte que ce à quoi l'on vient d'assister pendant une heure et demie n'est pas la comédie des joutes oratoires, mais la tragédie d'une situation sociale bloquée, où tout est mis en place pour que ce soit en effet vers la filière professionnelle, celle

qui donnera accès aux professions les moins valorisées, que soient dirigés ces élèves dont la vivacité et l'intelligence n'ont pas cessé de nous sauter aux oreilles, en même temps que leur ignorance des acquis culturels qu'il faut manipuler pour pouvoir valoriser ce potentiel.

Tout, en effet, dans ce film, paraît mis en place pour que l'institution puisse, en toute impunité et en toute logique, conduire droit à l'échec ceux dont elle a la charge : une administration veule, des enseignants impuissants et perpétuellement culpabilisés, une situation d'incommunicabilité. *Entre les murs* ne dresse pas seulement des murs autour d'une institution qui n'a plus de prise sur la réalité sociale, mais aussi entre les acteurs de l'institution : une salle des profs où chacun tourne en rond sur lui-même, une salle de cours où jamais ne se produit le déclic d'un éveil. Mais, contrairement à ce qui se passait dans *Ressources humaines*, le précédent film de Cantet, à aucun moment la critique sociale ne vient animer le constat de dérégulation. Le film nous montre, en train de s'auto-détruire, ce qui est devenu, par une forme de partage qui reconduit et véhicule impunément les partages raciaux, l'école post-coloniale de la discrimination. Il ne nous montre pas une autre réalité : celle d'une lutte politique, au quotidien, pour éviter ce naufrage. Un ouvrage, *De la Destruction du savoir en temps de paix*, paru en 2007, nous donne une analyse serrée de cet enjeu politique de l'éducation.

Si l'on veut effectivement qu'il y ait "des prolos chez les aristos", la première chose à faire est, comme dirait Rousseau, de les "forcer d'être libres". En tout cas, c'est justement en imposant de la manière la plus drastique un redoutable rapport d'autorité et d'exigence qu'on peut partager avec des élèves (qui, dans bien des lieux de l'enseignement public, sont, par les effets de la ghettoïsation sociale en général et scolaire en particulier, quasiment tous issus de l'immigration) une passion pour le boulot philosophique. Et de ce fait, l'opposition binaire Obligation / Liberté, Passéisme / Progressisme est non seulement mensongère, mais fait le jeu de ministères totalement destructeurs, qui surfent sur cet échec pour imposer un cassage en règle du système éducatif. Le choix n'est pas entre les positions "passéistes" de Brighelli sur l'école de grand-papa et les positions "progressistes" (et de fait plus discriminantes encore) de Mérieu sur ce qui est devenu, au final, l'école de papa : un lieu où se traînent de malheureux profs totalement dépassés, perpétuellement culpabilisés dans une position paradoxale de victimes, à qui l'on fait croire qu'une classe "vivante" est une classe où il n'est plus possible de s'entendre. Et qui de fait sont contraints, par la force des choses, d'abandonner l'école publique à son chaos pendant que l'élite va, elle, se faire enseigner dans les écoles privées ce dont elle aura besoin pour bosser (et penser) efficacement. Là-dessus, le film *Entre les murs* est un vrai révélateur.

6. Les fondements d'un déterminisme

De la façon la plus évidente, l'école n'est pas le lieu de la liberté. Et quand elle prétend l'être, elle produit les formes les plus perverses de l'aliénation. Elle peut être en revanche un lieu qui conditionne des formes d'émancipation ; mais c'est à de multiples conditions, qui passent par la reconnaissance explicite d'un certain nombre de déterminants. A cet égard, la question de l'émancipation ne peut se poser qu'en termes spinozistes : la liberté n'est que ce qui peut mettre en évidence les fondements d'un déterminisme, et permettre sa reconnaissance.

L'école est le lieu emblématique de la cristallisation des déterminants culturels. Et si elle l'est, le cours de philosophie est la production intellectuelle de l'évidence de ces déterminants. Raison pour laquelle l'histoire de la philosophie, dont l'enseignement est voué aux gémonies comme précisément "doctrinaire" et "dogmatique" dans le secondaire alors qu'il devient fondamental à l'université, est le pilier d'une forme d'émancipation intellectuelle. Une pensée philosophique n'est ni un corps de doctrine, ni la vérité d'une transcendance révélée à un génie, mais la cristallisation d'un certain nombre de données historiques et politiques dans un mode de pensée qui permet tout simplement de comprendre de quoi nous sommes faits. Et y

compris de quoi est faite l'étrange tradition dont nous sommes issus, et dont les manuels scolaires se font le relais, qui fait passer Saint Augustin pour un précurseur des droits de l'homme, Aristote pour un représentant du créationnisme et Descartes pour l'assistant de Saint Anselme.

Il est clair à ce sujet que la tradition scolaire et universitaire, si prompte à dénoncer la doxa comme préjugé véhiculé par les médias, l'est beaucoup moins à dénoncer ses propres dogmatismes, ses propres présupposés et ses propres aveuglements, dont certains aspects de son programme et de l'énoncé de ses sujets peuvent apparaître comme des véhicules. Une année de terminale permet seulement de jeter quelques aperçus sur ce nœud de préjugés et d'injonctions paradoxales qui est au cœur du "Penser par soi-même" auquel l'enseignement prétend souvent réduire la réflexion kantienne et la pensée des Lumières, en en faisant le fer de lance d'une dépolitisation de la pensée. Foucault, dans un entretien avec Le Nouvel Observateur paru en 1970, en résumait ainsi le double langage :

La classe de philosophie, c'est l'équivalent laïque du luthéranisme, l'anti-Contre-Réforme : la restauration de l'édit de Nantes. La bourgeoisie française, comme les autres bourgeoisies, a eu besoin de cette forme de liberté. Après l'avoir manquée de peu au XVIème siècle, elle l'a reconquise au XVIIIème et l'a institutionnalisée au XIXème, dans son enseignement. La classe de philosophie, c'est le luthéranisme d'un pays catholique et anti-clérical. Les pays anglo-saxons n'en ont pas besoin, eux, et ils s'en passent.⁴

Le "luthéranisme d'un pays catholique", c'est précisément cette rhétorique du libre examen qui prétend à un rapport sans médiation au vrai, comme l'idéologie de la Réforme, issue de l'interprétation de l'augustinisme, prétendait à ce rapport originaire et sans médiation à la divinité, que la hiérarchie catholique avait faussé en le médiatisant par l'autorité papale. Et Foucault montre que l'institution laïque de l'enseignement restaure en quelque sorte un nouveau dispositif théologique, en inscrivant dans les conduites intellectuelles cette prétention à l'autodétermination qui les aveugle à la réalité politique de leurs déterminants :

Le secondaire, s'épanouissant dans la philosophie, assurait la formation d'une élite qui devait compenser le suffrage universel, en guider l'usage, en limiter les abus. Il s'agissait de constituer, aux lieu et place d'un luthéranisme en défaut, une conscience politico-morale. Une garde nationale des consciences⁵

Ici apparaît clairement cette idée que le "Penser par soi-même", le spontanéisme individuée et sans médiation qui est le slogan officiel de l'enseignement de la philosophie, s'inscrit bien dans une logique politique de contrôle, et qu'un véritable système de double langage est au cœur de cette production. Mais la duplicité de ce système, qui prétendait originellement assurer la "formation d'une élite", est à nouveau mise en abîme, et en quelque sorte surduplicisée, par les conditions massifiantes de l'enseignement public, où l'injonction paraît être cette fois de faire obstacle à la transmission, de ne pas même permettre la moindre approche de cette fiction du "libre examen".

Le "Penser par soi-même" de l'élite protestante est ainsi retourné comme une arme contre une population scolaire qu'il sert à maintenir en état d'ignorance et d'infériorité sociale, dans un contexte où l'individualisme idéologique des discours va de pair avec la manipulation constante des masses. L'injonction finit par s'identifier du côté des élèves à celle de ne rien

⁴ Michel Foucault, "Le Piège de Vincennes", in *Dits et écrits*, I, Gallimard, 2001, p. 935

⁵ *Ibid.*

acquérir, et du côté des enseignants à celle de ne rien transmettre, c'est-à-dire de laisser le champ entièrement libre au formatage médiatique.

7. Un hold'up sur l'enseignement

Il semble évident que les conseils constamment donnés aux enseignants, d'être à l'écoute, de ne rien exiger, de favoriser "l'épanouissement" de l'élève, sont radicalement contradictoires avec la nécessité même d'enseigner, dans des conditions quantitatives qui ne sont plus depuis longtemps celles du préceptorat. Et si les moyens ainsi proposés entrent en conflit aussi ouvert avec la fin avouée, c'est précisément que cette fin n'est pas celle qui est affirmée. Là où les "hussards de la République" pouvaient avoir pour fonction, jusqu'au milieu du XXème siècle, de favoriser une forme d'égalisation, il apparaît clairement que cette fonction est désormais inversée, en celle de monter la garde d'un état des choses, et de ne pas permettre la moindre mobilité sociale.

L'enseignant se tient au chevet d'élèves désormais "en grande difficulté", ou, pour employer une nosographie récemment apparue, "décrocheurs", auxquels il a pour tâche de tenir la main comme un infirmier de soins palliatifs le ferait à des mourants, sans espoir de voir apparaître la moindre amélioration. On est bien sûr très loin de l'école anglaise, où la violence des sanctions, pour perverse qu'elle fût, manifestait au moins une quelconque exigence de perfectibilité. On est dans ce sommet du double-langage, où un système d'enseignement se retrouve dépouillé, au sens délictueux du terme, de tout ce qui pourrait justifier son nom. Et ce hold'up s'inscrit dans une double perspective : celle de la construction discriminante d'une classe de sujets politiquement faibles, et celle de la construction commerciale d'une éducation économiquement rentable, inscrite non plus dans les circuits de la transmission, mais dans ceux de la consommation.

Ce double processus, de dépouillement et de rentabilisation, produit ce que j'ai appelé dans un autre texte "l'humanitarisation de l'enseignement public"⁶ : un dispositif dans lequel le vocabulaire de la compréhension, de la prise en charge des facteurs psychologiques, de l'apitoiement, et, plus généralement, d'un discours de la "bienveillance" à l'égard des élèves, masque la réalité d'une domination de classe dans laquelle l'enseignant en vient à ne plus rien attendre de ceux qu'il est supposé faire progresser.

Le dispositif mis en place ne se contente pas de produire des enseignants perpétuellement discrédités, et culpabilisés par le rapport de classe que leur impose l'école publique, tels que les standards médiatiques et cinématographiques les présentent comme constamment affrontés à "la violence à l'école", et incapables d'assumer le fonctionnement d'un cours. Il leur inflige aussi le discrédit d'une dilution des spécialisations, qui les transforme en transmetteurs de ce qu'eux-mêmes n'ont pas appris, jusqu'à leur attribuer des fonctions sociales sans rapport avec leur formation. A cet égard, l'extension de la fonction de "professeur principal" dans les lycées au début de années quatre-vingt-dix est particulièrement révélatrice. Le texte qui la présente dans les textes officiels est le suivant :

Le professeur principal avec l'équipe pédagogique fait régulièrement la synthèse de la situation de l'élève, en y associant le conseiller d'orientation psychologue, le conseiller ou le conseiller principal d'éducation, l'élève lui-même et sa famille, éventuellement le médecin scolaire, l'infirmière et l'assistante sociale.

⁶ Christiane Vollaire, "Affronter l'humanitarisation de l'enseignement public", in *Enseigner les humanités : enjeux, programmes et méthodes*, dir. Jean-Noël Laurenti et Romain Vignest, ed. Kimé, 2010

Sont mis sur un même plan tous les adultes, professionnels ou non, qui sont supposés intervenir dans le devenir de l'élève, et dont la coordination est assurée par un enseignant dont le recrutement disciplinaire ne suppose ni la moindre expérience ni la moindre compétence sur ce type de coordination. Et le temps et l'énergie considérables que suppose une telle tâche ne pourront être mis en œuvre qu'au détriment d'une autre temporalité : celle de la préparation des cours, de la correction des copies et du suivi intellectuel des élèves d'une classe, qui sont à eux seuls un vrai plein temps de travail, et justifient précisément que les horaires de présence des enseignants sur un établissement soient inférieurs à l'horaire global du temps de travail qui leur est compté.

8. Une éducation inscrite dans les circuits de la consommation

Une interprétation en est donnée par Edith Wolf, professeur de lettres, dans l'ouvrage collectif précédemment mentionné, opportunément intitulé *De la Destruction du savoir en temps de paix* :

*Les IUFM, créés en 1989, ont servi de cadre à une réorientation de la formation des enseignants, qui les rapproche des travailleurs sociaux : la remédiation, la prise en compte de "publics" en échec scolaire, sont très présents dans le discours officiel, qui emprunte également une partie de son lexique à l'entreprise?*⁷

Ici est mis en évidence le sens profond de cette socialisation du métier d'enseignant : non pas la possibilité de restaurer une égalité des chances et une égalisation des conditions par la scolarisation, mais au contraire un traitement de l'école sur le modèle entrepreneurial, qui associe le vocabulaire humanitaire de la remédiation, de l'aide et du soutien, au vocabulaire économique de la gestion. Et celle-ci aboutit à ce qu'Edith Wolf analyse comme la conséquence directe de cette réorientation des années quatre-vingt-dix :

*L'industrie du cours privé est florissante : on ne compte plus les Profadom, Complétude, Acadomia. Cette entreprise a vu son chiffre d'affaires augmenter de un million entre 1998 et 2003, elle est cotée en bourse - Le Monde, 2 mai 2005. Les familles qui ont recours à ce système bénéficient d'une réduction d'impôts de 50 %.*⁸

L'argent public, soustrait au système éducatif par les suppressions de postes, les restrictions de crédits, les étranglements budgétaires et les réformes destructrices, est dans le même temps réaffecté par les réductions d'impôts à l'industrie du cours privé ; éloquemment détourné de l'enseignement gratuit qu'il est supposé permettre à l'ensemble de la population, pour favoriser dans le même mouvement la transformation du droit à l'enseignement en service commercial, et sa confiscation par la reproduction d'une élite solvable.

Dans le même ouvrage, Kathleen Barbereau élargit le cadre, en resituant la question éducative dans le contexte de la création, en 1994, de l'Organisation Mondiale du Commerce :

C'est un accord-cadre évolutif qui a jeté les bases d'une libéralisation progressive de tous les services, et a réussi à faire entériner par les Etats la requalification comme « services », c'est-à-dire activités commerciales soumises aux règles de la concurrence, ce que nos

⁷ Edith Wolf, "Les vrais enjeux des réformes", in *De la Destruction du savoir en temps de paix*. Mille et une nuits, 2007, p. 186

⁸ *Ibid*, p. 198

*sociétés considéraient comme des droits humains imprescriptibles : l'éducation, la santé, la culture, l'accès à l'eau.*⁹

Tout est dit ici de ce qui fait se tenir ensemble le discrédit jeté sur la fonction enseignante, la destruction du système de l'École publique, et l'humanitarisation de l'enseignement, inscrits dans la même logique, affectant tous les secteurs de la vie publique, de requalification d'un droit imprescriptible en service commercial, et de mise en place intentionnelle des dégradations qui peuvent le permettre.

C'est donc seulement dans la mesure où enseigner n'est pas une activité d'assistance, mais de structuration symbolique, qu'elle peut participer d'une "isonomie" : égalisation par la loi de ce que la nature n'a pas rendu égal, émancipant à l'égard du déterminisme naturel, en vue de la production des déterminants culturels. Mais l'expérience même de l'enseignement de la philosophie nous montre, dès ses origines en France au XIX^{ème} siècle, les effets d'un double langage culturel : celui d'une prétention à l'émancipation à l'égard des déterminants de classe par la vocation d'une "instruction publique", et celui d'une normalisation des esprits par le projet d'une éducation nationale.

Mais ce projet de normalisation est lui-même double : si la gouvernementalité présuppose, par l'engagement de l'Etat, la possibilité d'un accès commun aux mêmes exigences de culture et aux mêmes critères de qualification, cette ambition, dès ses origines était corrélative de la barrière de classe que constituait de fait le passage du primaire au secondaire. Cette barrière, apparemment levée par l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, a bel et bien été reconduite dans le système des filières, par la magie duquel ce qui est officiellement posé en termes de choix d'orientation se traduit au final en termes de distinction sociale, puis, par les configurations géopolitiques de l'urbanisme lié à la carte scolaire, en termes de discrimination territoriale.

Ainsi, la massification de l'enseignement, loin de s'accompagner des mesures nécessaires à la mobilité sociale, a au contraire produit toutes les conditions de son immobilisme, réduisant une large partie du corps enseignant à une double impuissance : à favoriser le progrès intellectuel des sujets qui lui sont confiés, et à participer au progrès social des classes d'âge dont il a la charge. Que le créateur du système de l'instruction publique, et d'une école gratuite, laïque et obligatoire, ait été en même temps l'un des promoteurs de l'aventure coloniale française à la fin du XIX^{ème} siècle, nous dit très clairement l'injonction paradoxale dans laquelle la fonction enseignante se trouve fondamentalement saisie. Et l'afflux massif dans les écoles de la République, par les flux migratoires, de cette catégorie de sujets qui, aux yeux de Jules Ferry, ne pouvait pas constituer le peuple, renvoie cette école à ses propres apories, et à l'hypocrisie de son double langage.

Cette hypocrisie profite à plein régime à l'entreprise radicalement aliénante et parfaitement globalisante de l'OMC : celle de la mutation d'un droit fondamental en service commercial. Plus les enseignants de l'école publique, et plus symboliquement encore en philosophie, seront poussés à abdiquer les exigences élémentaires de leur fonction, plus ils participeront activement à cette aliénation. L'éducation est l'enjeu d'une véritable guerre sociale, et une guerre ne se gagne pas avec de bons sentiments.

⁹ Kathleen Barbereau, "La fin de l'éducation nationale ?", *ibid*, p. 30